

Theologische Gespräche mit Kindern – Chancen und Herausforderungen für die Lehrer/innenausbildung

von
Petra Freudenberger-Lötz

1. Eine überraschende Unterrichtssituation

Eine Studierende hält eine Unterrichtsstunde zu Jona in einem zweiten Schuljahr. Nachdem sie den Kindern vom Handeln der Menschen in Ninive berichtet hat, erzählt sie, dass Jona von Gott den Auftrag erhält, nach Ninive zu gehen, um das Gericht zu predigen. Um den Schüler/innen deutlich zu machen, wie schwer diese Aufgabe für Jona ist, fragt sie die Kinder, wie sich Jona wohl in der Situation gefühlt haben mag. Die folgenden Antworten der Kinder erstaunen:

- L Was denkt ihr, wie fühlt er sich, wenn Gott so was zu ihm sagt?
Christoph Ängstlich.
L Ängstlich, ja genau.
Sibylle Ich wusste gar nicht, dass Gott sprechen kann.
Kian Gott kann doch gar nicht sprechen, oder?
Schüler/innen Doch, doch. [...]
Young-Kwang Denkst du, Gott hat keinen Mund?
- Sibylle Kann des sein, dass er 'ne Wolke ist? [...]
Kian Nein. Ich stell mir `nen ganz normalen Mensch vor.
Richard Meine Schwester stellt sich Gott wie ein Licht vor.

Eine höchst überraschende Situation ist eingetreten. Christoph antwortet so, wie es die Studierende erwartet, doch Sibylle bringt eine neue Fragestellung ins Spiel. Sie wundert sich darüber, dass Gott sprechen kann. Die Kinder spielen sich nun gegenseitig den Ball zu. Es wird deutlich, dass die Gottesvorstellungen der Lerngruppe durchaus unterschiedliche Facetten aufweisen, gleichzeitig wird erkennbar, dass die Kinder auch unsicher sind und etliche Fragen haben.

Es wäre in dieser Situation wünschenswert, an die Gedanken der Kinder anzuknüpfen und die unterschiedlichen Vorstellungen ins Gespräch zu bringen. Doch ein solches Vorgehen fällt der Studierenden schwer, und das ist nachvollziehbar. Es handelt sich um eine überraschende Situation, auf die die Studierende nicht gefasst ist, und sie hat ihre Stundenziele im Auge, die es zu erreichen gilt. Zudem wird sie von Kommilitoninnen und Kommilitonen, betreuenden Lehrkräften sowie der Videokamera beobachtet, was den Stressfaktor erhöht. So lenkt sie die Kinder wieder auf ihre Ausgangsfrage zurück:

- L Wie ein Licht. Mhm. Der Jona wusste vielleicht auch nicht, dass Gott zu ihm sprechen kann, und dann spricht er plötzlich und dann sagt er auch noch so was! Wie ist das für ihn? Wie fühlt er sich da?

Die Studierende zeigte sich am Ende der Stunde enttäuscht. Denn der weitere Verlauf zeigte, dass die Kinder mit ihren Gedanken noch an der Frage von Sibylle hingen und sich nicht wirklich auf das einlassen konnten, was die Studierende für sie vorbereitet hatte.

In ihrer Reflexion schreibt die Studierende: „Ich habe mich über Sibylles Frage riesig gefreut, war aber zu unflexibel, um auf das neue Thema geschickt einzugehen. Ich

hatte es unbedacht vorausgesetzt, dass das Reden Gottes zu Jona kein Thema sein wird. [...] Ich ging davon aus, dass es alle so annehmen und nichts Verwunderliches dabei ist, da ich mein Stundenziel verfolgen wollte. Auf den Herzen der Kinder lag aber eine andere Frage.“

Theologische Gespräche sind komplex, das wurde an diesem eingangs aufgezeigten Beispiel deutlich. Die Fragen der Schülerinnen und Schüler kommen nicht immer wie geplant daher, sondern oftmals überraschend, manchmal provozierend, teilweise auch unmerklich und leise, sodass sie leicht überhört werden können. Schon Grundschülerinnen und Grundschüler können die schwierigsten Fragen stellen und gehen mit ihren Fragen anders um, als es Jugendliche tun; doch alle Schüler/innen fordern uns in ihrer je eigenen Weise zum Gespräch heraus.

