

**Auszug aus: Edelgard Moers, Ulrike Itze, Brigitte Zeeh-Silva:
Methodenbuch für den Ethik- und Religionsunterricht, Stuttgart 2018**

Didaktische Konzeptionen

Didaktische Konzeptionen sind das Fundament für Lernqualität. Sie sind mehr als Unterrichtsprinzipien, Methoden oder Arbeitsformen. Auch für den Religionsunterricht hat es in der Vergangenheit verschiedene Konzeptionen gegeben wie z. B. die evangelische Unterweisung nach Helmut Kittel, den hermeneutischen Religionsunterricht nach Martin Stallmann und Gert Otto und den problemorientierten Religionsunterricht, die ihre Bedeutung aber heute weitgehend verloren haben, nicht zuletzt deshalb, weil sie einen inputorientierten Religionsunterricht bestimmt haben.

In den letzten Jahren sind neue Konzeptionen entstanden, die sowohl outputorientiert wie auch kindorientiert angelegt sind. Innovativer Religionsunterricht will die Kinder nicht in die Pfarrgemeinde einführen oder religiöses Wissen vermitteln. Er hat vielmehr die Aufgabe, Prozesse in Gang zu setzen und Kompetenzen weiter zu entwickeln, die jungen Menschen im Blick auf den Glauben und die Religion zu verantwortlichem Denken und Handeln zu befähigen. Die verschiedenen Konzeptionen stehen für die unterschiedlichen Situationen der Kinder, die alle gemeinsam miteinander und voneinander lernen. Alle Konzeptionen haben einen Resilienz fördernden Wert.

Im Zuge des Konstruktivismus als die aktuelle Lerntheorie, der Favorisierung des offenen Unterrichts und des kooperativen Lernens sowie der Handlungsorientierung als leitendes Unterrichtsprinzip sollten Konzeptionen daran angepasst sein und den Unterricht so organisieren, dass viele Schüler intensive Lernarbeit verrichten und Interesse an der Sache haben. Heute gehen wir von einer inklusiven Didaktik aus, die Heterogenität als Chance für gemeinsames Lernen sieht.

Eine professionelle Konzeption berücksichtigt das Lernen jedes einzelnen Kindes, einen sinnstiftenden Umgang mit dem Lerngegenstand und hat den individuellen Lernzuwachs im Blick. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht der Lernprozess des einzelnen Kindes entsprechend seiner Möglichkeiten. Inhalt, Ziel, Methode und Medien sind sinnvoll miteinander verwoben.

Eine Konzeption bestimmt ein gesamtes Unterrichtsvorhaben oder auch den Religionsunterricht grundsätzlich. Lehrpersonen, die konzeptionell arbeiten, schaffen Freiräume für Schülerinnen und Schüler, strukturieren klar und bewirken ein hohes Selbstbestimmungsempfinden.

Kompetente Lehrpersonen verstehen Konzeptionen, sind fachdidaktisch sattelfest und kennen Unterrichtsprinzipien, ermitteln die individuellen Lernausgangslagen, nehmen Fragen und Erfahrungen der Kinder ernst, fördern die Kompetenzen der Kinder weiter und sind in allen Handlungsfeldern gleichermaßen aktiv, d. h. unterrichten, erziehen, beraten, begleiten, diagnostizieren, bewerten, kooperieren, organisieren, evaluieren und innovieren.

Eine Lehrperson als Lernbegleiterin und Lernberaterin der Kinder wird in ihrem Religionsunterricht nicht alle Konzeptionen gleichermaßen berücksichtigen. Sie sollte sie aber kennen und bei ihrer Unterrichtsplanung bedenken. Es ist durchaus erwünscht, eine leitende Konzeption für eine Unterrichtsreihe in den Blick zu nehmen und während der einzelnen Stunden auch andere mit einzubeziehen. Durch die ihr zugesprochene pädagogische Freiheit kann die Lehrperson ihre eigene Haltung entwickeln und so die eigene Unterrichtsqualität sichern.

Beziehungsstiftendes Lernen

Die Konzeption des „Beziehungsstiftenden Lernens“ ist nicht an einer Gründerperson festzumachen. Sie speist sich aus einer Pädagogik, die die Begegnungen und die Beziehung der Menschen untereinander in den Mittelpunkt stellt.

Das Leben besteht aus Begegnungen und durch Begegnungen lernen Menschen. Das Menschsein gestaltet sich in Beziehungen, in Beziehungen zu sich selbst, in Beziehungen zu Gott, in Beziehungen zu Mitmenschen und in Beziehungen zur Schöpfung. Beziehungen sind theologisch und pädagogisch bedeutsam.

Theologisch wird der Mensch als von Gott geschaffenes Wesen verstanden, das sich nicht allein als Individuum und getrennt von anderen verwirklichen kann. Gott als der Schöpfer begründet diese wechselseitige Beziehung zum Menschen, die charakterisiert ist durch Liebe, Gegenseitigkeit, Angenommensein und Verbundensein.

Pädagogisch gesehen ist die Voraussetzung für jede Erziehung die Beziehung zueinander, die Beziehung in der Familie, die Beziehung zu Freunden, die Beziehung zu Mitschülern und Lehrpersonen, die Beziehung zu Menschen im späteren Leben. Je intensiver die Beziehung der Kinder zur Lehrperson ist, desto besser sind die gemeinsamen Möglichkeiten, die Ziele des erziehenden Unterrichts umzusetzen.

Die Konzeption betont, dass im Religionsunterricht die eigenen Erfahrungen, die Erfahrungen mit anderen, die Erfahrungen mit der Schöpfung und die Erfahrungen mit Gott thematisiert werden. In dem Zusammenhang werden die Selbst- und die Fremdwahrnehmung geschult. Die Erfahrungen der Menschen aus der biblischen Tradition und der Wirkungsgeschichte, die als Gotteserfahrungen gedeutet werden, können den Kindern Orientierungshilfen bieten für ihr Leben heute. Die Kinder erfahren, wie andere Menschen mit Freude, Trauer, Angst, Sicherheit, Geborgenheit, Einsamkeit, Not, Glück und Vertrauen umgegangen sind. Sie können sich in die Protagonisten hineinversetzen und aus der Rolle heraus den Erlebnissen, Gedanken und Gefühlen nachspüren. Gelingt die Identifikation mit diesen menschlichen Ur-Erfahrungen, so können die Kinder sowohl auf einer unmittelbar handelnden Ebene wie auch reflexiv in Deutungsversuchen diese menschlichen Glaubenserfahrungen in ihrem eigenen Leben und mit ihren bisherigen Erfahrungen verbinden.

Lernen durch Begegnung wird als besondere Form des beziehungsstiftenden Lernens verstanden. Es dient dem Verstehen anderer Personen und Religionen. Personen der Gemeinde, Altenpfleger, Gemeindepfarrer, Jugendleiter, Gemeindeschwester, Presbyter, Menschen, die berufliche Erfahrungen mit anderen Menschen haben, können aus dem Leben berichten.

Die Begegnung mit anderen Religionen, besonders dem Judentum und dem Islam gehört auch dazu. Menschen werden in den Unterricht eingeladen oder direkt in ihrem Arbeitsfeld in der Moschee oder Synagoge besucht. Kinder aus der Schule, die anderen Religionen angehören, können befragt werden und vom Leben mit ihrer Religion erzählen. Feste und Bräuche kommen zur Sprache und ein gemeinsamer Austausch kann stattfinden. Die Thematisierung anderer Religionen sollte nicht isoliert, sondern immer von Fragen der Kinder und aus dem Blickwinkel der christlichen Religion stattfinden. So kann deutlich werden, was die Religionen verbindet, aber auch was sie trennt. Durch die Begegnungen und reflektierenden Gespräche werden Vorurteile, Ängste und Unsicherheiten abgebaut und Verständnis und Vertrauen aufgebaut. Achtung, Respekt, Toleranz und Empathie dem Fremden gegenüber werden gefördert.

Modelle wie „Gewaltfreie Erziehung“, „Demokratische Schulkultur“, „Soziales Lernen“ und „Mediation“ finden sich im „Beziehungsstiftenden Lernen“ wieder. Durch vielfältige Methoden wird die Kommunikation untereinander verbessert. Das beziehungsstiftende Lernen will die jungen Menschen nicht unter Druck setzen und belehren. Vielmehr sollen Kinder in einer positiven Atmosphäre lernen, Konflikte gewaltfrei zu klären, um das Verständnis füreinander zu verbessern. Die Konzeption geht von einem humanistischen Menschenbild aus,

das Wert auf Begegnungen legt, bei denen sich jeder angenommen fühlt. Sie setzt prinzipiell Wohlwollen gegenüber Kindern voraus und bezieht die emotionale Ebene und nonverbale Äußerungen mit ein. Durch einen Perspektivwechsel wird die Wirkung einer Äußerung erkennbar, und durch die vier Seiten einer Nachricht wird die Selbstoffenbarung deutlich. Auch Ich-Botschaften und Aktives Zuhören finden sich im beziehungsstiftenden Lernen.

