pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Reiß, Annike

"Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat". Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik

Kassel : kassel university press 2015, 620 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 33) - (Dissertation, Universität Kassel, 2015)

Quellenangabe/ Reference:
Reiß, Annike: "Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat". Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik. Kassel : kassel university press 2015, 620 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 33) - (Dissertation, Universität Kassel, 2015) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306448 - DOI: 10.25656/01:30644; 10.19211/KUP9783862199198

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306448
https://doi.org/10.25656/01:30644

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel university press

http://kup.uni-kassel.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

BEITRÄGE ZUR KINDER- UND JUGENDTHEOLOGIE

BAND 33

Annike Reiß

„MAN SOLL ETWAS GLAUBEN, WAS MAN NIE GESEHEN HAT“

Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik

kassel university press

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Band 33

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel

Annike Reiß

„Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat“

Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik

kassel university press

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie(Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Freudenberger-Lötz
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Gerhard Büttner

Tag der mündlichen Prüfung 7. Februar 2015

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

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2015
ISBN 978-3-86219-918-1 (print)
ISBN 978-3-86219-919-8 (e-book)
URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-39191

2015, kassel university press GmbH, Kassel
www.uni-kassel.de/upress

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design
Druckerei: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Germany

Vorwort

Ich freue mich sehr, dass die wertvolle Arbeit von Annike Reiß nun in der Reihe „Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie“ veröffentlicht vorliegt. Sie bearbeitet die bedeutsame Frage, wie Jugendliche im Pubertätsalter Wundererzählungen rezipieren, inwiefern diese zu einem Stolperstein oder einem Sprungbrett in der Glaubensentwicklung werden können und welche Möglichkeiten Lehrende haben, eine weiterführende Transformation des Glaubens zu unterstützen.

Annike Reiß gelingt eine sehr gut lesbare, klar und nachvollziehbar gegliederte Arbeit, die den Leser/innen sowohl den aktuellen Stand in der Diskussion um Jugendtheologie vor Augen führt als auch den fachwissenschaftlichen und entwicklungsorientierten Zugang zu Wundererzählungen eröffnet. Die Leser/innen werden ferner hineingenommen in das forschende Lernen im Rahmen der Kasseler Forschungswerkstätten, sie vollziehen den Forschungsprozess von Annike Reiß mit und haben Anteil an ihren Forschungsergebnissen. Erkennbar wird, dass die Deutungen Jugendlicher durchaus ambivalent sind. So suchen die Jugendlichen Wundererzählungen logisch zu durchdringen, favorisieren eine rationalistische Deutung und messen dem Wirken Gottes in der Welt heute kaum Bedeutung bei, fragen gleichzeitig aber auch – paradoxerweise – existenziell nach Gottes gutem Wirken in der Welt, nach einer persönlichen, sie begleitenden Macht. Die Ambivalenz bringt etliche Chancen, aber auch vielfältige Herausforderungen für Religionslehrkräfte mit sich. Gerade in dieser Situation eröffnet die Arbeit weiterführende Perspektiven für Lehrende, indem sie vielfältige methodische Wege aufzeigt, mit Jugendlichen konstruktiv zur Wunderthematik zu arbeiten.

So ist der Gewinn der Lektüre dieser Arbeit auf verschiedenen Ebenen außerordentlich hoch: Lehrende werden nach der Lektüre der Arbeit ihre Schülerinnen und Schüler – vermutlich auch sich selbst und die eigene Entwicklung – besser verstehen sowie angemessener mit den Herausforderungen im Unterricht umgehen und die Chancen nutzen können.

Forscherinnen und Forscher erhalten erweiterte Einblicke in das theologische Denken Jugendlicher und werden zu weiterführenden Forschungen angeregt.

Für mich verbindet sich mit dieser Arbeit noch ein persönlich bedeutsamer Aspekt: Mit Annike Reiß habe ich die Kasseler Forschungswerkstätten und insgesamt die jugendtheologische Forschung in Kassel von Beginn an aufgebaut. Wir haben uns dabei sehr gut ergänzt und gegenseitig unterstützt. Manches, was in Kassel innovativ entwickelt wurde, wäre ohne die Mitarbeit von Annike Reiß sicher nicht zustande gekommen. Ich denke sehr gerne an diese gemeinsame Zeit zurück.

Kassel, im April 2015
Petra Freudenberger-Lötz

Danksagung

Viele Menschen haben auf unterschiedliche Weise zum Entstehen der vorliegenden Dissertation beigetragen. Ihnen gilt mein herzlicher Dank:

Petra Freudenberger-Lötz, die mir eigenverantwortliches Forschen zugetraut und ermöglicht hat und auf deren fachliche sowie persönliche Unterstützung ich mich stets verlassen konnte.

Gerhard Büttner, der mich auf religionspädagogische Studien aufmerksam gemacht hat, die mir zu einer veränderten Sicht auf meine Untersuchungsergebnisse verholfen haben.

Die am Dissertationsprojekt beteiligten Studierenden, die sich auf die Idee „Forschungswerkstatt“ eingelassen haben. Ihre Bereitschaft, erste Schritte als angehende Religionslehrer/innen der Forschungsdiskussion zugänglich zu machen, weiß ich sehr zu schätzen.

Die beteiligten Schüler/innen, die sich auf einen Religionsunterricht unter veränderten Bedingungen eingelassen haben. Sie haben den Studierenden und mir gezeigt, dass sie zu Theologischen Gesprächen über Wunder bereit sind und dass es sich lohnt, ihnen aufmerksam zuzuhören.

Meine Familie, die mich auf meinem Weg begleitet und unterstützt hat.

„Wenn ein Herz sich um ein anderes müht, ist immer ein Wunder dabei.“
(Ernst Wiechert)

Inhalt

1 Einleitung ... 16

2 Theoretische Grundlegung ... 22

2.1 Jugendtheologie ... 22

2.1.1 Jugendtheologie – Definitionsversuch und Gegenstandsbeschreibung ... 26

2.1.1.1 Jugendtheologie als altersspezifische Ausformung ... 27

2.1.1.2 Jugendtheologie als Laientheologie ... 31

2.1.1.3 Jugendtheologie als Reflexion religiöser Vorstellungen und Praktiken ... 33

2.1.1.4 Jugendtheologie als Theologie *der* Jugendlichen ... 35

2.1.1.5 Jugendtheologie als Theologie *für* Jugendliche ... 40

2.1.1.6 Jugendtheologie als Theologie *mit* Jugendlichen ... 43

2.1.2 Religionspädagogische Vernetzung von Jugendtheologie ... 63

2.1.3 Kritische Anfragen ... 65

2.1.4 Zusammenfassung ... 68

2.1.5 Einordnung der Forschungsarbeit in den jugendtheologischen Kontext ... 69

2.2 Fachwissenschaftliche Diskussion der Wunderthematik ... 71

2.2.1 Wunder – die hermeneutische Diskussion ... 73

2.2.1.1 Supranaturalistische Wunderdeutung ... 77

2.2.1.2 Rationalistische Wunderdeutung ... 80

2.2.1.3 Mythische Wunderdeutung ... 83

2.2.1.4 Religionsgeschichtliche Wunderdeutung ... 85

2.2.1.5 Redaktionsgeschichtliche Wunderdeutung ... 88

2.2.1.6 Tiefenpsychologische Wunderdeutung ... 89

2.2.1.7 Zwischenfazit ... 91

2.2.1.8 Die Frage nach dem Wirklichkeitsverständnis ... 92

2.2.1.9 Fazit ... 95

2.2.2 Wunder aus systematisch-theologischer Perspektive ... 97

2.2.2.1 Gott wirkt in Natur und Geschichte ... 98

2.2.2.2 „Gott unter Handlungsdruck“ ... 102

2.2.2.3 „Gott in Wohnungsnot“ ... 109

2.2.2.4 Zwischenfazit ... 114

2.3 Religionspädagogische Diskussion der Wunderthematik 117
2.3.1 Zugänge zur Wunderthematik von Kindern und Jugendlichen – empirische Beobachtungen 118
2.3.1.1 Wunder im Interview (Hans-Joachim Blum) 119
2.3.1.2 Wunder im Interview (Heike Bee-Schroedter) 125
2.3.1.3 Wunder im Fragebogen (Helmut Hanisch) 133
2.3.1.4 Erstes Zwischenfazit 137
2.3.1.5 Die Wunderfrage in Studien zu theologischen Grundfragen 139
2.3.1.6 Zweites Zwischenfazit 146
2.3.2 Die Wunderthematik in der Unterrichtspraxis 148
2.3.2.1 Missverständnisse 150
2.3.2.2 Herausforderungen für die Lehrkraft 153
2.3.2.3 Lösungsversuche 155
2.3.3 Fazit 173
2.4 Jugendliche im Pubertätsalter 178
2.4.1 Spezifische Merkmale Jugendlicher in der Pubertätsphase 181
2.4.1.1 Körperliche Entwicklungsprozesse in der Pubertät 182
2.4.1.2 Die kognitive Entwicklung in der Pubertät 184
2.4.1.3 Entwicklungsaufgaben in der Pubertät 188
2.4.1.4 Zwischenfazit 190
2.4.1.5 Entwicklung des religiösen Urteils 191
2.4.1.6 Entwicklung des Glaubens 195
2.4.1.7 Entwicklung des Weltbildes 199
2.4.1.8 Entwicklung des Gottesglaubens 203
2.4.1.9 Zwischenfazit 208
2.4.2 Pubertierende Jugendliche im (Religions-)Unterricht 210
2.4.2.1 Herausforderungen im schulischen Unterricht 211
2.4.2.2 Pädagogische Arbeitsfelder 212
2.4.2.3 Herausforderungen im Religionsunterricht 215
2.4.2.4 Religionspädagogische Arbeitsfelder 216
2.4.3 Fazit 220
3 Methodik 223
3.1 Forschendes Lernen in der Lehrerbildung 223
3.1.1 Spezifische Anforderungen an das Berufsbild der (Religions)Lehrkraft 224
3.1.1.1 Einblick in die Expertenforschung 226

3.1.1.2 Einblick in die Handlungsforschung 227
3.1.2 Konsequenzen für die Lehrerbildung 229
3.1.2.1 Forschendes Lernen im universitären Studium 229
3.1.2.2 Forschendes Lernen in der Lehrerbildung....231
3.1.2.3 Aktionsforschung 237
3.1.3 Erhebungsinstrument Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ 244
3.1.3.1 Forschungsprojekt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ 245
3.1.3.2 Fachdidaktische Praxisforschung....246
3.1.3.3 Zirkel von Aktion und Reflexion....248
3.1.3.4 Kultur der Besprechungsstunde 251
3.1.3.5 Zusammenfassung 252
3.2 Untersuchungsdesign....253
3.2.1 Qualitative Forschung auf zwei Ebenen 254
3.2.2 Design der Praxisforschung 257
3.2.2.1 Forschungsziel und -fragen....257
3.2.2.2 Forscherrollen....260
3.2.2.3 Datenerhebung....261
3.2.2.4 Datenauswertung....261
3.2.2.5 Literatur 262
3.2.2.6 Sampling....263
3.2.2.7 Zugang zum Feld....264
3.2.2.8 Ziel, Nutzen und Verwendung....265
3.2.2.9 Qualitätssicherung 265
3.2.3 Wissenschaftliche Forschung mit der Grounded Theory – Vorbemerkungen.... 267
3.2.4 Design der wissenschaftlichen Forschung 268
3.2.4.1 Forschungsziel und -fragen....269
3.2.4.2 Forscherrolle....270
3.2.4.3 Datenerhebung....271
3.2.4.4 Datenauswertung....271
3.2.4.5 Literatur 278
3.2.4.6 Sampling....279
3.2.4.7 Zugang zum Feld....280
3.2.4.8 Ziel, Nutzen und Verwendung....281
3.2.4.9 Darstellung 282

3.2.4.10 Zwischenfazit ... 283
3.2.5 Diskussion der wissenschaftlichen Forschung ... 284
3.2.6 Grounded Theory in der religionspädagogischen Forschung ... 287
3.3 Zusammenfassung ... 291

4 Datenerhebung durch Praxisforschung ... 294
4.1 Vorbemerkungen ... 294
4.1.1 Beteiligte Personen ... 297
4.1.1.1 Studierende ... 297
4.1.1.2 Schüler/innen ... 300
4.1.2 Daten ... 305
4.1.2.1 Transkripte ... 306
4.1.2.2 Unterrichtsprodukte ... 310
4.1.2.3 Seminarevaluation ... 311
4.1.2.4 Prüfungs- und Qualifikationsarbeiten ... 312
4.2 Ergebnisse aus der Praxisforschung ... 314
4.2.1 Forschungswerkstatt – erstes Semester ... 316
4.2.1.1 Erste Begegnungen der Schüler mit dem Thema ... 318
4.2.1.2 Erste Gesprächsversuche ... 321
4.2.1.3 Gespräche auf der Metaebene ... 329
4.2.1.4 Der Streit um die Wunder Jesu ... 331
4.2.1.5 Zusammenhänge erkennen und Beziehungen herstellen ... 335
4.2.1.6 Reflexion ... 341
4.2.1.7 Zwischenfazit ... 344
4.2.2 Forschungswerkstatt – zweites Semester ... 349
4.2.2.1 Lernen an Stationen – Was wissen wir wirklich? ... 352
4.2.2.2 Projektorientiertes Arbeiten in Kleingruppen ... 358
4.2.2.3 Zwischenfazit ... 380
4.2.3 Forschungswerkstatt – drittes Semester ... 385
4.2.3.1 Wunder – fragwürdige Geschichten? ... 389
4.2.3.2 Jugendliche im Gespräch über bildliche Gottesdarstellungen ... 400
4.2.3.3 Jugendliche im (Schreib)Gespräch über die Frage nach Gottes Wirken ... 407
4.2.3.4 „Wunderforum“ – Jugendliche posten ihre Gottesvorstellungen ... 417
4.2.3.5 Abschluss – die Schüler präsentieren ihre Lernergebnisse ... 424
4.2.3.6 Zwischenfazit ... 428