2. Theologische Gespräche – zum Konzept der Kindertheologie

Hinter dem Anliegen theologischer Gespräche im Religionsunterricht verbirgt sich ein noch relativ junger religionspädagogischer Ansatz, der vor allem unter den Bezeichnungen „Kindertheologie“ oder „Theologisieren mit Kindern“ bekannt geworden ist¹. Bislang ist der Ansatz vorwiegend im Bereich der Grundschule entwickelt und erprobt. Aufgrund der Erfahrung, dass Kinder durch theologische Gespräche zur reflektierten Auseinandersetzung mit Religion und ihrem eigenen Glauben angeregt werden können, ist man bestrebt, das Theologisieren sowohl im Elementarbereich als auch mit Jugendlichen zu etablieren.

Wichtig ist nun die Frage, welches Verständnis von „Theologie“ vertreten wird, wenn man der Auffassung ist, dass schon Kinder theologische Gespräche führen können. Die Begriffsbestimmung von „Theologie“, die hinter dem Ansatz der Kindertheologie steht, ist affin zu einem kommunikativ ausgerichteten Verständnis von Theologie, wie es etwa Wilfried Härle vertritt. Nach Härle dient Theologie „der gedanklichen Durchdringung, Reflexion und Überprüfung, also der denkenden Rechenschaft über den christlichen Glauben“².

Versteht man Theologie auf diese Weise, so kann man sagen: Eine Reflexion des Glaubens bzw. ihres Glaubens können durchaus schon Kinder vornehmen. Denken wir an die Unterrichtsstunde zu Jona: Die Kinder wollten wissen, wie sie sich Gott vorstellen können. Sie wollten sich darüber austauschen und wollten zu tragfähigen Antworten gelangen.

Wenn man nun die Auffassung vertritt, dass schon Kinder eine Reflexion des Glaubens vornehmen können, so muss man deutlich machen, dass sich diese natürlich von der Reflexion des Glaubens unterscheidet, die die wissenschaftliche Theologie vornimmt. Es soll und kann keinesfalls darum gehen, Kinder als wissenschaftliche Theologen zu sehen. Es soll auch nicht darum gehen, die Meinung zu vertreten, Kinder müssten nichts mehr lernen. Es geht vielmehr darum, ihre Fähigkeit zu theologischer Reflexion zu erkennen und die Kinder zu selbstständigem theologischen Denken weiter anzuregen.

¹ Wenngleich Anton A. Bucher schon 1992 von Kindern als Theologen sprechen konnte (vgl. BUCHER 1992, 7f.) und die Synode der EKD im Jahre 1994 die Aufgabe formulierte, vom Kind her zu denken und Kinder als „selbständige religiöse Entdecker und kleine Theologen“ wahrzunehmen (SYNODE DER EKD 1995, 70), gelang der entscheidende Durchbruch zur systematischen Bearbeitung des kindertheologischen Ansatzes erst nach der Jahrtausendwende. Einen wichtigen Anstoß gab unter anderem das seit 2002 erscheinende „Jahrbuch für Kindertheologie“ (vgl. BUCHER / BÜTTNER / FREUDENBERGER-LÖTZ / SCHREINER 2002ff.).

² HÄRLE 2004, 23.

Der Ansatz der Kindertheologie greift verschiedene Forschungsrichtungen auf und macht sie fruchtbar: die Bewegung für Kinderphilosophie als wichtigste Wegbereiterin mit etlichen „Familienähnlichkeiten“³ und Impulsen, die aktuelle Entwicklungspsychologie, welche von der Bereichsspezifität des Denkens von Kindern ausgeht und die Bedeutung der frühen religiösen Begriffsbildung herausstellt⁴, den Konstruktivismus, der auf die grundsätzliche Individualität und Eigenkonstruktion theologischen Denkens aufmerksam macht⁵, sowie die Kindheitsforschung, die uns auffordert, die Eigenperspektive des Kindes (und nicht die des erwachsenen Forschers) zu erheben⁶.

