

Uta Pohl-Patalong

# Religionspädagogik

Ansätze für die Praxis

Vandenhoeck & Ruprecht



Uta Pohl-Patalong, Religionspädagogik – Ansätze für die Praxis

## **elementar** Arbeitsfelder im Pfarramt

Uta Pohl-Patalong, Religionspädagogik – Ansätze für die Praxis

Uta Pohl-Patalong

# **Religionspädagogik – Ansätze für die Praxis**

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-62011-3

ISBN 978-3-647-62011-4 (E-Book)

© 2013, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /  
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U. S. A.  
[www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Printed in Germany.

Satz: textformart, Göttingen

Druck und Bindung: ⊕ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

# Inhalt

- 7 **Vorwort**
  
- 9 **Einleitung: Religionspädagogische Ansätze heute**
  - 9 1. Von leitenden Konzeptionen zur Vielfalt der Ansätze
  - 11 2. Herausforderungen für religionspädagogische Ansätze heute
  
- 19 **Aktuelle Ansätze**
  - 19 1. Kinder- und Jugendtheologie
  - 34 2. Kreative Bibeldidaktik
  - 47 3. Bibliolog
  - 60 4. Bibliodramatische Elemente
  - 72 5. Godly Play
  - 86 6. Performative Religionsdidaktik
  - 101 7. Kirchenpädagogik
  - 113 8. Genderbewusste Religionspädagogik
  - 132 9. Interreligiöses Lernen
  - 147 10. Diakonisches Lernen
  
- 161 **Ein Blick zurück: Religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts**
  - 161 1. Liberale Religionspädagogik
  - 164 2. Evangelische Unterweisung
  - 167 3. Hermeneutischer Religionsunterricht
  - 170 4. Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht
  - 172 5. Therapeutischer oder sozialisationsbegleitender Religionsunterricht

- 174 6. Elementare Bibeldidaktik  
176 7. Symboldidaktik  
179 8. Konstruktiv-ideologiekritische Religionsdidaktik
- 181 **Ausblick: Offene Fragen**
- 181 1. Orientierung an Kompetenzen?  
184 2. Konfessionelle Bindung?  
186 3. Ethik und Gesellschaftsbezug?

## Vorwort

Religionspädagogisches Arbeiten mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ist ein spannendes Unterfangen. Die Begegnung zwischen christlicher Tradition und Menschen von heute ist immer wieder interessant, bewegend und überraschend, nicht zuletzt für diejenigen, die solche Prozesse initiieren und begleiten. Manchmal ergeben sich fruchtbare Momente wie von selbst. Die Chancen dafür, dass eine solche Begegnung gelingt, steigen jedoch deutlich mit didaktisch produktiven Wegen. Solche Wege werden gegenwärtig als religionspädagogische Ansätze formuliert. Diese begegnen Studierenden in der ersten und zweiten Ausbildungsphase, religionspädagogischen Praktikerinnen und Praktikern in Fortbildungsprogrammen und religionspädagogisch Interessierten in der Literatur. Dieses Buch vermittelt einen Überblick über die verschiedenen religionspädagogischen Ansätze, die in den letzten 20 Jahren entwickelt wurden und gegenwärtig praktiziert werden. Zehn Ansätze, mit denen gegenwärtig produktiv gearbeitet wird, werden vorgestellt und in ihrer Gestalt, ihren Hintergründen und didaktischen Konsequenzen erläutert. Um einer besseren Übersichtlichkeit willen folgt die Darstellung einem einheitlichen Schema, wobei – dem Charakter des jeweiligen Ansatzes folgend – mal der eine und mal der andere Abschnitt ausführlicher oder knapper ausfallen kann.

Das Buch richtet sich an alle, die in der religionspädagogischen Praxis tätig sind oder sich auf eine solche Tätigkeit vorbereiten – im schulischen Kontext ebenso wie in den verschiedenen gemeindepädagogischen Handlungsfeldern vom Elementarbereich bis zur Erwachsenenbildung. Welcher Ansatz sich für welche Handlungsfelder besonders eignet, wird jeweils eigens vermerkt. Für Studierende eignet sich das Buch



auch als studienbegleitende und prüfungsrelevante Lektüre, vor allem aber möchte es die religionspädagogische Praxis in Kirche und Schule bereichern. Als jemand, die Lehramts- und Pfarramtsstudierende ausbildet, aber auch selbst immer wieder in der religionspädagogischen Praxis tätig ist, liegt mir in besonderem Maße an einer gegenseitigen Befruchtung von Theorie und Praxis.

Erwachsen ist dieses Buch aus dem Versuch, im Rahmen der Vorlesung »Grundfragen der Religionspädagogik« die aktuellen religionspädagogischen Ansätze zu systematisieren und praxisrelevant darzustellen.

Meinen Kieler Studierenden danke ich herzlich für ihr Interesse an der Verbindung zwischen Theorie und Praxis, ihre kritischen Nachfragen und unsere Diskussionen darüber, wie sich Begegnungen zwischen christlicher Tradition und Menschen im 21. Jahrhundert sinnvoll inszenieren lassen.

