

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Egbert Ballhorn / Simone Horstmann (eds.), *Theologie verstehen. Lernen mit dem Credo*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Gärtner, Claudia

Das Credo ins Gespräch bringen. Aus religionsdidaktischer Perspektive Lernprozesse mit dem Credo initiieren

in: Egbert Ballhorn / Simone Horstmann (eds.), *Theologie verstehen. Lernen mit dem Credo*, pp. 149–157

Paderborn: Ferdinand Schöningh 2019

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Ferdinand Schöningh:

<https://www.schoeningh.de/page/open-access>

Your IxTheo team

---

Liebe\*r Leser\*in,

dies ist eine von dem/der Autor\*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Egbert Ballhorn / Simone Horstmann (Hg.), *Theologie verstehen. Lernen mit dem Credo* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor\*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Gärtner, Claudia

Das Credo ins Gespräch bringen. Aus religionsdidaktischer Perspektive Lernprozesse mit dem Credo initiieren

in: Egbert Ballhorn / Simone Horstmann (Hg.), *Theologie verstehen. Lernen mit dem Credo*, S. 149–157

Paderborn: Ferdinand Schöningh 2019

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Ferdinand Schöningh publiziert: <https://www.schoeningh.de/page/open-access>

Ihr IxTheo-Team

## **Das Credo ins Gespräch bringen.**

### **Aus religionsdidaktischer Perspektive Lernprozesse mit dem Credo initiieren**

**Claudia Gärtner**

Über viele Seiten und Kapitel hinweg wurden in diesem Buch bislang die vielfältigen theologischen Traditionen und Deutungen des Credos eindrucksvoll entfaltet. Abschließend soll nun nach das Credo aus religionsdidaktischer Perspektive reflektiert werden. Dazu reicht es nicht aus, für die in diesem Band entfalteten Deutungen des Credos passende Methoden zu finden, um das Credo zu vermitteln. Soll das Credo als Lerninhalt aufgearbeitet werden, so ist dieser Prozess ein vielschichtiger, der auch das Credo selbst rekonstruiert. Neben der inhaltlichen Erörterung und Entfaltung des Credos, müssen hieran didaktische Fragen gerichtet werden, z. B.: Welche Lernprozesse können oder sollen mit dem Credo initiiert werden? Welche Lernvoraussetzungen bringen die Schüler\*innen mit? Welche Aspekte des Credos sollen (besonders) gelehrt und gelernt werden? Inwiefern sind inhaltliche Rekonstruktionen nötig? Welche religionsdidaktischen Prinzipien bieten sich als Zugänge zum Credo an? Im Folgenden wird auf eine ausführliche inhaltliche Entfaltung des Credos, die wichtiger Teil einer didaktischen Reflexion ist, verzichtet, da diese in den vorangegangenen Artikeln bereits umfassend vorgenommen wurde. Daher setzt das erste Kapitel mit der Klärung der Lernvoraussetzung ein, um diese im Horizont der inhaltlichen Erörterung des Credos in einem zweiten Kapitel in eine didaktische Strukturierung des Lerngegenstandes überzuführen. Hieraus werden in einem abschließenden Kapitel drei mögliche didaktische Prinzipien für Lernsettings entwickelt und diskutiert.

#### **1. Lernvoraussetzungen**

In dem Kapitel „Ich glaube!“ wurden bereits zentrale Lernvoraussetzungen heutiger Kinder und Jugendlicher bezüglich des Credos verdeutlicht. Fokussiert zusammengefasst: Heranwachsende sind durchaus interessiert an religiösen Fragen, viele bezeichnen sich als gläubig, aber spezifisch christliche Glaubensinhalte, wie sie konzentriert im Credo zum Ausdruck kommen, verlieren rasant an Bedeutung. Das trinitarische Gottesbild des Glaubensbekenntnisses ist nur noch für wenige relevant. Auch auf der kognitiven Ebene verändert sich diese Tendenz nicht wesentlich: Das Wissen über zentrale Glaubensinhalte schwindet. Wer weiß heute noch, warum Christ\*innen das Pfingstfest feiern? Dabei erweist sich das (noch) vorhandene Wissen von Schüler\*innen oftmals als formelhaft. Insbesondere zentrale Glaubenssätze wie sie auch im Credo prägend sind, z. B. Gottessohnschaft oder Tod