Warum aber – so kann man an dieser Stelle innehalten und fragen – warum hat man so ein großes Interesse an den eigenständigen Deutungen der Kinder und möchte sie aufgreifen und weiterführen? Warum gibt man nicht einfach Antworten? Kindgemäße Antworten?

Betrachten Sie bitte einmal die folgenden Fragen von Kindern und Jugendlichen⁷ ganz in Ruhe und lassen Sie sich dabei Zeit. Würde es Ihnen einfallen, auf diese Fragen eindeutige und abschließende Antworten zu geben? Würden Sie den Anspruch vertreten wollen, dass Ihre Antworten richtig sind? Könnten Sie überhaupt spontan Antworten geben?

Wie alt ist Gott? Wie alt wird Gott?

Wo ist Gottes Reich? Ist Gott immer bei uns? Gibt es Gott überhaupt?

Warum werden Kinder krank und sterben?

Wie können Gläubige so fest an Gott glauben, ohne feste Beweise zu haben?

Wie wird es nach dem Leben weitergehen?

3. Entscheidbare und unentscheidbare Fragen

Im Rahmen der Diskussion um den Konstruktivismus macht Heinz v. Foerster auf die Differenzierung zwischen entscheidbaren und unentscheidbaren Fragen aufmerksam⁸.

Diese Differenzierung ist für die Frage des Theologisierens mit Kindern von großer Bedeutung. Entscheidbare Fragen sind Fragen, bei deren Beantwortung man sich auf eine allgemeingültige Regel stützen kann und deren Antwort intersubjektiv überprüfbar ist. Das müssen nicht immer nur einfache Fragen sein, wie etwa einfache mathematische Aufgabenstellungen ($3 \times 4 = 12$). Es können unter Umständen auch sehr schwere Fragen sein, Fragen, deren Beantwortung etwa mehrere Jahre in Anspruch nimmt. Sie gelten deshalb als entscheidbar, weil man sich sicher ist, dass man sich bei der Beantwortung auf ein logisches Prinzip stützen kann. Entscheidbare Fragen aus dem Bereich des Theologisierens mit Kindern sind etwa: „Warum heißt das Tote Meer ‚tot‘?“, „Wie viele Bücher sind in den unterschiedlichen Bibelausgaben enthalten?“, „Wohin reiste Paulus?“

Auch prinzipiell unentscheidbare Fragen können beantwortet werden. Der Unterschied zur Beantwortung der entscheidbaren Fragen liegt jedoch darin, dass „Ant-

³ Vgl. den Beitrag von MARTENS 2005, der schon im Titel den Begriff der Familienähnlichkeit verwendet.

⁴ Vgl. zusammenfassend: FREUDENBERGER-LÖTZ 2007, 32-37.

⁵ Vgl. BÜTTNER 2006 und MENDEL 2005.

⁶ Vgl. HEINZEL 2000.

⁷ Diese Fragen sind eine kleine Auswahl der Fragen, die in mehreren Grund- und Hauptschulklassen gesammelt wurden.

⁸ Vgl. zusammenfassend FOERSTER 2002.

worten auf entscheidbare Fragen [...] von Notwendigkeiten diktiert, während Antworten auf unentscheidbare Fragen durch die Freiheit unserer Wahl bestimmt werden. Aber für diese Freiheit der Wahl müssen wir die Verantwortung tragen“⁹.

Die Fragen von Kindern und Jugendlichen, über die Sie eben nachgedacht haben, sind unentscheidbare Fragen. Es sind also Fragen, bei denen jeder und jede einzelne herausgefordert ist.

So subjektiv Antworten auf unentscheidbare Fragen jetzt möglicherweise scheinen mögen: Sie sind nicht beliebig. Sie können ins Gespräch gebracht werden, und sie können beurteilt werden. Es kann geprüft werden, ob die Antworten plausibel und schlüssig sind, ob sie tragfähig sind, ob sie sich tatsächlich bewähren¹⁰.