Gute Beziehungen zwischen Kindern untereinander, zwischen Lehrpersonen und Kindern und zwischen den Unterrichtsgegenständen und den Kindern fördern das vernetzte Denken. Es geht um eine dialogische Begleitung, wobei der Aspekt der Beziehung deutlich im Vordergrund steht. Durch die unterschiedlichen Beziehungen, die immer wieder reflektiert werden, wird die Botschaft lebendig. So stiftet der Religionsunterricht tragfähige Beziehungen. Auf diese Weise wird über den Religionsunterricht hinaus ein Beitrag zur Friedenserziehung geleistet.

In den Lehrplänen einzelner Bundesländer wird die Konzeption favorisiert. Zum Beispiel wird sie in den Informationen zum Lehrplan für Evangelische Religionslehre für die Grundschule in NRW 2008 näher erläutert (www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank (Informationen zum Lehrplan Evangelische Religionslehre NRW 2008, S. 5-7).

Bewegter Religionsunterricht

Die Konzeption „Bewegten Religionsunterricht“ ist etwa dreißig Jahre alt und geht auf das musikpädagogische Konzept der rhythmisch-musikalischen Bewegungserziehung des Genfer Musikpädagogen Emil Jaques-Dalcroze aus dem Jahre 1911 zurück. Aber erst im Zuge der Diskussion um die „Bewegte Schule“ in den 80er Jahre durch den Schweizer Urs Illi hat Elisabeth Buck die Konzeption „Bewegter Religionsunterricht“ ins Leben gerufen.

Der Sportlehrer Urs Illi wollte seinerzeit nur einen Ausgleich zur „Sitzschule“ schaffen, doch er löste in der sportwissenschaftlichen und sportpädagogischen Literatur eine breite Diskussion über die „Bewegte Schule“ aus, die bald alle Fächer erfassten. Die Pädagogen Hartmut von Hentig und Klaus Hurrelmann unterstützten die Konzeption der „Bewegten Schule“ mit der Begründung, dass die Schule nicht nur Lern-, sondern auch Lebens- und Erfahrungsraum der Kinder sein sollte. Sie sollte so gestaltet werden, dass sich die jungen Menschen darin wohlfühlen und dass ihnen durch ganzheitliches Lernen Erfahrungsmöglichkeiten angeboten werden. Im Zuge der Entwicklung der Schulprogramme und der Selbstverantwortung der Schulen wurde diese Konzeption gern aufgegriffen.

Einheitliche Kriterien, die als Grundlage für eine „Bewegte Schule“ gelten könnten, gibt es nicht. Aber in Veröffentlichungen zu diesem Themenbereich gibt es immer wieder gleiche oder ähnliche Bausteine. Typisch für die Konzeption sind Bewegungspausen während des Lernens, bewegtes und dynamisches Sitzen, Entspannungsübungen, Entlastungsphasen und bewegte Hausaufgaben, aber auch die bewegte Pause auf dem Schulhof mit Spielgeräten und die Einbeziehung außerschulischer Lernorte.

Elisabeth Buck hat durch die Konzeption „Bewegter Religionsunterricht“ Theologie und Pädagogik aufeinander bezogen. Sie ist bei ihrer Konzeption von einem erweiterten Erkenntnisbegriff ausgegangen, der besagt, dass Erkenntnis mehr ist, als das, was in Sprache gefasst werden kann. Sie betont, dass Erkennen eine veränderte Sicht- und Erlebnisweise durch eine Veränderung der Achtsamkeit ist.

Bei der Konzeption „Bewegter Religionsunterricht“ steht das religiöse Lernen im Mittelpunkt, es bezieht sich nicht nur auf das Wissen, sondern verstärkt auf das Wahrnehmen, Entdecken, Staunen, Spielen und Improvisationen. Motorik, Sensorik, Emotion und Kognition werden miteinander verbunden und ermöglichen religiöse Symbolbildung in sprachlichen wie auch nichtsprachlichen Denkprozessen. Durch das Agieren können die Kinder religiöse Symbole selbst entdecken und erschließen, um sich anschließend damit auch sprachlich und schriftlich weiter auseinander zu setzen. Die Inhalte des Religionsunterrichts werden überwiegend in Wahrnehmungs- und Bewegungsspielen angeboten. Sowohl innere wie auch die äußere Bewegungsmöglichkeiten werden berücksichtigt und miteinander verwoben.

Elisabeth Buck begründet die Konzeption damit, dass biblische Geschichten Bewegungen beschreiben, wie z. B. Flucht, Heimkehr, Aufbruch, Umkehr und von der Bewegung Gottes handeln, der sich auf die Menschen zu bewegt und sie in ihrer Bewegung begleitet und dass diese Dynamik des christlichen Glaubens immer wieder Änderungen und neue Aufbrüche bewirkt. Die Konzeption des „Bewegten Religionsunterricht“ will Spielräume eröffnen, sich mit dieser Dynamik auseinander zu setzen. Elisabeth Buck betont, dass sich das Konzept in einem realen und einem symbolischen Bewegungsraum entfaltet. Sie hat damit sinnliche Wahrnehmung und Körperausdruck als Auseinandersetzung mit religiöser Symbolik in die religionsdidaktische Diskussion eingebracht und konkretisiert. Die Wahrnehmungs- und Bewegungsspiele stehen im Spannungsfeld zwischen sozialer Interaktion, schöpferischen Gestaltungsprozessen und sensomotorischen Erlebnissen. Bewegungsspiele

dienen dazu, individuelle Zugänge und Standpunkte zu Unterrichtsinhalten anzubahnen.

Voraussetzung für den „Bewegten Religionsunterricht“ ist eine gute Beziehung zwischen der Lehrperson und den Kindern. Einfühlungsvermögen, eigene Spielfreude, Bereitschaft zum Improvisieren und Humor sind wichtig. Die Lehrperson soll Stimmungen der Kinder wahrnehmen können und klare Grenzen setzen, wo einzelne ausgegrenzt oder herabgesetzt werden. Die Konzeption macht deutlich, dass sich im Verhältnis des Kindes zu seinem Körper und im Bild des Körpers, das eine Gesellschaft entwickelt, die jeweiligen Wertesysteme widerspiegeln, ebenso die Achtung bzw. Missachtung der Menschenwürde, das Bewusstsein von und die Haltung zur Sterblichkeit, der Wille zur Selbstbestimmung oder Manipulation und die Sehnsucht nach Glück. Reflexion, Feedback und Evaluation sind wichtige Bestandteile, damit der Ansatz „Bewegter Religionsunterricht“ bei Lehrpersonen innerlich und äußerlich in Bewegung geraten und weiter entwickelt werden kann.

Bibliotherapie

Bibliotherapie versteht sich als Heilkraft des Lesens und ist in ihrer Grundidee schon weit älter als die Erfindung des Buchdrucks. Schon in der Antike waren sich Mediziner bewusst, dass kranken Menschen vielleicht schon durch das Wort geholfen werden konnte, bevor das Skalpell eingesetzt werden musste. Später wurde der Grundgedanke der Bibliotherapie von Psychotherapeuten bei der Behandlung von Patienten entdeckt und eingesetzt.

Udo Kittler und Friedhelm Munzel haben die Konzeption in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts konkretisiert. Ihrer Meinung nach haben Texte unterschiedliche Funktionen (Udo Kittler, Friedhelm Munzel: Lesen ist wie Wasser in der Wüste, Seite 158ff):

- **Modellfunktion:** Geschichten stellen Konflikte dar, in denen Kinder ihre eigenen Ängste und Sehnsüchte wieder erkennen. Der Inhalt weist auf Lösungen und deren Folgen hin, vermittelt Perspektiven, bietet Assoziationsmöglichkeiten spendet Ermutigung und Trost.
- **Erholungsfunktion:** Die Kinder versinken in eine andere Welt. Sie erleben Muße und scheinen die reale Umgebung zu verlassen. Sie treten in eine andere Welt ein und sind so in der Lage, für einen Moment ihre Probleme auszuschalten. Besonders das stille Lesen fördert die fantasievolle Schaffung innerer Bilder. Meist tritt eine Identifizierung mit dem Protagonisten und somit eine Begegnung mit sich selbst ein.