Den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, denen ich in den letzten Jahren in verschiedenen religionspädagogischen Handlungsfeldern begegnet bin, insbesondere den Teilnehmenden an Bibliologkursen und meinen Bibliologkolleginnen und -kollegen danke ich für ihre vielfältigen Anregungen, Fragen und für das gemeinsame Nachdenken. Meine Hilfskräfte Sebastian Hasler und Pia Kristin Schäfer haben nicht nur Literatur beschafft, sondern auch Korrektur gelesen und Anregungen zur besseren studentischen Verwertbarkeit beigetragen. Maike Lauther-Pohl und Dr. Maike Schult haben ebenfalls wertvolle Hinweise geliefert. Martina Steinkühler hat die Idee zu diesem Buch unterstützt und es verlegerisch begleitet. Ihnen allen einen herzlichen Dank.

*Kiel, im November 2012*

*Uta Pohl-Patalong*

## **Einleitung: Religionspädagogische Ansätze heute**

### **1. Von leitenden Konzeptionen zur Vielfalt der Ansätze**

Während sich das 20. Jahrhundert – zumindest in der Rückschau – religionspädagogisch weitgehend übersichtlich in Phasen leitender Konzeptionen einteilen lässt, präsentiert sich die religionspädagogische Landschaft in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich unübersichtlicher. Es ist keine konsensfähige Konzeption erkennbar, die die Ziele und den Charakter religionspädagogischen Arbeitens, seine Inhalte und seine Gestalt für die Gegenwart durchgehend oder gar verbindlich prägen würde. Die religionspädagogische Landschaft hat damit Teil an der gesellschaftlichen, theologischen und pädagogischen Pluralität der Gegenwart. Wir stehen heute tendenziell konsistenten Systemen oder »Großerzählungen« mit ihrem Anspruch, Wirklichkeit umfassend zu deuten und richtiges Handeln festlegen zu können, kritisch gegenüber.

Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass über die Ziele, Inhalte und Wege religionspädagogischen Arbeitens heute nicht intensiv nachgedacht würde, im Gegenteil. Dieses Nachdenken führt jedoch gerade zu einer Vielfalt von Entwürfen, die nicht den Charakter einer umfassenden Konzeption haben, die andere kritisiert und ablösen möchte (wie beispielsweise die klassischen Konzeptionen »Evangelische Unterweisung« oder »problemorientierter Religionsunterricht«).

Jenseits eines Anspruchs auf Alleingültigkeit haben die Überlegungen eine unterschiedliche Reichweite, wie grundlegend sie religionspädagogisches Handeln durchdenken und orientieren möchten. Manche sind in ihrem grundlegenden Anspruch sicher zutreffend als »Konzeptionen« zu bezeichnen,

während die meisten mit dem Begriff »Ansätze« meines Erachtens treffender beschrieben sind.

»Ansätze« haben eine geringere konzeptionelle Reichweite und zielen nicht darauf, das gesamte religionspädagogische Arbeiten zu prägen. Sie stellen die religionspädagogisch Verantwortlichen daher auch nicht vor die Alternative, ihr religionspädagogisches Handeln nach diesem *oder* nach jenem Entwurf auszurichten, sondern sind eher als Angebote zu begreifen, auf die für eine bestimmte Einheit religionspädagogischen Arbeitens zurückgegriffen werden kann. Dennoch haben sie wiederum eine größere Reichweite als »Methoden« (wie beispielsweise »Rollenspiel« oder »stummer Dialog«), da sie auf bestimmten hermeneutischen Voraussetzungen beruhen und bestimmte didaktische Konsequenzen haben, die auch die Rolle der Leitung oder Lehrkraft verändern.

In dieser komplexen Situation ist die Entscheidung für dieses Buch dahingehend gefallen, »Ansätze« vorzustellen (mit Ausnahme der performativen Religionsdidaktik, die einen konzeptionellen Charakter besitzt, mit ihrem innovativen Potenzial in dieser Zusammenstellung jedoch nicht fehlen sollte). Damit wird zweierlei betont: Die vorgestellten Entwürfe haben einerseits – in Abgrenzung zu »Konzeptionen« – eine geringere theoretische Reichweite. Andererseits werden – in Abgrenzung zu »Methoden« – ihre hermeneutischen Voraussetzungen und didaktischen Konsequenzen stark gemacht.

Da die Grenzen zwischen Konzeptionen, Ansätzen und Methoden fließend sind, können manche der hier vorgestellten Entwürfe an anderer Stelle auch unter »Konzeption« bzw. »Konzept« geführt werden (wie beispielsweise die Kinder- und Jugendtheologie oder das interreligiöse Lernen), während andere gelegentlich als »Methode« bezeichnet werden (wie der Bibliolog oder die bibliodramatischen Elemente).

Vermutlich gehört es zu der pluralen und unübersichtlichen Situation der Gegenwart, dass auch solche Zuordnungen nicht eindeutig sind. Auch die Entscheidung, für dieses Buch gerade diese zehn Entwürfe auszuwählen und diese als Ansätze neben-

einander zu präsentieren, wäre prinzipiell auch anders vorstellbar. Für die religionspädagogische Praxis, der dieses Buch primär dienen möchte, dürften solche Zuordnungen und Kategorisierungen jedoch weniger wichtig sein als die materiale Vorstellung der Ansätze.