4.3 Fazit ... 434

5 Datenauswertung ... 438

5.1 Offenes Kodieren ... 441

5.2 Zentrale Kategorien ... 444

5.2.1 Inhaltliche Kategorien ... 446

5.2.1.1 Wunder ... 446

5.2.1.2 Jesus ... 457

5.2.1.3 Gott ... 460

5.2.1.4 Bibel ... 469

5.2.1.5 Glaube ... 473

5.2.2 Dialogische Kategorien ... 479

5.2.2.1 Planung Theologischer Gespräche ... 479

5.2.2.2 Durchführung Theologischer Gespräche ... 481

5.2.2.3 Auswertung Theologischer Gespräche ... 484

5.2.2.4 Gesprächsverhalten der Schüler/innen ... 485

5.2.2.5 Ansprechbarkeit der Schüler/innen ... 488

5.3 Axiales und selektives Kodieren ... 494

5.3.1 Axiales Kodieren ... 494

5.3.2 Selektives Kodieren ... 498

5.4 Die Kernkategorien ... 499

5.4.1 Kernkategorie 1: Theo-logisch denken ... 501

5.4.1.1 Wunder logisch denken ... 502

5.4.1.2 Jesus logisch denken ... 503

5.4.1.3 Gott logisch denken ... 504

5.4.1.4 Die Bibel logisch denken ... 505

5.4.1.5 Glaube logisch denken ... 506

5.4.1.6 Zwischenfazit ... 507

5.4.2 Kernkategorie 2: Existenzielles Fragen ... 508

5.4.2.1 Nach Wundern fragen ... 509

5.4.2.2 Nach Jesus fragen ... 510

5.4.2.3 Nach Gott fragen ... 511

5.4.2.4 Nach der Bibel fragen ... 512

5.4.2.5 Nach dem Glauben fragen ... 513

5.4.2.6 Zwischenfazit ... 514

5.4.3 Kernkategorie 3: Kompetente und authentische Begleitung ... 515

5.4.3.1 Theologische Gespräche kompetent und authentisch planen 516
5.4.3.2 Theologische Gespräche kompetent und authentisch durchführen 518
5.4.3.3 Theologische Gespräche kompetent auswerten 519
5.4.3.4 Kompetente Begleitung des Gesprächsverhaltens der Schüler/innen ... 520
5.4.3.5 Die Ansprechbarkeit der Schüler/innen kompetent aufnehmen 522
5.4.3.6 Zwischenfazit 523
5.5 Anwendung der Kernkategorien 524
5.5.1 „Das ist für mich ein Wunder“ 525
5.5.2 „Aber ich glaub nicht, dass das wirklich so passiert ist“ 528
5.5.3 „Und die Moral von der Geschicht´ ist“ 531
5.5.4 „Also ich denke, dass man Glauben nicht erlernen kann“ 536
5.5.5 „Man weiß, dass Gott immer einem zuhört“ 540
5.5.6 Zwischenfazit 543
5.6 Theoretische Reflexion der Kernkategorien 544
5.6.1 Reflexion aus wunderdidaktischer Perspektive 544
5.6.2 Reflexion aus entwicklungspsychologischer Perspektive 547
5.6.3 Reflexion aus jugendtheologischer Perspektive 550
5.7 Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik – eine Konzeption 556
5.7.1 Potenzielle Zugänge Jugendlicher zur Wunderthematik 556
5.7.2 Mit Jugendlichen über Wunder theologisieren 559
5.7.2.1 Zielstellungen 559
5.7.2.2 Vorbereitung 560
5.7.2.3 Einstiegsmöglichkeiten 561
5.7.2.4 Vernetzungsmöglichkeiten 562
5.7.2.5 Fremdpositionen 563
5.7.2.6 Methodische Möglichkeiten 564
5.7.2.7 Gesprächstechniken 566
5.7.2.8 Arbeitsatmosphäre 566
6 Schlusskapitel 569
6.1 Reflexion des Untersuchungsdesigns 569
6.1.1 Aktionsforschung im Rahmen der Forschungswerkstatt 569
6.1.2 Wissenschaftliche Auswertung mit Hilfe der Grounded Theory 571
6.1.3 Verschränkung von Praxis- und wissenschaftlicher Forschung 573
6.2. Konsequenzen für die „Wunderdidaktik“ 575

6.2.1 Wunder im Gespräch 575
6.2.2 Das Recht auf einen „wunderbaren Gott“ 579
6.3 Überlegungen zur Jugendtheologie 583
6.3.1 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse 583
6.3.2 Offene Fragen und vorläufige Antworten 588
6.3.3 Richtungen, in die weitergedacht werden kann 591
6.4 Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrkräften 595
6.4.1 Zielgruppe „Studierende“ – die erste Phase der Lehrerbildung 596
6.4.2 Zielgruppe „Referendare“ – die zweite Phase der Lehrerbildung 597
6.4.3 Zielgruppe „praktizierende Lehrkräfte“ – die dritte Phase der Lehrerbildung 597
6.4.4 Beispiel Kassel 598

Abbildungsverzeichnis 600

Literaturverzeichnis 602

1 Einleitung

Im Rahmen eines Interviews wird die 14jährige Ricarda von der Interviewleitung gebeten, die biblische Erzählung von der Heilung des Bartimäus zu lesen.

Anschließend entsteht der folgende Wortwechsel:

I.: Am Ende der Bibelstelle steht, daß Bartimäus wieder sehen kann, wie erklärst Du Dir das?

RICARDA: Hm, wie ich es eben so gelesen habe, hat es mich an ein Märchen oder sowas erinnert, weil es nicht so…also, ich kann mir schon,… also, eigentlich glaube ich ja an Gott, oder ich stelle mir immer vor, daß ich daran glauben muß, wenn ich an Gott glaube, dann sage ich mir, ich muß daran glauben, daß das so war…, aber wenn ich mir halt immer so Gedanken darüber mache, dann überlege ich mir immer, das kann doch überhaupt nicht sein, und es geht doch überhaupt nicht und deswegen, ich weiß nicht, was ich davon denken soll…, ich glaube eher, daß es nicht geht mit meinem menschlichen Verstand, aber andererseits denke ich doch, ich soll doch an Gott glauben, und da muß ich das doch auch glauben.

Das Interview mit Ricarda, dem diese Sequenz entnommen ist, wurde im Rahmen einer empirischen Untersuchung zur Wunderthematik von Hans-Joachim Blum[1] geführt.

Was lässt sich hier beobachten?

Zum einen fällt auf, wie die Schülerin um Worte ringt; immer wieder muss sie für das, was sie gerne zum Ausdruck bringen möchte, Anlauf nehmen.

Ricarda vergleicht die Wundergeschichte mit einem Märchen, in dem von Dingen berichtet wird, die nicht sein können, die dem „menschlichen Verstand“ widersprechen.

Interessant ist aber nun auch die Beobachtung, dass die Schülerin versucht, eine Verbindung zwischen der Wundererzählung und ihrem Glauben an Gott herzustellen. Ihr anfängliches Bekenntnis, (eigentlich) an Gott zu glauben, stellt Ricarda angesichts der Wunder in Frage. Die Schülerin scheint

[1] Vgl. Blum, Wunder, 190.

der Ansicht zu sein, dass der Glaube an Gott einen Wunderglauben impliziert.

Und schließlich erscheint eine weitere Beobachtung zu der Aussage von Ricarda erwähnenswert: Offensichtlich ist die Wunderthematik in ihrem Bezug zur Gottesfrage ein Sachverhalt, der die Schülerin beschäftigt („wenn ich mir halt immer so Gedanken darüber mache“).

Hans-Joachim Blum hat insgesamt mehr als 50 Schülerinnen und Schüler im Alter von 10 bis 19 Jahren zu (biblischen) Wundern befragt und die daraus entstandenen Interviews ausgewertet. Demnach spiegeln die von Ricarda geäußerten Gedanken einen wesentlichen Zugang Jugendlicher (im Pubertätsalter) zu der Thematik wieder. Auf der Grundlage der von Blum erhobenen und ausgewerteten Daten identifiziert der Religionspädagoge die Wunder (Jesu) als einen Themenbereich, der Heranwachsende bzw. junge Erwachsene vor zahlreiche Fragen stellt bzw. der in ihnen Zweifel oder gar eine Abwehrhaltung hervorruft. Dieser Eindruck kann durch andere empirische Untersuchungen bestätigt werden.

Auf der Grundlage seiner Analyseergebnisse formuliert Blum religionspädagogische Konsequenzen für die unterrichtliche Vermittlung biblischer Wundergeschichten. Demnach gelte es

- die Deutungen der Schüler/innen ernst zu nehmen,
- die Reversibilität des Denkens als Voraussetzung für eine gattungsmäßige Auslegung zu anzuerkennen,
- symbolisches Verstehen grundzulegen sowie
- Erfahrungen zu ermöglichen und Identifikationsprozesse zu initiieren.[2]

Die von Blum genannten pädagogischen bzw. didaktischen Konsequenzen wiederum finden sich in der religionspädagogischen Zeitschriftenlandschaft, wann immer es um die Wunderthematik geht, wieder, wobei die Notwendigkeit einer symbolischen Interpretation außer Frage steht.

---

[2] Vgl. Blum, Wunder, 205ff.

In diese religionspädagogische Reflexion der Wunderthematik mischt sich der Vorschlag von Bernhard Dressler, die Wunderfrage als offene Frage zu präsentieren, d.h. auf eine Vorentscheidung bzgl. der Faktizität der Wunder zu verzichten[3]. Dann, so meint Dressler, kann die Wunderthematik zum Anlass werden, über Gott und die Welt nachzudenken.

Interessant ist nun die Feststellung, dass eine empirische Überprüfung der genannten „wunderdidaktischen" Überlegungen fehlt. Es gibt lediglich einzelne Unterrichtsstunden oder –reihen, in denen die eine oder andere didaktische Idee umgesetzt wird. Erforderlich wären aber entsprechende Unterrichtsforschungsprojekte, die die religionspädagogische Theorie einem „Praxistest" unterziehen.

Hier knüpft nun die vorliegende Studie an, indem sie die Wunderthematik zum Gegenstand unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse macht und die so entstehenden Daten nach wissenschaftlichen Kriterien auswertet. Leitend ist dabei der o.g. Vorschlag von Dressler, den Schülerinnen/Schülern einen offenen Zugang zu den Wundern Jesu zu ermöglichen – und zwar im Rahmen Theologischer Gespräche, für die das Moment der Deutungsoffenheit konstitutiv ist.

Das Theologisieren bzw. das Theologische Gespräch meint einen dialogischen Aushandlungsprozess von Schüler- und Fremdposition, der prinzipiell gleichberechtigt ist. Als „Theologie *mit* Jugendlichen" gehört es zu den drei Dimensionen einer Jugendtheologie – hinzukommen die „Theologie *von* Jugendlichen" sowie die „Theologie *für* Jugendliche". Anders als die sogenannte Wunderdidaktik steckt die religionspädagogische Diskussion einer Jugendtheologie bzw. die religionsdidaktische Theoriebildung im Blick auf das Theologisieren mit Jugendlichen noch in den Anfängen.

Und so unternimmt die vorliegende Forschungsarbeit den Versuch, Wunder zum Thema Theologischer Gespräche mit Jugendlichen zu machen.

---

[3] Vgl. Dressler, Blickwechsel, 285f.

Blickt man noch einmal auf die anfangs zitierten Überlegungen von Ricarda zurück, so lässt sich erahnen, dass das Theologisieren eine Möglichkeit des – institutionell eingebundenen – Austauschs über Wunder darstellt, die den Bedürfnissen und den Fragen der Schülerin gerecht wird:
Dem von Ricarda implizit angesprochenen Zusammenhang der Wunder- mit der Gottesfrage kann im Theologischen Gespräch nachgespürt werden. Hinzu kommt die Möglichkeit, vorhandene Vorbehalte, Zweifel und Fragen im Blick auf die biblischen Wundergeschichten zu reflektieren.
Dies ist schließlich eine Überlegung, die Dressler ebenfalls zu bedenken gibt: Wer die Wunder Jesu nicht thematisiert, überlässt möglichen Missverständnissen erst recht das Feld.
Somit verfolgt die vorliegende Forschungsarbeit das Anliegen, herauszufinden, inwiefern sich die Wunder als Thema für Theologische Gespräche mit Jugendlichen eignen bzw. inwiefern das Theologisieren eine geeignete Zugangsweise zu der Wunderthematik darstellt.
Dem übergeordnet steht die Forschungsfrage: Was kennzeichnet Theologische Gespräche zur Wunderthematik mit Jugendlichen?
Im Blick auf die Forschungssubjekte erfolgt dabei eine Eingrenzung der Jugendlichen auf Schüler/innen des achten Jahrgangs (so wie beispielsweise die anfangs zitierte Ricarda). Schließlich wird die Altersphase der Pubertät innerhalb der „wunderdidaktischen“ Diskussion als besonders problematisch und herausfordernd angesehen.
Um die Forschungsfrage einer Antwort zuzuführen, wird ein Untersuchungsdesign gewählt, das Praxis- und wissenschaftliche Forschung miteinander verschränkt. Das bedeutet im Einzelnen, dass Studierende des Lehramtes Religion an der Universität Kassel im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ Schüler/innen eines achten Jahrgangs unterrichten. Den Kern dieser Unterrichtsversuche, die jeweils ausführlich reflektiert werden, bildet das Theologisieren zur Wunderthematik.
Diese Phase der Praxisforschung erstreckt sich über einen Zeitraum von drei Semestern. Sie liefert eine breite Datenbasis, die dann im Rückgriff auf

den sozialwissenschaftlichen Ansatz der Grounded Theory ausgewertet wird.

Somit ergibt sich für die vorliegende Forschungsarbeit eine fünfgliedrige Struktur:

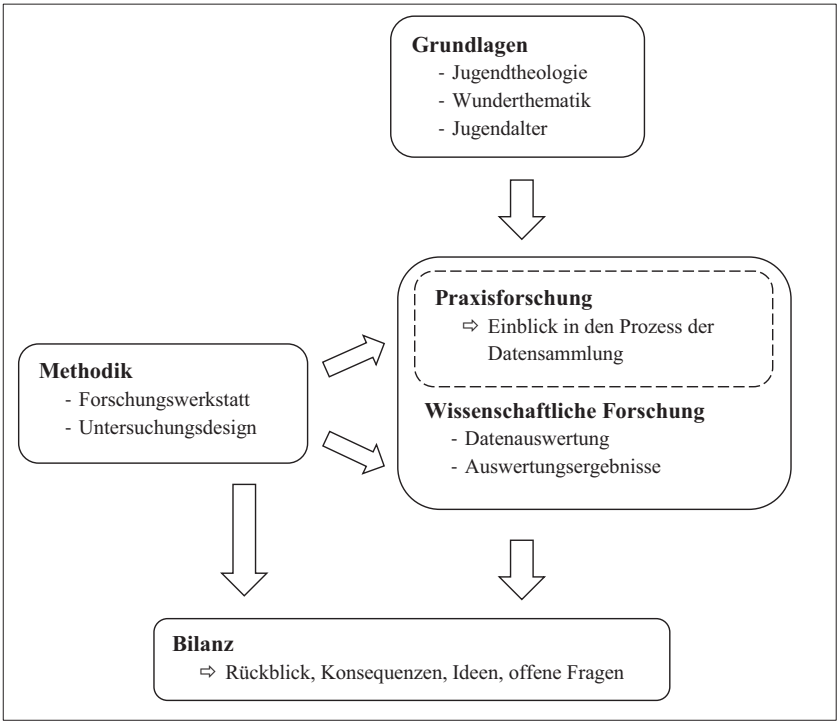


Abbildung 1 - Struktur der Forschungsarbeit

Zu Beginn erfolgt eine theoretische Grundlegung, die

- einen Einblick in die jugendtheologische Diskussion gibt,
- die Wunderfrage fachwissenschaftlich einordnet sowie religionspädagogisch diskutiert,
- zentrale Entwicklungsmerkmale Jugendlicher im Pubertätsalter herausarbeitet.

