

## Oliver Reis

### »Öffnen kann ja jeder!« – Von der hohen Kunst des Schließens beim Theologisieren mit Kindern

#### 1. Ausgangslage: Theologisieren mit Kindern – wie von Zauberhand?

Das Theologisieren mit Kindern gilt unter Lehramtsstudierenden und Referendaren als gutes, aber auch heikles Unterrichtsvorhaben.<sup>1</sup> Es verspricht motivierte Kinder, engagierte Gespräche und vor allem ein gemeinsames Tasten nach der Bedeutung überkommener Inhalte. Allerdings sind auch die Klippen nicht ohne: das offene Gespräch am Leben zu halten und gleichzeitig noch orientiert zu sein – und wo liegt überhaupt der Zielpunkt? Wie viel Steuerung ist erlaubt und an welcher Stelle? Und auch hier: mit welchem Ziel? Die in den »Jahrbüchern für Kindertheologie« abgedruckten Unterrichtsvorhaben scheinen geradezu auf einen tiefen, bedeutsamen Punkt zuzusteuern, so als würde das Theologisieren selbst für eine Zentrierung sorgen, in der am Ende die im Spiegel der Tradition sinnvoll generierten Erkenntnisse stehen. Für diejenigen, die das Unterrichten lernen, liegt darin eine große Verheißung, weil ein solcher Automatismus natürlich immens entlasten würde. Aber so einfach ist es nicht, vielmehr steht hinter der Theologisierungsdynamik eine komplexe Rhythmisierung von Impulsen.<sup>2</sup> Und das, was die einen als beeindruckende Gruppenreflexion bewundern, wird sofort von den anderen kritisch beobachtet: Denn zeigt sich nicht an dieser Art theologi-

scher Gesprächsführung ein normativer Rahmen, dessen Normativität durch den Bezug auf die wissenschaftliche Theologie das scheinbar freie Gespräch »hypertroph« vereinnahmt und differente Perspektiven ausblendet?<sup>3</sup> Andersherum kann dagegen gefragt werden, ob denn das religiöse Lernen auf irgendeine Form solcher normativer Verengung verzichten kann. Und liegt das Problem der Kinder- und Jugendtheologie nicht vielmehr darin, dass die eigene Form im Umgang mit der Normativität in den Öffnungen auf das Schülerdenken und den theologisch motivierten Schließungen zu wenig didaktisch reflektiert ist?<sup>4</sup> Vielleicht ist es notwendig, diese spezifische Form von Religionsunterricht genauer und auch abgrenzend von anderen Formen zu erfassen, damit die Stärken und die Gren-

- 1 Vgl. hierzu den Beitrag von Norbert Brieden in diesem Band.
- 2 Vgl. auch Manfred L. Pirner, Für uns gestorben – Theologisieren mit Kindern über die Bedeutung des Todes Jesu, in: »Manche Sachen glaube ich nicht«, JaBuKi Sonderband, Stuttgart 2008, 80.
- 3 Vgl. Burkhardt Porzelt, Differenz oder Vereinnahmung? Anfragen an eine hypertrophe Jugendtheologie, in: RpB 70/2013, 28–30; Christian Butt, Kindertheologische Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschulern, Göttingen 2009, 272.
- 4 Vgl. Hanna Roose, Das religionspädagogische Leitbild der Kinder- und Jugendtheologie in kontingenzsensibler Perspektive, in: ZPT 1/2015, 41–43.

zen transparent zu beschreiben sind. Das würde vielleicht ein wenig die Verheißungen schmälern, aber schließlich auch die Lernbarkeit verbessern.

Der folgende Beitrag möchte im ersten Schritt »Öffnen« und »Schließen« als Grundformen des Unterrichtens beschreiben und so auf der einen Seite das Steuerungs- und auf der anderen Seite das Normativitätsproblem neu fassen. Im zweiten Schritt versuche ich, die Rhythmisierung im Theologisieren als Lernformat mit einer spezifischen Form des Öffnens und Schließens zu rekonstruieren. Schließlich frage ich im dritten Schritt nach den besonderen Bedingungen des Theologisierens im Spannungsfeld zwischen individuellen Vorstellungen, Theologie und Kirchlichkeit, denn hier liegt aus meiner Sicht die besondere Leistungsfähigkeit, aber auch der spezifische Anspruch des Theologisierens.

## 2. Öffnen und Schließen als Beobachtungskategorien von Unterricht

Wenn man in didaktischer Hinsicht von Öffnen und Schließen spricht, ist es sinnvoll, drei Ebenen zu unterscheiden, die mit dieser Metapher verbunden sind und die unterschiedliche Auswirkungen auf das Theologisieren mit Kindern haben: 1. die interaktionale Ebene des Unterrichtsstils und die Frage nach der Kontrolle über das Lernen, 2. die systemische Ebene der Rhythmisierung von Konstruktion und Instruktion und 3. die mikroanalytische Ebene des Lernens.

### 2.1 Offener und geschlossener Unterricht

Die erste Ebene betrifft die Unterrichtsgestaltung: den geöffneten Unterricht.