Aufgabe theologischer Gespräche ist es, Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, Kompetenzen zu erwerben, die ihnen eine begründete Antwortsuche ermöglichen. Mit der religiösen Weltdeutung wird ihnen ein Bezugsrahmen angeboten, aus dem heraus eine tragfähige Antwortsuche erfolgen kann. In diesem Prozess ist es letztlich das Ziel, zu religiöser Kompetenz zu gelangen, zur Kompetenz nämlich, eine spezifische Weltdeutung auf Fragen des eigenen Lebens beziehen zu können.

Wie jeder einzelne in seinem Leben von dieser Kompetenz Gebrauch macht, ist die persönliche Entscheidung, das macht den Charakter unentscheidbarer Fragen aus. Aber die Chance, diese Kompetenz als Lebenskompetenz erwerben zu können, diese Chance darf Kindern und Jugendlichen nicht vorenthalten werden.

4. Zur Frage der Lehrerbildung

An dieser Stelle muss die Frage aufgeworfen werden, welche Kompetenzen Lehrkräfte erwerben müssen, um theologische Gespräche mit Schüler/innen gewinnbringend führen zu können. Die Herausforderung steht deutlich vor Augen. In meiner Habilitationsschrift „Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht“¹¹ habe ich mich mit dieser Frage ausgiebig befasst. Die Forschungsergebnisse lassen sich in diesem Beitrag sicher nicht abschließend bündeln. Als zentral bedeutsam möchte ich aber die Rolle der Lehrkraft herausstellen, die situationsgemäß eingebracht werden müssen. Diese lassen sich anschaulich am bekannten didaktischen Dreieck aufzeigen:

⁹ FOERSTER 2002, 29.

¹⁰ Vgl. den Begriff der „Viabilität“ im Konstruktivismus (GLASERSFELD 1997, 43)

¹¹ FREUDENBERGER-LÖTZ 2007.



(1) In theologischen Gesprächen geht es zunächst darum, wahrzunehmen, wie die Schülerinnen und Schüler das Thema verstehen. Diese Wahrnehmung des Verstehensprozesses kann jedoch nicht unmittelbar gelingen; unsere Wahrnehmung ist immer beeinflusst von unseren Verstehensvoraussetzungen und unserem erkenntnisleitenden Interesse im Unterricht.

Denken wir nochmals an die eingangs geschilderte Unterrichtsszene: Wahrgenommen hat die Studierende die Fragen der Kinder, aber sie konnte sie nicht in ihren Unterrichtsverlauf integrieren. Sie hatte ein anderes Interesse in diesem Unterricht. Die Aussagen der Kinder waren in diesem Moment zu fremd für sie, sie war nicht darauf gefasst. In der hermeneutischen Diskussion spricht man davon, dass das Gegenüber weder „zu fremd“ noch „zu bekannt“ sein darf, damit eine produktive „hermeneutische Differenz“ wahrgenommen werden kann, die Verstehen fördert¹².

„Zu bekannt“ könnte umgekehrt heißen, dass eine Lehrkraft die Aussagen der Schüler/innen gedankenlos in „Schubladen“ steckt, die sie möglicherweise auf der Grundlage entwicklungspsychologischer Kenntnisse eingerichtet hat. Auch das führt zu keinem weiterführenden Gespräch.

In theologischen Gesprächen ist ein echtes Interesse an den Deutungen der Schülerinnen und Schüler gefragt, die Lehrkraft muss behutsam vorgehen und versuchen, die Eigensicht des Kindes zu erheben. Es verbietet sich, die Deutungen der Kinder vorschnell zu interpretieren. Im Grunde ist das Verstehen der Lehrkraft gegenüber dem Kind in einen hermeneutischen Zirkel eingebettet; immer wieder geht die Lehrkraft von einem Vorverständnis aus und gewinnt ein neues Verständnis des Kindes, das als Vorverständnis ins nächste Gespräch eingebracht wird.

¹² Vgl. MÜLLER 2005, 219.