und Auferstehung Jesu, können selbst von religiös sozialisierten Schüler\*innen kaum erläutert werden (Ziegler 2006; Albrecht 2007). Auch in der Katechese werden theologische Formeln kaum noch gedeutet und mit der eigenen Religiosität in Beziehung gesetzt (Forschungsgruppe 2015, 283). Kinder können nach der Katechese, wenn überhaupt, christliche Glaubensinhalte zumeist nur fragmentarisch ohne tieferes Verständnis wiedergeben.

Hieraus ergeben sich zumindest zwei dringende didaktische Anfragen: Inwiefern ist erstens das Credo mit seinem trinitarischen Gottesbild überhaupt für Heranwachsende ein *inhaltlich relevanter* Lerngegenstand? Und inwiefern sind zweitens die Kurzformeln des Credos ein *strukturell geeigneter* Lerngegenstand, wenn formelhaftes Wissen für Schüler\*innen scheinbar schwer zu entfalten ist?

## **2. Didaktische Strukturierung des Credos**

### **2.1. Credo als didaktisch geeignete Kurzformeln Glaubens?**

Das Credo umfasst in wenigen Sätzen die Fülle des christlichen Glaubens, es beinhaltet die wesentlichen Kurzformeln des Glaubens. Die alleinige Kenntnis dieser Sätze jedoch führt jedoch weder zum vertieften Verständnis des christlichen Glaubens noch trägt es zur dessen Relevanz bei. Zu vielfältig, zu disparat und auch zu unbestimmt sind die religiösen Vorerfahrungen der Lernenden, dass hierauf mit einer kurzen Formel geantwortet werden kann. Es ist daher didaktisch von höchster Bedeutung, welches Deutungsspektrum die einzelnen Artikel des Credos entfalten können, welche Mehrperspektivität sich aus der sprachlichen und inhaltlichen Gestalt des Credos ergibt - und nicht zuletzt, dass das Credo mit „Ich glaube“ beginnt (vgl. Artikel Gärtner in diesem Band) und damit einen individuellen Bekenntnischarakter zum Ausdruck bringt - und eben nicht zu lernende Formeln. Wenn das Credo zum Lerngegenstand wird, dann kann dies nur in dieser Mehrperspektivität geschehen, in der Wahrnehmung der vielen theologischen Stimmen und Denktraditionen, die die fokussiert ausgedrückten Glaubenssätze besitzen. Glaubenssätze wie „Ich glaube, an ... Jesus Christus, seinen eingeborenen Sohn“ sind damit noch kein Lerngegenstand, sondern der theologisch zu entfaltende Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen. Aber warum dann überhaupt mit dem Credo arbeiten, wenn dieses erst mühsam mehrperspektivisch aufgearbeitet werden muss? Das Credo, so die These, kann didaktisch die Funktion von Wegmarken besitzen, Orientierungspunkte auf einer kognitiven Landkarte, die aber als solche erst einmal für die Lernenden bedeutungslos ist. Eine Landkarte wird erst relevant, wenn man sie dechiffrieren kann, wenn man die Symbole und Zeichen erkennt. Aber noch viel wichtiger: Eine Landkarte ist erst hilfreich, wenn man seinen eigenen Standort kennt und zumindest eine ungefähre

Ahnung von möglichen Zielen besitzt. Das Credo ist somit didaktisch zwingend in einem subjektorientierten Lernprozess zu verorten. In diesem Kontext kann dann das Credo als Orientierung auf dem individuellen Glaubensweg für Schüler\*innen relevant werden. Und wie jede Wegmarke ist es äußerst hilfreich, wenn diese kurz und knapp formuliert - und leicht zu merken ist. In diesem Sinne kann die formelhafte Struktur des Credos so didaktisch fruchtbar gemacht werden.