Im zweiten Teil geht es dann um Fragen der Methodik, wobei eine Verortung der Kasseler Forschungswerkstatt-Idee im hochschuldidaktischen Konzept des forschenden Lernens ebenso Berücksichtigung findet wie eine

detaillierte Erläuterung der Designs von Praxis- und wissenschaftlicher Forschung.

Hier schließt sich ein Einblick in die Praxisforschung, also die aktionsforschende Tätigkeit der Studierenden im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ an. Durch die ausführliche Dokumentation ausgewählter Unterrichtsbeispiele wird der Prozess der Datensammlung nachvollziehbar.

Im vierten Teil werden einzelne Schritte der Datenauswertung mit Hilfe der Grounded Theory sowie die Ergebnisse der Auswertung in Form einer gegenstandsverankerten Theorie zu Theologischen Gesprächen mit Jugendlichen zur Wunderthematik vorgestellt.

Den Abschluss bildet ein bilanzierendes Kapitel, in dem

- Elemente des Untersuchungsdesigns reflektiert,
- „wunderdidaktische“ Konsequenzen bedacht,
- jugendtheologische Überlegungen angestellt sowie
- Ideen zur Professionalisierung von Lehrkräften im Führen Theologischer Gespräche vorgestellt werden.

Letztlich ist daran zu erinnern, dass der Abschluss einer Forschungsarbeit immer nur ein vorläufiger ist. Das, was sich der Bilanz, dem Resümee oder dem Ausblick der Autorin/des Autors idealerweise anschließen sollte, ist die wissenschaftliche Diskussion der Studie sowie die Rückbindung der Untersuchungsergebnisse an die Praxis. Dass sich hierzu Theoretiker ebenso wie Praktiker aufgefordert fühlen, entspricht den Zielvorstellungen der Verfasserin der vorliegenden Studie.

2 Theoretische Grundlegung

Die Fragestellung sowie die Konzeption der vorliegenden Forschungsarbeit geben die Inhalte für dieses Kapitel vor:
Im Fokus von 2.1 stehen die Jugendtheologie und insbesondere das Theologisieren mit Jugendlichen.
Die nachfolgenden Kapitelteile widmen sich der Wunderthematik, die ja zentraler Gegenstand der Theologischen Gespräche ist. Dabei bildet die fachwissenschaftliche Diskussion der Wunder in 2.2 den Ausgangspunkt, dem dann die religionspädagogische Analyse in 2.3 folgt.
Kapitelteil 2.4 schließlich nimmt die Gruppe der Jugendlichen im Pubertätsalter in den Blick und arbeitet spezifische Merkmale dieser Altersgruppe heraus.

2.1 Jugendtheologie

Im Jahr 2005 fragte Friedrich Schweitzer im Blick auf die Bewegung der Kindertheologie, ob nicht auch Jugendliche als Theologen anzusehen seien[4]. Schweitzer bejahte diese Frage, begründete seine Antwort und führte zugleich die Differenzierung in eine Theologie *von* Jugendlichen, *für* Jugendliche und *mit* Jugendlichen ein – eine Unterscheidung, die bereits im Bereich der Kindertheologie überzeugen konnte. Den Überlegungen von Schweitzer folgte in den nächsten Jahren eine Reihe von Beiträgen, in denen die Autorinnen und Autoren die religionspädagogische Diskussion einer sogenannten Jugendtheologie vorantrieben. Im Zentrum stand dabei die Reflexion der Theologie *mit* Jugendlichen, also der dialogischen Dimension von Jugendtheologie[5]. Dazu gesellen sich die Publikationen einzelner Un-

[4] Vgl. Schweitzer, Auch Jugendliche.
[5] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2007); Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2008); Rupp, Theologisieren; Büttner, Theologisieren (2007).

terrichtsversuche, in denen die praktische Umsetzung einer Theologie *mit* Jugendlichen dokumentiert bzw. Möglichkeiten dessen eruiert werden[6].

2008 begründet Petra Freudenberger-Lötz an der Universität Kassel eine Forschungswerkstatt zum Themenbereich der Jugendtheologie, genauer: zum sogenannten Theologischen Gespräch[7]. Bald darauf werden erste Ergebnisse dieser Forschungsarbeit publiziert und zur Diskussion gestellt[8]. Ein wesentliches Kennzeichen der Kasseler Forschungswerkstatt ist die Einbindung von Studierenden in die Planung, Durchführung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Einige Studierende dokumentieren ihre Forschungstätigkeit im Rahmen ihrer Studienabschlussarbeit. Ein Teil dieser Dokumentationen findet seinen Weg in die öffentliche Diskussion durch die Publikation innerhalb der 2010 von Freudenberger-Lötz ins Leben gerufenen Reihe „Beiträge zur Kinder und Jugendtheologie“[9].

Ebenfalls im Jahr 2010 erscheint ein Beitrag von Jörg Conrad, in dem er Möglichkeiten einer Theologie *mit* Jugendlichen im Kontext der Konfirmandenarbeit auslotet[10].

Einen ersten grundlegenden und umfassenden Entwurf einer Jugendtheologie bieten Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer mit ihrem 2011 veröffentlichten Buch, das die Titelfrage, ob Jugendliche Theologie brauchen, ausdrücklich bejaht[11]. Schlag und Schweitzer befragen die religionsdidaktische Bewegung auf ihre Bezüge zur Kindertheologie, zu aktuellen religionspädagogischen Entwürfen sowie zur Kompetenzdebatte. Insbesondere präsentieren die Autoren eine komplexe Matrix, mit deren Hilfe sich die unterschiedlichsten Erscheinungsformen von Jugendtheologie identifizieren und

---

[6] Vgl. Hösle, Theologisieren; Gaus, Beziehungsreich; Rosenhammer, Mit HauptschülerInnen; Rosner, Himmel auf Erden; Rupp-Holmes/Rupp, Theologisieren.
[7] Zu den Begrifflichkeiten vgl. Abschnitt 2.1.1.6.
[8] Vgl. Freudenberger-Lötz/Reiß, Theologische Gespräche; dies., Kognitive Aktivierung; Freudenberger-Lötz, Theologisieren.
[9] Eine zusammenfassende Darstellung der Kasseler Forschung zur Jugendtheologie sowie thesenartig formulierte Ergebnisse dieser Forschungsarbeit finden sich bei Freudenberger-Lötz/Döhn, Jugendtheologie.
[10] Vgl. Conrad, Theologie.
[11] Vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche.

kategorisieren lassen[12]. Der Entwicklung dieser Matrix geht notwendigerweise eine Reflexion des zugrundeliegenden Theologiebegriffs voraus.
Im Folgeband eröffnen Schlag und Schweitzer die (kritische) Diskussion ihres jugendtheologischen Entwurfs: Eine Zusammenstellung unterschiedlicher Beiträge zu spezifischen Fragestellungen angesichts jugendtheologischer Theorie und Praxis dient ihnen zur Profilierung ihrer jugendtheologischen Konzeption – insbesondere zur konkreteren Entfaltung der Praxis von Jugendtheologie[13].
2013 erscheint eine weitere Publikation, die nach den Grundlagen einer Jugendtheologie fragt und die als Auftaktband der Reihe „Jahrbuch für Jugendtheologie“ die Aktualität dieses religionspädagogischen Themenkomplexes vor Aufgaben führt[14]. Dem folgen zeitnah zwei weitere Bände des jugendtheologischen Jahrbuches – nun mit thematischem Fokus[15].
Zusammen mit den unterschiedlichen Beiträgen des zweiten Jugendtheologie-Bandes von Schlag und Schweitzer liegt damit eine facettenreiche Sammlung von Reflexionen, Grundlagenbestimmungen und Anregungen zur Jugendtheologie vor.
Während die genannten Werke das gesamte Gebiet der Jugendtheologie in den Blick nehmen, gibt es zwei weitere Publikationen, die sich auf die Theologie *mit* Jugendlichen konzentrieren: In Gestalt eines Sammelbandes bietet Veit-Jakobus Dieterich eine Zusammenstellung von programmatischen, inhaltlich-thematischen und (religions-)pädagogischen Zugängen zum Thema. Das, was die unterschiedlichen Beiträge in dieser Publikation eint, ist ihre Konzentration auf den schulischen Religionsunterricht bzw. auf die Möglich-

[12] Vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 179. Vgl. auch Abschnitt 2.1.1.3.
[13] Vgl. Schlag/Schweitzer, Jugendtheologie, 11.
[14] Vgl. Freudenberger-Lötz/Kraft/Schlag, Wenn man daran glaubt. Elf Jahre zuvor erschien der erste Band des Jahrbuches für Kindertheologie.
[15] Diese Bände fokussieren die Themen „Schöpfung“ und „Anthropologie“.

keiten „institutionalisierten Theologisierens“[16]. Diesen Fokus wählt auch Freudenberger-Lötz in ihrer Monografie, in der sie einer grundlegenden Darstellung Theologischer Gespräche einen detaillierten und praxisorientierten Einblick in Chancen und Herausforderungen des Theologisierens im Bereich der Sekundarstufe II folgen lässt[17].

Es zeigt sich insgesamt: Das Forschungsgebiet der Jugendtheologie wird inzwischen intensiv und mehrperspektivisch bearbeitet[18]. Die theoretische – und praktische?[19] – Relevanz des Themenkomplexes unterstützt auch ein Blick in aktuelle religionspädagogische Kompendien und Handbücher, wo die Stichworte „Jugendtheologie“ bzw. „Theologisieren mit Jugendlichen“ in eigenständigen Kapiteln inhaltlich gefüllt werden[20].

Zu erwähnen ist nicht zuletzt, dass es auch kritische Stimmen im Blick auf das Unternehmen einer Jugendtheologie gibt: So moniert Bernhard Dressler begriffliche Unschärfen, insbesondere eine mangelnde Differenzierung in der Handhabung des Religion- und Theologiebegriffs [21]. Auch Burkhard Porzelt kritisiert fehlende Differenzierungen und reiht diese Kritik in seine Warnung vor einer „hypertrophe[n] Stilisierung der Jugendtheologie zum religionspädagogischen Credo“[22] ein.

2012 erscheint ein Themenheft der Zeitschrift „Loccumer Pelikan“ mit dem Schwerpunkt „Kinder- und Jugendtheologie“. Darin findet sich neben theore-

---

[16] Im weiteren Verlauf des Kapitels wird deutlich werden, dass jugendtheologische Praxis nicht allein für den Bereich der Schule angenommen bzw. gefordert wird. Zum Begriff des „Theologisierens“ sei angemerkt, dass die Begriffe „Theologie *mit* Jugendlichen“, „Theologisches Gespräch“ und „Theologisieren“ hier synonym verwendet werden. Eine notwendige Differenzierung erfolgt in Abschnitt 2.1.1.6.

[17] Auch diese Publikation ist im Rahmen der Kasseler Forschungswerkstatt entstanden. Somit liefert Freudenberger-Lötz zugleich einen Vorschlag, wie die Praxis Theologischer Gespräche mit Jugendlichen empirischer Forschung zugänglich gemacht werden kann.

[18] Vgl. auch Büttner, Einübung.

[19] Es wird im Fortgang dieses Kapitels zu fragen sein, inwieweit sich die Jugendtheologie bereits als fester Bestandteil religionspädagogischer Praxis, also des schulischen Religionsunterrichts bzw. der Konfirmandenarbeit, ausweisen lässt. Eine Reihe von aktuellen Beiträgen zur Praxis des Theologisierens lässt eine Tendenz vermuten – insbesondere wenn diese Publikationen im Kontext religionsdidaktischer Zeitschriften erfolgen (vgl. bspw. Steinkühler, Gott ist gerecht).

[20] Vgl. Freudenberger-Lötz/Reiß, Didaktik; Rothgangel/Adam/Lachmann, Religionspädagogisches Kompendium; Lindner, Kompetenzorientierte Fachdidaktik; Pohl-Patalong, Religionspädagogik; Reiß, Jugendtheologie.

[21] Dies tut er im Blick auf die Kindertheologie; seine Kritik gilt aber wohl gleichermaßen für den Bereich der Jugendtheologie. Vgl. Dressler, Religionspädagogik.

[22] Porzelt, Differenz, 26. Auf kritische Stimmen zur Jugendtheologie geht Kapitelabschnitt 2.1.3 ein.

tischen Grundlagen und didaktischen Impulsen eine Auflistung offener Fragen an das Konzept „Jugendtheologie“, die es zukünftig zu bearbeiten gilt[23]. Jugendtheologische Forschungsarbeiten, zu denen auch die vorliegende zählt, stehen vor der Aufgabe, die bislang geführte Fachdiskussion zur Kenntnis zu nehmen und weiter voran zu treiben. Von daher hat das vorliegende Kapitel die Funktion,

- einen Überblick über grundlegende Inhalte der oben skizzierten Forschungsdiskussion zur Jugendtheologie zu geben,
- offene Fragen innerhalb dieser Diskussion zu benennen sowie
- die vorzustellende Forschungsarbeit in diesen Kontext einzuordnen.

2.1.1 Jugendtheologie – Definitionsversuch und Gegenstandsbeschreibung

Der Überblick über bislang erschienene Publikationen zur Jugendtheologie zeigt, dass dieses religionspädagogische Thema jungen Datums ist. Was aber macht die Relevanz dieses Konzeptes aus? Mindestens zwei Richtungen, aus denen die Diskussion zur Jugendtheologie vorangetrieben wird, sind hier zu nennen: Dies ist zum einen die Kindertheologie, die in der Forschungsdiskussion hinsichtlich einer möglichen Erweiterung ins Jugendalter hinein befragt wird. Und zum anderen ist es die Praxis religionspädagogischer Arbeit mit Heranwachsenden, die zu der Beobachtung geführt hat, dass Jugendliche ein besonderes Interesse und Engagement zeigen, wenn sie ihre eigenen Glaubensvorstellungen diskutieren und weiterentwickeln können.[24]

---

[23] Saß, Von der Kindertheologie. Offene Fragen und Forschungsdesiderate werden am Schluss des vorliegenden Kapitels thematisiert.
[24] Vgl. Rupp, Theologisieren, 1; Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 22 und 25; Freudenberger-Lötz/Döhn, Jugendtheologie, 13.