(2) Die Lehrkraft beobachtet also, wie die Kinder mit dem Thema umgehen, und sie hat nun die Aufgabe, Anknüpfungspunkte in den Aussagen der Schüler/innen für ein weiterführendes Gespräch zu erkennen. Was hieße das in der eingangs geschilderten Unterrichtssituation? Die Kinder haben zwei miteinander zusammenhängende Fragen gestellt, nämlich die Frage nach der Kommunikation zwischen Gott und Mensch sowie die grundsätzliche Frage nach der angemessenen Weise, sich Gott vorzustellen. Das sind gewiss keine Fragen, die in einer Schulstunde zu klären sind, und es ist auch sicher nicht dafür zu plädieren, den Unterricht einfach abzubrechen und mit einem neuen Thema einzusteigen. Aber die Lehrkraft könnte den Schüler/innen *in* einer solchen Situation deutlich machen, dass sie die Fragen wertschätzt, dass diese Fragen bedeutsam sind, dass sie an diese Fragen selbst gar nicht gedacht hat und dass sie sich mit den Schüler/innen gemeinsam auf einen Lernweg begeben möchte. Die Unterrichtseinheit zu Jona könnte dann dazu dienen, mehr über Gott zu erfahren. Immer wieder könnten Aussagen zu diesen eingangs gestellten Fragen gesammelt werden, die Lehrkraft könnte an diese Aussagen anknüpfen, Rückfragen stellen, das Gesagte strukturieren sowie gemeinsam mit den Schüler/innen die Lernergebnisse festhalten.

(3) Im Rahmen dieses Lernprozesses bringt die Lehrkraft auch Impulse zum weiterführenden Verstehen in die Gespräche ein. Die Lehrkraft tritt den Kinder hier als Expertin in der Sache gegenüber und fragt danach, welche Antwortmöglichkeiten den Kindern angeboten werden können, um ihr Denken weiter anzuregen.

Dazu ist es notwendig, dass sich die Lehrkraft in die theologische Diskussion zur Thematik einarbeitet und auch die eigene Beziehung zum Thema klärt. In unseren Forschungen zu theologischen Gesprächen haben wir immer wieder festgestellt, wie zentral bedeutsam reflektiertes Fachwissen in einem schülerorientiert gestalteten Unterricht ist. Die Lehrenden haben dann weitaus weniger den Eindruck, dass sie überfordert sind oder „schwimmen“, wenn die Kinder eine Rückfrage stellen, sondern dass sie den Kindern hinsichtlich ihrer Fragen neue Perspektiven eröffnen können.

Die Rollen der Lehrkraft, die situationsgemäß zum Zuge kommen sollen, können als die Rolle der aufmerksamen Beobachterin/des aufmerksamen Beobachters (wahrnehmen, wie die Schüler/innen das Thema verstehen), die Rolle der stimulierenden Gesprächspartnerin/des stimulierenden Gesprächspartners (Schüler/innen zum weiterführenden Verstehen anregen) sowie die Rolle der begleitenden Expertin/des begleitenden Experten (Wissen zum Thema einbringen) bezeichnet werden.

An diesen Aufgaben der Lehrkraft wird deutlich, dass es in theologischen Gesprächen um einen mehrfachen Verstehensprozess geht: um das Verstehen des Themas, aber auch ganz zentral um das Verstehen des Verstehensprozesses der Schüler/innen. Die hermeneutische Kompetenz ist also die Schlüsselkompetenz in theologischen Gesprächen.

5. Hochschuldidaktische Konsequenzen

Die Erfahrungen der „Forschungswerkstatt theologische Gespräche mit Kindern“ an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe¹³ machen deutlich, dass Lehrerbildung zu theologischen Gesprächen von der I. Phase an bedeutsam und gewinnbringend ist. Etliche hochschuldidaktische Konsequenzen lassen sich daraus ableiten:

¹³ Das methodische Vorgehen ist entfaltet in FREUDENBERGER-LÖTZ 2007.