Mit Eiko Jürgens meint ein geöffneter Unterricht, dass der Unterricht von den Kindern her, ihren Arbeitsrhythmen, ihren methodischen Lernwegen und letztlich auch inhaltlichen Schwerpunktsetzungen her gedacht wird.<sup>5</sup> Auf dieser Ebene grenzt sich ein geöffneter Unterricht vom geschlossenen Frontalunterricht ab, der die Entscheidungen vorstrukturiert, was wann für wie lange mit welchem Ziel vom Kind gelernt werden soll. Deshalb meint die Öffnung des Unterrichts in erster Linie die Verlagerung von Lernentscheidungen auf Seiten des Kindes und eine Abschwächung des *Lernrahmens*.<sup>6</sup> Diese radikale Form des offenen Unterrichts gibt es in der Schulrealität selten, häufiger anzutreffen sind geöffnete *methodische Formen*, die zu einem vorgegebenen Ziel einen Rahmen an verschiedenen Hilfsmitteln und Lernwegen vorgeben, innerhalb dessen sich die Lernenden eigenständig bewegen.<sup>7</sup>

Die Kindertheologie hat durchaus eine Nähe zu diesen methodisch geöffneten Unterrichtsformen. Wenn das Theologisieren ein formal gesteuerter, aber in sich freier Aushandlungsprozess ist, in dem sich die Akteure auf der Verfahrensebene symmetrisch begegnen und auch der Zeitpunkt an die aktuell vor-

5 Vgl. Eiko Jürgens, Die »neue« Reformpädagogik und Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage; Sankt Augustin, 2004, 34.

6 Vgl. Basil Bernstein, Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens, in: Ders., Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, Frankfurt 1977, 129.

7 Vgl. Falko Peschel, Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Band 1: Allgemein-didaktische Überlegungen, Baltmannsweiler 2002, 76–78.

handene Bereitschaft gebunden bleibt, dann schwächt die Kindertheologie den pädagogischen Rahmen zugunsten eines offenen Geschehens mit einer erhöhten Kontrolle des Lernfortgangs bei den Lernenden. Andererseits: Gerade wenn die Kindertheologie ein Modell für den normalen, curricularen Unterricht sein will, liegt schon auf der Ebene der zielführenden Verfahrenssteuerung eine Asymmetrie vor, die sich immer auch auf die inhaltliche Seite des Theologisierens auswirkt.<sup>8</sup> Der »offene Unterricht« ist mit Sicherheit ein relevanter Kontext der Kindertheologie, aber er ist nicht geeignet, um die Kindertheologie als unterrichtliches Konzept weiter zu profilieren.

**2.2 Kontingenzeröffnung und -reduktion**  
Mit Norbert Brieden lässt sich in konstruktivistischer Perspektive feststellen, dass der »offene Unterricht« die wesentliche Paradoxie ausblendet, dass selbst ein radikal geöffneter Unterricht, der von den individuellen Konstrukten und deren Weiterentwicklung her denkt, nicht umhin kann, Instruktionen von außen mitzudenken, auf die sich die Konstruktionen beziehen können.<sup>9</sup> »Offener Unterricht« ist deshalb auch nur einfacher Unterricht, der immer davon lebt, dass durch Interventionen eigene Produktionen vorstrukturiert werden. Öffnen und Schließen sind auf dieser *zweiten* Ebene keine Unterrichtsstile mehr, die normativ als positiv oder negativ bewertet werden, sondern Elemente in der Lernrhythmisierung überhaupt. Matthias Proske formuliert dies systemtheoretisch so:

»Das Unterrichtssystem ist in eine dauerhafte Dynamik von Schließung und Öffnung eingebettet, die darauf aufmerksam macht, dass

Ordnung die Voraussetzung und Folge einer systemspezifischen Geschichte von Kontingenzeinschränkungen im Umgang mit Kommunikationsereignissen ist.«<sup>10</sup>

»Öffnen« meint auf dieser Ebene das eine operative Element, das in die vorgedachte Ordnung des Lernens offene Potenzialität (= Kontingenz) einfügt. Durch die Öffnung auf das Mögliche hin wird im Lernen Aktivität und Konstruktivität erzeugt. Aus der Sicht Proskes leben Unterrichtssysteme von dieser Aktivität, an die sich wieder Schließungsprozesse anschließen können, in denen die Produktionen erneut geordnet, kommentiert, korrigiert und durch Instruktionen weiterentwickelt werden. Lernen geht in dieser Perspektive nicht von außen nach innen überschreibend, sondern indem in die kontingent gesetzten Produkte subkutan gearbeitet wird.

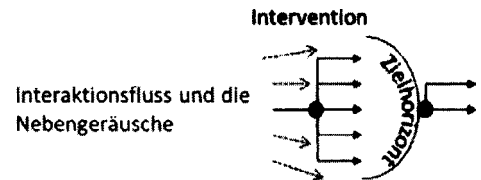


Abb. 1: Die Grundstruktur von öffnenden und schließenden Interventionen

- 8 Vgl. Hanna Roose (wie Anm. 4), 45f.
- 9 Vgl. Norbert Brieden, Instruktion ist Konstruktion, oder: Was bedeutet Jesu »Piercing«?, in: Gerhard Büttner u.a. (Hg.), Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 3: Lernumgebungen, Hannover 2012, 61–64.
- 10 Matthias Proske, Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze, in: Sibylle Rahm / Ingelore Mammes / Michael Schratz (Hg.), Schulpädagogische Unterrichtsforschung. Perspektiven innovativer Ansätze, Innsbruck / Wien / Bozen 2006, 145.