## **2.2. Credo als relevante Fremdheitserfahrung?**

Neben den strukturellen Bedingtheiten des Credos, ist auch dessen inhaltliche Ausprägung zu reflektieren, da diese - wie skizziert - für Heranwachsende weitgehend fremd ist. Ein fremder Lerngegenstand steht jedoch in Spannung zu einer geforderten subjektorientierten Didaktik. Allerdings ist aus dieser Spannung nicht vorschnell ein Widerspruch abzuleiten. Nur weil ein Lerngegenstand in der religiösen Vorstellung der Schüler\*innen äußerst fremd ist, muss dieser nicht zwangsläufig irrelevant bleiben. Vielmehr gehört Fremdheit notwendig zu jedem Lernprozess hinzu - ansonsten könnte nichts Neues gelernt werden. Fremdes wird daher im Lernprozess entweder in die (religiösen) Vorerfahrungen und bestehenden Konstrukte angepasst (assimiliert) oder die individuellen Vorstellungen durch das Gelernte verändert (akkomodiert). Nun ist es lerntheoretisch aber auch unbestritten, dass kein Lernen stattfindet, wenn die Lernvoraussetzungen zu weit von dem zu Lernenden entfernt sind, wenn die Fremdheit zu groß ist. Die didaktische Strukturierung des Credos setzt somit voraus, sowohl die vielfältigen Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen als auch die theologische Mehrperspektivität differenziert zu erheben. Und es ist dann eine zentrale Herausforderung, diese beiden Bereiche miteinander in Beziehung zu setzen, um mögliche Schnittmengen, produktive Spannungen oder Nähen herauszufinden. Wie dies didaktisch näherhin angebahnt werden kann, wird im dritten Kapitel umfassender erläutert. Deutlich wird jedoch schon bei dieser ersten Annäherung, dass der Lerngegenstand Credo nicht auf der Inhaltsebene als das Kennenlernen der (einen!) Tradition ausgewiesen werden kann. Denn das pure Wissen ist sowohl für die meisten Schüler\*innen irrelevant als auch theologisch unterkomplex. Vielmehr müssen die Heranwachsenden befähigt werden mit religiöser Vielfalt - auch in Bezug auf das Credo - umzugehen und hierin ihren eigenen Standort zu finden. Nicht „den Inhalt des Credos nennen“ wäre somit ein angemessener Lerngegenstand, sondern vielmehr „sich zu Glaubensaussagen des Credos differenziert positionieren“ oder „in Auseinandersetzung mit dem Credo ein eigenes Bekenntnis formulieren“. Hier wird deutlich, wie ein Lerninhalt (=

Credo) durch eine Lernhandlung (= nennen, positionieren, formulieren) zu unterschiedlichen Lerngegenständen didaktisch rekonstruiert werden kann.

### **3. Didaktische Zugänge zum Credo**

#### **3.1. Das Credo mehrperspektivisch korrelativ entfalten**

Die Herausforderung, die subjektiven religiösen Vorstellungen der Lernenden mit der christlichen Tradition in Verbindung zu setzen, wurde spätestens auf der Würzburger Synode (1974) mit der Korrelationsdidaktik benannt. Hiernach ist die Korrelation von (individuellen) Gegenwartserfahrungen mit den tradierten christlichen Glaubenserfahrungen als Grundstruktur religiösen Lernens zu betrachten. Auch wenn die Korrelationsdidaktik immer wieder in der Kritik ist, oftmals auf Grund eines reduzierten Verständnisses, so ist Korrelation weiterhin sowohl zentrale theologisch-hermeneutische als auch didaktische Grundfigur (Pensel-Maier/Schambeck 2015). Wie sonst sollte religiöses Lernen verstanden werden können, wenn nicht „irgendwie“ gegenwärtige und tradierte Glaubenserfahrungen verschränkt werden könnten? Gibt man diese Grundfigur auf, dann wird religiöses Lernen entweder subjektiv und beliebig oder gestaltet sich als eine unhinterfragte Übernahme der Glaubenstradition, die sich gegenüber anderen Erfahrungen und Traditionen abkapselt. Es ist somit notwendig, immer neue, auch experimentelle Ansätze zu finden (Englert/Schweitzer 2017), „irgendwie „Tradition und Gegenwart miteinander in Beziehung zu setzen. Alle drei im Folgenden vorgestellten Ansätze (3.1-3.3) können somit als eine didaktisch-methodische Konkretisierung einer Anbahnung („irgendwie“) von Korrelation verstanden werden.