## **2. Herausforderungen für religionspädagogische Ansätze heute**

Wenn über die Ausrichtung religionspädagogischen Handelns nachgedacht wird, kann dies nicht ohne eine Berücksichtigung der jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geschehen. Religionspädagogisches Arbeiten geschieht immer in einem konkreten Kontext mit bestimmten Menschen, die wiederum von ihren gesellschaftlichen Bedingungen und Überzeugungen geprägt sind. In der Gegenwart verändert sich die Gesellschaft rascher als in früheren Zeiten und die Veränderungen sind vielleicht auch komplexer. Der aufmerksame Blick für die gesellschaftlichen Bedingungen, in denen religionspädagogisches Arbeiten erfolgt, und die Herausforderungen, die sich dadurch ergeben, wird dadurch umso wichtiger.

### **Herausforderung religiöse Pluralität**

Religionspädagogisches Arbeiten findet heute grundsätzlich im Kontext religiöser Pluralität statt und muss davon ausgehen, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene von dieser geprägt sind. Besonders in der Schule, aber auch in kirchlichen Handlungsfeldern kann man nicht von einer einheitlichen christlichen Sozialisation ausgehen, auf die sich zuverlässig religionspädagogisch aufbauen ließe. Heute aufwachsende Menschen sind nicht nur von klein auf von religiöser Pluralität umgeben, sondern werden auch von unterschiedlichen religiösen und nichtreligiösen Einflüssen geprägt.

Die Spannbreite reicht dabei von einem völligen Fehlen jeder religiösen Sozialisation (in Ostdeutschland häufiger als in Westdeutschland, aber auch dort vorhanden) über diffuse christliche und andere religiöse Prägungen, liberal-religiöse Sozialisationen in allen Variationen bis hin zu fundamentalistischen Formen von Religion. Ob Kinder und Jugendliche Erfahrungen mit gelebter Religion haben, in welchem Maße und wie sie ihr begegnet sind, ist also sehr unterschiedlich. Dies gilt mittlerweile quer zu den Religionsgemeinschaften (allerdings in unterschiedlichen Ausprägungen), so dass sich ebenso kaum oder liberal religiös geprägte Musliminnen und Muslime wie fundamentalistisch geprägte Christinnen und Christen finden. Erst recht lassen sich keine klaren Grenzen zwischen »religiös« und »säkular«, »christlich« und »nichtchristlich« oder »kirchennah« und »kirchenfern« ziehen.

Anders als noch bis in die 1990er Jahre angenommen, wird heute religionssoziologisch überwiegend nicht mehr davon ausgegangen, dass Religion und religiöse Orientierungen beständig schwinden. Die These von einer fortschreitenden »Säkularisierung« der modernen Gesellschaft ist weitgehend der Annahme einer Pluralisierung und einer Veränderung der Formen von Religion gewichen. Dabei ist deutlich, dass die Institution Kirche kein Monopol und keine Definitionsmacht mehr in Sachen Religion hat, sondern sich einer Vielfalt von religiösen Formen und Vorstellungen gegenüber sieht.

Religionspädagogisches Arbeiten muss daher für jede neue Gruppe davon ausgehen, über die religiöse Prägung ihrer Teilnehmenden nichts zu wissen und mit allem zu rechnen. Eine durchgehende religiöse oder christliche Sozialisation kann ebenso wenig unterstellt werden wie ihr völliges Fehlen oder gar religiöses Desinteresse. Es ist vielmehr von jeweils unterschiedlichen Prägungen und auch heterogenen Konstellationen auszugehen, um die die Beteiligten nicht immer selbst genau wissen.

*Für religionspädagogische Ansätze heute bedeutet dies die Herausforderung, sich auf religiöse Pluralität einzulassen*

Uta Pohl-Patalong, Religionspädagogik – Ansätze für die Praxis  
*und konstruktiv mit ihr umzugehen. Sie müssen auf Lerngruppen sehr unterschiedlicher und auch diffuser religiöser Prägung anwendbar sein. Weder dürfen sie eine einheitliche christliche Prägung noch eine einheitliche nichtreligiöse Prägung erfordern, und auch eine geklärte religiöse Position der Teilnehmenden kann nicht zur Voraussetzung gemacht werden. In diesem Sinne ist eine religiöse »Pluralitätskompetenz« religionspädagogischer Ansätze gefordert.*

## Herausforderung Subjektivität

Religionspädagogisches Arbeiten findet heute in einem Kontext statt, in dem das Subjekt erheblich an Bedeutung gewonnen hat. Die eigene Person wird als entscheidende Instanz für die wesentlichen Entscheidungen des Lebens betrachtet und sie fühlt sich verantwortlich für die Lebensgestaltung und die Lebensorientierung. Autoritäten und Traditionen wird wesentlich weniger als in anderen Kulturen und Zeiten um ihrer selbst willen gefolgt. Die Menschen prüfen, wem sie aus welchen Gründen und in welcher Weise folgen möchten, und entscheiden, ob und bis zu welchem Grad sie dies tun.

Dies ist eine Folge der Individualisierung und Pluralisierung der Lebensverhältnisse, die keine klaren Entwürfe mehr anbieten, die man einfach übernehmen könnte – so entsteht die Freiheit zu eigenen Entscheidungen und gleichzeitig der Zwang dazu. Im konkreten Fall ist die Entscheidung freilich häufig weniger frei und selbstbestimmt, als es den Subjekten zugesprochen wird und sie es manchmal auch selbst verstehen: Biografische, kulturelle, genderspezifische und religiöse Prägungen wie auch reale begrenzende Faktoren wirken oft erheblich auf Entscheidungen ein.