Auch der geschlossene Unterricht der ersten Ebene ist auf diese Dynamik von Öffnen und Schließen angewiesen, wenn z.B. die Vorerfahrungen zu einem Thema aktiviert (Öffnen) und dann zu den Lernzielen einer Unterrichtseinheit in Beziehung gesetzt werden (Schließen) oder in der Sicherungsphase das an der Tafel erarbeitete Lernergebnis (Schließen) noch einmal in eigenen Worten ausgedrückt wird (Öffnen). Gut aufeinander abgestimmte Rhythmen von Kontingenzöffnung und Kontingenzreduktion bilden das Grundschema eines Unterrichts, der Schülerproduktionen mit vorgegebenen Schemata verbindet.

Schaut man auf den (katholischen) Religionsunterricht, dann lassen sich nach Rudolf Englert<sup>11</sup> zwei Grundmuster im (katholischen) Religionsunterricht beobachten:

- durchlaufende Orientierung an den subjektiven Meinungen der Schülerinnen und Schüler, die von den Lehrkräften *moderiert* werden.
- Orientierung an Sachinformationen, die strukturiert *präsentiert* werden und von den Schülerinnen und Schülern rezipiert werden.

Während das erste Muster darauf setzt, die geöffneten Konstruktionen sauber weiter zu verwalten, ohne sie inhaltlich durch äußere Normen zu beschädigen, setzt das zweite Muster auf eine konsequente Schließung und Disziplinierung. Beide Muster sind keine geeigneten Rhythmisierung. In der Praxis ergeben sich auch oberflächliche Kopplungen:

#### »Szene 1: Stummer Impuls

In einer 2. Klasse legt die Lehrkraft eine Orange in die Mitte des Sitzkreises und wartet – im Sinne des stummen Impulses kom-

mentarlos – auf Beiträge. Ein Kind sagt, dass es keine Orangen mag. Die Kinder äußern sich nun lebhaft dazu, was sie essen mögen und was nicht. Schließlich greift die Lehrkraft ein und fragt, ob den Kindern noch mehr zur Orange einfällt. Ein Kind erzählt davon, dass es mit seinen Eltern in Spanien gewesen sei und dort Orangen am Baum gesehen habe. Daraufhin fangen andere Kinder an zu erzählen, wo sie schon überall waren. Schließlich beendet die Lehrkraft die Phase, steht auf und schreibt das Wort »Schöpfung« an die Tafel. Die Beiträge der Kinder spielen in der anschließenden Unterrichtsstunde keine Rolle mehr.«<sup>12</sup>

In dem Schema von Abb. 1 lässt sich diese Szene so darstellen:

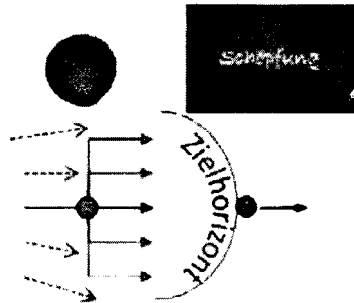


Abb. 2: Öffnen und Schließen am Beispiel

In der Szene werden zwar Öffnen und Schließen aneinandergesetzt, aber die Kontingenzöffnung bleibt folgenlos, weil keine Produktion in den Zielhorizont fällt, um daran subkutan anzuschließen.

Auf dieser Ebene lässt sich die Kindertheologie als eine Unterrichtsform beschreiben, die signifikant viel Wert

11 Vgl. Rudolf Englert, Religion reflektieren – nötiger denn je, in: Kirche und Schule 139/2006, 9–14.

12 Gerhard Büttner / Hans Mendl / Oliver Reis / Hanna Roose, Unterrichtsplanung im Religionsunterricht – eine konstruktivistische Perspektive, in: Dies. (Hg.), Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 5: Religionsunterricht planen, Babenhausen 2014, 14.

auf die Öffnung für die Schülerproduktionen legt und gerade für sich beansprucht, daran eine zielführende und produktionserhaltende Rhythmisierung anzuschließen. Nach Hanna Roose sind die bisherigen Strategien der Kontingenz- und damit auch der Komplexitätsreduktion aber noch nicht zu Ende gedacht.<sup>13</sup> Dieses Schließen ist ein sensibler Punkt, weil die Kontingenzeinschränkung nicht nur ein funktionaler Akt ist, sondern die Normfrage berührt. Wenn die Kindertheologie sinnvoll die individuelle Konstruktion, den theologischen Rahmen und einen pädagogischen Zielhorizont zueinander in Beziehung setzen will, dann reicht es eben nicht, die individuellen Konstruktionen mit formalen Gesprächstechniken zu verwalten. Es braucht ein Steuerungskonzept, das sich mit der Normfrage auseinandersetzt. Um diese Normfrage anzugehen und die Kindertheologie vielleicht auch zu entlasten, ist es hilfreich, noch eine Ebene tiefer anzusetzen.

### 2.3 Öffnen und Schließen als analytische Identität im Lernen

Schaut man noch genauer auf den Lernvorgang, dann wird deutlich, dass im Grunde schon die Vorstellung des Nacheinanders von Öffnen und Schließen unterschlägt, dass ein lernbezogenes Öffnen ohne einen Rahmen gar keinen Sinn macht. Die Wörter einer öffnenden Intervention stehen in einem Zusammenhang, sie bilden einen Zielhorizont. In einem soteriologischen Gespräch fragt die Lehrerin »Wie kann der dann für unsere Sünden sterben? Wie funktioniert das?« und formt z.B. durch »Wie« und das »funktioniert« einen rationalisierenden Erwartungsrahmen, der zur Modellbil-

dung auffordert. Im Unterricht wird jede Frage, die den Lernfortgang unterstützen soll, so gestellt, dass die Antwort mal mit mehr mal mit weniger Kontingenz der zweiten Ebene vorstrukturiert wird. Die zentrale These ist deshalb: *Die auf der zweiten Ebene vorgesehene Schließung, die die Kontingenz wieder einschränkt, erfolgt schon in der Intervention selbst.*<sup>14</sup> Dieser identitive Zusammenhang gilt auch umgekehrt: Jede pädagogische Schließung ist auf Verstehen aus und denkt sich deshalb offen für die Elaboration in die Wissenskonstrukte der Lernenden, die die in der Schließung verdichtete Lernerfahrung weiter verändern wird.