- Überlieferungsfunktion: Die Kinder können aus den Erfahrungen der Handlungsfiguren lernen, drohenden Krisen rechtzeitig auszuweichen, bzw. sie gezielt zu lösen.
- Vermittlungsfunktion: Die Kinder blicken über den Zaun und verstehen Einstellungen und Haltungen anderer Menschen. Sie lernen von anderen Kulturen, von alten Märchen und neuen Helden.
- Spiegelfunktion: Die Kinder schauen wie in den Spiegel. Sie erkennen evtl. ihre eigenen Probleme und gelangen zur Selbsterkenntnis. Beim Lesen können die Kinder eigene Erlebnisse und Gedanken wieder finden.
- Depotfunktion: Die Kinder können das Gelesene verinnerlichen und die Botschaft in ihrem Gedächtnis speichern. Sie können staunen und sich wundern. Handlungen, Bilder, Motive und Symbole der Geschichte bleiben in Erinnerung. In einer Konfliktsituation können sie die Information sofort abrufen.
- Regressionsfunktion: Die Kinder können sich in Verhaltensweisen der früheren Kindheit versetzen, so dass sie die Probleme aus der kreativ kindlichen Sicht sehen und lösen.
- Alternativfunktion: Die Kinder sehen einen neuen Weg. Geschichten bringen sie auf neue Gedanken und führen sie zu neuen Sichtweisen.
- Mobilisierungsfunktion: Die Kinder identifizieren sich mit dem Darsteller und vollziehen einen Standortwechsel. Durch diese neue Sichtweise betrachten sie die Probleme, die vielleicht auch ihre eigenen sind, aus einem anderen Blickwinkel und bewerten sie möglicherweise neu. Sie sind in der Lage, ihre Einstellungen zu revidieren, haben möglicherweise ein „Aha-Erlebnis“ und können den nächsten Schritt wagen.
- Begleiterfunktion: Geschichten vertiefen das Bewusstsein. Es antwortet den Kindern auf Fragen und kann Gesprächspartner sein. Ein Buch kann zum „Lebens-Mittel“ werden. Hier wird deutlich, dass es nicht nur um die Begegnung mit Texten geht, die in Büchern gesammelt sind, sondern um das Verhältnis zu Büchern insgesamt.

Bibliotherapie wurde für den Einsatz in Schulen vom Kultusministerium NRW im Jahre 1994 empfohlen. (vgl. Friedhelm Munzel: Bibliotherapie und religiöses Lernen, in: Deutscher Ärztinnenbund eV (Hrsg): Kranke Kinder brauchen Bücher, Köln 1996, Seite 25)

In der Schule wird Bibliotherapie nicht „klinisch“ angewandt. Die Konzeption will das Wachsen und Reifen der Persönlichkeit sowie die Identitäts- und Sinnfindung unterstützen. Sie kann meist auf Probleme einer Lerngruppe hin ausgerichtet werden (z. B. bei Themen wie Liebe, Freundschaft, Mobbing, Abschied, Tod, Trauer). Gerade im Religions- und Ethikunterricht ist der Einsatz von bibliotherapeutischen Grundgedanken sinnvoll. Die biblischen und

wirkungsgeschichtlichen Texte beinhalten heilsame Geschichten, die Trost bringen, zum Staunen verhelfen, zum Nachdenken anregen, Mut machen, Hoffnung verbreiten, Orientierung geben, Lebenshilfe bieten, Fragen aufwerfen und Antworten ermöglichen. Ausgehend von einer besonderen Situation wählt die Lehrperson einen Inhalt aus, die bei jüngeren Kindern vorgelesen oder mit älteren Schülern gemeinsam gelesen wird. Durch die verschlüsselte Form des Inhaltes wird das Problem zur Sprache gebracht, kreativ bearbeitet und auch gelöst, bzw. die Geschichte gibt einen sinnvollen Weg vor.

Vorteilhaft ist, dass die Kinder im Gespräch über das Problem nicht ihr eigenes Schicksal preisgeben müssen. Sie müssen sich nicht „outen“ und von ihrer Situation, von eigenen Ängsten, individuellen negativen Handlungen oder falschen Entscheidungen erzählen, sondern sie artikulieren sich „im Schutze der Geschichte“ und sprechen aus der Rolle des Protagonisten oder weiterer Handlungsfiguren heraus. Die Lehrperson verhilft den Kindern durch einen Anleitungstext zur Identifikation, z. B. „Stelle dir vor, du bist Jona und hockst im Wal. Was denkst du? Wie fühlst du dich? Was wünschst du dir?“, „Welche Gedanken könnten Abraham durch den Kopf gegangen sein, als er nachts unter dem Sternenhimmel stand?“ oder „Was könnte er zu Gott gebetet haben?“ Die Kinder antworten aus der Rolle heraus in der Ich-Perspektive.

Einige Überlegungen sind vorher notwendig:

- Die Lehrperson stimmt die Literatur auf die Situation und die Bedürfnisse der Lerngruppe ab (Selektion).
- Die Lehrperson prüft, welche Anregungen oder Lösungswege der Inhalt für die Lerngruppe bietet (Internalisierung).
- Die Lehrperson klärt, ob die Schülerinnen und Schüler die dargestellten Situationen und Lösungen des Buches befürworten oder ablehnen. (Identifikation).
- Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, eigene negative Erlebnisse, die auch im Text erscheinen, auf die handelnden Personen zu projizieren (Projektion/Übertragung).
- Die Schülerinnen und Schüler können durch das Nachspielen und Nachspüren Gefühle zulassen sowie artikulieren und möglicherweise negative Gefühle überwinden (Abreaktion und Katharsis).

Der Inhalt und die vielfältigen Methoden der Begegnung fördern bei den Schülern Verständnis, Akzeptanz, Toleranz und eine objektive Sichtweise. Darüber hinaus strebt die Lehrperson durch die ganzheitliche Begegnung Verhaltenskonstanz, Ambivalenz, Verhaltens- oder Einstellungsmodifikation sowohl bei der Lerngruppe wie auch beim einzelnen Schüler (Einsicht) oder ein Verständnis für Zusammenhänge als Lernfortschritte an. Die Kinder können z. B.

einmal in die Rolle des Überlegenen und einmal in die Rolle des Unterdrückten schlüpfen und in beiden Rollen Erfahrungen sammeln und vergleichen sowie anschließend bewerten. (vgl. Friedhelm Munzel: *Bibliotherapie und religiöses Lernen*, Münster 1997, Seite 86)

Zu bibliothераapeutischen Zwecken können vielfältige Texte eingesetzt werden wie z. B. Briefe, Gedichte, Liedtexte, Romane, Märchen, Bilderbücher, biblische Geschichten, Biografien, Sagen und Legenden. Viel wichtiger als die literarische Qualität sind Inhalt, Bilder und Symbole, da sie die Fähigkeit besitzen, sowohl emotionale wie auch körperliche Reaktionen hervorzurufen, die entspannend, entkrampfend und befreiend wirken können. Die für den Religionsunterricht ausgewählten Texte sollten also eher leserbezogen als textbezogen sein und den Schülern vielfältige Identifikations- und Projektionsmöglichkeiten für ihre Problemsituation bieten.

Bibliotherapie wird unterstützt durch

- die Bibliothekswissenschaft, die zu den ältesten Disziplinen gehört und die anfangs nahe Verbindung von Lesen und Religion zeigt.
- die Neurobiologie, die die gehirnphysiologischen Bedingungen und Funktionen beschreibt und festgestellt hat, dass wichtige Teile des menschlichen Gehirns auf das Lesen geradezu angelegt sind.
- die Literaturpsychologie als eine der wichtigsten Hilfsdisziplinen. Sie untersucht die Psychologie des Lesers und des Lesevorgangs, beschreibt die Voraussetzungen des Rezipienten und die Wirkung eines Lesestoffs und zeigt insbesondere die Rezeptionen psychologischer Erkenntnisse in der Literatur auf. Der Bibliotherapie leistet sie vor allem dadurch wertvolle Dienste, weil sie einerseits die psychologische Struktur eines Textes erschließen hilft und andererseits die jeweilige psychologische Theorie des Autors sichtbar macht.
- die Psycholinguistik, die dem Verhältnis von Sprache und seelischem Erleben auch für den bibliothераapeutischen Prozess nachgeht.
- die Kommunikationswissenschaft, die den gesamten Kontext von Sprache darstellt und erkennen lässt, dass gerade die zunehmende Technisierung und die Einführung neuer Medien das Lesen voraussetzt.
- die Tiefenpsychologie, die wesentliche Motive eines Textes auf anderer - auch unbewusster - Ebene durchschaubar macht. (Friedhelm Munzel: *Bibliotherapie und religiöses Lernen*, Münster 1997, Seite 106)

Bei der Begegnung von Schülern mit Geschichten im Unterricht überwiegt meist eine Funktion.

Biografisches Lernen

Biografisches Lernen will auf die reflexive Wahrnehmung und Gestaltung der eigenen Biografie abzielen, denn biblische Geschichten haben mit dem Leben der Kinder zu tun. Noch vor fünfzig Jahren wurde das Lernen an Biografien ins Abseits gestellt. Die unreflektierte Verehrung von Helden mit dem Ziel einer unmittelbaren Nachahmung galt zu recht als nicht vereinbar mit einem emanzipatorischen Bildungs- und Erziehungsgedanken. Das Vorbild verschwand über Jahrzehnte hinweg aus der Pädagogik.

Doch seit der Jahrtausendwende wurde das biografische Lernen wiederentdeckt. Der Religionsunterricht heute, der die Lernenden als Subjekt ihres eigenen Lernens versteht, sieht das biografische Lernen als eine bedeutsame Konzeption, die die Kinder herausfordern will, die Bedeutung von Religion, Glauben und Aspekten des Christentum im Kontext ihrer eigenen Biografie zu reflektieren. Die Betrachtung der eigenen Biografie findet in der stetigen Auseinandersetzung mit anderen Biografien statt, denn kein Mensch kann sich ausschließlich aus sich selbst heraus entwickeln. Als dialogisches Wesen ist er auf Anregungen von außen angewiesen.