(1) Grundlage der Professionalisierung in theologischen Gesprächen muss der Ansatz des „forschenden Lernens“¹⁴ sein. Damit Studierende forschend lernen können, muss ein Arbeitsklima in Lehrveranstaltungen und Praktika unterstützt werden, in dem eine reflexive Haltung gegenüber der eigenen Praxis wachsen kann. Studierende sollen darin gefördert werden, konkrete Ziele für ihr Handeln in Gesprächen und Möglichkeiten zur Evaluation dieser Ziele zu entwickeln. Die Unterrichtsstunden von Studierenden werden als eine Etappe auf dem je individuellen Weg angesehen und die Bildungsprozesse der Studierenden als prinzipiell auf Zukunft hin offen betrachtet¹⁵. Für die eingangs geschilderte Unterrichtssituation bedeutet dies: Ob es der Studierenden im Anschluss gelingt, sich erneut und engagiert an die Herausforderungen in theologischen Gesprächen zu begeben (oder ob sie sich ängstlich in die nächste Stunde begeben und theologische Gespräche möglicherweise vermeiden wird), hängt unter anderem davon ab, wie diese Situation im Praktikumskontext bewertet und aufgegriffen wird und welche Wege der Studierenden für ihren individuellen Kompetenzerwerb zur Verfügung gestellt werden. Folgende Wege bieten sich an:

(2) Die Wahrnehmungsschulung sollte ein unverzichtbares Thema in grundlegenden Lehrveranstaltungen sein; hier sollten die Studierenden dazu angeregt werden, verschiedene Formen der Beobachtung in unterschiedlichen Lernsituationen durchzuführen, zu dokumentieren und zu reflektieren.

(3) Da theologische Gespräche ein komplexes Unterfangen darstellen, so ist es im Zuge der Lehrerbildung unerlässlich, die Komplexität zeitweise zu reduzieren. Zwei Möglichkeiten seien herausgegriffen:

(a) Einmal ist das Gespräch in einer Kleingruppe von Schüler/innen denkbar. Wenn Studierende theologische Gespräche in einer Kleingruppe von 6-8 Kindern kontinuierlich führen, werden sie rasch vertraut mit ihrer Lerngruppe, können dichter am Denken dieser Kinder arbeiten, die Wirkung ihrer Impulse gezielter beobachten, leichter ein situationsangemessenes Gespräch führen. Wünschenswert wäre tatsächlich eine Kontinuität der Unterrichtserfahrung, sodass der Zirkel von Aktion und Reflexion mehrfach durchlaufen und forschendes Lernen tatsächlich realisiert werden könnte.

(b) Ein weiteres wichtiges Element ist das gezielte Analysieren der Unterrichtserfahrungen in der handlungsentlasteten Situation. In der Unterrichtssituation sind rasche Entscheidungen gefragt. Aber wenn die Unterrichtsstunde videographiert vorliegt, kann eine gezielte nachträgliche Analyse stattfinden¹⁶. Weggabelungen, verpasste Chancen und gelungene Sequenzen können in der handlungsentlasteten Situation herausgearbeitet werden, und es können Handlungsalternativen und exemplarischen Handlungsformen (typische Fälle) plausibilisiert werden. Diese erleichtern Studierenden ein situationsgemäßes Handeln in nachfolgenden Gesprächssituationen¹⁷. Ferner ist das prozessbegleitende Erstellen eines Forschungstagebuches zu empfehlen, mit dem eine Kompetenzerweiterung in der kontinuierlichen Reflexion der eigenen Praxiserfahrungen gelingen kann.

Eines ist aber zu betonen: Es gibt keine Reduktion von Komplexität in Bezug auf die Inhalte, es gibt keine „Theologie-light-Variante“. Wenn Kinder schwierige unent-

¹⁴ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ 2007, 89-99 u.ö.

¹⁵ Vgl. auch den Beitrag von BOLLE 2005.

¹⁶ Vgl. die Erläuterung der Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens“ bei SEEL 2002.

¹⁷ Denkbar ist auch das Anlegen eines Fallarchivs, in dem exemplarische Fälle gesammelt und das zur Erweiterung der Problemlösekompetenz in theologischen Gesprächen einem größeren Kreis von Studierenden bzw. Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden kann. Vgl. auch FISCHER 2003, 141.

scheidbare Fragen stellen, beispielsweise die Theodizeefrage, so kann man diese nicht ignorieren. Auch die schwierigsten Fragen, sind sie einmal gestellt, sollen und können ins Gespräch gebracht werden. Und dies muss theologisch kompetent geschehen.