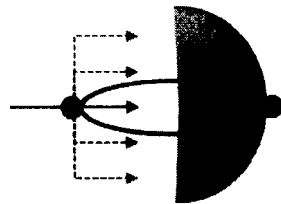


Abb. 3: Der schließende Horizont einer öffnenden Intervention

In offenen Settings (1. Ebene) kann durch öffnende Lehrinterventionen (2. Ebene) dieser scheinbare Zielhorizont unsichtbar sein, es kann sogar explizit auf diese normative Erwartung verzichtet werden, aber selbst dann wird genau diese freie Kommunikation zum gewünschten Gegenstand selbst.

Aus systemtheoretischer Sicht überrascht diese Einsicht nicht, denn Lernen ist der Aufbau von internen Kommunikationsmustern in gespiegelten Erwartungen. D.h., die Ausdifferenzierung interner Strukturen geschieht durch die

<sup>13</sup> Vgl. Hanna Roose (wie Anm. 4), 44–46.

<sup>14</sup> Vgl. zu diesem Zusammenhang auch Norbert Brieden (wie Anm. 9), 65.

selbst vorgenommene Beobachtung von Erwartung in der Umwelt.<sup>15</sup> *Lernen geschieht im Modus der Fremdreferenz.* Kinder finden nicht plötzlich Zahlen in sich und können sie in Rechenoperationen miteinander verbinden, sie werden aber auch nicht von außen in sie hineingeschrieben. Kinder beobachten andere im Umgang mit den Zahlen und differenzieren Mengen und Ordnungsvorstellungen formalisiert aus, um selbst an Kommunikation teilzuhaben. Öffnende Interventionen (2. Ebene) aktivieren die fremdreferentielle Selbstbeobachtung genauso wie schließende Interventionen die selbst-

referentielle Selbstbeobachtung aktivieren. *Pädagogische Interventionen realisieren Potenziale und formatieren dafür gleichzeitig die Potenziale.* Auf dieser Ebene besteht die Kunst nicht nur darin, Öffnen und Schließen sinnvoll aneinander zu hängen, sondern in dieser Rhythmisierung schon die öffnende Intervention so zu bauen, dass sie einen sinnstiftenden Rahmen für anschlussfähige Reaktionen setzt. Wie schwer das gerade in geöffneten Lernsituationen (Ebene 1) ist, die darauf drängen, dass der pädagogische Rahmen stark abgeschwächt ist, zeigt das folgende Beispiel<sup>16</sup>:

## Szene 2: Ziel: das Boot der Sturmstillungserzählung als Symbol für Bedrohung und Sicherheit

### 1. Gefühlsimagination der Jünger

L: Worauf hoffen die Jünger?

Luis: Dass Jesus endlich aufwacht.

Maren: Dass Gott sie rettet.

L: Also, sie hoffen auf Rettung von außen, von einer anderen Person, auch von Gott, von Jesus.

### 2. Standbilddarstellung der Haltung Jesu

Maren: Sind auch zwei Haltungen möglich?

L: Nein, entscheidet euch für eine, da musst du dich entscheiden, welche wichtig ist.

*Emma und Antonia setzten sich über die Anweisung hinweg, nur eine Haltung Jesu darzustellen.*

A: Wir sind sozusagen eine Person, aber die eine Hälfte der Person, die beruhigt zwar das Meer und ist ganz freundlich, [...] und [...] die andere Hälfte bezieht sich auf das /em/, die Kleingläubigen, also, weil er war ja da schon ein bisschen wütend [...]"

L: „Ist es eigentlich für euch völlig selbstverständlich, dass Jesus dahin kommt und so eine Naturgewalt, wie so ein Sturm einfach zur Stille bringt?“

Luis: Ja, also, der ist ja Gottes Sohn, der muss doch so was können.“ „ „

Lilli: [...] dass er halt nicht so typisch ist.“

Leonie: „ [...] vielleicht hat Gott ihm dann sozusagen auch so ein bisschen geholfen, dass er so viel wildes Wasser zähnen kann.“

Sabrina: Jesus hätte auch einfach weiter schlafen können. [...] Ja, dann hätte er selber ein Problem gehabt.“

Judith: Er hätte wirklich weiter schlafen können, weil vielleicht hat er sich ja auch, also er hätte sich ja denken können, ja, ich bin ja Gottes Sohn [...] also ich werde sowieso wieder auferstehen. (Für ihn würde das ja) kein Problem machen, (bloß) er wollte jemand helfen, weil er die auch sicherlich gerne hat.“

I: Ich habe aber bei Judith noch was [...] anderes gehört. Der war sich so sicher auf dem Boot, dass er geschlafen hat.