Dennoch herrscht das Bewusstsein vor, dass es immer auch andere Optionen gegeben hätte, selbst wenn sie im konkreten Fall nicht umgesetzt werden konnten. Dies gilt für alle Bereiche des Lebens und selbstverständlich auch für den Bereich der Re-

ligion. Statt dass die Institution Kirche über den Glauben von Menschen und seine Formen bestimmt, entscheiden Menschen heute über ihre Religion selbst. Sie nehmen dabei religiöse Traditionen und auch die Kirchen zwar in Anspruch, aber nach eigener Entscheidung und durchaus auch partiell. Dabei können unterschiedliche religiöse Versatzstücke verbunden und andere nicht aufgenommen werden. Religion bekommt so den Charakter eines Angebotes, das angenommen oder abgelehnt werden kann.

Wichtig ist dabei die Frage nach der Lebensdienlichkeit von Religion: Zumindest auf Dauer prüft das Subjekt, ob die religiösen Inhalte, von denen es in seiner Kindheit geprägt wurde oder denen es später begegnet, sich als stimmig und hilfreich für seine Lebensgestaltung und -orientierung auswirken. Dies wird religionspädagogisch manchmal als vordergründiges »Nützlichkeitsdenken« kritisiert. Es kann aber auch verstanden werden als Anspruch, dass sich Religion als lebensrelevant und bedeutungsvoll für das Subjekt erweisen möge – was dem Christentum vor allem protestantischer Prägung zutiefst entspricht. Die Subjektorientierung gilt mittlerweile auch für Kinder und Jugendliche, denen in wesentlich höherem Maße als früher »Subjektrechte« eingeräumt werden. Ihnen wird zutraut und zugemutet, eigene Entscheidungen zu treffen.

Religionspädagogisches Arbeiten muss daher heute damit rechnen, dass die Teilnehmenden sich als Subjekte begreifen, die sich mit den religionspädagogischen Inhalten kritisch auseinandersetzen. Es kann nicht erwartet werden, dass die Lernenden fertige Inhalte akzeptieren oder für sich übernehmen. Diese müssen ihre Plausibilität und Relevanz für das Leben der Subjekte jeweils erweisen.

Eine derartig hohe Bedeutung des Subjekts ist dem Christentum (erneut vor allem protestantischer Prägung) und gerade der Religionspädagogik nicht fremd: Zentral war und ist hier der Begriff der Bildung. »Bildung« stellt das Subjekt und seine Fähigkeit zu kritischer Auseinandersetzung in den Mittelpunkt. Dies wird nun allerdings durch die gesellschaftli-

che Entwicklung radikalisiert. Zudem bezieht sich die Subjektorientierung jetzt nicht nur auf die Inhalte, wie es spätestens seit den 1970er Jahren religionspädagogisch weitgehend Konsens ist, sondern auch auf die Gestaltung des Unterrichts und seine Planbarkeit: Wenn das Subjekt und seine individuellen Wege der Auseinandersetzung und des Lernens wirklich ernst genommen werden, dann kann es kein inhaltlich genau festgelegtes religionspädagogisches Lernziel geben, das von allen erreicht werden müsste. Die Prozesse werden dann ergebnisoffener und mehrperspektivisch gedacht und konzipiert. Lernziele können dann eher auf einer mittleren Abstraktionsebene verstanden werden, die nicht formuliert: »Die Jugendlichen haben begriffen, dass...« sondern eher: »Die Jugendlichen haben sich mit ... auseinander gesetzt und sind zu einer eigenen Deutung gekommen.«

Für religionspädagogische Ansätze heute bedeutet dies, dass sie darauf eingerichtet sein müssen, von Subjekten in aktiver Auseinandersetzung wahrgenommen und rezipiert zu werden. Sie müssen in der Lage sein, ihre Inhalte als Angebote zu präsentieren, und dürfen nicht darauf ausgerichtet sein, als Ganzes übernommen zu werden. Sie müssen offen für die individuellen Deutungen der Subjekte und anschlussfähig an ihre Lebensfragen und -themen sein. Es ist damit zu rechnen, dass sie auf ihre Lebensdienlichkeit befragt werden, und sie sollten diese plausibel machen können. Gleichzeitig sollten sie davon ausgehen, dass die Lernenden nicht nur Fragen in die religionspädagogischen Prozesse mitbringen, sondern auch Antworten. Diese sind ernst zu nehmen und zu Inhalten und Traditionen in Beziehung zu setzen.

*Die religionspädagogischen Ansätze müssen sich mit offeneren Lernzielen verbinden lassen und stärker den religionspädagogischen Prozess als ein normiertes Ergebnis intendieren. In diesem Sinne ist eine »Subjektivitätskompetenz« religionspädagogischer Ansätze gefordert.*



## Herausforderung veränderte Rolle von Traditionen

Religionspädagogisches Arbeiten findet heute in einem Kontext statt, in dem sich Rolle und Bedeutung von Traditionen innerhalb weniger Jahrzehnte erheblich verändert haben, und zwar wiederum nicht eindeutig und einlinig, sondern in komplexer Weise. Dies steht zunächst in einem engen Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Pluralisierung und Subjektivierung: Traditionen haben ihre normierende Kraft und ihre verbindliche Autorität weitgehend eingebüßt zugunsten einer Vielzahl von potenziellen Orientierungsangeboten und der Entscheidungshoheit des Subjekts. In der pluralen und subjektorientierten Gesellschaft stellen religiöse und andere Traditionen immer nur mögliche Optionen dar, denen man folgen kann, aber nicht muss; die Entscheidung hierüber trifft – zumindest dem Anspruch und der leitenden gesellschaftlichen Deutung nach – das Subjekt.