(4) Um diese Aufgabe bewältigen zu können, ist ein Netzwerk relevanter Lehrveranstaltungen an der Hochschule von entscheidender Bedeutung.

An dieser Stelle soll die Forderung der Vernetzung von fachwissenschaftlichen und schülerorientierten Zugängen besonders herausgestellt werden. Das heißt, ein Angebot an Lehrveranstaltungen soll eröffnet werden, das den Studierenden eine reflektierte Auseinandersetzung ermöglicht, und zwar mit zentralen biblischen und systematisch-theologischen Themen, vor dem Hintergrund der aktuellen fachwissenschaftlichen Debatte, dem Horizont ihres eigenen Glaubens und dem Horizont des theologischen Denkens von Kindern und Jugendlichen. Gewinnbringend ist es, wenn Studierende auch selbst theologische Gespräche führen, um ihre eigene Position zu (entdecken bzw. weiterzuentwickeln).

5) Sinnvoll wäre schließlich eine Verbindung verschiedener Phasen der Lehrerbildung. Studierende und Lehrkräfte könnten sich in Lernwerkstätten treffen, sie könnten sich gegenseitig in ihren Erfahrungen, Ideen und Kompetenzen bereichern und kooperative Projekte in Gang setzen. Der Gewinn läge bei allen Beteiligten.

Literatur

BOLLE, RAINER, Unterrichtsbesprechungen im Schulpraktikum. Empfehlungen zur Gestaltung, in: MÜLLER, PETER / KOSACK, WALTER / KURTZ JÜRGEN (Hg.), karlsruher pädagogische beiträge 61 (2005), 41-48.

BUCHER, ANTON A., Kinder und die Rechtfertigung Gottes? Ein Stück Kindertheologie, in: schweizer schule 10 (1992), 7-12.

DERS. / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hg.), „Mittendrin ist Gott.“ Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. JaBuKi 1 (2002) .

DIES. (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer.“ Kinder als Exegeten. JaBuKi 2 (2003) .

DIES. (Hg.), „Zeit ist immer da.“ Kinder erleben Hoch-Zeiten und Festtage. JaBuKi 3 (2004).

DIES. (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich.“ Erlebnisse und Deutungen von Kindern. JaBuKi 4 (2005).

DIES. (Hg.), „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben.“ Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. JaBuKi 5 (2006).

DIES. (Hg.), „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“ Kinder erfahren und deuten Spiritualität. JaBuKi 6 (2007).

BÜTTNER, GERHARD (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006.

HÄRLE, WILFRIED, Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in: BUCHER, ANTON A. / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hg.):

„Zeit ist immer da.“ Kinder erleben Hoch-Zeiten und Festtage. JaBuKi 3(2004), 11-27.

FISCHER, DIETLIND, Eine Religionsunterrichts-Stunde – sequenzanalytisch untersucht, in: DIES. / ELSENBAST, VOLKER / SCHÖLL, ALBRECHT, Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster u.a. 2003, 120-142.

FOERSTER, HEINZ VON, Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwissbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem, in: VOß, REINHARD (Hg.), Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. 4., überarbeitete Auflage, Neuwied / Kriftel 2002, 14-32.

GLASERSFELD, ERNST VON, Radikaler Konstruktivismus, Frankfurt a.M. 1997.

HEINZEL, FRIEDERIKE (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim / München 2000.

MARTENS, EKKEHARD, Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten, in: BUCHER, ANTON A. / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich.“ Erlebnisse und Deutungen von Kindern. JaBuKi 4 (2005), 12-28.

MENDL, HANS (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005.

MÜLLER, PETER, Hermeneutische Kompetenz, in: MÜLLER, PETER / DIERK, HEIDRUN / MÜLLER-FRIESE, ANITA, Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik, Stuttgart 2005, 214-226.

SEEL, ANDREA, Das eigene Handlungswissen erforschen. Nachträgliches Lautes Denken als Ausbildungsmethode, in: KLEMENT, KARL / LOBENDANZ, ALOIS / TEML, HUBERT (Hg.), Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven, Innsbruck u.a. 2002, 195-200.

SYNODE DER EKD (Hg.), Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995.