Dieser erste Zugang greift die bereits mehrfach erwähnte Mehrperspektivität des Credos und die Pluralität der (religiösen) Konstrukte von Schüler\*innen auf. Denn trotz der unhintergehbaren Individualität eines/r jeden Schüler\*in sind gemeinsame Strukturen bei ihren religiösen Vorstellungen und Lernvoraussetzungen festzustellen. So lassen sich z. B. empirisch sechs Typen von Weltbildern und Schöpfungsvorstellungen bei Heranwachsenden darstellen (Höger 2008). Einem anderen Ansatz zufolge können in einer empirischen Metaanalyse die religiösen Vorstellungen von Jugendlichen zu insgesamt vier unterschiedlichen elementaren Schülertheologien (humanistisch, juridisch, dezentriert, kritisch-distanziert; Gennerich 2010, 395-399) rekonstruiert werden. Innerhalb der großen Pluralität religiöser Vorstellungen bieten sie Orientierung für die gezielte Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. So lassen sich z. B. in Bezug auf die im Credo virulente Schöpfungstheologie folgende vier Theologien identifizieren: Schöpfung primär verstanden in Hinblick auf das zerstörerische Potenzial des Menschen, auf die göttliche Ordnung, auf den Herrschaftsauftrag oder auf eigene direkte Naturerfahrungen. Je

nach Schöpfungsverständnis sind daher für Lernsettings unterschiedliche Aspekte christlicher Schöpfungstheologien auszuwählen.

Im Horizont der strukturierten religiösen Konzepte der Heranwachsenden kann so gezielt die Deutungsvielfalt des Credo eingebracht werden. Der vorliegende Band möchte dezidiert dazu motivieren, diese theologische Pluralität aufzugreifen. Die didaktische Auswahl theologischer Ansätze wird dabei mit unterschiedlicher Akzentsetzung geführt. Je nach Lernvoraussetzung werden z. B. alternative, stabilisierende, korrigierende oder verstärkende Deutungen angeboten. Ein solches Vorgehen eröffnet die Möglichkeit - ganz im korrelativen Paradigma - „zielgerichtet irritierende und stabilisierende Impulse einzusetzen, damit die Schüler/innen die Grenze der eigenen Position ausloten können.“ (Reis 2009, 55)

### **3.2. Neue Erfahrungen eröffnen - Lernen in Begegnungen**

An der Korrelationsdidaktik wird vielfach kritisiert, dass Kinder und Jugendliche nicht mehr über religiöse Erfahrungen verfügten, die korrelativ mit der christlichen Glaubenstradition in Verbindung gebracht werden könnten. In Bezug auf den geschilderten mehrperspektivisch korrelativen Zugang würde dies bedeuten, dass es trotz Pluralität auf Seiten der Schüler\*innen und auf Seiten der Tradition keine hinreichenden Gemeinsamkeiten, keine gemeinsamen Themen, Fragen oder Erfahrungen mehr gäbe. Somit müssten erst neue Erfahrungen gemacht werden, die dann im Lichte des christlichen Glaubens reflektiert werden könnten. Insbesondere die Performative Religionsdidaktik (Klie/Leonhard, 2003; 2008) setzt hier an. Als eine spezifische Ausprägung performativen Lernens kann das Lernen in der Begegnung mit anderen betrachtet werden. Die Schüler\*innen können im Gespräch mit bekennenden Christ\*innen erkennen, dass und wie der christliche Glaube für einen Menschen Lebensorientierung bietet, wie das Credo lebenspraktisch wird. Insbesondere Personen, zu denen sich Heranwachsende in Beziehung setzen können, sei es z. B. durch Sympathie, durch örtliche Nähe, erleichtern es, dass diese Begegnung neue Erfahrungen eröffnet. Im Leben und Denken von Christ\*innen wird das Credo oder Ausschnitte hiervon konkret wahrnehmbar. Eine solche Begegnung führt somit über die Orthopraxie zur Orthodoxie, hier in Form des Credo.