Gerade religiösen Traditionen wird nur noch im Ausnahmefall per se Autorität zugesprochen – dass etwas geglaubt oder angenommen wird, weil es in der Bibel steht oder von einer religiösen Autoritätsperson vertreten wird, ist unwahrscheinlich. Neben anderen Faktoren hat zumindest in Westdeutschland auch die 68er-Bewegung zu dieser Entwicklung beigetragen. Die damals junge Generation hat die Autorität von Traditionen grundlegend negiert und zu ihrem Sturz aufgerufen.

Von dieser Bewegung beeinflusst zeigte sich auch die Religionspädagogik der 1970er und 1980er Jahre tendenziell kritisch gegenüber religiösen Traditionen. Die »objektive Religion«, die sich in Traditionen und geprägten Formen äußert und den Menschen damit gegenübertritt (beispielsweise biblische oder liturgische Gehalte), wurde der »subjektiven Religion« als den persönlichen religiösen Überzeugungen der Subjekte überwiegend nachgeordnet (vgl. besonders die Konzeptionen des problemorientierten und des therapeutisch-sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts).<sup>1</sup>

1 Vgl. dazu Uta Pohl-Patalong: Räume für Religion. Kirche und Schule im Kontext religiöser Pluralität, PTh 97 (2008), 186–205, 188 f. im Rückgriff auf

Ein solches Misstrauen gegenüber Traditionen wird von der jüngeren Generation heute nicht mehr geteilt. In mancher Hinsicht ist für sie gerade das »in«, was von ihrer Elterngeneration abgelehnt wurde: In gehobenen Haushaltsgeschäften findet sich das Design der 1950er, 1960er und 1970er Jahre, traditionelle Hochzeiten stehen hoch im Kurs und Jugendstudien zeigen eine zunehmende Zustimmung zu traditionellen Werten. Auch gegenüber religiösen Traditionen gibt es ein neu erwachtes Interesse, das sich beispielsweise an dem Zuspruch zu Pilgerwegen oder Aufhalten in Klöstern zeigt. Die jüngere Generation geht tendenziell unverkrampfter auf religiöse Traditionen zu und betrachtet sie als potenzielle Quelle für Sinnkonstruktionen und Impulse auf der Suche nach Antworten. Manchmal scheint dabei gerade das Fremde, das sich von der Alltagswelt unterscheidet, attraktiv zu sein.<sup>2</sup>

Damit aber hat sich die Rolle von Traditionen deutlich verschoben: Sie werden als Potenziale aus der Vergangenheit begriffen, die sich möglicherweise als sinnhaft für die Gegenwart erweisen können. Daraufhin werden sie – erneut von den Subjekten – befragt und geprüft und, so sie sich als sinnvoll erweisen, angenommen. Diese Annahme kann sich allerdings auf eine bestimmte Fragestellung und/oder Lebensphase beschränken; sie muss nicht zur Übernahme eines gesamten Traditionskomplexes (wie beispielsweise des Christentums) führen.

Religionspädagogisches Arbeiten kann daher durchaus damit rechnen, dass Traditionen potenziell Interesse finden. Nach einer Phase der Betonung von »subjektiver Religion« stoßen Formen »objektiver Religion« in der heutigen jüngeren Generation wieder stärker auf Interesse, als dies von der älteren Generation von Religionspädagoginnen und Religionspädago-

Rudolf Englert: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung (Praktische Theologie heute 82), Stuttgart 2007, 236 und 302 ff.

2 Vgl. dazu z. B. Jörn Möller: Der exotische Papst. Tendenzen in der Entwicklung von Religion bei Jugendlichen, Lernort Gemeinde 24 (2006/3), 19–23.

gen angenommen wurde.<sup>3</sup> Allerdings dürfen sie nicht als fertige Gedankengebäude mit normativem Anspruch präsentiert werden, die man nur annehmen oder ablehnen kann. Chancenreich sind sie dann, wenn sie als Angebote offeriert werden, die zur eigenen Auseinandersetzung mit ihnen einladen und sich als hilfreich, stärkend oder weiterführend für das Subjekt erweisen. Sie präsentieren sich dann als Deutungsangebote, die wiederum zu eigenen Deutungen einladen.