Ausgangspunkt aller Anstrengungen ist die Einsicht, dass (auch) Jugendliche Theologen sind[25]. Was aber resultiert aus dieser Zuschreibung? Und unter welchen Voraussetzungen besitzt sie überhaupt Gültigkeit?
Um diese Fragen einer Antwort zuzuführen, sei der folgende Definitionsversuch von Jugendtheologie angeführt:
„Jugendtheologie ist eine altersspezifische Ausformung von Laientheologie und wird verstanden als die Reflexion religiöser Vorstellungen und Praktiken <der>, <für> und <mit> Jugendliche(n).“[26]
Dieses Zitat dient als Leitfaden für die nachfolgenden Ausführungen.

2.1.1.1 Jugendtheologie als altersspezifische Ausformung

Hier geht es um die Subjekte von Jugendtheologie, also um die Jugendlichen. Dabei stellt sich die Frage, wer eigentlich „die Jugendlichen“ sind. Dazu kann zunächst der Versuch unternommen werden, das Jugendalter nach oben und unten hin abzugrenzen[27]: Demnach sind Heranwachsende im Alter von 10 bis 21 Jahren zu der Gruppe der Jugendlichen zu rechnen. Diese Spanne von immerhin zwölf Jahren kann in die Vorpubertät (10 bis 12 Jahre), die Phase der Geschlechtsreifung (12 bis 14 Jahre), die Frühadoleszenz (14 bis 18 Jahre) sowie die Spätadoleszenz (18 bis 21 Jahre) eingeteilt werden[28]. Angesichts dieser breiten Altersspanne ist anzunehmen, dass das Alter eine nicht zu vernachlässigende Größe im Konzept „Jugendtheo-

---

[25] Dahinter wiederum verbirgt sich die Anerkennung Jugendlicher als Subjekte, die „nicht einfach als Objekte der Belehrung“ zu behandeln, sondern in ihrem Personenstatus und mit ihren individuellen Überzeugungen zu achten sind (vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 28). Bucher bezeichnet die Auffassung Jugendlicher als Subjekte ihrer Theologie als „eines der kräftigsten religionspädagogischen Zugpferde“ (Bucher, Sind Jugendliche, 102f).
[26] Rothgangel, Formen, 134. Dieser „Arbeitsbegriff“ bezieht sich auf die Ausführungen bei Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 180f.
[27] Wobei zu bedenken ist, dass das Jugendalter sich zeitlich nach vorne sowie nach hinten ausdehnt und dass gerade die Abgrenzung zum Erwachsenenalter unscharf ist. Darüber hinaus lassen sich weitere Tendenzen des Jugendalters in der Postmoderne ausmachen wie beispielsweise die Entstrukturierung der Jugendphase. Vgl. hierzu Dieterich, Theologisieren (2012), 32f.
[28] Vgl. Rupp, Theologisieren, 5. Ähnlich gliedern Rolf Oerter und Eva Dreher: Sie markieren den Beginn des Jugendalters durch den Eintritt der Geschlechtsreife, also durch die Pubertät, die bei Mädchen mit etwa zehn Jahren beginnt. Der frühen folgt die mittlere und der wiederum die späte Adoleszenz; die entsprechenden Altersspannen sind 10 bis 13, 14 bis 17 und 18 bis 22 Jahre (vgl. Oerter/Dreher, Jugendalter, 272 und 291).

logie“ spielt. Diese Beobachtung wird – wenn es um die Festlegung der Stichprobe für die vorliegende Untersuchung geht – aufzunehmen sein[29].

Die Entwicklung vom Kind zum Jugendlichen ist gekennzeichnet durch eine Erweiterung der kognitiven Möglichkeiten, eine Zunahme an Wissen, Erfahrungen und Fähigkeiten sowie durch die Veränderung der Interessen und lebensweltlichen Zusammenhänge. Hinzuweisen ist außerdem auf die für das Jugendalter typische visionäre Kritik im Blick auf die Gesellschaft und ihre Entwicklungen.[30] Diese Veränderungen, die mit dem Übergang vom Kind zum Jugendlichen einhergehen, haben selbstverständlich auch Einfluss auf die Religiosität bzw. die Theologizität der Heranwachsenden.

Als entscheidendes Abgrenzungsmerkmal zum Kindesalter wird das Erlangen formal-operationaler Denkmittel angesehen[31]. Dieser Entwicklungsschritt ermöglicht den Jugendlichen, sich von der Anschauung zu lösen und „der Wirklichkeit im Modus einer rein hypothetisch-deduktiven Haltung [zu] begegnen. […] Dadurch kann die Wirklichkeit mit der Möglichkeit konfrontiert werden“[32]. Im Blick auf die intellektuelle Auseinandersetzung mit theologischen Inhalten resultiert daraus die Fähigkeit, Denkbewegungen zu reflektieren und eine Metaposition einzunehmen ebenso wie die Lust am spekulativen Nachdenken[33].

Dieterich versucht das Spezifische des Jugendalters nicht nur im Gegenüber zum Kindes-, sondern auch zum Erwachsenenalter abzugrenzen. Motivation für diesen Versuch ist die Frage, ob es „so etwas wie eine *‚Jugendli-*

---

[29] Vgl. Kapitel 2.4.

[30] Vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 30.

[31] Der Kinderpsychologe und Pädagoge Jean Piaget hat die kognitive Entwicklung vom Baby bis zum Jugendlichen in 4 Stufen beschrieben: Auf das sensumotorische (Geburt bis zwei Jahre) folgt das präoperatorische (zwei bis sieben Jahre) Stadium. Die nachfolgende konkret-operatorische (sieben bis zwölf Jahre) wird schließlich von der formal-operatorischen (ab zwölf Jahren) Phase abgelöst (vgl. Sodian, Entwicklung, 437ff). Mittlerweile weiß man, dass die Ausbildung formaler Denkstrukturen maßgeblich von der soziokulturellen Herkunft, der Schulbildung, der Motivation sowie bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen abhängt. Außerdem lässt sich zeigen, dass sich das formale Denken bereichsspezifisch entwickelt, d.h. ob ein Heranwachsender eine Lösung für ein Problem auf der konkret- oder aber auf der formal- operatorischen Ebene sucht, hängt von der Situation ab.

[32] Schweitzer, Auch Jugendliche, 48.

[33] Vgl. Büttner, Theologisieren (2007), 141. In anderen Worten: Jugendliche denken (im Vergleich zu Kindern) anders und sie werden von anderen Fragen umgetrieben. Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2008), 39f.

chen-Theologie' in einem spezifischen Sinne – analog zur ‚Kindertheologie' – *überhaupt gibt* bzw. *geben kann* (Hervorhebungen von D.)"[34]. Aus der Tatsache, dass das formal-abstrakte Denken nicht nur das Jugend-, sondern ebenso das Erwachsenenalter kennzeichnet, ließe sich schlussfolgern, dass eine Unterscheidung beider Altersgruppen allenfalls graduell, jedenfalls nicht prinzipiell erfolgen kann. Eine derartige Schlussfolgerung lässt jedoch wichtige Aspekte jugendlichen Denkens außen vor: Die einschlägigen Theorien zur moralischen und religiösen Entwicklung[35] behaupten eine Abfolge von Stufen, die nicht zwangsläufig mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter beendet ist. Die Übergänge bzw. Veränderungen von einer Stufe zur anderen sind dabei als fundamentale Paradigmenwechsel zu verstehen. Hinsichtlich des moralischen und religiösen Urteils sowie der Glaubensentwicklung kann das Jugendalter somit nicht nur nach unten (Kinder), sondern auch nach oben (Erwachsene) abgegrenzt werden.[36] In Anlehnung an den Vorschlag, das Jugendalter auf den Zeitraum von 10 bis 21 Jahren festzulegen, ist mit den folgenden Entwicklungsstufen bzw. –übergängen zu rechnen:

- Moralische Entwicklung[37]

  Prinzipiell sind alle von Kohlberg identifizierten Stufen der Moralentwicklung anzutreffen[38]. Wesentliche Aufgabe im Jugendalter scheint jedoch die Überwindung des vorkonventionellen Niveaus und das Erreichen des konventionellen Niveaus zu sein. Auf der vorkonventionellen Stufe ist die Akzeptanz von autoritär begründeten Regeln maßgeblich für das moralische Urteil; eine Bewertung von Verhalten geschieht im Blick auf die Folgen. Für das konventionelle Niveau hingegen ist die Erhaltung wichtiger

---

[34] Dieterich, Theologisieren (2007), 123.
[35] Gemeint sind die Untersuchungen von Kohlberg (moralische Entwicklung), Oser und Gmünder (religiöse Entwicklung) und Fowler (Glaubensentwicklung). Literaturangaben folgen weiter unten.
[36] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2007), 123.
[37] Vgl. Montada, Entwicklung, 593ff.
[38] Lediglich der empirische Nachweis der sechsten Stufe, auf der nach allgemeingültigen ethischen Prinzipien gesucht wird, war Kohlberg nur vereinzelt möglich.

Sozialbeziehungen von entscheidender Bedeutung; Regeln werden als notwendige Konventionen erkannt.

- Religiöse Entwicklung[39]

  Zu erwarten ist die Orientierung an absoluter Autonomie, die Jugendlichen betonen die Selbstbestimmung und Eigenverantwortung des Menschen. Dem Letztgültigen bzw. Gott wird entweder ein von der Welt getrennter Verantwortungsbereich zugeschrieben oder aber seine Existenz wird gänzlich verneint. Diese von Oser und Gmünder identifizierte dritte Stufe löst die für die Kindheit typische Orientierung am Prinzip des „do ut des" ab. Nur wenige Jugendliche geben die Orientierung an absoluter Autonomie auf und beginnen das Letztgültige als Grund für die menschliche Freiheit zu verstehen.

- Glaubensentwicklung[40]

  Der für das Kindesalter typische mythisch-wörtliche Glaube wird aufgegeben und weicht dem synthetisch-konventionellen Glauben, d.h., dass die Jugendlichen in ihrer Glaubenshaltung abhängig von den Werten und Glaubensinhalten einzelner Bezugspersonen bzw. der Glaubensgemeinschaft sind. Die Stufe des individuierend-reflektierenden Glaubens, also die reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen und fremden Glaubens- und Gottesvorstellungen, wird – wenn überhaupt – am Ende der Jugendphase erreicht.[41]

Mit Hilfe von empirischen Studien mit religionssoziologischem Schwerpunkt lassen sich weitere Merkmale, die das Jugendalter kennzeichnen, bedenken.[42] Demnach beginnen sich Jugendliche zunehmend zur Kirche sowie zum theistischen Gottesbild zu distanzieren und bilden stattdessen individuelle Glaubensvorstellungen aus. Henrik Simoijoki beschreibt die Religiosität deutscher Jugendlicher als „hochindividuell, entkirchlicht und vielfach

---

[39] Vgl. Oser/Gmünder, Mensch.
[40] Vgl. Fowler, faith.
[41] An dieser Stelle sei auf Kapitel 2.4 verwiesen, in dem die Pubertätsphase mit ihren spezifischen Entwicklungsmerkmalen im Fokus steht. Dort werden die hier kurz skizzierten Entwicklungstheorien detaillierter entfaltet; insbesondere findet ihre kritische Diskussion Berücksichtigung.
[42] Vgl. Rupp, Janine, 105.

synkretistisch“[43]. Religiosität wird zu einer privaten Angelegenheit, die die Jugendlichen nicht ohne weiteres nach außen tragen mögen. Schließlich spielen die Gleichaltrigen eine wichtige Rolle und religiös zu sein, gilt als wenig erstrebenswert. Überhaupt scheint die hervorgehobene Bedeutung von Gruppendenken und –zwängen ein zentrales Kennzeichen des Jugendalters zu sein.

Weitere Merkmale dieser Altersgruppe sind die leichte Verletzbarkeit der Heranwachsenden sowie ihre Sensibilität für leere Worte. Dazu gesellt sich eine kritische und herausfordernde Haltung gegenüber der gesellschaftlichen Wirklichkeit.[44]

So wie die oben zitierten strukturgenetischen Theorien erlauben auch die religionssoziologischen Forschungen keine Verallgemeinerungen, sondern können vielmehr als empirisch beobachtbare Tendenzen verstanden werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es konsequent, auf die Angabe festgelegter Entwicklungsschritte zu verzichten und stattdessen Typen oder Stile zu klassifizieren.[45]

Insgesamt zeigt sich, dass Jugendtheologie offensichtlich klar von der Kindertheologie abzugrenzen ist und nicht einfach als ihre Verlängerung verstanden werden kann. Das Unternehmen einer Jugendtheologie ist also auf die altersentsprechenden Bedürfnisse ihrer Subjekte auszurichten. Unter dieser Prämisse kann freilich an Ergebnisse und Einsichten des kindertheologischen Diskurses angeknüpft werden.[46]

2.1.1.2 Jugendtheologie als Laientheologie

Schon innerhalb der kindertheologischen Forschungsdiskussion hat der Theologiebegriff bzw. die Identifizierung von Kindern als Theologen zur Re-

---

[43] Simoijoki, Jugendtheologie, 36 und Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 54.
[44] Vgl. Rupp, Theologisieren, 1 oder Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 29f. Darüber hinaus sei auf den Kapitelteil 2.4 verwiesen, in dem die hier vorgestellten Kennzeichen des Jugendalters – konzentriert auf die Gruppe der Jugendlichen im Pubertätsalter – weiter ausdifferenziert werden.
[45] Vgl. Streib, Religion, 221, Ziebertz/Kalbheim/Riegel, Religiöse Signaturen, 39 oder Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 36-42.
[46] Vgl. Freudenberger-Lötz/Kraft/Schlag, Wenn man daran, 7.

flexion herausgefordert[47]. Die gleichen Fragen stellen sich nun auch im Blick auf die Jugendtheologie: Inwiefern können Jugendliche als Theologen verstanden werden? Welches Theologieverständnis kann (oder muss) einer derartigen Zuschreibung zugrunde gelegt werden?