Öffnen: kleinschrittig vorverlegter Zielhorizont/Aktivierung

Schließen: Reframing in der Paraphrasierung

Öffnen: alternative Verarbeitungskanäle

Schließen: Eindeutige Zielrahmung emotionale Verdichtung

Öffnen: christologische Frage Dynamik im Unterricht

Schließen: Umlenkung der Christologie auf das affektive Lernziel

15 Vgl. Oliver Reis, Der lernende Gott braucht lernende Menschen, in: KatBl 2/2015, 140–142.

16 Vgl. Herbert Kumpf, Leitunterscheidungen und ihre Funktion im Religionsunterricht, in:

Gerhard Büttner / Hans Mendl / Oliver Reis / Hanna Roose, Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 5: Glaubenswissen, Babelhausen 2015, 149–151.

Diese Ebene erzeugt systematisch eine Asymmetrie in den Rollen, weil Unterricht die Ziele außerhalb der direkt Verfügung der Lernenden setzt und die Lehrkräfte zur *stellvertretenden Deutung* auffordert.<sup>17</sup> Die Formatierung ist folglich in der Fremdreferenz in die Hände der Lehrkräfte gelegt, selbst wenn diese die Rollenaufgabe zurück an die Lernenden delegieren (Öffnung 1. Ebene). Unterricht kann deshalb um seiner selbst willen weder die Formatierungsaufgabe noch die Asymmetrie aufgeben. Die dritte Ebene macht jedoch zugleich darauf aufmerksam, dass der Erwartungsrahmen von den Lernenden selbst eingehalten werden will und kann oder auch nicht. So sind die Lehrenden genauso abhängig von Lernenden. In dieser *doppelten Asymmetrie* liegt ein wesentliches Moment an Kontingenz oder auch an Freiheit, die nicht an sich kontrolliert, höchstens in persönlichen Arbeitsbündnissen oder formalen Handlungsschemata stabilisiert werden kann.<sup>18</sup>

Die Kindertheologie hat bisher für das Paradigma des freien Theologisierens sowohl das Schließen der 2. Ebene als auch die Formatierung der 3. Ebene in der Öffnung wenig programmatisch entfaltet. Die öffnenden und zugleich formatierenden bzw. die schließenden und zugleich freigebenden Interventionen sind in den mit den Jahrbüchern vorliegenden Transkripten beobachtbar, werden aber nicht weiter ausgewertet. Der Fokus liegt auf den Kinderäußerungen und leider nicht auf den sie erzeugenden Bedingungen. Dabei wird durch das Aufdecken der konstituierenden Bedingungen nicht die Freiheit des inhaltlichen Kinderdenkens eingeschränkt,

sie ist deren Voraussetzung, damit sich die im momentanen Kontext erzeugten Theologien einstellen.<sup>19</sup> Und deshalb kann die Kindertheologie auch nicht die Asymmetrie in der Steuerung abstreifen – wie Hanna Roose zu Recht feststellt.<sup>20</sup> Der »Markenkern« der Kindertheologie ist aus meiner Sicht die sichtbar gemachte und in dem Lernprozess weiterentwickelte Polyphonie der Kindervorstellungen. Die Frage ist nun, wie dieser Kern in ein sinnvolles Verfahren integriert werden kann, das

- erstens* eine Rhythmisierung von Öffnen und Schließen (2. Ebene) entwickelt, die zum freien Charakter der Äußerungen passt,
- zweitens* Rahmenvorgaben für die Formatierungen der Öffnungen vorgibt (3. Ebene), die inhaltlich aber auch die Polyphonie unterstützen, und
- drittens* die doppelte Asymmetrie betont (1. Ebene), da sonst das überraschende und unverfügbare Moment der Kindertheologie verloren geht.

Dieses Verfahren zu entwickeln, ist Aufgabe des nächsten Schrittes.

17 Vgl. Dietrich Benner, Schule im Spannungsfeld von Input- und Outputsteuerung, in: Ders., Bildung und Kompetenz, Paderborn u.a. 2012, 108f.

18 Vgl. Werner Helsper, Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft?, in: Barbara Koch-Priewe / Fritz-Ulrich Kolbe / Johannes Wildt (Hg.), Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2004, 65, 73–76.

19 Vgl. Hanna Roose (wie Anm. 4), 45.

20 Vgl. ebd. 46.

### 3. Kindertheologie als spezifisches Lernformat

#### 3.1 Lernformate als skriptartige Öffnungs- und Schließungsrhythmisierung

Um systematisch einen konkreten unterrichtlichen Lernweg von abstrakten Rhythmisierungen des Öffnen und Schließens unterscheiden zu können, benutze ich den Begriff des »Lernformats«.<sup>21</sup> Das Lernformat ist das Modell eines zielgerichteten und geschlossenen Interaktionsmusters, das eine Phasierung von Öffnung und Schließung beschreibt. Insofern ist es die Tiefenstruktur der 2. Ebene unterhalb der konkreten methodisch-medialen Ebene, es entwickelt seine spezifische Phasenstruktur aus einem bestimmten Anliegen heraus. Was für ein Format einem konkreten Lernweg zugrunde liegt, entscheidet sich

meist im Zusammenspiel von Thema und den Annahmen über die Schülergruppe. Gerade wenn man das Thema in seiner Mehrperspektivität auffächert, wird gut sichtbar, dass konkrete Lernwege ein oder auch mehrere Verständnisse nebeneinander realisieren und dafür ein passendes Format wählen, das sie für die Zielgruppe attraktiv halten. So kann z.B. Schöpfung als Konzept der Weltentstehung, als Ankerpunkt moralischer Forderungen oder als Perspektive der Gesellschaftsbeobachtung verstanden werden. Je nach Zielgruppe (entwicklungspsychologische Voraussetzungen, Erfahrungen mit dem Thema usw.) lassen sich deutlich andere Schwerpunkte beobachten, die entsprechend andere Ziele verfolgen. Beim Thema »Schöpfung« unterscheide ich z.B. die folgenden Lernformate:<sup>22</sup>