Besondere theologische Brisanz - und deshalb ggf. auch besonderes didaktisches Potenzial - ergibt sich aus der Begegnung mit Gläubigen anderer Religionen. Insbesondere die trinitarischen und christologischen Formeln des Credo sind im interreligiösen Gespräch theologisch kontrovers. Inwiefern diese kontroversen Themen produktiv für das Verständnis der eigenen und der anderen Religion führen, hängt stark vom Lern- und Begegnungssetting ab. Aus vielen sozialpsychologischen, kulturpädagogischen, religionsdidaktischen und

komperativtheologischen Ansätzen zur interreligiösen oder -kulturellen Begegnung lassen sich wiederkehrende Gelingensbedingungen herausstellen. So scheinen diese Begegnungen besonders fruchtbar zu sein, wenn die Teilnehmenden ein gemeinsames Ziel verfolgen, einen gleichen sozialen Status besitzen und es längerfristige Kontakte gibt (Allport 1954, Gärtner/Bettin 2015), wenn die Beziehung durch freundschaftliche Verbundenheit, Empathie und Sensibilität geprägt ist, wenn die Teilnehmenden konfessorisch in ihrer eigenen Tradition verwurzelt sind, mit dem Ziel „eine Würdigung der Andersheit Andersgläubiger mit der Treue zu den traditionellen Geltungsansprüchen des Christentums zu verbinden“ (von Stosch, 133) und die Bereitschaft auf beiden Seiten vorhanden ist, dem Anderen im Sinne der Gastfreundschaft ein „Wohnrecht im eigenen Denken ein[zu]räumen“ (von Stosch 164). Diese Aufzählung unterstreicht die hohen Anforderungen, die an interreligiöses Begegnungslernen gerichtet sind, insbesondere, wenn im Mittelpunkt der Begegnung kontroverse Themen des Credo stehen. Erfahrungen im universitären Kontext zeigen, dass sogar christlichen Theologiestudierende (!) Schwierigkeiten besitzen, bei muslimischen Studierenden die Gottessohnschaft Jesu Christi oder dessen Auferstehung argumentieren zu vertreten. Neben fachlichen Defiziten sind hierbei auch die sich annähernden Jesusbilder in Anschlag zu bringen. Die Tendenz, Jesus nicht als Sohn Gottes, sondern eher als vorbildlichen Menschen anzusehen, konvergiert in gewisser Weise mit den Jesusbildern im Koran und mit bestimmten Jesusauffassungen im Judentum. Solche Jesusbilder laufen Gefahr, in der interreligiösen Begegnung „ein religionsdidaktisch-theologisch unerwartetes – fragwürdiges – Resultat [zu] erbringen.“ (Schweitzer 1998, 168)

Diese Erfahrungen können allerdings Heranwachsenden verdeutlichen, dass das theologisch fundierte Nachdenken über das eigene Credo nicht irrelevant ist. Eine interreligiöse Begegnung motiviert dann zur näheren Auseinandersetzung mit dem Credo. Zugleich setzt eine solche interreligiöse Begegnung voraus, dass die Teilnehmenden denkerisch das christliche Credo verantworten resp. argumentieren können. Der interreligiöse Dialog trägt somit paradoxer Weise dazu bei, überhaupt erst für die Grundlagen dieses Dialogs zu sensibilisieren.