Hier verweisen jugendtheologisch forschende Religionspädagogen insbesondere auf Luther, der allen Laien das Recht zuspricht, alle Lehre zu beurteilen. Jugendtheologie ist also als eine Spielart von Laientheologie zu verstehen und unterscheidet sich somit von der wissenschaftlichen Theologie als akademische Disziplin.

Definiert man nun Theologie als die rationale Verantwortung des Gottesglaubens[48], so wird erstens deutlich, dass Jugendtheologie vor allem den *kognitiven* Bereich anspricht. Und zweitens ist die Rolle des Glaubens zu bedenken: Ist er zur Voraussetzung für die jugendtheologische Arbeit mit Heranwachsenden zu machen?[49] Damit bliebe jedoch eine unter Umständen große Gruppe Jugendlicher außen vor, was aus religionspädagogischer Sicht klar unerwünscht ist. Angesichts dieser Problematik weisen Schlag und Schweitzer darauf hin, dass die Heranwachsenden immer auch im metaphorischen Sinne als Theologen zu verstehen seien und dass sich die Unterscheidung einer Theologie im weiteren Sinne von einer Theologie im engeren Sinne als hilfreich erweisen könnte. Erstgenannte findet dann statt, wenn sich „Jugendliche ernsthaft auf das Nachdenken über Fragen von Religion, Glaube und Wahrheit einlassen“[50] und letztgenannte macht das Bekenntnis zum christlichen Glauben zur Voraussetzung.

---

[47] Vgl. Härle, Was haben Kinder.

[48] Vgl. Porzelt, Differenz, 22. Rupp definiert Theologie als den „nachdenkliche[n], durchaus auch existenzielle[n] Umgang mit religiösen Fragen“. Beide Definitionen eint die Fokussierung des Reflexiven – Rupp weitet den Theologiebegriff jedoch aus, indem er „religiöse Fragen“ anstelle des Gottesglaubens zum Gegenstand der Theologie macht. Schlag und Schweitzer bringen einen weiteren Aspekt in die Theologiedefinition ein, indem sie eine „über sich selbst aufgeklärte Glaubenshaltung“ fordern (Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 22).

[49] Im kindertheologischen Diskurs verweist Wilfried Härle auf die Taufe als Voraussetzung von Theologie (vgl. Härle, Was haben Kinder, 24).

[50] Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 181.

2.1.1.3 Jugendtheologie als Reflexion religiöser Vorstellungen und Praktiken

Jugendtheologie ist im Wesentlichen Reflexion, also eine vordergründig kognitive Anstrengung – die freilich auch in narrativen oder ästhetischen Ausdrucksformen begegnen kann. Hinter dem Begriffspaar „religiöse Vorstellungen" verbirgt sich nun eine vielfältige Sammlung möglicher Gegenstände von Jugendtheologie:

- Fragen von Religion, Glaube und Wahrheit[51],
- religiöse Interessen, Bedürfnisse, Einstellungen[52],
- die eigene Glaubens-/religiöse Entwicklung[53],
- „grundlegende Vorstellungen von Selbst, Welt und gutem Leben und vor allem von Gott"[54],
- Entscheidungsfelder des Glaubens[55].

Hinzu kommen religiöse Praktiken und Rituale, die sich letztlich auf religiöse Vorstellungen zurückführen lassen, somit also in der Aufzählung bereits enthalten sind.

Grundlegend für das Konzept von Jugendtheologie ist die *reflexive* Bearbeitung dieser Inhalte und zwar unter konstitutiver Berücksichtigung der biblisch-christlichen Theologie.[56] Letztgenannte hält für die Jugendlichen ein Angebot an Deutungen und Sichtweisen bereit, die ihnen auf ihrer Suche nach Antworten und bei der Formulierung eigener Positionen helfen können.[57]

---

[51] Schlag und Schweitzer sprechen auch von „Lebensfragen" der Jugendlichen, die unter Umständen theologisch sehr gehaltvoll sein können (vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 27).
[52] Vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 181, 56.
[53] Vgl. Schweitzer, Auch Jugendliche, 47 und Freudenberger-Lötz/Döhn, Jugendtheologie, 14. Letztgenannte stellen die These auf, dass Jugendtheologie die Reflexion der eigenen religiösen Entwicklung zum Schwerpunkt machen müsse.
[54] Rupp, Theologisieren, 10.
[55] Freudenberger-Lötz/Döhn, Jugendtheologie, 15.
[56] Vgl. u.a. Rupp, Theologisieren, 4; Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 13; Schlag, Von welcher Theologie, 9. Dabei stellt sich die Frage, auf „welcher Augenhöhe und in welcher Sprache […] sich Jugendtheologie und gelehrte Theologie begegnen" sollen (Streib, Jugendtheologie, 161), wem also die Deutungshoheit zukommt. Diese Frage wird im Fortgang der vorliegenden Arbeit weiter zu bedenken sein.
[57] Vgl. beispielsweise Rupp, Theologisieren, 4; Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 19 oder Porzelt, Differenz, 28f.

Im Blick auf die potenziellen Inhalte von Jugendtheologie und mit dem Ziel der Strukturierung nehmen Schlag und Schweitzer eine Differenzierung in unterschiedliche Kategorien vor:[58]

- Implizite Theologie[59]: Hier geht es um lebensweltliche Fragen, die von den Jugendlichen selbst nicht als religiös bzw. theologisch eingestuft werden, die sich aber aus theologischer Perspektive bearbeiten lassen.
- Persönliche Theologie: Im Vordergrund steht eine bestimmte religiöse Position; der persönliche Glaube erfährt eine spezifische Akzentuierung.
- Explizite Theologie: Gemeint ist das Nachdenken über religiöse Themen, das „der Sache nach theologisch bestimmt ist“[60].
- Theologische Deutung mit Hilfe der theologischen Dogmatik: Im Zentrum steht die Reflexion religiöser Themen. Dabei werden die Jugendlichen angeleitet, Verbindungen zur theologischen Dogmatik herzustellen.
- Jugendliche argumentieren ausdrücklich theologisch: Hier geht es um den theologisch bestimmten Diskurs, in den sich Jugendliche – experimentierend – einbringen.

Diesen Kategorien schreiben Schlag und Schweitzer eine deskriptive wie auch eine normative Funktion zu, wobei sie die Norm in der prinzipiellen Anerkennung Jugendlicher als Theologen verstanden wissen möchten[61]. Im religionspädagogischen Diskurs wird insbesondere die Unterscheidung der impliziten von der expliziten Theologie als hilfreich eingeschätzt[62].

---

[58] Vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 59f, 179.
[59] Heinz Streib gibt zu bedenken, dass letztlich jede Reflexion explizit verläuft, dass die Qualifizierungen „explizit“ und „implizit“ sich also auf den Gegenstand der Reflexion beziehen müssen. Implizite Jugendtheologie wäre somit die Reflexion der impliziten Religion Jugendlicher. Vgl. Streib, Jugendtheologie, 158.
[60] Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 60.
[61] Vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 61.
[62] So auch Schlag und Schweitzer selbst, die diese Unterscheidung als „besonders klärend“ bewerten (Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 177). Vgl. auch Rothgangel, Formen, 133. Porzelt hingegen bringt hier Kritik vor, da das implizite Theologieverständnis mit einer Fremdzuschreibung durch christliche Professionelle einhergehe – unabhängig davon, ob die Jugendlichen selbst eine religiöse oder theologische Codierung vorgenommen haben (vgl. Porzelt, Differenz, 27). Hinter dieser Kritik verbirgt sich die grundsätzliche Frage nach der Themenkonstitution innerhalb der Jugendtheologie: Welche Themen sind möglich und wie werden sie generiert? Vgl. dazu Abschnitt 2.1.1.6.

Abgelehnt hingegen wird ein hierarchisches Verständnis der Kategorien: Erklärte man die ausdrücklich theologische Argumentation zum Ziel[63] jugendtheologischen Arbeitens, so würde das zum Ausschluss der Jugendlichen führen, die (noch) nicht über die erforderlichen kognitiven Fähigkeiten verfügen. Dieses Problem erkennen auch Schlag und Schweitzer, die dem jedoch den bildungstheoretischen Wert der Fähigkeit, theologisch zu argumentieren, entgegenhalten[64]. Vor allem aber sind Heranwachsende zu ermutigen, selbst theologisch nachzudenken.

2.1.1.4 Jugendtheologie als Theologie *der* Jugendlichen[65]

Die Ausführungen zum Begriff „Jugendtheologie" haben gezeigt, dass bzw. inwiefern Jugendliche als Theologen aufgefasst werden können. Hier geht es nun um das, was Jugendliche zu religiöse Themen zu sagen haben. Dabei sind die diesbezüglichen Interessen, Bedürfnisse und Einstellungen von Bedeutung – aus der wahrnehmenden, deutenden und beurteilenden Perspektive der Jugendlichen selbst.[66] Pointiert wird die Theologie der Jugendlichen auch als „Nachdenken über religiöse Fragen"[67] oder als „Nachdenken über den Glauben"[68] bezeichnet.

Die von Schlag und Schweitzer entwickelte Matrix zeigt auf, in welchen unterschiedlichen Erscheinungsformen Theologie *von* Jugendlichen begegnen kann. (Institutionalisierte) Orte, an denen Jugendliche Theologie hervorbringen, sind der Religionsunterricht sowie die Konfirmanden- und Jugendarbeit. Hier kann die jugendtheologische Perspektive auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der genannten Lernorte aufmerksam machen[69]. Hinzukommen nicht institutionalisierte Orte, so z.B. das Gespräch unter Gleichaltrigen oder aber das persönliche Nachdenken. Auf die Bedeutung dieser Or-

---

[63] Die Zielvorstellungen von Jugendtheologie werden insbesondere im Kontext der „Theologie *mit* Jugendlichen" (vgl. Abschnitt 2.1.1.6) diskutiert.
[64] Vgl. Schlag/Schweitzer, Jugendtheologie, 167.
[65] Anstelle dieser Bezeichnung ist auch die Umschreibung „Theologie *von* Jugendlichen" geläufig.
[66] Vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 56.
[67] Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 55.
[68] Schweitzer, Auch Jugendliche, 47.
[69] Vgl. Schlag/Schweitzer, Jugendtheologie, 13.

te wiederum verweisen Schlag und Schweitzer mit Nachdruck, da hier die Theologie der Jugendlichen „in einer von den Jugendlichen selbst gesteuerten Art und Weise“[70] hervortritt. Des Weiteren gibt es unterschiedliche Kontexte, in denen die Theologie der Jugendlichen entdeckt werden kann („Entdeckungszusammenhänge“):

- die Jugendkultur (Musik, Film, Sport und Spiel, digitale Medien),
- die Reflexion des Kinderglaubens,
- das Gespräch in der Peer Group,
- die Begegnung mit anderen Konfessionen und Religionen.[71]

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen stellt sich die Frage nach einem möglichen Zugriff auf die Theologie der Jugendlichen, d.h.: Wie kann die Theologie der Jugendlichen erforscht werden? Hier ist nun zu beobachten, dass es bereits eine Fülle an publizierten Studien gibt, in denen die Reflexion religiöser Fragen durch Jugendliche im Fokus steht, wenn auch nicht unbedingt unter dem Label „Jugendtheologie“[72]:

- Entwicklungspsychologische Studien:
  Die in Abschnitt 2.1.1.1 genannten entwicklungspsychologischen Untersuchungen von Fowler bzw. Oser und Gmünder aus den 80er Jahren geben Auskunft zur Glaubensentwicklung im sozialen Kontext bzw. zum religiösen Urteil. Mit Hilfe dieser Studien können Entwicklungsstufen benannt werden, denen sich Jugendliche erwartungsgemäß zuordnen lassen. Zahlreiche religionspädagogische Forschungsarbeiten haben die Untersuchungsergebnisse von Fowler bzw. Oser und Gmünder (kritisch[73]) aufgenommen bzw. fortgeführt[74].
- Jugendsoziologische Studien:

---

[70] Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 55.
[71] Vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 62-77.
[72] Zur nachfolgenden Darstellung vgl. Dieterich, Theologisieren (2007) und ders., Theologisieren (2012), 37-42.
[73] Vgl. insb. Büttner/Dieterich, Entwicklungspsychologie.
[74] Vgl. beispielsweise Bucher, Gleichnisse; Bee-Schroedter, Wundergeschichten oder mit kritischem Bezug Szagun, Sprachlosen.

Sie fragen nach der Bedeutung und den Ausprägungen von Religiosität im Leben von Jugendlichen. Von Interesse ist also die religiöse Praxis ebenso wie die Alltagsbewältigung in Abhängigkeit von der Religionszugehörigkeit. Bekannt sind der Forschungsbericht „Jugend und Religion" aus den 90er Jahren[75] sowie die Shell-Jugendstudie, die auch den Themenbereich Religion in ihr Untersuchungsspektrum aufgenommen hat.

- Empirische Untersuchungen zu den religiösen Einstellungen und Glaubensvorstellungen Jugendlicher:
  Dies sind zum einen Studien, die jugendsoziologische mit religionspädagogischen Forschungsinteressen verbinden. Zu nennen sind hier insbesondere die Untersuchung von Hans-Georg Ziebertz, Boris Kalbheim und Ulrich Riegel, die anhand der erhobenen Daten unterschiedliche Typen jugendlicher Religiosität identifizieren, sowie die Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher von Heinz Streib und Carsten Gennerich.[76]
  Eigens zu erwähnen sind zwei Untersuchungen aus den 80er Jahren, die inhaltlich und methodisch aufeinander aufbauen. 1984 hat Robert Schuster Berufsschüler aufgefordert, zu ihrem Glauben schriftlich Stellung zu nehmen[77]. Daraufhin hat Karl Ernst Nipkow die so entstandene Textsammlung ausgewertet und anhand dessen Entscheidungsfelder des Gottesglaubens im Jugendalter identifiziert[78]. Beide Forschungsarbeiten haben die religionspädagogische Forschung bis heute beeinflusst: Die methodische Vorgehensweise von Schuster und Nipkow, nämlich Schülertexte zu erheben und zu kategorisieren, hat zur Nachahmung angeregt

[75] Den Forschungsbericht „Jugend und Religion" hat Heiner Barz in drei Bänden veröffentlicht.
[76] Vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel, Signaturen; Streib/Gennerich, Jugend. Vgl. außerdem Gennerich, Empirische Dogmatik.
[77] Vgl. Schuster, Was sie glauben.
[78] Vgl. Nikpow, Erwachsenwerden (die Erstausgabe erschien 1987).