Lernformat	Aneignung von objektiver Wahrheit	Hermeneutische Tradierung	Hermeneutische Entdeckung	Symbolisch-existenzielle Entdeckung	Kennenlernen der Tradition	Diskurslernen
Anliegen	Die SuS nehmen ein repräsentiertes Verständnis von Schöpfung als wahr an, die anderen sind Fehlformen. Sie integrieren es geschlossen in ihr Leben und arbeiten damit.	Die SuS erschließen sich eigenständig in einer geschlossenen Lernumgebung ein (traditionelles) Schöpfungsverständnis als ihr eigenes.	Die SuS erarbeiten sich die Perspektive auf Welt als Schöpfung und können dann in der Perspektive geleitete eigene interpretative Entdeckungen machen.	Die SuS entdecken den tieferen und persönlich wahren Grund hinter den Symbolen der Schöpfungsrede. Es ist nur wichtig, in dieser interpretativen Haltung zu bleiben.	Die SuS lernen an Fragen der Gegenwart Traditionen kennen, um die Gegenwart zu verstehen. Eine persönliche Aneignung ist nicht nötig.	Die SuS positionieren sich mit ihrem Verständnis, erkennen die Vielzahl an Verständnissen, begreifen ihren Zusammenhang, vollziehen einen Perspektivwechsel durch die verschiedenen Verständnisse hindurch, um ihr eigenes an den anderen Verständnis zu reflektieren
Öffnungs-/Schließungsbewegung						

21 Vgl. Oliver Reis, Was ist heute »Schöpfung«? Schöpfungsdidaktik an der Grenze von Theologie und Schülerdenken, in: RelliS 4/2014, 19; ders., Didaktik eines Systematisch-theologischen Themas: Anthropologie für das Berufskolleg, in: Florian Bruckmann / ders. / Monika Scheidler (Hg.), Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretionen – Reflexionen

– Perspektiven, Berlin 2011, 177–181; ders., Mit Glaubensaussagen Lernprozesse gestalten, in: KatBl 2/2009, 112–121; ders., Gott der Schöpfer im Religionsunterricht? Wenn der Gebrauch der Rede zum Gegenstand wird, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg 2/2008, 17f.  
22 Vgl. ebd. 17.

Alle diese Lernformate haben ihren Sinn, ihre Stärke und Schwäche. Von links nach rechts nimmt die geschlossene inhaltliche Verbindlichkeit ab und die Eigentätigkeit bzw. Autonomie im Denken der Lernenden zu. Die inhaltliche Geschlossenheit der Formate links überträgt sich auch auf die Verfahrenssteuerung. Je weiter rechts die Formate stehen, umso wichtiger ist nur noch der geschlossene Ankerpunkt, danach kommt eine größere Freiheit in bestimmten Leitplanken, die vor allem auf der Verfahrensebene erhalten werden. Von links nach rechts nimmt schließlich auch der Druck ab, sich zu dem Inhalt verhalten zu müssen.

Eine Ausnahme in dieser Logik bildet das *Diskurslernen*<sup>23</sup>, das auf besondere Weise Pluralität und Positionalität durch ein straffes Verfahren miteinander verbindet. Nach der Öffnung für den Diskurs verschiedener Positionen erfolgt die Schließung auf der Verfahrensebene hier nicht für eine bestimmte Position, sondern für eine reflektierte Positionalität an sich. Die Interventionen in der öffnenden Phase (1. Positionierung, Positionsvielfalt, Rationalität der anderen Positionen aufnehmen), müssen so formatieren, dass die Äußerungen der Kinder modellerzeugend oder modellbeziehend sind. Die Statements müssen für eine möglichst konsistente Perspektive im Spiel der Stimmen stehen, damit der Diskurs der Perspektiven mit der nötigen Spannung überhaupt möglich wird. Die Interventionen in den schließenden Phasen (eigene Position als Modell mit Stärken und Schwächen erfassen, 2. Positionierung) nutzen diesen Modellbezug explizit und verflüssigen ihn am Ende auch wieder. Bei diesen Modellierungen des eigenen Denkens ist es wichtig, im

Blick zu behalten, dass diese Äußerungen »Moment«-Theologien sind, inhaltlich geprägte Überzeugungen, die in diesem Augenblick formatiert generiert werden. Die Person kann mit diesen Modellierungen weiterarbeiten, aber sie ist nicht identisch damit – das ist pädagogisch für beide Seiten entlastend.