Biografisches Lernen verbindet Lebensgeschichten und Lernen. Es reflektiert das Vergangene aus dem heutigen Blick auf individuelles zukünftiges Handeln. Kinder können ausgewählte Stationen eines Lebensweges und die Entscheidungen anderer Personen im Blick auf das eigene Leben deuten, ohne etwas nachzuahmen. Jede Biografie ist einzigartig. Es lassen sich keine übertragbaren und allgemein zutreffenden Lösungen ableiten, die für jeden Menschen zutreffen. Eine Lebensgeschichte kann nur subjektiv für die bestimmte Person betrachtet werden.

Bei der Konzeption geht es darum, wahrzunehmen, welche Entwicklungsschritte eine bestimmte Person durchlebt hat und welche bedeutenden Erlebnisse und Begegnungen oder welche Hoffnungen und Wünsche des Protagonisten das Kind besonders bewegt hat. Es geht um bekannte oder unbekannte Menschen der nahen und fernen Umgebung, um biblische Gestalten, bereits verstorbene Personen aus der Wirkungsgeschichte oder heute noch lebende aus der Schulumgebung oder der Kirchengemeinde. So kann Kindern die Komplexität des Lebens deutlich werden.

Das Christentum betont die personale Beziehung eines jeden Einzelnen zu Gott und baut nicht zuletzt auf Zeugnissen von Menschen auf, die Erfahrungen mit

Gott gemacht haben und diese weitergeben. Im Religionsunterricht geht es in dem Sinne auch um eine Deutung des gelebten Lebens unter der Verheißung Gottes.

Häufig verehren Kinder die Stars aus Musik, Film und Fernsehen. Dabei werden falsche Illusionen geweckt, die sich durchaus aufdecken lassen. Doch es gibt viele Menschen, die durch Ehrenämter zeigen, wie man in einer Wohlstandsgesellschaft leben und gleichzeitig für andere sein kann. Als „localheros“ werden jedes Jahr einige von ihnen in vielen Orten unseres Landes geehrt. Den Blick darauf zu richten ist auch für den Unterricht wichtig. In dem Zusammenhang kann auch eine Erinnerungskultur in der Stadt gepflegt werden, an der sich die Kinder beteiligen. Es wäre fatal, wenn Kinder nur Stars und Sternchen als ihre Helden ansehen, die schnell wieder verblassen.

Kuhn erläutert vier Zielbereiche des Lernens an fremden Biografien:

1. Beitrag zur Identitätsfindung:

Die Fragen „Wer bin ich?“ oder „Wer möchte ich sein?“ oder „Wo gehöre ich hin?“ kann durch die Auseinandersetzung mit den Lebenserfahrungen und Entscheidungen anderer Biografien erfolgen.

2. Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Empathie:

Durch die Auseinandersetzung mit Biografien erweitern Kinder ihr eigenes Denken. Sie nehmen Anteil an Deutungsangeboten und setzen sich mit Entscheidungen anderer auseinander.

3. Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit:

Durch die Teilhabe an anderen Schicksalen werden Diskussionen um Sorgen, Wünsche, Bedürfnisse und Entscheidungen in Gang gebracht.

4. Diskursive Ausbildung moralischer Überzeugungen:

Kinder sollten Biografien, deren Lebensentscheidungen von einem jüdisch-christlichen Ethos gespeist sind, angeboten werden, über die diskutiert werden. Es muss aber immer auch ein Lernen in Freiheit sein, denn Kinder können auch zu anderen ethischen Folgerungen kommen.

Es ist wichtig, Kinder in ihrer Autonomie und Individualität ernst zu nehmen und eine diskursive Auseinandersetzung mit Gedanken, Gefühlen, Verhalten und Erfahrungen anderer zu initiieren. Die jungen Menschen müssen die Möglichkeit haben, ihre eigenen Fragen, ihre Vermutungen, ihre Meinungen, ihre Bedürfnisse, Vorstellungen und ihr Gelerntes zu formulieren. Allerdings sollten die Biografien,

in denen Menschen Krieg und Verbrechen erlebt haben, für Grundschul Kinder sehr gut ausgewählt werden und nicht unbedingt mit einer Hinrichtung enden.

Zum Thema „Erinnern an die Shoah“ kann die Lehrperson die Biografie einer Person auswählen, die die Nazi-Herrschaft überlebt hat, die den Tätern vergeben hat und nun von ihren Erlebnissen berichtet. So wird den Kindern trotz aller schwierigen Fragen, die sich ergeben, der Gedanke von Versöhnung vermittelt. Bilderbücher wie z. B. „Papa Weidt“, „Gerne wäre ich geflogen ...“ u. a., in denen authentische Biografien kindgerecht dargestellt werden, sind für einen Einsatz in der Grundschule sinnvoll.

Begründet wird das biografische Lernen durch die Philosophie, Soziologie, Entwicklungspsychologie und Medienpädagogik.

Lehrpersonen können sich auch selbst fragen: Welche (biblische, politische) Person hat mich am meisten beeindruckt? Welche Bedeutung hat die Person in meinem Leben gehabt? Was hat mich an dieser Person beeindruckt? Was verbindet mich mit dieser Person?

In den Lehrplänen einzelner Bundesländer wird die Konzeption favorisiert.

Existenzerschließender Religionsunterricht

Die Konzeption des existenzerschließenden Religionsunterrichts ist nicht nur für den Religionsunterricht von Bedeutung. Sie wird fächerverbindend auch als Erziehungsauftrag verstanden, z. B. als Umwelt- und Friedenserziehung.

Entstanden ist die Konzeption des existenzerschließenden Religionsunterrichts vor mehr als 30 Jahren im Zuge der Diskussionen um einen kindorientierten Religionsunterricht, der von eigenen Fragen ausgeht. Selbstreflexive lebensweltbezogene Lernprozesse waren im Religionsunterricht nach 1945 verpönt.

Der existenzerschließende Religionsunterricht speist sich aus verschiedenen Quellen und Strömungen. Elemente der Kindertheologie, des biografischen Religionsunterrichts, der Bibliothherapie, des therapeutischen Religionsunterrichts und des Bibliodramas, des Psychodramas und der kreativen Bibelarbeit sowie verschiedene Formen von Körperarbeit finden sich darin wieder. Gestützt wird der existenzerschließende Religionsunterricht durch die Tiefenpsychologie, die Literaturpsychologie und die Lernbiologie.

Der existenzerschließende Religionsunterricht, so wie ihn Ulrike Itze entwickelt hat, stellt jedes einzelne Kind in den Mittelpunkt seines Lernens und lässt biblische Inhalte von ihm zunächst analysieren und anschließend in vielfältiger Weise kreativ, meditativ oder spielerisch darstellen, strukturiert ihn aber auch sehr konsequent. Durch die ganzheitliche Auseinandersetzung mit biblischen Inhalten begegnen die Kinder elementaren Grunderfahrungen und spüren der Trauer, Freude, Angst, Not, Sicherheit, Einsamkeit, Glück, Vertrauen, Geborgenheit oder Hoffnung der Protagonisten der Bibel nach. Der Unterricht bietet vielfältige Lernchancen und will die Grundbedürfnisse nach Sicherheit, Zugehörigkeit, Liebe, Geltung und Selbstverwirklichung ermöglichen. Die Kinder werden mit ihren sprachlichen Deutungen und kreativ-gestalterischen Interpretationen als ernstzunehmende kleine Theologen in den Mittelpunkt gestellt, so wie es die Psychologie und auch die Kindertheologie fordert. Neben der Analyse der biblischen Texte ist vor allem die kreative Darstellung durch Farben, Formen, Bewegungen, Klänge, Schrift oder Sprache von großer Bedeutung. Wenn die Motivation bei einzelnen Kindern noch nicht über Inhalte gelingt, so wird das Interesse durch sinnhafte Methoden angesprochen. Ebenso wie auch bei der Bibliothherapie können sich Kinder im Schutz einer Geschichte äußern. Sie müssen z. B. nicht über eigene Ängste sprechen. Doch der existenzerschließende Religionsunterricht fragt bei der Reflexion „Was hat Jona gelernt?“ und „Was hast du gelernt?“. Die Kinder äußern sich auch zu ihrer eigenen Lebenssituation. Doch sie müssen nicht über Vergangenes und Unangenehmes sprechen, sondern sie können formulieren, was sie sich in Zukunft vornehmen möchten.