### **3.3 Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen mit dem Credo**

Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen setzt in besonderem Maße beim lernenden Subjekt an. Dabei unterscheidet man zwischen einer Theologie *von*, *für* und *mit* Kindern und Jugendlichen. Bezogen auf das Credo lässt sich dies wie folgt konkretisieren: Theologie *von* Heranwachsenden umfasst deren reflektierte Vorstellungen von Inhalten des Credo, d.h. z. B. Konzepte von Gott, den Schöpfer, Jesus, dem Sohn Gottes usw. Die Glaubensinhalte des

christlichen Credo - so wurde bereits deutlich - unterscheiden sich in wesentlichen Aspekten von der Theologie *von* Kindern und Jugendlichen. Theologie *für* Kinder und Jugendliche wiederum bezeichnet eine für Schüler\*innen aufbereitete, vereinfachte wissenschaftliche Theologie, z. B. einfache theologische Sachtexte zum Credo. Inwiefern das Credo selbst bereits eine Theologie *für* Heranwachsende darstellen kann, wurden in den vorangegangenen Kapiteln bereits angerissen.

Im Folgenden geht es daher um das Theologisieren *mit* Kindern und Jugendlichen. Diese, so die These, besitzen bzw. entwickeln Kompetenzen, mit denen sie über religiöse Phänomene reflektieren und zu eigenen theologischen Konzepten gelangen. Sie werden als eigenständige Konstrukteure von Theologie wahrgenommen. Konkret: Jugendliche haben z. B. eigene Vorstellungen von Auferstehung Jesu, die sie in der Auseinandersetzung reflektieren, weiterentwickeln oder auch korrigieren. Ziel ist nicht die Übernahme einer normativ gesetzten Auferstehungstheologie oder der entsprechenden Formel des Credo, sondern Auferstehung wird als etwas Fluides, von einzelnen Gläubigen und der Glaubensgemeinschaft stets neu zu bestätigender und denkerisch zu verantwortender Glaubensinhalt verstanden. Kinder und Jugendliche sind somit aktiver Teil einer reflektierenden Glaubenstradition und nicht heteronome Empfänger der Glaubensbotschaft. Die aufgezeigte korrelative Spannung zwischen Glaubenstradition und Gegenwartserfahrungen wird hier im reflektierenden Subjekt aufgehoben, indem dieses zum (Ko-)Konstrukteur theologischer Vorstellungen wird.

Immer deutlicher werden allerdings in den letzten Jahren auch die Grenzen dieses Ansatzes. Denn Theologisieren gelingt oftmals besonders gut, wenn es sich um existenziell-anthropologische Themen, wie z. B. Tod, oder um religiöse Grundfragen, z. B. Existenz Gottes, handelt. Beim Theologisieren zum Credo fehlen Kindern und Jugendlichen zentrale theologische Konstrukte oder diese sind für sie nicht relevant. Somit stellt sich auch beim didaktischen Ansatz des Theologisierens die korrelative Grundfrage, wie die jeweiligen Glaubensinhalte des Credo didaktisch eingebracht werden, damit im Prozess des Theologisierens korrelative Erschließungen möglich sind.

Es ist somit Aufgabe der Lehrkraft, über geeignete Lernsettings Schüler\*innen die Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten des Credo zu ermöglichen und dadurch ihr eigenes Theologisieren zu bereichern. Didaktisch lassen sich hierbei kognitive Dilemmata nutzbar machen, wie sie z. B. in „Gottes Sohn oder Menschen Sohn?“ oder „Geboren von einer Jungfrau?“ zum Ausdruck kommen. Ähnlich schlägt Englert vor, nicht von theologischen Themen oder Formeln auszugehen, wie diese im Credo stehen, sondern von fokussierten Fragen z. B. „Kann Gott etwas tun?“ (Englert 2015, 105f) Eine Didaktik des Credo wäre somit

herausgefordert, die Glaubensformeln in entsprechende Fragen oder Dilemmata zu transformieren.