### 3.2 Lernformat Kindertheologie?

Eine Grundsatzfrage für die Kindertheologie ist sicher, ob sie eine Methode sein will, die sich mit Oberflächenmerkmalen beschreiben lässt (theologisch sensible Grundfrage / argumentatives (Kreis-)Gespräch / maximale Erörterung der Grundfrage) oder ob sie mit Rudolf Englert<sup>24</sup> ein programmatischer *Ansatz* sein will, der Tradition und plurale subjektive Religiosität durchdringt und dabei auch eine eigenständige *Lernform* bzw. Lernformat entwickelt. Ich würde

23 Für dieses Format orientiere ich mich am Projekt »Diskurslernen« des Deutschen Referenzzentrums für Ethik in den Biowissenschaften (DRZE), bei dem das Diskurslernen als soziale Positionsaushandlung im Habermas'schen Sinne innerhalb eines mehrperspektivischen wissenschaftsnahen Diskurses angelegt ist (siehe [www.diskurslernen.de](http://www.diskurslernen.de)). Übernommen habe ich davon den mehrperspektivischen Diskurs relevanter (theologischer) Modelle als Formatkern, ich habe aber die soziale konsensuale Urteilsbildung zugunsten der Struktur »Positionierung 1 – Diskurs – Perspektivwechsel – Positionierung 2« zurückgenommen (vgl. Oliver Reis, *Anthropologie für das Berufskolleg* [wie Anm. 21], 179f). Auf dieser Basis hat Irina Leukert das Lernformat für den Religionsunterricht weiter etabliert (vgl. Irina Leukert, *Lernen in Pluralität durch Diskurs im Religionsunterricht der Grundschule*, Masterarbeit an der TU Dortmund, 2015, erscheint in Kürze: <https://eldorado.tu-dortmund.de>).

24 Vgl. Rudolf Englert, *Bloß Moden oder mehr?*, in: *KatBl* 3/2011, 299–301.

die Kindertheologie als *Ansatz* mit einem »Markenkern« verstehen,

- der die Polyphonie des Kinderdenkens und das plural gedachte theologische Diskursarchiv als *substantielle Ressourcen* sieht und
- der die Theologie der Kinder und die wissenschaftliche Theologie mit Blick auf die Kontrolle der Referenzen in einem *analogen* und mit Blick auf die Äußerungen selbst in einem strukturell *graduellen* Verhältnis einander zuordnet.

Diese eigenartige Koppelung verbindet die religiöse Überzeugungswelt der Kinder in sich mit der Tradition und eröffnet gleichzeitig Freiräume zu eigener Strukturbildung, wie sie der Theologie selbst zukommen. Dieser Ansatz besitzt schon Elemente einer Lernform/eines Lernformats: a) das Sichtbarmachen der Kinderkonstrukte, b) das Zueinander setzen der Kinderkonstrukte und c) das Weiterführen der Kinderkonstrukte. Allerdings sind die Übergänge (2. Ebene) und das Anliegen noch nicht geklärt, um von einem Lernformat zu sprechen, in dem die formatierenden Interventionen konsistent ausgerichtet sind. Es ist kein Zufall, dass in den Jahrbüchern durchaus Transkripte zu finden sind, bei denen die Kindertheologie im Format der »konstruktiven Erschließung« funktioniert, weil die Interventionen so ausgerichtet sind, dass sie eine traditionelle Aussage (z.B. »für uns gestorben«) noch einmal aktualisierend vom Kontext der Kinder erschließen. Es gibt aber auch dokumentierte Gespräche, die wie im Diskurslernen die Modellbildung unterstützen und die erarbeiteten Modelle aufeinander beziehen, um über die Modellvielfalt etwas z.B. über Jesus als Christus zu lernen.

Aus meiner Sicht bietet sich das Lernformat des Diskurslernens an, um die Kindertheologie weiterzuentwickeln:

- Es lebt wesentlich von dem Diskurs der Positionen, die aber nicht mehr isoliert nebeneinander stehen und so verwaltet werden müssen, sondern modelliert und in den Zusammenhang geführt werden müssen.
- Die Norm liegt nicht mehr in der einen, zu »vermittelnden« Sachstruktur, auf die hin der Lernprozess immer wieder gedrückt werden muss, sondern im Diskurs, dem perspektivischen Ringen um Wahrheit.
- Diesem Format liegt eine mehrperspektivische Wahrheitsvorstellung zugrunde. Wahrheit ist nicht mehr subjektivistisch isolierend, sondern wird im Diskurslernen auf die Konsistenz des eigenen Denkens als einer legitimen Perspektive bezogen.
- Pluralität wird modellhaft erzeugt, im Diskurs wird niemandem etwas genommen, jede Perspektive trägt wirklich etwas ein. Überhaupt wird durch den Modellcharakter Distanz zur Person ermöglicht, die schützt.
- Die kirchliche und theologische Denktradition ist in diesem Format im Diskurs mit voller Wucht präsent, der Perspektivwechsel auch in diese Position ist Teil des Lernens, so dass die Tradition ein gewichtiges und Wahrheit beanspruchendes Medium ist. Sie überformt aber deshalb nicht das Verfahren. In diesem Format wird überhaupt das Verfahren nicht unter der Hand mit inhaltlichen Zielen überfrachtet und die Sorge vor Manipulation bleibt gering.
- Es gibt ein nachhaltiges religionspädagogisch begründbares Lernziel

– und es ist nicht nur wichtig, dass man überhaupt mal Kindertheologie an sich gemacht hat. Gleichzeitig bleibt die soziale Theologiebildung im Moment erhalten. Diese ist durch den Bezug auf die Modelle nicht mehr vollständig fluide, da es durchaus Muster in dieser Modellbildung gibt.<sup>25</sup>

- Gerade weil der Diskurs in einem starken Rahmen die Norm selbst ist, kann auf falsche Symmetrien verzichtet werden. Das ganze Verfahren lebt davon, dass die Lehrkräfte die doppelte Asymmetrie sowohl in der formalen als auch in der inhaltlichen Steuerung offen sichtbar machen. Wenn bestimmte Schritte im Format des Diskurslernens nicht von den Lernenden gemacht werden, können sie nicht erzwungen werden, dieses Moment der Freiheit bleibt.
- Die Interventionen formatieren die Modellbildung des eigenen Denkens, die Modellvernetzung, den Modellwechsel und die Modellverdunstung zugunsten des eigenen Denkens. Sie berühren nicht den Denkinhalt selbst und vereinheitlichen auch nicht unnötig, weil Pluralität für den Diskurs notwendig ist.<sup>26</sup>

#### 4. Kindertheologie als theologische Reflexion im Format Diskurslernen

Eine offene Frage ist, ob das Anliegen des Diskurslernens, die eigene Position im Spiegel anderer Denkformen zu reflektieren, zu der Kindertheologie passt. Reicht es nicht, den Diskurs an sich zu führen? Die Kindertheologie wird gut daran tun, eine Aufgabe zu verfolgen, für die der Diskurs als Medium genutzt wird.