Die Konzeption von Ulrike Itze berücksichtigt die Situation, dass viele Kinder im Religionsunterricht der Grundschule oft zum ersten Mal etwas über das Christentum und andere Religionen erfahren. Es geht darum, die Kinder „in einer wichtigen Phase ihrer Entwicklung zu begleiten. Deshalb begegnen sie im Religionsunterricht der biblischen Botschaft und verstehen die Sprache und Vorstellungswelt der biblischen Texte“ (Lehrplan Grundschule, evangelische Religion herausgegeben vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein in: Ders., Lehrplan Grundschule, o. J., 20-30, 20.), und zwar nicht nur an der Oberfläche, sondern dringen in tiefere Strukturen ein. „Wenn sie sich mit dem christlichen Bild der Welt und des Menschen auseinandersetzen, soll ihnen das helfen, sich selbst besser zu verstehen.“ Das geschieht zunächst über das Gespräch und darüber hinaus über das kreative Gestalten mit Formen, Farben, Bewegungen, Klängen, Schrift und Sprache. Die beiden Säulen, das analytische Vorgehen und das kreative Gestalten, bilden eine Einheit. Erst wenn der Inhalt im Gespräch erschlossen worden ist, kann durch eine kreative Gestaltung eine tiefe Auseinandersetzung stattfinden. Im Zuge der Individualisierung von Unterricht hat das gemeinsame

Gespräch für das Lernen der Kinder eine große Bedeutung. Hierbei sitzt die gesamte Lerngruppe in einem Kreis zusammen und tauscht sich aus.

Der existenzerschließende Religionsunterricht gibt den Kindern Raum, die großen Fragen des Lebens zu stellen, aufzuschreiben und zu sammeln. Diese Fragen werden besonders wertgeschätzt und zu Leitfragen des Unterrichts, z. B..

Fragen nach der eigenen Person:

Wer bin ich? Wo komme ich her? Wer darf ich sein? Warum bin ich so, wie ich bin? Wie werde ich später sein? Wie kann ich schaffen, was von mir erwartet wird? Wie wird das Neue sein, das auf mich wartet? Welche Gefühle und Gedanken habe ich? Wer oder was hilft mir dort, wo ich fremd bin? Wie kann ich ein gelingendes Leben gestalten?

Fragen nach dem Sinn des Lebens und der Welt:

Warum muss ich sterben? Warum müssen die anderen sterben? Wie ist die Welt entstanden? Wo kommt alles her? Sind Tiere und Menschen in Gefahr? Was kann ich tun, um die Welt zu retten?

Fragen nach Gott:

Wo finde ich Schutz? Wo bin ich geborgen? Gott, wer ist das? Gibt es Gott wirklich? Wo ist Gott? Warum kann ich Gott nicht sehen? Ist Gott gut zu mir? Warum lässt Gott Böses zu?

Fragen nach dem Leben und Handeln in der Gemeinschaft, in Familie, Schule und Kirchengemeinde:

Wer begleitet mich auf meinem Lebensweg? Wer bist Du? Wie gehen wir miteinander um? Wie können wir ein gemeinsames Leben gestalten? Welche Feste feiern wir? Warum feiern wir? Was ist ein Gottesdienst? Wie können wir einen Gottesdienst feiern? Warum soll ich gerecht sein? Warum soll ich andere gerecht behandeln?

Fragen nach anderen Religionen:

Warum haben manche eine andere Religion? Warum nennen andere Kinder Gott Allah?

An diesen Fragen wird gemeinsam gearbeitet und nach und nach werden Antworten gesucht. In dem Zusammenhang entdecken die Kinder, dass es auf viele Fragen keine eindeutigen Antworten gibt, sondern eigene Deutungen vorhanden sind, die individuell verschieden sein können, aber jede einzelne wertgeschätzt wird.

Im existenzerschließenden Religionsunterricht gilt für die verschiedenen Gesprächsformen, die schrittweise eingeübt werden, dass sich alle Teilnehmer an Regeln halten, in klaren Sätzen sprechen, sich möglichst kurz fassen und anderen aktiv zuhören sollen. Jede Gesprächsform erzeugt individuelle Wirkungen bei den Gesprächsteilnehmern.

Das unterhaltende Gespräch

- eine ruhige und offene Gesprächsatmosphäre schaffen
- eigene Gedanken formulieren und Fragen stellen
- zuhören können
- Gesprächsregeln kennen und auf Einhaltung achten
- biblische Geschichten erschließen und über Inhalt sowie über Gefühle der Handlungsfiguren sprechen

Das informierende Gespräch

- Formulieren des Problems
- Einholen von Informationen mit Hilfe weiterer Medien
- Anwenden verschiedener Techniken der Informationsbeschaffung
- inhaltliches Klären von Sachfragen

Das reflexive Gespräch

- Deutungen bei biblischen Geschichten formulieren
- Herstellen von Beziehungen zum eigenen Denken und Empfinden
- Auseinandersetzung mit eigenen Gedanken
- Gedanken und Gefühle in Text und Bild ausdrücken
- Nachvollziehen fremder Gedanken und Entwickeln von Empathie
- Kommunikationsmodell kennen und Ich-Botschaften formulieren
- Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Ansprüchen
- Gründe für Gedanken nennen
- Lösungswege begründen
- Erkenntnisse bewusst gewinnen und formulieren
- Austausch von Argumenten
- Finden der optimalen Lösung
- Argumentieren und differenziert urteilen
- Fragen aushalten können, ohne eindeutige Antworten zu finden
- auf der Metaebene kommunizieren

Der existenzerschließende Religionsunterricht will das Kind auf allen Ebenen fördern, d. h. sowohl auf der kognitiven und sprachlichen wie auch auf der

personalen, sozialen, handelnden, darstellenden und symbolischen Ebene und die damit verbundenen Kompetenzen weiter ausbilden. Jedes Kind erhält vielfältige Identifikationsangebote und neue Sichtweisen auf sein eigenes Leben.

Es hat im Unterricht die Chance,

- sich mit biblischen Handlungsfiguren zu identifizieren,
- eigene Gedanken und Gefühle auf biblische Handlungsfiguren zu projizieren,
- in biblischen Geschichten Vorbilder zu entdecken, deren Verhalten zu hinterfragen und es zu reflektieren,
- sich durch ihr Handeln in ihrer Beziehung zu anderen Menschen zu erkennen und gelingende Gemeinschaft in der Familie, in der Schule, in der Kirchengemeinde und mit Menschen aus anderen Kulturkreisen zu leben,
- biblische Texte als Lebenshilfe zu begreifen,
- seine eigene Persönlichkeit positiv weiter zu entwickeln,
- seine Spielfreude sowie Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit über biblische oder wirkungsgeschichtliche Inhalte weiter auszubilden,
- durch die Frage nach Gott Hoffnung zu schöpfen und
- Verantwortung für sich selbst und die Schöpfung zu übernehmen.

In einem existenzerschließenden Religionsunterricht werden die Erfahrungen der Menschen aus der biblischen Tradition mit dem Kind und seinen Erfahrungen vernetzt. Durch eine Identifikation mit den Personen, Handlungen, Bildern und Symbolen geht es darum, die darin angesprochenen menschlichen Grunderfahrungen spielerisch und handelnd zu ergründen und ähnliche Erfahrungen bewusst werden zu lassen oder neu zu entdecken und sie als Herausforderung für ihr eigenes Leben zu begreifen. Wie auch beim Psychodrama wird davon ausgegangen, dass biblische Texte archetypische Krisensituationen aufnehmen. Durch die Identifikation werden diese Krisen wieder durchlebt, neu gedeutet und eventuell überwunden. Natürlich hat noch kein Kind von Gott die Weisung erhalten, sein Elternhaus zu verlassen und in ein fernes Land zu gehen, es hat auch noch nicht in dem Bauch eines Wals gesessen, aber die Kinder verstehen diese Situationen als Symbole. Die gedeuteten Gotteserfahrungen der Menschen in früherer Zeit sollen ihnen in der heutigen Lebenswirklichkeit eine Orientierung geben. Es geht im weitesten Sinne darum, die christliche Wahrnehmung der Kinder zu entdecken oder zu wecken, zu entfalten mit den eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen zu vergleichen und dadurch und zu gestalten sowie den eigenen Lebens- und Glaubensprozess zu fördern.

Dabei können die Kinder die Bibel als Anthologie wahrnehmen, sie erforschen und sich darin orientieren.

In einem existenzerschließenden Religionsunterricht werden christliche Traditionen in Beispielen und Ausdrucksformen gelebten christlichen Glaubens vermittelt. Zentral ist, Gott als Wegbegleiter wahrzunehmen. Dies kann über „Wegegeschichten“ erfolgen, die die Kinder ausgestalten und denen sie nachspüren.

Diese Konzeption will letztlich den Kindern helfen, die eigene Existenz zu verstehen und zu hinterfragen, diese mit biblischen Inhalten zu vernetzen, um durch die gelebten und überlieferten Erfahrungen anderer grundlegende Probleme, Unsicherheiten oder Ängste zunächst in spielerischer Weise zu überwinden und später im eigenen Leben besser bewältigen zu können.