> und die von Nipkow entdeckten „Einbruchstellen“ jugendlichen Glaubens werden immer wieder hinsichtlich ihrer Aktualität diskutiert[79].
>
> Mit Beginn des neuen Jahrtausends wurde eine Fülle an empirischen Studien veröffentlicht, die sich mit Hilfe der christlichen Dogmatik sortieren lassen. Gliedert man die Studien folglich nach ihrem thematischen Schwerpunkt, so erhält man (mindestens) fünf Gruppen: Gottesvorstellungen bzw. Gottesfrage[80], Christologie[81], Anthropologie[82], Schöpfungsverständnis[83] und Ethik[84]; Studien zu Fragen der Trinitätslehre, Pneumatologie, Ekklesiologie und Eschatologie fehlen offensichtlich.[85]

Die genannten Studien geben Aufschluss über religiöse Themen aus der Perspektive Jugendlicher. Somit liegt für religionspädagogisch Forschende und für religionsdidaktisch Praktizierende ein „reiche[r] Fundus authentischer Aussagen Jugendlicher […] zur Systematisierung und Interpretation ihrer Einstellungen“[86] vor. Von besonderer Bedeutung für das religionspädagogische Projekt „Jugendtheologie“ sind diese Forschungsarbeiten vor allem auch deshalb, weil sie zeigen, „dass Jugendliche durchaus auch substantiell theologische Fragen aufwerfen und mit Interesse diskutieren, wenn auch nur selten in der traditionellen Sprache der Theologie“[87]. Darüber hinaus fällt auf, dass ein Großteil der empirischen Daten aus schriftlichen Äußerungen Jugendlicher besteht. Die mit steigendem Alter zunehmende Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken, scheint ein zentrales – von der Kinder-

---

[79] Vgl. zum Beispiel Werner H. Ritter u.a., die mit ihrer Untersuchung zum Thema „Leid und Gott“ versucht haben herauszufinden, inwiefern die Theodizeefrage im Glauben von Heranwachsenden eine Rolle spielt (vgl. Ritter u.a., Leid).
[80] So zum Beispiel Hanisch, Entwicklung; Riegel, Gott; Faix, Gottesvorstellungen.
[81] Vgl. Ziegler, Jesus oder Albrecht, Kreuz.
[82] Hier finden sich v.a. Untersuchungen zum Thema „Tod“.
[83] Vgl. Fetz/Reich/Valentin, Weltbildentwicklung.
[84] Vgl. Orth/Schulte/Wiedenroth-Gabler, Leben.
[85] Darüber hinaus gibt es auch Untersuchungen, die sich in der vorgeschlagenen Weise nicht eindeutig zuordnen lassen. Dazu zählen beispielsweise die für die vorliegende Forschungsarbeit relevanten Studien von Hans-Joachim Blum, Heike Bee-Schroedter oder Helmut Hanisch, die je auf ihre Weise die Zugänge Jugendlicher zur Wunderthematik untersuchen – die Wunderfrage kann den Teilgebieten der Christologie ebenso wie der Gotteslehre, aber auch der Eschatologie zugeordnet werden (vgl. Kapitel 2.2).
[86] Dieterich, Theologisieren (2007), 126.
[87] Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 67.

theologie abgrenzendes – Merkmal der Theologie *von* Jugendlichen zu sein[88].

Diese Beobachtung bestätigt sich durch einen Blick in aktuelle Publikationen zur Jugendtheologie; insbesondere im Blick auf die Beiträge, die ausdrücklich die Theologie *von* Jugendlichen fokussieren. So zum Beispiel Eva-Maria Stögbauer, die Jugendliche „mittels einer offenen Form der schriftlichen Befragung dazu motiviert", sich zu ihrer Gottesvorstellung „entlang eines ausführlichen Clusters mit abschließender Textproduktion"[89] zu äußern. Diese Daten untersucht Stögbauer aus der Perspektive der Theodizeeproblematik. Als weiteres Beispiel seien Christiane Konnemann u.a. genannt, die die Einstellungen Jugendlicher zur Schöpfungsthematik anhand von Fragebögen und semistrukturierten Interviews erheben[90]. Während also die Schriftlichkeit zunehmend relevanter wird[91], verlieren Bilder oder Zeichnungen als Ausdrucksform einer Theologie der Heranwachsenden[92] mit steigendem Alter an Bedeutung.

Martin Rothgangel, der die Bedeutung der dreifachen Dimensionalisierung von Jugendtheologie hervorhebt, urteilt im Blick auf die Theologie der Jugendlichen, dass sie

- in didaktischer Perspektive mit der Subjektorientierung von religiöser Bildung korrespondiere,
- in theologischer Hinsicht das protestantische Anliegen einer Laientheologie ernst nehme und
- in forschungsmäßiger Hinsicht zur empirischen Erkundung der Theologie *von* Jugendlichen anrege.[93]

---

[88] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2013), 37.
[89] Stögbauer, Konkret reden, 50.
[90] Vgl. Konnemann u.a., Einstellung Jugendlicher, 54.
[91] Neben schriftlichen Methoden, Daten zu erheben, ist vor allem auch die Gruppendiskussion ein häufig gewähltes Verfahren. Auch das kann auf die zunehmenden kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen – im Vergleich zur Kindertheologie – zurückgeführt werden, nehmen doch die Kompetenzen, sich in den gemeinschaftlichen Diskurs zu begeben, mit fortschreitendem Alter zu.
[92] Vgl. beispielsweise Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2007) oder Bucher, Theologisieren.
[93] Vgl. Rothgangel, Formen, 131.

Forschungsarbeiten wie die vorliegende stehen vor der Aufgabe, bereits publizierte Erkenntnisse zur Theologie der Jugendlichen wahrzunehmen und mit dem eigenen Forschungsanliegen zu verknüpfen. Dieser Aufgabe stellen sich die Kapitelteile 2.2 und 2.3, in denen die Zugänge Heranwachsender zur Wunderfrage als Ausschnitt einer Theologie der Jugendlichen vorgestellt werden und in denen die für die Untersuchung relevante Altersgruppe aus der Perspektive einiger der o.g. Studien analysiert wird.
Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die vorliegende Studie einen eigenständigen Beitrag zur Erforschung der Theologie *von* Jugendlichen darstellt – im Fokus: die Reflexion der Wunderfrage.

2.1.1.5 Jugendtheologie als Theologie *für* Jugendliche

Grundlegend für diese jugendtheologische Dimension ist die Überzeugung, dass Heranwachsende in der Reflexion religiöser Themen bzw. des Glaubens gezielter Impulse von außen bedürfen. Jugendtheologie geht somit über das hinaus, was Jugendliche alleine entdecken und artikulieren können.[94]
Um Jugendlichen geeignete Anregungen bieten zu können, ist eine sorgfältige Wahrnehmung der Theologie *von* Jugendlichen notwendig: Was bewegt die Heranwachsenden? An welcher Stelle kommen sie in der reflexiven Bearbeitung religiöser Themen nicht weiter? Wo entwickeln sie möglicherweise lebensfeindliche Deutungen?
Auf der Grundlage derartiger Fragen sind dann inhaltliche Impulse auszuwählen und den Jugendlichen anzubieten. Denkbar sind in erster Linie Deutungsangebote aus der christlichen Tradition[95], verstanden als Lösungspotenzial für heutige Fragestellungen und mit dem bildungstheoretisch begründbaren Ziel der Tradierung dieser Lösungsvorschläge[96]. Darüber hinaus finden sich – aus jugendtheologischer Sicht geeignete – Deutungsangebote in der Philosophie, in der (Jugend-)Theologie oder auch in den Deu-

[94] Vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 107; Gennerich, Gott kann nichts, 97.
[95] Dazu gehören insbesondere auch biblische Texte, auf deren Potenzial Hanna Roose mit Nachdruck hinweist; vgl. Roose, Sünde ist, 135.
[96] Vgl. Büttner/Kumpf, Theologisieren, 137f.

tungsversuchen der Jugendlichen selbst.[97] Dabei gilt, so wie bei der Dimension der Theologie *von* Jugendlichen, dass die im Vergleich zur Kindertheologie erweiterten kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen zu berücksichtigen sind: Es können also zunehmend diskursive, argumentative und abstrakt formulierte Texte eingesetzt werden.[98]

Wichtig ist, dass die Jugendlichen Anknüpfungsmöglichkeiten in den ausgewählten Deutungen entdecken können, dass sie also ihren Standpunkt mit Fremdpositionen verknüpfen können. Dabei soll jedoch mehr als eine Doppelung entstehen, d.h. die Deutungen sind so auszuwählen, dass die Jugendlichen ihre eigene Position „deutlicher erkennen, klarer profilieren, mit weiteren Positionen in Beziehung setzen und gegebenenfalls modifizieren und weiter entwickeln“[99].

Es geht also darum, dass die Heranwachsenden ihre eigene Argumentation vertiefen sowie ihren Horizont erweitern[100]. Nicht zuletzt verweisen jugendtheologisch forschende Religionspädagogen auf das Recht Jugendlicher, klärende, weiterführende oder auch vergewissernde Impulse von Erwachsenen zu erhalten[101]. Oder anders ausgedrückt. Während die Theologie *von* Jugendlichen den Subjektbezug von Bildung fokussiert, bringt Theologie *für* Jugendliche den notwendigen Objektbezug zur Sprache[102] – und dies nicht in verkündigender, sondern in aufklärerischer und kritischer Absicht, d.h. es

---

[97] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2013), Theologisieren (2013), 39. Freudenberger-Lötz verweist außerdem auf die anderen Religionen als Quelle für die Auswahl von Deutungsperspektiven. Auf die hervorgehobene Bedeutung derartiger, zur christlichen Religion alternativen, Deutungsangebote spielt Porzelt an: „Nur wenn alternative Sinnoptionen in Unterricht nicht ausgespart bleiben, sondern in Sprache und Inhalt zu ihrem *eigenen Recht* (Hervorhebung durch P.) kommen, können Schüler/-innen erkennen, was denn die christliche Deutungsoption mit diesen Alternativen verbindet und von ihnen trennt“ (Porzelt, Differenz, 29).

[98] Die Frage des Medieneinsatzes ist auch Thema des nachfolgenden Kapitelteils, wenn es um die Theologie *mit* Jugendlichen geht.

[99] Dieterich, Theologisieren (2013), 39.

[100] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2013), 39; Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 17.

[101] Vgl. Rupp, Theologisieren, 15.

[102] Vgl. Rothgangel, Formen, 134.

verbieten sich alle Formen vermeintlich eindeutiger und zweifelloser Glaubensvermittlung. [103]

Die bisherigen Ausführungen mögen den Eindruck erwecken, Theologie *für* Jugendliche erschöpfe sich in gezielt ausgewählten Deutungen, die den Jugendlichen – sozusagen im Nachklang – zur Verknüpfung mit ihrer Theologie angeboten werden. Theologie *für* Jugendliche umfasst jedoch auch Impulse unterschiedlicher Art[104], die die Jugendlichen zur Reflexion religiöser Themen bzw. des christlichen Glaubens, also zur *Hervorbringung* ihrer Theologie, anregen[105]. Dies können nach Ansicht von Schlag und Schweitzer, d.h. unter Berücksichtigung der impliziten und persönlichen Theologie, neben klassisch-theologischen Themen auch religiöse Phänomene in der Jugendkultur, ethische Fragen sowie Herausforderungen des Lebens und Glaubens sein.[106]

Die jugendtheologische Dimension „Theologie *für* Jugendliche" macht auf unterschiedlichen Ebenen auf Notwendigkeiten aufmerksam: Die Theologien der Jugendlichen benötigen fördernde Impulse. Während diese Aufgabe auf der didaktischen Ebene anzusiedeln ist, vermag die Theologie *für* Jugendliche auch aus theologischer Perspektive einen entscheidenden Beitrag zu leisten, indem sie vor der Gefahr einer Lebensweltvergessenheit der

---

[103] Vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 108. Vgl. dazu auch Frieder Späth, der unter Verwendung des Stichwortes „Laberfach" auf die Notwendigkeit einer Theologie *für* Jugendliche hinweist, so dass die Jugendlichen Fortschritte in ihrer theologischen Auseinandersetzung erkennen, dass sie „gedanklichen Fahrwind" spüren; vgl. Spaeth, Am Ende ist, 162. Beispiele für die – gelungene sowie misslungene – religionspädagogische Konkretisierung einer Theologie *für* Jugendliche bieten Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, Kapitel 5.

[104] Vgl. nachfolgenden Kapitelteil.

[105] Diesen Umstand bedenken insbesondere Schlag und Schweitzer, die die Dimension der Theologie *für* Jugendliche auf die unterschiedlichen Spielarten von Jugendtheologie beziehen. So betonen sie beispielsweise im Blick auf die implizite Jugendtheologie, dass den Heranwachsenden geeignete Freiräume bereitzustellen sind und dass sie zu ermutigen sind, sich über wesentliche Grundfragen des Lebens Gedanken zu machen (vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 110ff.).

[106] Vgl. Schlag/Schweitzer, 107.

Theologie bewahrt[107]. Und schließlich erinnert die Theologie *für* Jugendliche die religionspädagogische Forschung an ihre Aufgabe, die biblische und die systematische Theologie in der Reflexion empirischer Daten nicht zu vernachlässigen.[108]

In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass in der aktuellen Forschungsdiskussion zur Jugendtheologie die Theologie *für* Jugendliche – im Vergleich mit der Theologie *von* und *mit* Jugendlichen – am wenigsten konkretisiert wird. Nur vereinzelt gibt es Publikationen, in denen Möglichkeiten einer Theologie *für* Jugendliche ausgelotet werden[109].

2.1.1.6 Jugendtheologie als Theologie *mit* Jugendlichen

Die Theologie *mit* Jugendlichen als dritte Dimension von Jugendtheologie ist am sorgfältigsten ausgearbeitet; viele Publikationen setzen hier den Schwerpunkt. Dabei gibt es unterschiedliche Definitionsversuche, die im Kern übereinstimmen, die jedoch die Reichweite von Jugendtheologie unterschiedlich einschätzen, wie der nachfolgende Überblick zeigt:

Aus Sicht von Schlag und Schweitzer verbirgt sich hinter der Theologie *mit* Jugendlichen eine „gemeinsame Suchbewegung von Jugendlichen und Erwachsenen im Sinn gemeinsamer Deutungs- und Interpretationspraxis theologischer Fragen und Sachverhalte“[110]. Damit ist kein (institutioneller) Rahmen vorgegeben; insbesondere umfasst diese Definition alle von Schlag

---

[107] Diese Notwendigkeit ist freilich schon längst erkannt. So zeigt ein (theologiegeschichtlicher) Blick zurück, dass das Bemühen um eine Theologie *für* Jugendliche eine lange Tradition aufzuweisen hat. Dazu erinnert Dieterich an Luthers kleinen Katechismus, an Comenius´ Unterrichtswerk „Orbis Pictus“, an Ritschls Oberstufentheologie sowie an das Volxbibelprojekt unter der Leitung von Martin Dreyer; vgl. Dieterich, Theologisieren (2007), 122. Hinter diesen Werken verbirgt sich die Idee, theologische Inhalte bzw. den christlichen Glauben zugänglich zu machen. Dabei steht der sprachliche Ausdruck im Zentrum der Bemühungen, d.h. die (kanonisch vorgegebenen) Inhalte werden in einer möglichst jugendgemäßen Sprache dargeboten. Vor diesem Hintergrund tritt das Spezifische einer Theologie *für* Jugendliche als Dimension von Jugendtheologie deutlich(er) hervor: Ausgangspunkt bzw. zentraler Bezugspunkt ist die Theologie der Jugendlichen, also die religiösen Fragen, Gedanken und Bedürfnisse der Heranwachsenden. So stellen Schlag und Schweitzer fest, dass „die in der theologischen Tradition entwickelten Deutungen […] im Blick auf die Jugendlichen […] eigens auf die Probe gestellt werden“ (Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 120) müssen.