Es muss nicht immer die eigene Positionalität sein, sie kann auch für Sachfragen analytisch benutzt werden (»Was haltet ihr davon, wenn x meint ...?«), bei denen die Mehrperspektivität in den Positionen zur Lösung beitragen kann. Grundsätzlich aber sollte die Positionalität ein hohes Gut der *Kindertheologie* sein, weil sie verhindert, dass die Kindertheologie als argumentativer Selbstzweck geführt wird. Sie führt die Kindertheologie an ihren theologischen Bestimmungsort, Reflexion des Glaubens der Vielen vor einem Rahmen zu sein, in dem es zu klären gilt, was der eine Glaube sein könnte.<sup>27</sup> Diese Situation sorgt für eine quasi-ekklesiale Situation im guten Sinne<sup>28</sup>, damit die Auseinandersetzung überhaupt sinnvoll ist. Aber wie in der Theologie insgesamt ist der Modus des Theologisierens das Vehikel dafür, Kommunikation mit einer geschickten Rhythmisierung von Öffnen und Schließen in Gang zu setzen. Theologisches Wissen wird gerade nicht zum Ziel an sich – das entspricht gar nicht der Aufgabe der Theologie, selbst mit ihrem Wissen vom Stil her ein dienender Vermittlungsvorgang zu sein.<sup>29</sup> Kindertheologie ist in

25 Vgl. Gerhard Büttner / Oliver Reis, Die Bedeutung theologischer Strukturen für das Elementarisierenlernen, in: ZPT 3/2010, 248–257.

26 Z.B. Oliver Reis, Art. »Angst/Mut«, in: Handbuch Theologisieren mit Kindern, Stuttgart / München 2014, 111–113.

27 Vgl. Gerhard Büttner / Oliver Reis, Glaubenswissen – konstruktivistisch gelesen, in: Gerhard Büttner / Hans Mendl / Oliver Reis / Hanna Roose (Hg.), Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Bd. 6: Glaubenswissen. Babenhausen 2015, 9–12.

28 Vgl. Gerhard Büttner, Braucht Jugendtheologie eine »ekklesiologische« Fundierung?, in: Veit Jakobus Dieterich (Hg.), Theologisieren mit Jugendlichen, Stuttgart 2012, 70–78.

29 Vgl. Gerhard Büttner / Oliver Reis (wie Anm. 28), 13–16.

diesem Sinne auch nicht hypertroph, sie ist ein Ansatz mit einem Format, das dann die 1. Wahl ist, wenn explizit schon in den Lernzielen eine mehrperspektivische Theologiebildung als Gegenstand oder als Instrument für etwas anderes vorausgesetzt wird wie bei der Gottesfrage, der Christologie oder der Frage nach Wundern. Dann ist die Kindertheologie im Sinne des Diskurslernens ein der Sache und den Zugangsvoraussetzungen nach angemessenes didaktisches Verfahren – auch schon für die Grundschule!<sup>30</sup>

Würde sich die Kindertheologie auf ein solches Lernformat festlegen, dann sind nicht mehr alle Unterrichtsvorhaben, die Kinder zu offenen Fragen zu Wort kommen lassen, sofort Kindertheologie. Aber es würde das Schließungsproblem durch die Rhythmisierung kleiner (2. Ebene), ohne die Kontingenz der doppelten Asymmetrie aufzuheben (1. Ebene). Vor allem aber wären die öffnenden Interventionen trainierbar (3. Ebene). Es könnte außerdem geübt werden, den Diskurs der Modelle zu Themen abzustecken, ohne damit die spontane Theologiebildung zu kontrol-

lieren. Dies führt dazu, dass einerseits die Kontrollmöglichkeiten steigen und andererseits der Kontingenzüberschuss dahin gelenkt wird, wo er hingehört: in die diskursive Theologiebildung.<sup>31</sup> Von den empirischen Dokumentationen wird etwas der Druck genommen, die nicht als Erhebungen repräsentativ abbilden müssen, was Kinder zu einem Thema denken, um als quasi-normative Schablonen für weitere Lernprozesse dienen. Vielmehr kontrastieren sie die wissenschaftlichen theologischen Strukturen, zeigen die Präferenzen der Kinder und deren Zugriffswege. Sie bieten vor allem Material, die Wirkung des Interventionsrahmens zu studieren, der fast wichtiger ist als die Äußerung an sich. Kindertheologie in diesem Sinne wäre keine neue religionspädagogische Leitkonzeption, aber ein erkennbares, unterscheidbares und für bestimmte Unterrichtsvorhaben zu präferierendes Format.

30 Vgl. Irina Leukert (wie in Anm. 23).

31 Vgl. Hanna Roose (wie Anm. 4), 46.