Ein klar rhythmisierter, phasierter und ritualisierter Religionsunterricht mit einer Begrüßung, Hinführung, Transparenz, Erarbeitung, Präsentation, Diskussion sowie einer Reflexion am Schluss, z. B. Was hat Josef gelernt? Was habe ich gelernt? Was ist mir schon gelungen? Woran werde ich noch weiterarbeiten? gewährleistet darüber hinaus auch die Förderung aller angestrebten Kompetenzen.

Freiarbeit

Die Konzeption der Freiarbeit stammt aus der Reformpädagogik und geht auf Maria Montessori, Celestin Freinet und Peter Petersen zurück. Der Unterricht orientiert sich an individuellen Bedürfnissen der Kinder. Die Lernumgebung wird so hergerichtet, dass Kinder selbstständig lernen und selbstverantwortlich handeln können. Sie arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben. Auch der Religionsunterricht kann durch Freiarbeit gestaltet werden. Voraussetzung ist, dass die Lehrperson eine gute Vorarbeit leisten muss. Zu einem Thema sollte sie interessante Lernangebote aussuchen. In Ablagekörbchen, Regalen, Kisten, Kartons kann sie das Lernmaterial und die Aufgaben übersichtlich zur Verfügung stellen.

Freiarbeit ist klar strukturiert. Zum Beginn gibt die Lehrperson den Kindern eine Übersicht über die Aufgabenstellungen und das Material. Den Kindern wird die Freiheit zugestanden, selbst auszuwählen, was, wie und mit wem sie lernen möchten. Sie planen und organisieren selbstständig ihr Vorhaben. Aus der Fülle von Lern- und Arbeitsmaterialien können sie auszuwählen, was sie interessiert und wie lange sie sich womit beschäftigen möchten. Sie haben die Möglichkeit, allein oder mit anderen zusammen zu arbeiten. Das kooperative Lernen steht im Mittelpunkt. Die Lehrperson ist Lernberater und Lernhelfer.

Zum Abschluss der Freiarbeit stellen die Kinder ihre Ergebnisse vor, diskutieren darüber und reflektieren das Gelernte. Darüber hinaus besprechen sie, in welcher Weise sie ihre Ergebnisse öffentlich machen, z. B. in einer Ausstellung, auf der Homepage der Schule, in einer Schülerzeitung, etc.

Dieses selbstorganisierte Lernen müssen Kinder Schritt für Schritt erlernen.

Geschlechtergerechter Religionsunterricht

Der geschlechtergerechte Religionsunterricht hat sich sowohl aus der feministischen Theologie wie auch aus den Erziehungswissenschaften in den letzten vierzig Jahren entwickelt. Im Zuge der Gender-Diskussion sind auch für den Religionsunterricht Gleichberechtigung und Chancengleichheit für Mädchen und Jungen gefordert worden, wobei die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern, insbesondere die geschlechtliche Identität, im Mittelpunkt stellen sollte.

Die Geschlechtergerechtigkeit ist nun eines der zentralen Bildungsanliegen in der Religionspädagogik. Neben vielen Autorinnen hat sich auch Renate Hofmann mit dieser Konzeption beschäftigt.

Ob sich Mädchen und Jungen in ihrem Verhalten unterscheiden, beschäftigt schon lange die Wissenschaft. Ob sie sich angleichen, wenn sie gleiche Lebensbedingungen hätten, ist eine Frage, die in den Erziehungswissenschaften immer noch heftig diskutiert wird. Das bisher männlich besetzte Gottesbild wird um weiblich geprägte Vorstellungen erweitert, um Mädchen die Entwicklung eigener Gottesvorstellungen zu erleichtern. Sowohl die Theologen wie auch die Religionswissenschaftler nehmen mittlerweile nicht nur weibliche und männliche Gottesvorstellungen in den Blick, sondern darüber hinaus auch unterschiedliche Hautfarben und Kulturen.

Forschungen machen heute darauf aufmerksam, dass es ein typisch männliches bzw. typisch weibliches Verhalten nicht gibt, sondern dass das Verhalten situationsabhängig ist. Erst in der Auseinandersetzung mit anderen Kindern lebt ein Kind sein geschlechtliches Verhalten. Doch dieses Verhalten ist das Ergebnis der Sozialisation durch Elternhaus, Kindergarten und Schule, d. h. eines angeeigneten kulturellen Systems.

Wenn Mädchen andere Erfahrungen machen als Jungen, dann haben diese auch Auswirkungen, die sich im Religionsunterricht zeigen. "Bei Mädchen ist das Gottesbild eher von einer Beziehung und persönlichen Nähe zu Gott geprägt, bei

Jungen überwiegt das Bild eines allmächtigen Gottes, der Schutz und Hilfe geben kann." (Hofmann, S. 2)

Das Verstehen von biblischen Texten ist ein interaktiver Prozess, zwischen dem Text, dem Kind und der Lesesituation. Es ist ein Unterschied, ob ihn ein Junge oder ein Mädchen liest. Das Wahrnehmen und Verstehen ist vom den Lesenden abhängig, Texte werden immer geschlechtsspezifisch rezipiert. Die Lehrperson muss sich bei der Auswahl eines biblischen Textes fragen, wie er auf Jungen bzw. auf Mädchen wirken könnte. Erst dann kann sie Ziele formulieren und Methoden überlegen.

Im Religionsunterricht des vergangenen Jahrhunderts wurde weit mehr von Männern der Bibel als von Frauen gesprochen. Eine Lehrperson kann heute auf eine gleiche Verteilung achten. Es können Geschichten von starken Frauen erzählt werden, z. B. von Rut oder den Hebammen Pua und Schifra. Diese Frauen können Identifikationsmöglichkeiten schaffen und das traditionelle Frauenbild erweitern. Eine Geschichte kann aber auch aus der Sicht einer Frau erzählt werden, z. B. Maria erzählt von ihrem Sohn Jesus, Miriam erzählt von ihren Brüdern Moses und Aaron und dem Auszug aus Ägypten, u. a. Neben den Vätergeschichten werden Müttergeschichten einbezogen.

Im heutigen Religionsunterricht sprechen die Kinder über Gedanken und Gefühle, über Ängste und Hoffnungen der Protagonisten. Interessen und Methoden werden sowohl den Mädchen wie auch den Jungen der Lerngruppe gerecht. Auch sollen Mädchen in Jungenrollen und Jungen in Mädchenrollen schlüpfen können. Es geht aber nicht darum, die Rollen gleich zu machen, sondern individuell auf sie einzugehen.

Geschlechtergerechter Religionsunterricht gehört zur Verwirklichung des Bildungsauftrags und erfordert neues Denken, Handeln und Leben.

In den Informationen zum Lehrplan für Evangelische Religionslehre für die Grundschule in NRW 2008 wird die Geschlechtergerechtigkeit konkretisiert (www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank) (Informationen zum Lehrplan Evangelische Religionslehre NRW 2008, S. 15-16).

Kindertheologie, bzw. das Theologisieren mit Kindern

Der Kindertheologie wird in den letzten zwanzig Jahren immer mehr Beachtung geschenkt. Hartmut Rupp beschreibt Kindertheologie „als Theologie von Kindern,

als Theologie mit Kindern und als Theologie für Kinder" (Rupp 2006, S. 86) und erläutert, dass „Kinder die Konstrukteure ihrer eigenen Vorstellungen sind, sie dabei jedoch auf anregende Umwelten (Personen, Impulse, Materialien, Aufgaben) angewiesen sind" (Rupp 2006, S. 86). Die Konzeption des Theologisierens ist deshalb in besonderer Weise auf Lehrpersonen angewiesen, die sich auf den gemeinsamen Dialog mit Kindern einlassen, die gemeinsam mit Kindern auf der Basis der Kinderfragen in biblischen Texten nach Antworten suchen und forschen und die in der Aufgaben- und Impulsstellung den Kindern offen und hilfreich zur Seite stehen.

Petra Freudenberger-Lötz nimmt als bedeutende Vertreterin der Konzeption die Gedanken der Kinder nach Gott und der Welt in den Blick und leitet den Unterricht von den Fragen der Kinder aus. Gestützt werden ihre Aussagen durch die Kindheitsforschung, die Entwicklungspsychologie (Kinder erwerben aktiv Wissen) und den Konstruktivismus. Theologische Gespräche mit Kindern machen „den Kern des Religionsunterrichts aus, weil Kinder in ihnen zur Sprache bringen, was sie existenziell angeht und was ihr Denken sowie ihren Glauben herausfordert. Solche Gespräche ergeben sich oft unvermittelt, es gibt keine einfachen Rezepte des Umgangs mit den Fragen der Kinder" (Freudenberger-Lötz 2007, S. 16). Bei der Suche nach Antworten entstehen oft weitere Fragen. Theologische Gespräche zählen deshalb zu den schwierigsten Interaktionen zwischen Lehrperson und Kindern. (Freudenberger-Lötz, 2007, S. 16) „Die Lehrperson ist als ganze Person mit ihrem theologischen Wissen, ihrem Einfühlungsvermögen, ihren Gesprächskompetenzen herausgefordert." (Freudenberger-Lötz 2007, S. 16)

Schritte des Gesprächs:	Die Kinder beschreiben ihre verschiedenen Meinungen, Fragen und Gedanken zum Thema	Die Kinder setzen sich mit den Positionen der anderen Kinder auseinander und diskutieren	Die Kinder gelangen über einen biblischen oder wirkungsgeschichtlichen Text zur Reflexion der eigenen Gedanken
Sprachliche Position des Kindes:	Ich denke ... Ich frage mich	Der/die in der Klasse meint ...	Ich denke jetzt ...
Aufgabe der Lehrperson:	Aufmerksame Gesprächspartnerin des Kindes: Wahrnehmen und Wertschätzen der Kinder und ihrer Gedanken	Stimulierende Gesprächspartnerin: Diskussion durch Impulse voranführen	Begleitende Expertin: Themenauswahl, Verschränkung der Gedanken der Kinder mit biblischer Theologie
Schwerpunkte der Theologie:	Theologie von Kindern	Theologisieren mit Kindern	Theologie für Kinder

(Freudenberger-Lötz, 2007, Seite 130 ff.)