Die Kinder- und Jugendtheologie setzt stark auf die eigenständige Reflexion und Auseinandersetzung der Heranwachsenden. Dabei stellt sich jedoch zunehmend die Frage, inwiefern es auch misslingende Prozesse des Theologisierens oder gar unwahre Kinder- und Jugendtheologie gibt. Zugespitzt: Ist alles, was Kinder und Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit dem Credo als ihre Position ausgeben, als subjektive Theologie gerechtfertigt und entsprechend theologisch zu würdigen? Welche Anforderungen muss eine Lehrkraft an theologisierenden Schüler\*innen stellen und welche Rolle kann hierbei das Credo besitzen? Wenn man Kinder- und Jugendtheologie als reflexive Auseinandersetzung mit Glaubenspraxis und Glaubenstradition versteht, dann ist in Lernsettings erstens inhaltlich die Bezugnahme auf christliche Traditionen und Theologien unabdingbar, die zweitens (altersspezifisch modifizierten) formalen Kriterien entsprechen muss. Hierunter lassen sich z. B. Logik, Stringenz, Kohärenz, Sprachkompetenz, Abstraktion, Komplexitätsgrad fassen. (Zimmermann 2016, 72). Während formale Kriterien hilfreich sind, um die reflexive Qualität des Theologisierens zu bewerten, kann das Credo als ein inhaltliches Grundgerüst betrachtet werden, inwiefern sich Äußerungen von Schüler\*innen als christlich-theologisch bewerten lassen. Dabei geht es nicht darum, „sich anzumaßen, über religiöse Erfahrungen [...] oder das Vorhandensein von eigenen Glaubenserfahrungen zu urteilen. Vielmehr geht es darum, kindertheologisch kompetent zu reflektieren, ob bzw. in welchem Maße z. B. bestimmte Sprachformen als christlich-theologisch beurteilt werden können“ (Zimmermann 2016, 71). In diesem Prozess kann das Credo den christlichen Horizont abstecken und das Gemeinsame herausstellen, „das verhindert, dass die Unterschiedlichkeit der subjektiven Aneignungsprozesse eine Verständigung untereinander unmöglich macht [...] und mögliche inhaltliche Insuffizienzen aufdeckt.“ (Pemsel-Maier, 36, in Bezug auf die Dogmatik). Damit könnte das Credo auch beim Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen als eine kognitive Landkarte fungieren, die Wegmarken bietet, um bei den vielen individuellen und pluralen Äußerungen von theologisierenden Schüler\*innen nicht die Orientierung zu verlieren.

### **Literaturhinweise**

Albrecht, Michaela, Für uns gestorben. Die Heilsbedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi aus der Sicht Jugendlicher, Göttingen 2007.

Allport, W. Gordon, The nature auf prejudice, Cambridge 1954.

Christian Höger, Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirische religionspädagogischer Analyse, Berlin 2008.

Englert, Rudolf, Gott denken? Im Religionsunterricht?, in: Pemsel-Maier/Schambeck 2015, 93-110.

**Englert, Rudolf/Schweitzer, Friedrich (Hg.), Jesus als Christus – im Religionsunterricht Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie, Göttingen 2017.**

Forschungsgruppe ‚Religion und Gesellschaft‘, Werte - Religion - Glaubenskommunikation. Eine Evaluationsstudie zur Erstkommunionkatechese, Wiesbaden 2015.

Gärtner, Claudia/Bettin, Natascha (Hg.), Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015.

Gennerich, Carsten, Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2010.

Klie, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008.

Leonhard, Silke/Klie, Thomas (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003.

Pemsel-Maier, Sabine, Ein religionspädagogisches Plädoyer für die vernachlässigte Arbeit an Inhalten, in: dies./Schambeck 2015, 21-39.

**Pemsel-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam (Hg.), Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg 2015.**

Reis, Oliver, Wie kommt die Rede von der Auferstehung in den Lernprozess?, in: RpB 63 (2009), 39-56.

Schweitzer, Friedrich, Christus und die Welt der Religionen – Aufgabe interreligiösen Lernens, in: JRP 15 (1998), 159-172.

**Ziegler, Tobias, Jesus als ‚unnahbarer Übermensch‘ oder ‚bester Freund‘? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn 2006.**

Zimmermann, Mirjam, Kann Kindertheologie auch unwahr sein?, in: ZPT 68 (1/2016), 58-72.