[108] Vgl. Rothgangel, Formen, 131f.

[109] So zum Beispiel Conrad/Kalter, Was soll Franz; Griese, Was haben Schmetterlinge; Büttner/Kumpf, Theologisieren; Burggraf/Hanneken/Roebben, Ich gehöre wieder.

[110] Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 79.

und Schweitzer ausgearbeiteten Aspekte von Jugendtheologie – von der impliziten Theologie bis hin zur ausdrücklich theologischen Argumentation mit Jugendlichen[111].

Dieterich hingegen nimmt eine Fokussierung vor, indem er die Theologie *mit* Jugendlichen als didaktisches Konzept kennzeichnet, „das ein Unterrichtsverfahren theoretisch und praktisch ausarbeiten will, bei dem biblische bzw. theologische Traditionen und die theologischen Auffassungen der Schüler/innen in einen grundsätzlich gleichberechtigten und ergebnisoffenen Dialog eintreten“[112]. Dieterich konzentriert sich somit auf den (schulischen) Unterricht als zentralen Ort einer Theologie *mit* Jugendlichen.[113]

In eine ähnliche Richtung weist die Überlegung von Freudenberger-Lötz, wonach es sich bei der Theologie *mit* Jugendlichen um „strukturierte und zielgerichtete Prozesse“ handelt, „in denen zu einer aktuellen Fragestellung erste Deutungen entwickelt werden, diese kritisch im Diskurs mit Lehrperson und Mitschülerinnen und Mitschülern geprüft und unter Einbezug von Deutungen der Tradition weiterentwickelt werden“.[114]

Abgesehen von unterschiedlichen Akzentsetzungen treten zentrale Merkmale einer Theologie *mit* Jugendlichen hervor[115]:

- Im Fokus stehen die Jugendlichen mit ihren Deutungen und Vorstellungen zu theologischen Themen. Sie werden als gleichberechtigte Dialogpartner wahr- und ernst genommen.
- Theologie *mit* Jugendlichen ist mehr als ein Meinungsaustausch, sie ist vor allem Reflexion und rationaler Diskurs.[116] Der theologischen Tradition

---

[111] Vgl. hierzu die von Schlag und Schweitzer entworfene Matrix zu den Formen von Jugendtheologie. Dort wird die Theologie *mit* Jugendlichen im Blick auf die unterschiedlichen Aspekte von Jugendtheologie ausdifferenziert (vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 179).

[112] Dieterich, Theologisieren (2007), 122; ders., Theologisieren (2012), 36; ders., Theologisieren (2013), 36, 42.

[113] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2012), 12. Zugleich erfährt die Theologie *mit* Jugendlichen bei Dieterich eine Gleichsetzung mit Jugendtheologie, so dass die Theologie *mit* Jugendlichen als ein unterrichtlicher Prozess einerseits und als ein „religionsdidaktisches Gesamtprogramm“ andererseits zu verstehen ist; vgl. ders., Theologisieren (2013), 37.

[114] Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 168.

[115] Weitere Definitionsversuche finden sich bei Rupp, Theologisieren, 3; Conrad, Theologie, 160; Kammeyer, Theologisieren, 193 oder Büttner, der (im Rekurs auf Niklas Luhmann) die Notwendigkeit des Transzendenzbezugs innerhalb einer Theologie *mit* Jugendlichen betont; vgl. Büttner, Theologisieren (2012), 55f. Vgl. dazu auch Dieterich, Theologisieren (2012), 15.

kommt die Rolle eines Dialogpartners zu, der zur Auseinandersetzung, Identifikation oder Abgrenzung auffordert.

- (Theologisch ausgebildete) Erwachsene begleiten den Dialog über theologische Themen, indem sie die Deutungen der Jugendlichen wahrnehmen, daraufhin theologische Inhalte auswählen und ggfs. sich mit ihrer eigenen Position selbst einbringen.
- Theologie *mit* Jugendlichen gleicht einer Suchbewegung, d.h. der Dialog zwischen Jugendlichen, theologischer Tradition und Erwachsenen ist prozessorientiert und ergebnisoffen[117] - und zugleich strukturiert.[118]
- Letztlich lässt sich die Theologie *mit* Jugendlichen beschreiben als ein dynamischer Lernprozess, in dem die Theologie *von* Jugendlichen und die Theologie *für* Jugendliche dialogisch aufeinander bezogen werden[119].

In den bislang erschienenen Publikationen zum Theologisieren mit Jugendlichen konzentrieren sich die Autoren überwiegend auf den schulischen Religionsunterricht als „Austragungsort". Dieser Fokus wird in den nachfolgenden Überlegungen insofern übernommen, als die am Theologischen Gespräch Teilnehmenden als „Schülerinnen und Schüler" bzw. als „Lehrkraft" bezeichnet werden. Es liegt jedoch nahe – und so wird es auch in der Forschungsdiskussion gehandhabt –, die Konfirmanden- und ggfs. auch Jugendarbeit mit einzubeziehen. Differenzierungen, die aus den unterschiedlichen Rahmenbedingungen der genannten Bildungsinstitutionen hervorgehen, finden dann noch einmal in einem eigenen Abschnitt Beachtung.

Nachfolgend kommt nun die Theologie *mit* Jugendlichen aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick. Auf diese Weise werden Schwerpunkte ge-

---

[116] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2012), 16 sowie Freudenberger-Lötz/Döhn, Jugendtheologie, 16.

[117] Hier deutet sich ein Widerspruch an: Auf der einen Seite kommt die theologische Expertise der Erwachsenen zum Ausdruck, indem sie – ihrer Ansicht nach – geeignete Inhalte auswählen. Zum anderen soll der Dialog prinzipiell gleichberechtigt und ergebnisoffen erfolgen. Angesichts dieser Problematik sind die Zielperspektiven sowie die Rolle der Lehrkraft (d.h. erwachsene Begleitperson) innerhalb einer Theologie *mit* Jugendlichen zu bedenken.

[118] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2012), 18.

[119] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2012), 47. Anders formuliert: Die drei wesentlichen Merkmale einer Theologie *mit* Jugendlichen sind die Subjektorientierung, das Gespräch bzw. der Dialog und die Theologie; vgl. Dieterich, Theologisieren (2012), 9, 44f sowie ders., Theologisieren (2013), 43. Dabei gilt die Überzeugung, dass der christliche Glaube bzw. die christliche Theologie eine wichtige Orientierungshilfe für die Heranwachsenden darstellen können (vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 81).

setzt und das Profil dieser jugendtheologischen Dimension wird herausgearbeitet. Dabei ist zu bedenken, dass sich Überschneidungen nicht gänzlich vermeiden lassen.

Sprachgebrauch

Hinsichtlich des Sprachgebrauchs werden in der jugendtheologischen Forschungsdiskussion verschiedene Ansichten vertreten, in denen sich die unterschiedlichen Definitionsversuche einer Theologie *mit* Jugendlichen (s.o.) spiegeln: Eine mögliche Bezeichnung ist das „Theologisieren", für die sich insbesondere Veit-Jakobus Dieterich, Hartmut Rupp und Gerhard Büttner stark machen[120]. Dieser Neologismus ist in Anlehnung an den Begriff des „Philosophierens" zu verstehen und findet zunehmend Verwendung. Schlag und Schweitzer hingegen wenden sich gegen diesen Begriff, da er ihrer Ansicht nach

- „eine Form der modellhaften Machbarkeit"[121] nahelege,
- im allgemeinen Sprachgebrauch abwertend benutzt werde,
- „Assoziationen von akademisch-theologisch oder künstlich herbeigeführten Gesprächssituationen"[122] freisetze,
- so verstanden werden könne, als ob die beteiligten Jugendlichen über bestimmte intellektuelle Voraussetzungen verfügen müssen.[123]

In der Konsequenz plädieren Schlag und Schweitzer für die Formulierung „Theologie *mit* Jugendlichen", da sich nur so ungerechtfertigte Verengungen vermeiden ließen.

Dieterich hingegen macht sich für den Begriff des „Theologisierens" stark und versteht darunter „einen Prozess mit einer sehr breiten Palette an methodischen Möglichkeiten" bzw. „jede Form einer ernsthaften Auseinandersetzung mit theologischen Fragen in den unterschiedlichsten didaktischen

---

[120] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2012), 36; Rupp, Theologisieren; Büttner, Theologisieren (2007).
[121] Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 80.
[122] Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 79. Bzgl. des Vorwurfs einer „künstlich herbeigeführten Gesprächssituation" ist zu bedenken, dass die Theologie *mit* Jugendlichen ihren prominenten Ort im schulischen Religionsunterricht hat, dass also das Kriterium von Spontanität nur bedingt erfüllt werden kann.
[123] Vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 79f.

Settings“[124]. Zugleich wendet er sich gegen die von Freudenberger-Lötz favorisierte Bezeichnung „Theologisches Gespräch“, da dies eine Reduzierung auf verbale Kommunikation impliziere.

Durch den parallelen Gebrauch der Formulierungen „Theologisches Gespräch“ und „Theologisieren“ macht Freudenberger-Lötz wiederum deutlich, dass das Gespräch i.E. tatsächlich eine Mittelpunktstellung innerhalb einer Theologie *mit* Jugendlichen einnimmt. Gleichwohl betont sie die Vielfalt methodischer Möglichkeiten, mit denen Theologische Gespräche angeregt, durchgeführt und vorangetrieben werden können[125].

Offensichtlich stehen für die Formulierung „Theologie *mit* Jugendlichen“ mehrere Alternativen zur Verfügung, die unterschiedliche Assoziationen hervorrufen können. Entscheidend ist also das Bemühen um eine Klärung des zugrunde liegenden Begriffsverständnisses und -gebrauchs.

In der vorliegenden Forschungsarbeit werden die Bezeichnungen „Theologisieren“ und „Theologisches Gespräch“ parallel verwendet. In Anlehnung an Freudenberger-Lötz wird damit auf die zentrale Bedeutung des Dialogs („Gespräch“) verwiesen; gleichwohl können die Gespräche methodisch vielfältig ergänzt werden. Im Rahmen des Schlusskapitels wird die Frage einer angemessenen Bezeichnungsweise noch einmal aufgegriffen (vgl. 6.3.2).

Ziele

Hinsichtlich der Zielperspektiven einer Theologie *mit* Jugendlichen ergeben sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, die jeweils miteinander vernetzt sind:

- Theologie *mit* Jugendlichen strebt den Erwerb sowie den „Vollzug substanzieller Wahrnehmungs-, Deutungs- und Artikulationskompetenz“[126] an. Sodann geht es darum, „Kompetenzen [zu] unterstützen, die eine begründete und tragfähige Antwortsuche ermöglichen“[127].

---

[124] Dieterich, Theologisieren (2012), 36.
[125] Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012).
[126] Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 80.
[127] Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 13.

- Jugendliche sollen kognitive Klarheit und emotionale Sicherheit erlangen; dies impliziert die Aneignung von vernetztem Grundwissen.[128]
- Indem die Heranwachsenden ihre eigenen Vorstellungen artikulieren, klären, differenzieren und ausbauen[129], erwerben sie einen eigenen Standpunkt, den sie glaubwürdig und selbstbewusst vertreten können.

Inhalte

Rupp nennt hier Vorstellungen von Selbst, Welt, gutem Leben und insbesondere von Gott. Diese können in Behauptungen, Überlegungen, Vorschlägen und Optionen sowie in Fragen, Urteilen, Phantasien, Befürchtungen und Sehnsüchten begegnen. Von besonderer Relevanz sind sogenannte elementare Fragen, die Rupp zufolge dadurch gekennzeichnet sind, dass sie Jugendliche unmittelbar ansprechen, ihr Nachdenken stimulieren, mitten hinein führen in die o.g. Vorstellungen der Heranwachsenden und die insbesondere schwer zu beantworten sind.[130]

Freudenberger-Lötz, die ebenfalls die zentrale Bedeutung von Fragen im Theologischen Gespräch hervorhebt, schlägt die Unterscheidung von Glaubens- und Wissensfragen vor, wobei erstgenannte von besonderer Bedeutung für das Theologisieren sind.[131] Mögliche Quellen dieser Glaubens- oder auch theologischen Fragen sind biblische Texte, die theologische Tradition sowie aktuelle Lebensthemen.

Über die Fragen hinaus nennt Freudenberger-Lötz als einen weiteren wichtigen Inhalt Theologischer Gespräche die eigene religiöse Entwicklung[132], die mit der Suche nach dem persönlichen Standpunkt im Blick auf religiöse Themen zusammenhängt, davon aber auch zu unterscheiden ist.

---

[128] Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 13.
[129] Vgl. Rupp, Theologisieren, 3. Rupp spricht von den Vorstellungen von Selbst, Welt und gutem Leben. Ein wesentliches Ziel einer Theologie *mit* Jugendlichen stellt für Rupp die Weiterentwicklung der individuellen Religiosität dar.
[130] Vgl. Rupp, Theologisieren, 10f.
[131] Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 14.
[132] Vgl. Freudenberger-Lötz/Döhn, Jugendtheologie, 17f.