Theologische Gespräche nehmen einen großen Raum im Religionsunterricht ein. Gerade bei Fragen, auf die es keine klaren Antworten gibt, ist es hilfreich, den Blick der Kinder zu weiten und die kindliche Fantasie zu befragen. Aber auch bei Texten und Bildern sollen die Kinder vermuten, was diese zum Ausdruck bringen könnten und sie sollen formulieren, was sie sich vorstellen. Ihre Deutungen sind wichtig. Ihnen werden keine Erklärungen aufgezwungen. Die jungen Menschen sollen aus der Sprachlosigkeit herausgeführt werden und Hilfen bekommen, in ihren Denkprozessen und in ihrer Dialogfähigkeit auch kreative Wege zu gehen. Der Blickwinkel der Kinder ist häufig noch nicht verstellt und von dem Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung geprägt. Die Konzeption sagt, dass Kinder nicht belehrt werden dürfen, dass sie aber immer wieder Anregungen benötigen für eine klare Werte- und Weltordnung sowohl für Gut und Böse.

Das Theologisieren und ein kompetenzorientierter Religionsunterricht stehen dabei nicht im Widerspruch. Auch bei der Konzeption der Kindertheologie berücksichtigt der Religionsunterricht eine klare Verlaufsstruktur. Jedoch wird darauf geachtet, dass jedes Kind mit seinen individuellen Lernvoraussetzungen angenommen und ernst genommen wird. Wenn mitunter bei einigen Kindern nur einzelne Kompetenzen angebahnt werden können, so haben alle Kinder ein Recht auf ungestörte Kommunikation, ohne belächelt oder gar ausgelacht zu werden.

Die Bibel bietet den Kindern heilsame Geschichten, die trösten, zum Staunen und Nachdenken anregen, Mut machen, Orientierung und Lebenshilfe geben, Fragen aufwerfen und Antworten ermöglichen.

Die Kinder können

- nach einem gemeinsamen Einstiegs- und Begrüßungsritual zuerst allein und still über eine Fragestellung nachdenken, ihr Vorwissen wachrufen und an Gelerntes anknüpfen,
- sich gemeinsam mit einem Partner oder in einer Gruppe austauschen, sich Inhalte gemeinsam erschließen und kreativ gestalten, über offene Fragen diskutieren, weitere Fragen entwickeln und sammeln
- die Ergebnisse verarbeiten und sammeln oder in einem gemeinsamen Handlungsprodukt zusammenstellen,
- die Ergebnisse präsentieren und aufbewahren, im Blick auf die Leitfrage Antworten formulieren sowie die Lernprozesse gemeinsam reflektieren.

Symboldidaktik

Mit Symboldidaktik wird ein Religionsunterricht beschrieben, der religiöse Symbole kindgerecht und mit allen Sinnen inszeniert. Durch Symbole werden biblische Inhalte und die Lebenswirklichkeit der Kinder miteinander vernetzt.

Der Begriff „Symbol“ ist von dem griechischen Verb „symballein“ (zusammenwerfen, zusammenfallen, zusammenpassen oder vereinigen), sowie von dem Substantiv „symbolon“ (das Zusammengefügte) abgeleitet. Symbolisieren bedeutet, dass etwas zusammengefügt wird, das zusammengehört, aber vorher getrennt war.

Ein Symbol ist ein Zusammengefügtes aus einem sinnlichen Zeichen und dem Bezeichneten oder dem, was symbolisiert wird.

Bsp.: Zwei Freunde nehmen Abschied voneinander. Sie ritzen ihre Namen auf eine Tonscherbe und brechen sie in zwei Stücke. Jeder nimmt eine Hälfte mit. Das Brechen der Scherbe drückt den Schmerz des Abschieds aus. Das sorgfältige Bewahren bringt Treue zum Ausdruck. Jede Hälfte verweist auf die Freundschaft, die zusammen erlebt wurde und ist zugleich ein Zeichen der Hoffnung auf die Freundschaft, die zukünftig erfahren werden kann. Der zerbrochene Teil der Tonscherbe ist zwar selbst nicht Freundschaft, aber er ist sinnliches Erkennungszeichen, das abwesende Freundschaft vergegenwärtigen, in die Gegenwart hineinziehen kann. Nach langer Zeit treffen sich die Freunde wieder und setzen die Tonscherben wieder zusammen. Ton und Namen ergänzen sich wieder. Sie feiern das Glück der Wiedervereinigung der Getrennten.

Es gibt unterschiedliche symboldidaktische Ansätze.

Hubertus Halbfas hat vor dreißig Jahren den Evangelischen Religionsunterricht der Grundschule durch das symboldidaktische Konzept bereichert (z. B. in NRW 1985). Sein Ansatz basiert auf einer anthropologischen Grundlage. Sein Ziel ist eine integrierte Theorie des Symbols, die in der Lage wäre, die religionswissenschaftliche Symboltradition mit den psychoanalytischen, soziologischen, philosophischen, theologischen und sprachwissenschaftlichen Symbolverständnissen zu vermitteln.

Symbole haben für Halbfas eine bedeutende Vermittlungsfunktion: Symbole allein vereinen das Bewusste und das Unbewusste, das Gegenständliche und das Spirituelle, das Sichtbare und das Unsichtbare, Konkretes und Allgemeines, das Gesonderte und das Ganze, Gott, Mensch und Welt. Symbole vermitteln demnach zwischen den Zeiten, zwischen tradierter Erfahrung und eigenem Leben. Als Aufgabe des Religionsunterrichts sieht er die Eröffnung des Zugangs zum Symbol, die Vermittlung eigener Erfahrungen im Umgang mit Symbolen. Dabei geht es ihm um die Wiedergewinnung der symbolischen Dimension für den Religionsunterricht insgesamt, als Inhalt für alle sonstigen Inhalte. Im Ansatz von Halbfas findet eine Selektion der Symbole statt: Status-,

Dominanz- und Unterwerfungssymbole und die Symbolwelt der Jugendkultur sind in seinem Konzept nicht integriert.

Peter Biehl entwickelte die kritische Symbolkunde. Für ihn haben Symbol und Symboldidaktik einen anderen Stellenwert als für Halbfas. Er geht davon aus, dass christliche Symbole auch dann in ihrem anthropologischen Sinn verstanden werden können, wenn ihr theologischer Sinn (noch nicht oder nicht mehr) erfasst werden kann. Die Bedeutungsfülle und Offenheit der Symbole ermöglicht es, dass der Umgang mit ihnen sinnvoll und gewinnbringend ist, auch wenn ein bestimmter Sinn, der mit ihnen verbunden ist, nicht vernommen wird. Insofern kann durch einen offenen und kreativen Umgang mit Symbolen - im Kontext biblischer Erzählungen - unter Umständen der bestimmte Sinn des Evangeliums wieder wahrgenommen werden.

Symbole haben für ihn eine didaktische Brückenfunktion: Sie vermitteln zwischen dem Bewussten und dem Unbewussten, zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit, zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, zwischen eigenen und kollektiven Wünschen und Hoffnungen, zwischen heutigen und biblischen Lebenserfahrungen. Symbole können sich so als schöpferische Elemente des Traditionsprozesses erweisen, indem sie neue Tradition schaffen. Im Unterschied zu Halbfas gehört es für Biehl dazu, dass Symbole zu Zeichen absinken oder zu Klischees erstarren können.