*Für religionspädagogische Ansätze heute bedeutet dies, dass sie durchaus mit religiösen Traditionen arbeiten können, diese jedoch als Angebot verstehen sollten, das zur Auseinandersetzung einlädt. Sie sollten überzeugt sein von der Sinnhaftigkeit und Kraft religiöser Traditionen und Wege suchen, diese Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen heute als plausibel, lebensdienlich und offen für deren Deutungen nahe zu bringen. In diesem Sinne ist eine »Traditionskompetenz« religionspädagogischer Ansätze gefordert.*

3 Vgl. zu dem generationenspezifischen Aspekt in dieser Frage Englert 2007, 302 ff.

# Aktuelle Ansätze

## 1. Kinder- und Jugendtheologie

### Inhalt und Anliegen

Kinder und Jugendliche haben nicht nur religiöse Vorstellungen über Gott und die Welt, sondern sind auch zu Reflexionen über religiöse Themen fähig, so dass sie selbst Theologie treiben können – davon sind die Vertreterinnen und Vertreter der Kinder- und Jugendtheologie überzeugt. Das theologische Denken von Kindern und Jugendlichen wird im Vergleich zu Erwachsenen als anders, jedoch nicht als minderwertig oder als Vorstufe einer »eentlichen« Theologie, sondern als eigenständig und wertvoll wahrgenommen. Damit nimmt die Kinder- und Jugendtheologie Abstand von der Kategorie »richtig oder falsch« und verzichtet darauf, die Antworten der Kinder und Jugendlichen als Anknüpfungspunkt für die anschließend vorgetragene »richtige« Aussage der Erwachsenen zu nehmen. Dies gilt auch dann, wenn sie klassischen theologischen Deutungen und Überzeugungen nicht entsprechen oder Bibeltexte »unrichtig« auslegen.

Ziel des Ansatzes ist es zunächst, theologische Gedanken und Ideen von Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen und ernst zu nehmen und ihnen mit Respekt und Sensibilität zu begegnen. In einem nächsten Schritt soll das theologische Denken von jungen Menschen aber auch angeregt und gefördert werden, so dass Kinder und Jugendliche ihre Gedanken und Reflexionen über Gott und die Welt hinterfragen und weiterentwickeln.

Die oft genannte Definition dieses Ansatzes von Friedrich Schweitzer unterscheidet drei Dimensionen von Kinder-

theologie, die auch für die Jugendtheologie gelten können: 1. Theologie von Kindern (als eigene theologische Reflexion der Kinder), 2. Theologie mit Kindern (als religionspädagogische Praxis gemeinsam mit Kindern) und 3. Theologie für Kinder (als Vermittlung theologischer Inhalte in elementarisierte Form).<sup>1</sup> Diese Differenzierung ist eine wichtige Wahrnehmungshilfe für die religionspädagogische Praxis, insofern sie zu unterscheiden hilft, wann welche Dimension praktiziert wird. Sie weist zudem darauf hin, dass auch eine »Theologie für Kinder« religionspädagogisch bleibend wichtig ist und nicht durch eine »Theologie von Kindern« ersetzt werden kann.<sup>2</sup>

Geht es, wie in diesem Zusammenhang, allerdings um die Beschreibung des spezifischen religionspädagogischen Ansatzes, erscheint es sinnvoll, die »Theologie von Kindern« in den Mittelpunkt zu stellen, da ihr Spezifikum, die Kinder und Jugendlichen als Subjekte der Theologie zu begreifen, das Besondere dieses Ansatzes ist.

Insofern geht es bei der Kinder- und Jugendtheologie im engeren Sinne um die Wahrnehmung und Förderung der Theologie von Kindern und Jugendlichen. Diese wird selbstverständlich im Gespräch *mit* ihnen erhoben und erarbeitet, allerdings ist im Gegensatz zum herkömmlichen Unterrichtsgespräch darauf zu achten, dass die Lehrkraft eine moderierende und mæutische Funktion einnimmt und die theologischen Gedanken und Ideen von den Kindern und Jugendlichen selbst entwickelt werden.

Bezogen auf den Ansatz zunächst auf Kinder hauptsächlich im Grundschulalter, ist in den letzten Jahren die Theologie von Jugendlichen in den Fokus gerückt.<sup>3</sup> Ihnen wird selbstverständ-

- 1 Vgl. Friedrich Schweitzer: Was ist und wozu Kindertheologie?, in: Anton A. Bucher u. a. (Hgg.): Im Himmelreich ist keiner sauer. Kinder als Exegeten (JaBuKi Bd.2), Stuttgart 2003, 9–18, 11–16.
- 2 Vgl. ders.: Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011, bes. 44 ff.
- 3 Vgl. Thomas Schlag/ders.: Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011, bes. 25 ff.

lich ebenso ein eigenständiges theologisches Denken zugetraut wie Kindern, allerdings äußern Jugendliche ihre Vorstellungen weniger spontan, unmittelbar und selbstverständlich – Religion zählt in der Regel zur Privatsphäre und Äußerungen dazu sind nicht selten schambesetzt. Jugendliche benötigen daher in der Regel stärker strukturierte didaktische Impulse, die zur Auseinandersetzung anregen und auf diesem Wege zu Äußerungen vorhandener oder neu entwickelter theologischer Gedanken führen.<sup>4</sup> Da dieser methodisch strukturierte Prozess im Fokus des pädagogischen Interesses steht, wird häufig auch von einem »Theologisieren mit Jugendlichen« gesprochen. Zudem interessieren sich Jugendliche aufgrund ihrer anderen lebensweltlichen Herausforderungen für andere Themen als Kinder. Es kann auch gerade darum gehen, sich von seinem Kinderglauben zu verabschieden.