Kennzeichen der Symbole

1. Symbole haben Hinweischarakter: Neben dem sinnlich erfahrbaren Stoff (Hälfte der Tonscherbe) verweisen sie auf das eigentlich Gemeinte, das Symbolisierte (Freundschaft), das damit indirekt ausgedrückt wird. Sie verweisen auf eine verborgene, tiefere Wirklichkeit.
2. Symbole repräsentieren die Wirklichkeit: Es wird nicht nur auf etwas verwiesen, sondern es wird etwas zugleich verkörpert und verbürgt (Die Scherbe ist nicht Freundschaft, aber sie erinnert an sie).
3. Symbole sind gesellschaftlich bedingt: Sie werden erst zu Symbolen, wenn sie von einer Gemeinschaft anerkannt werden und damit sozial eingebettet sind (für die Öffentlichkeit erkennbar, z.B. die Taube als Friedenssymbol).
4. Symbole sind geschichtlich bedingt: Sie können verloren gehen, wenn sie ihre soziale Anerkennung nicht mehr besitzen und subjektive Erfahrungen nicht länger mit den übergreifenden Erfahrungen der Gemeinschaft verbunden sind (vor ca. 20 Jahren konnten die Menschen noch nicht viel mit dem Fischsymbol als Zeichen der Christlichkeit in Zusammenhang bringen). Schwindet die soziale Anerkennung, sterben Symbole ab.
5. Symbole erschließen tiefere Dimensionen der inneren Wirklichkeit und eröffnen damit neue Möglichkeiten mit der äußeren Wirklichkeit. Damit

wird die innere und äußere Wirklichkeit, das Bewusste und das Unbewusste verbunden.

6. Symbole haben eine ambivalente Wirkung: Sie können lebensfördernd oder lebensbedrohend sein, wie z. B. Feuer, Wasser, sie können Angst erzeugen oder Mut machen, z. B. durch individuelle Erfahrungen.
7. Symbole stehen in der Gefahr, bei Verlust ihrer Mehrdeutigkeit zum Zeichen zu werden oder bei Verlust ihrer Ambivalenz und Möglichkeit der kritischen Deutung zum Klischee oder Idol zu werden, z.B. Kreuz an der Kette als Modeerscheinung, Krippe zu Weihnachten wird zu Weihnachten verniedlicht und kommt nicht mehr in ihrer eigentlichen Bedeutung zum Ausdruck.

Symbole sind ein wichtiges Medium des religiösen Ausdrucks. Mit ihnen kann der Multidimensionalität menschlichen Erlebens eine Kommunikationsform gegeben werden. Symbole sprechen den Menschen an und setzen Gefühle und Phantasien frei. Aus diesem Grund haben die Autoren der Bibel ihre Botschaft überwiegend in Symbolen vermittelt. Mit bildreichen und vieldeutigen sprachlichen Mitteln und Handlungen wollen sie die Wirklichkeit Gottes in ihrem eigenen Leben darstellen.

Die Auseinandersetzung mit Symbolen im Unterricht eröffnet Zugänge zu biblisch-christlichen Glaubensstraditionen und ermöglicht eine Verbindung zum heutigen Leben. Deshalb geht es im Unterricht auch nicht um eine abstrakt-lehrhafte Symbolkunde, sondern darum, Gebrauchssituationen von Symbolen zu thematisieren und zu versuchen, ihre Bedeutung im jeweiligen Kontext zu erschließen.

Vor allem in der Grundschule werden solche Symbole thematisiert, die sich den Kindern unmittelbar zeigen und ihren Sinneserfahrungen zugänglich sind, das heißt die sich in ihren Erfahrungswelten wiederfinden lassen.

Beispiele:

- „Hand“ als Symbol der Geborgenheit und Gemeinschaft
- „Stern“ als Symbol der Lebensorientierung
- „Garten“ als Symbol der Schöpfung
- „Wasser“ als Symbol des Lebens
- „Brot“ als Symbol der ganzheitlichen Sättigung von Menschen
- „Baum“ als Symbol der Hoffnung
- „Tür“ als Symbol des Angenommenwerdens
- „Tisch“ als Symbol der Gemeinschaft und des Teilens

Bildhafte Sprache ist kennzeichnend für die Sprache der Religion. Wahrnehmungen ohne unmittelbare Anschauung werden durch bildhafte Sprache kommunizierbar.

In einem bildhaften Ausdruck werden zwei Vorstellungen, die dem ersten Anschein nach nicht zusammenpassen, miteinander verbunden (z.B. „Gott“ als transzendente Kraft, ein „Hirte“ als weltimmanente Erscheinung). Dabei entstehen ungewohnte Sinnkonstruktionen mit Wechselwirkungen zwischen einem wörtlichen und einem übertragenen Referenzbereich.

So werden in der Aussage „Gott ist wie ein Hirte“ ausgewählte Bedeutungsgehalte von „Hirte“ auf „Gott“ bezogen, gleichzeitig erfährt das umgangssprachlich-konventionalisierte Bedeutungsfeld von „Hirte“ mit dieser Ähnlichkeitssetzung eine Erweiterung durch das Merkmal „gottvergleichbar“.

Bildhafte Sprachformen sind sprachliche Bezeichnungen, die individuell und kulturell geformt sind. Sie sind nicht direktes Abbild einer Sache, sondern Ausdruck eines durch Reflexionen vermittelten „Sehen als“. Als solches, die Wirklichkeit in einer perspektivischen Weise interpretierendes Denkmodell, fordert Bildsprache zum Verstehen heraus. Sie ist nicht unmittelbar-intuitiv zugänglich, sondern stellt kognitive Anforderungen:

- Produzenten wie Rezipienten müssen im Sprachsystem etablierte Bedeutungen von Spracheinheiten kennen, um das Sprachbild als Verstoß gegen die vertraute, wörtliche Sprache zu erkennen.
- Es müssen die Einbindungen der Bildsprache in personale und raumzeitliche Komponenten ihrer Gebrauchssituation ermittelt werden können, da die Bedeutung eines Bildwortes sich letztlich erst aus seinen pragmatischen Verflechtungen erschließt.
- Zur Ermittlung der Bildhaftigkeit einer Aussage müssen abstrahierende geistige Operationen des Analogie- und Transferdenkens leistbar sein, die plausible Verbindungen zwischen den beteiligten sprachlichen Ausdrücken herstellen.

Die Bibel spricht zu einem großen Teil eine bildhafte Sprache, eine Sprache der Symbole und Metaphern. So sind die Gleichniserzählungen als Metaphern zu verstehen, die mit mehreren Detailanalogien arbeiten und zugleich als zusammenhängendes Bildsystem ein Verständnis des Glaubens zum Ausdruck bringen. Auch in den Wundergeschichten finden sich - in unterschiedlicher Akzentuierung - literarische Hinweise auf Bilder metaphorischer Lebensdeutung, die ein über vordergründige Historisierungen hinausgehendes Verstehen einfordern und so eine existenzielle Vernetzung von Text- und Lesersituation ermöglichen.

Das Verstehen bildhafter Sprache erhält eine wichtige Stellung bei der religionsdidaktisch zentralen Aufgabe einer Vernetzung von Glaubenstraditionen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Die doppelte Struktur der biblischen Bildsprache mit ihren wörtlichen und übertragenen Bedeutungsschichten zeigt: Lebensweltlich-profane Alltagsaktualitäten sind nicht von der Welt des Sakralen abgespalten, sondern Erfahrungsgrundlage von Offenbarung und Glauben. Und umgekehrt: Ein Verstehen der Welt Gottes, ein Verstehen der Welt des Glaubens ist nicht ohne die Interpretation der diesseitigen Lebenswelt möglich.

Kein sprachliches Zeichen existiert an sich und ist ohne einen Deutungsprozess zu fassen. So sind auch die Sinnzuschreibungen bildhafter Sprache aktiv-konstruktive Leistungen einer Person, d.h. erlernbar und didaktisch vermittelbar.

Bildhafte religiöse Sprache stellt einen Orientierungsrahmen für Sinnzusammenhänge des Lebens bereit, das den Schülerinnen und Schülern neue Wahrnehmungen erschließen kann. Damit dies möglich wird, müssen die oben genannten Verstehensvoraussetzungen beachtet werden. Nur so kann es gelingen, den Schülerinnen und Schülern Perspektiven für sinnvolle Auseinandersetzungen zu eröffnen.

Symbole werden daher - wie Halbfas deutlich macht - im Unterricht nicht besprochen oder erklärt, sondern inszeniert.

Zum Beispiel wird mit den Kindern zuerst ein Vertrauensspiel durchgeführt, dann der Begriff „Vertrauen“ geklärt und mit Inhalten gefüllt.

Zum Beispiel gehen die Kinder einen Weg, sie benennen die Stationen, dann wird der Lebensweg einer Person thematisiert und mit den Stationen auf dem selbst gegangenen Weg verglichen.

Einzelne Themen des Religionsunterrichts können einem Symbol zu- oder untergeordnet werden, wie z. B.

Symbol Weg: Gott begleitet auf dem Lebensweg

Abraham und Sara im Vertrauen auf Gott unterwegs, Josefs Weg, Mose und Miriam führen ihr Volk in die Freiheit, Rut geht voller Zuversicht ihren Weg

Symbol Bund: Gemeinsam sind wir stark

Wir sind eine Lerngruppe, Freundschaft, Mose und das Volk Israel, Widerstand gegen Verführung, Mobbingprävention, Streitschlichtung

Symbol Haus: Wir leben in einer *Gemeinschaft*, Kirchengemeinde,
Religionsgemeinschaft, Weltreligionen, Schöpfung

Symbol Tisch: Wir teilen und feiern, Feste im Jahreskreis