## Gestalt und Methodik

Manchmal ergibt sich das Theologisieren mit Kindern oder Jugendlichen spontan, weil eine Frage oder ein möglicher Lösungsversuch einer theologischen Frage geäußert wird und die Lehrkraft oder Leitung offen damit umgeht. Davon ist die geplante kindertheologische Einheit zu unterscheiden, die sorgfältig fachwissenschaftlich und didaktisch vorbereitet wird.

Methodisch erfolgt die Kindertheologie oft als Unterrichtsgespräch, in dem durch sinnvolle Impulse und geschicktes Fragen den Kindern Raum für eigene theologische Entdeckungen und Vorstellungen gegeben wird. Als besonders geeignet wird häufig das aus der Kinderphilosophie entnommene »sokratische Gespräch« genannt, das an Begriffsklärungen orientiert ist, nach bestimmten Regeln verläuft, die Teilnehmenden

4 Vgl. Petra Freudenberger-Lötz: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe, Stuttgart 2012, bes. die Methodenbeispiele 84–154.

als gleichwertig achtet und die Aufgabe der Lehrkraft auf gesprächsführende Aufgaben beschränkt.<sup>5</sup> Zentral ist dabei die Entwicklung von »Hebammenfragen«, die auf ein abstraktes Niveau jenseits individueller Erfahrungen führen.<sup>6</sup> Kinder- und Jugendtheologie ist jedoch nicht auf das Gespräch beschränkt, sondern kann diverse methodische Varianten einschließen, die als Impulse für das Äußern und Weiterentwickeln theologischer Gehalte fungieren. Diese methodischen Überlegungen sind durch die Entwicklung der Jugendtheologie befördert worden und wirken nun auch auf die Kindertheologie zurück. Insofern lässt sich für diesen Ansatz keine gegen andere abgrenzbare spezifische methodische Gestalt erheben, sondern Kindertheologie verwendet sehr unterschiedliche methodische Varianten.

## BEISPIELE<sup>7</sup>

**Cluster:** Zu einem auf ein großes Papier geschriebenen Begriff – beispielsweise »Engel« oder »Sünde« – werden Assoziationen geschrieben, zu denen wiederum Assoziationen geschrieben werden.

**Brücke:** Zwei konträre Begriffe – z. B. »Himmel und Hölle« oder »Liebe und Hass« werden an die beiden Ränder der Tafel geschrieben und Begriffe zwischen diesen angesiedelt.

5 Vgl. z. B. Miriam Zimmermann: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2010, 193–195.

6 Vgl. Ekkehard Martens: Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten, in: Anton A. Bucher u. a. (Hg.): »Kirchen sind ziemlich christlich«. Erlebnisse und Deutungen von Kindern (JaBuKi Bd. 4), Stuttgart 2005, 12–28, 20.

7 Entnommen aus Elisabeth E. Schwarz: Methoden der Kindertheologie oder: Wie hilft ein Philosoph wie Sokrates beim Theologisieren mit Kindern?, in: Anton A. Bucher u. a. (Hg.): »Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse«. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität (JaBuKi Bd. 6), Stuttgart 2007, 166–177.

**Dilemmageschichten:** Die Kinder und Jugendlichen sollen Stellung beziehen zu Erzählungen, in denen Menschen zu Entscheidungen genötigt sind, die in jedem Fall schwierig sind. Eine der bekanntesten ist folgende Situation (klassisch mit umgekehrten Geschlechterrollen erzählt): Ein Mann ist todkrank und wird sterben, wenn er nicht ein bestimmtes Medikament bekommt. Dies aber ist sehr teuer und die Familie kann es sich keinesfalls leisten. Die einzige Möglichkeit wäre, dass seine Frau in die Apotheke einbricht und es stiehlt. Was soll sie tun?

**Metaphern bilden:** Vorgegebene Satzanfänge (z. B. »Die Traurigkeit Gottes ...« oder »Die Freude der Schöpfung ...«) werden weitergeführt.

## Entstehung und Entwicklung

Geistesgeschichtlich reichen die Wurzeln der Kinder- und Jugendtheologie bis ins 18. Jahrhundert zurück.<sup>8</sup> Bereits *Jean-Jacques Rousseau* (1712–1778) hat als einer der wesentlichen Begründer der Pädagogik das Kind als von Natur aus gut verstanden und ihm ein erhebliches Potenzial zugetraut. Allerdings stand er gerade in religiöser Hinsicht den Fähigkeiten von Kindern skeptisch gegenüber und hat vor einem auf anthropomorphen Vorstellungen beruhenden »Götzendienst« der Kinder gewarnt. Die *Romantik* ging hier einen Schritt weiter und bezog das positive Verständnis von Kindheit auch auf den religiösen Bereich. Mit einer gewissen Idealisierung sah sie das Kind in besonderer Nähe zum Göttlichen, was dann vor allem in der *Reformpädagogik* wirksam wurde.

Entscheidend für die Entwicklung der Kindertheologie war dann das Bild des Kindes in der *Entwicklungspsychologie*. Jean Piaget (1896–1980) verstand das Kind als aktiven Konstruk-

8 Vgl. ausführlich zu den historischen Wurzeln bis zur Antike und den biblischen Quellen Zimmermann 2010, 6–30.



teur von Wirklichkeit. Besonders in der neueren Säuglingsforschung wird schon dessen Kompetenz betont. Auf dieser Grundlage entstand zunächst in den 1980er Jahren das Programm der Kinderphilosophie, die das Philosophieren mit Kindern unter Wahrnehmung und Wahrung ihrer eigenständigen denkerischen Leistung entwickelte.<sup>9</sup> Seit Anfang der 1990er Jahre wurde dieses Denken in der Theologie aufgegriffen und der Begriff der Kindertheologie eingeführt.<sup>10</sup> Mit diesem Ansatz beschäftigen sich mittlerweile diverse Religionspädagoginnen und -pädagogen, die sich in einem Netzwerk zusammengeschlossen haben und ihre Ideen und Überlegungen regelmäßig austauschen. Seit 2002 existiert ein Jahrbuch für Kindertheologie, das jeweils unter einem Thema Beiträge zur Kinder- und mittlerweile auch zur Jugendtheologie veröffentlicht.

## **Gesellschaftlicher und religionspädagogischer Hintergrund**

### *Die Bedeutung des Subjekts*

Die Entwicklung der Kinder- und Jugendtheologie ist nicht denkbar ohne die erheblich gewachsene Bedeutung des Subjekts in der Gesellschaft insgesamt und auch in der Religionspädagogik (vgl. hierzu: Einleitung S. 13–15).

Auch Kindern und erst recht Jugendlichen wird mittlerweile ein hoher Subjektstatus zugesprochen. Sie bekommen manchmal von klein auf »Subjektrechte« eingeräumt, also Wahlmöglichkeiten etwa hinsichtlich Kleidung oder Freizeitgestaltung. Sie sind es gewohnt, Meinungen zu äußern, Ansichten zu hin-

9 Vgl. zu den verschiedenen Ansätzen der Kinderphilosophie a. a. O., 31–46.

10 Vermutlich wurde der Begriff erstmalig 1992 von Anton A. Bucher verwendet in den Aufsätzen: Kinder und die Rechtfertigung Gottes? – Ein Stück Kindertheologie, *schweizer schule* 79/10 (1992), 7–12 und Kinder als Theologen?, *Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde* 20 (1992), 19–22.

terfragen und Plausibilitäten zu erwarten. Dies gilt auch für den Bereich der Religion: Normalerweise wird in unserem Kontext Kindern Religion nicht alternativlos vermittelt oder gar mit Zwang verbunden. Ebenso wird den Kindern früh zugehört und zugemutet, sich zu religiösen Fragen zu verhalten. Hier wirkt nicht nur das veränderte Bild von Kindern, die stärker als eigenständige Persönlichkeiten wahrgenommen werden, sondern auch die heute vorherrschende Theologie, insbesondere ein Gottesbild, das deutlich weniger mit normativen Erwartungen und Zwang verbunden wird als früher und auf eigenständige Auseinandersetzung und Aneignung zielt.

Damit hat auch in der Religionspädagogik das Subjekt erheblich an Bedeutung gewonnen. Dies ist theologisch nicht neu, sondern greift auf biblische und reformatorische Wurzeln zurück, die aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung jetzt an Bedeutung gewinnen. Die Religionspädagogik versteht sich heute weitgehend an den Subjekten orientiert und fragt von diesen aus nach sinnvollen Wegen religiösen Lernens. Standen seit den 1970er Jahren die (vermuteten) Fragen und Themen der Subjekte im Vordergrund, geht die Kinder- und Jugendtheologie jetzt noch einen Schritt weiter, indem sie den Subjekten auch Antworten zutraut. Damit löst sie ein Postulat ein, das seit den 1980er Jahren immer wieder formuliert wird, besonders prononciert von dem Praktischen Theologen Henning Luther: Theologie soll aus der Perspektive der Subjekte statt aus Sicht der Institution Kirche oder der wissenschaftlichen Theologie betrieben werden.<sup>11</sup>

11 Vgl. Henning Luther: Religion – Subjekt – Erziehung. Grundbegriffe der Erwachsenenbildung am Beispiel der Praktischen Theologie Friedrich Niebergalls, München 1984.

### **ELEMENTAR – Arbeitsfelder im Pfarramt**

Wie funktioniert heute Religionsunterricht? Zehn aktuell einflussreiche Ansätze werden porträtiert: Wo kommen sie her, was ist ihr Schwerpunkt, was ihre Stärke und Intention? Mit Praxisbeispielen und Anwendungshinweisen.

Gerahmt ist dieser Mittelteil von einer Zeitansage, einem Rückblick auf die religionsdidaktischen Konzepte des letzten Jahrhunderts sowie einem Ausblick auf künftige Herausforderungen und Entwicklungen. – Alles in allem: der ideale Begleiter durch das Examen sowie die ersten Berufsjahre, sei es in Gemeinde oder Schule.

- Kinder- und Jugendtheologie
- Kreative Bibeldidaktik
- Bibliolog
- Bibliodramatische Elemente
- Godly Play
- Performative Religionsdidaktik
- Kirchenpädagogik
- Genderbewusste Religionspädagogik
- Interreligiöses Lernen
- Diakonisches Lernen

### **Die Autorin**

Dr. theol. Uta Pohl-Patalong ist Professorin für Praktische Theologie an der Universität Kiel.

ISBN 978-3-525-62011-3



9 783525 620113

[www.v-r.de](http://www.v-r.de)