Eine prominente Rolle in der Reflexion des eigenen Glaubens spielen die „Einbruchstellen“ des Glaubens, die Karl Ernst Nipkow in den 1980er Jahren identifiziert hat und die nach wie vor von Bedeutung sind.[133]
Nicht zuletzt erinnert Rupp an die Bedeutung der Metakognition für das Theologische Gespräch, d.h. das Theologisieren selbst kann zum Inhalt werden, indem beispielsweise nach gut oder weniger gut gelungenen Gesprächsphasen gesucht wird oder aber die individuelle Lernentwicklung in den Blick kommt.[134]

Medien

Es gibt eine Vielfalt an Medien, die sich für das Theologisieren mit Jugendlichen eignen. Dazu gehören

- Texte unterschiedlicher Art: Erzählungen[135], Dilemma-Geschichten[136], Gedichte[137], fiktive Briefe[138], Romane und Jugendbücher[139] sowie insbesondere biblische Texte[140] bzw. Texte aus der biblisch-christlichen Tradition[141],
- Lieder[142],
- Filme[143],
- Bilder[144] und
- Zitate, unter anderem auch Kinderaussagen zu theologischen Themen[145].

---

[133] Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 19ff.
[134] Vgl. Rupp, Theologisieren, 14.
[135] Vgl. Rupp, Theologisieren, 13. Hier schlägt Rupp in Anlehnung an Freudenberger-Lötz außerdem den Einsatz „narrativer Anker“ vor – mit dem Ziel, Gedanken zu veranschaulichen und gemeinsam weiterzuentwickeln (vgl. Rupp, Theologisieren, 12 sowie Conrad, Theologie, 165f).
[136] Vgl. Hösle, Theologisieren; Conrad, Theologie, 169 sowie Conrad/Kalter, Was soll Franz.
[137] Vgl. Rosenhammer, Mit HauptschülerInnen, 357f.
[138] Vgl. Griese, Was haben Schmetterlinge.
[139] Vgl. Kammeyer, Die fünf Menschen; Thiel, Das Jugendbuch.
[140] Vgl. Rosner, Himmel; Rupp-Holmes/Rupp, Theologisieren; Burggraf/Hanneken/Roebben, Ich gehöre wieder; Spaeth, Am Ende ist; Büttner, Theologisieren (2013). Zur Bedeutung biblischer Texte im Theologischen Gespräch kann insbesondere Roose herangezogen werden, die zugleich Kriterien für die Auswahl biblischer Texte zusammenstellt (vgl. Roose, Abenteuer, 182 sowie Roose, Sünde ist, 135).
[141] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2012), 45.
[142] Vgl. Rupp, Theologisieren, 15.
[143] Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche, 96ff.
[144] Vgl. Rosenhammer, Mit HauptschülerInnen, 358.
[145] Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 135ff und 145ff.

Beim Rückgriff auf Texte im Theologischen Gespräch mit Jugendlichen regt Rupp an, auf bildhafte Ausführungen zu achten, wohingegen Dieterich auf die zunehmende Fähigkeit Jugendlicher verweist, sich mit Originaldokumenten zu befassen, so dass auch Texte der (wissenschaftlichen) Theologie zum Einsatz kommen können.[146]

Methoden

An vorderster Stelle sieht Büttner hier das Gespräch, dem s.E. eine Mittelpunktstellung beim Theologisieren zukommt. Dazu kommen insbesondere textproduzierende Methoden – mit dem Ziel, einen Redebeitrag vorzubereiten.[147]

Darüber hinaus aber kann im Theologischen Gespräch ein Großteil der Methoden zum Einsatz kommen, die sich für den Religionsunterricht generell eignen.[148] Dementsprechend finden sich in der jugendtheologischen Forschungsdiskussion Vorschläge für

- strukturierende (z.B. symbolische Landkarte, Kategorisierung von Fragen, Placemat oder Clustern)[149],
- dialogisierende (z.B. Podiumsdiskussion, Positionsspiel oder strukturierte theologische Kontroverse)[150],
- individualisierende (z.B. Lerntheke oder Stationenarbeit)[151],
- kreative (z.B. kreatives Gestalten oder Schreiben, Gedankenexperiment, Schreibwerkstatt oder Schreibmeditation)[152],
- handlungsorientierte (z.B. Rollenspiel)[153],
- konservierende (z.B. Themenspeicher)[154] Methoden.

---

[146] Vgl. Rupp, Theologisieren, 15 sowie Dieterich, Theologisieren (2012), 45.
[147] Vgl. Büttner, Theologisieren (2012), 64.
[148] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2012), 48.
[149] Vgl. Rauhaus, Symbolische Landkarten; Conrad, Theologie, 168f; Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 109; Steinkühler, Gott ist gerecht, 36.
[150] Vgl. Conrad, Theologie, 168f; Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 111; Steinkühler, Gott ist gerecht, 36.
[151] Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 17; Steinkühler, Gott ist gerecht, 36.
[152] Vgl. Rupp, Theologisieren, 13; Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 128ff; Büttner, Theologisieren (2012), 64; Petzold, WortWerkStattFlüstern.
[153] Vgl. Dubiski, Und was glaubst du, 78.
[154] Vgl. Conrad, Theologie, 170f.

Es gilt, das Theologische Gespräch methodisch vielfältig zu gestalten und somit den verschiedenen Zugangsweisen bzw. –möglichkeiten der Jugendlichen Rechnung zu tragen.[155] In der Auswahl der Methoden ist außerdem die jeweilige Phase des Theologischen Gesprächs zu berücksichtigen, d.h. es ist beispielsweise zu bedenken, ob die Methode innerhalb des Einstiegs oder im Rahmen des Abschlusses zum Einsatz kommt.

Rollen und Haltung der Lehrkraft

Dieser Aspekt ist neben den Aufgaben der Lehrkraft eigens zu bedenken, da ihm im Theologischen Gespräch eine wichtige Bedeutung zukommt. Die – notwendige – Haltung der Lehrperson betrifft einmal ihre Perspektive auf die Schüler (a) und dann ihren Blick auf sich selbst (b).

Zu (a): Die Lehrkraft muss die theologisierenden Jugendlichen als Subjekte ernst nehmen. Dies zeigt sich in einer „positive[n] Grundhaltung gegenüber der Religiosität“[156] der Heranwachsenden, in dem neugierigen Interesse an deren Konstruktionen sowie an der Weiterentwicklung dieser Konstruktionen. [157]

Zu (b): Die Lehrkraft sollte sich selbst als fragende und suchende, als glaubende und zweifelnde Gesprächspartnerin der Jugendlichen verstehen und entsprechend in das Theologische Gespräch einbringen.[158] Dabei ist es wichtig, dass sie ihre eigene Position als *eine mögliche* kennzeichnet.[159]

Aufgaben der Lehrkraft

Der Aufgabenbereich der Lehrkraft im Theologischen Gespräch ist komplex und umfasst letztlich alle anderen hier aufgeführten Perspektiven des Theologisierens mit Jugendlichen. Dabei ist zu beachten, dass Theologische Gespräche in ihrem Ablauf deutlich variieren können, insbesondere bzgl. ihrer

---

[155] Vgl. Freudenberger-Lötz/Döhn, Theologie, 18.
[156] Conrad, Theologie, 168.
[157] Vgl. Rupp, Theologisieren, 10 und Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 13. So mag es für die Lehrkraft spannend sein, „zu entdecken, wie die großen Fragen der Menschheit und die Einsichten der Theologiegeschichte in den Köpfen der Jugendlichen auftauchen“ (Rupp, Theologisieren, 15).
[158] Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 12f.
[159] Vgl. Freudenberger-Lötz/Döhn, Jugendtheologie, 19.

Entstehungssituation, d.h. das Theologisieren kann sich spontan, z.B. durch das Aufkommen einer theologisch relevanten Frage, ergeben oder aber es wird von der Lehrkraft im Voraus geplant.[160] Nachfolgend geht es vordergründig um geplante Theologische Gespräche. Dabei erfolgt der Übersicht halber eine Unterteilung in vorbereitende (a), durchführende (b) und nachbereitende (c) Aufgaben.

Zu (a): Obwohl das Theologisieren keine minutiöse Planung zulässt, ist eine intensive Vorbereitung unverzichtbar.[161] Diese besteht aus einer Kombination aus „empirischer Wahrnehmungsfähigkeit und [der] Kenntnis theologischer Deutungsfiguren“[162], d.h. die Lehrkraft muss sich mit – in Abstimmung auf das Thema – gängigen Deutungsmustern Jugendlicher sowie biblisch- und systematisch-theologischen Interpretationsmöglichkeiten befassen. Unverzichtbar erscheint in diesem Zusammenhang die Kenntnis möglicher „Einbruchstellen“ im jugendlichen Gottesglauben.[163]

Eine derartige Vorbereitungstätigkeit hilft der Lehrkraft bei ihrer „Gratwanderung zwischen enger Festlegung und unstrukturierter Offenheit“[164] bzw. ermöglicht die das Theologisieren konstituierende „strukturell geplante Freiheit“[165]. Fixieren lassen sich die vorbereitenden Arbeiten in einer Mindmap[166], auf die die Lehrkraft im Verlauf des Theologischen Gesprächs zurückgreifen kann. Hier kann sie auch ein Zielareal markieren, das sie gemeinsam mit den Jugendlichen erreichen möchte.[167]

Zu b): Wie bereits angedeutet, können Theologische Gespräche im Voraus durch die Lehrkraft vorbereitet oder aber durch eine spontane Schülerfrage eingeleitet werden. Unabhängig davon zählt es zu den konstituierenden Merkmalen des Theologisierens, dass die Eigenkonstruktionen der Jugend-

---

[160] Vgl. hierzu auch den Abschnitt zur Themenfindung im Theologischen Gespräch.
[161] Vgl. Freudenberger-Lötz/Döhn, Jugendtheologie, 16.
[162] Gennerich, Gott kann nichts, 95. Vgl. außerdem Roose, Sünde ist, 136.
[163] Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 18f.
[164] Roose, Sünde ist, 148.
[165] Roose, Abenteuer, 182.
[166] Andere Autoren sprechen von Landkarten oder Rastern.
[167] Vgl. Rupp, Theologisieren, 11; Conrad, Theologie, 164ff.; Büttner, Theologisieren (2012), 63 sowie Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 17.

lichen die Grundlage bilden. Die Lehrkraft ist also gefordert, den Jugendlichen Raum für ihre eigenen Fragen zu schaffen und ihr theologisches Nachdenken zu stimulieren.[168] Dies kann beispielsweise durch den Einsatz passender Geschichten, Dilemmata oder paradoxer Beispiele erreicht werden.[169]

Dann gilt es, die Gedanken der Heranwachsenden wahrzunehmen, aufzugreifen und zu strukturieren sowie – darüber hinausgehend – weiterführend anzuregen.[170] Dabei sollen die Schüler nicht nur ihre eigenen Erkenntnisse zum Ausdruck bringen, sondern auch die ihrer Mitschüler/innen wahrnehmen, sich selbst dazu in Beziehung setzen sowie die eigenen Ansichten möglichst begründet vertreten.[171] Für die Lehrkraft kommt es darauf an, dass sie, ohne zu bewerten, nachfragt, dass sie identifizierbare Positionen herbeiführt[172] und dass sie alternative Denkmöglichkeiten sichtbar macht[173] – u.a. mit Hilfe der Theologie *für* Jugendliche.

Offensichtlich verlangt die Moderationstätigkeit im Rahmen des Theologisierens der Lehrperson Flexibilität, Aufmerksamkeit und Kombinationssicherheit ab.[174] Es ist von daher, auch für die Schüler, hilfreich, wenn die Lehrkraft Zusammenfassungen anregt, Zwischenergebnisse festhält und zum Abschluss des Theologischen Gesprächs eine Ergebnissicherung vornimmt.[175]

Mit den Aufgaben der Lehrkraft im Theologischen Gespräch hat sich insbesondere Freudenberger-Lötz befasst. Mit Hilfe des „Didaktischen Dreiecks" veranschaulicht sie die unterschiedlichen Aufgabenbereiche[176]:

---

[168] Vgl. Kammeyer, Theologisieren, 198 sowie Rupp, Theologisieren, 11.
[169] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2012), 47.
[170] Vgl. Freudenberger-Lötz/Döhn, Jugendtheologie, 14
[171] Vgl. Kammeyer, Theologisieren, 199.
[172] Oftmals muss die Lehrkraft als „Hebamme" tätig werden, d.h. sie hilft den Jugendlichen ihre (theologischen) Vorstellungen zu „gebären"; vgl. Rupp, Theologisieren, 14.
[173] Vgl. Büttner, Theologisieren (2012), 62.
[174] Vgl. Conrad, Theologie, 164.
[175] Vgl. Rupp, Theologisieren, 11, 14.
[176] Diese sowie die folgenden Überlegungen beziehen sich auf Freudenberger-Lötz, Gespräche (2008) sowie dies., Theologische Gespräche (2012), 15-18.

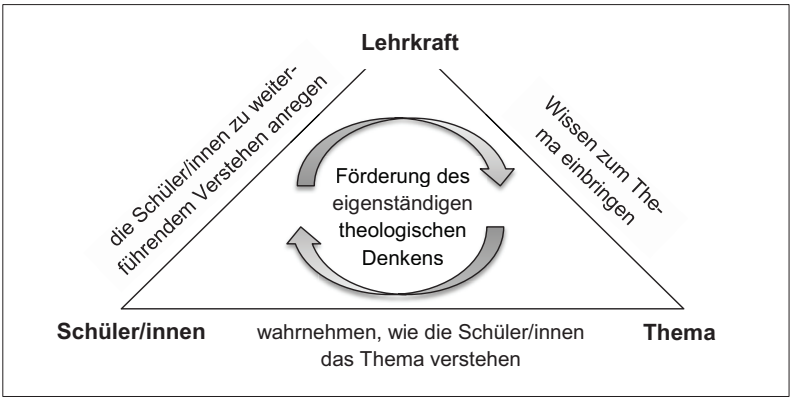


Abbildung 2 - Didaktisches Dreieck

Als aufmerksame Beobachterin nimmt die Lehrkraft wahr, wie die Schüler das Thema verstehen; dabei dürfen die Äußerungen der Jugendlichen nicht vorschnell interpretiert werden. Freudenberger-Lötz nennt unterschiedliche Strategien, die die sorgfältige Wahrnehmung im Theologischen Gespräch unterstützen.

Als stimulierende Gesprächspartnerin regt die Lehrkraft die Schüler zu weiterführendem Verstehen an. Fachliches Hintergrundwissen hilft ihr, Anknüpfungspunkte in den Aussagen der Lernenden zu erkennen und Techniken der Gesprächsführung unterstützen sie in der Moderation eines lebendigen Dialogs.

Als begleitende Expertin bringt die Lehrkraft Wissen und ggfs. auch ihre eigene Haltung zum Thema ein. So wird deutlich, dass für das Theologisieren nicht nur der Austausch aktueller Erfahrungen und Deutungen von Bedeutung ist, sondern dass es auch darum geht, die eigene Deutungsperspektive zu erweitern. Die Lehrkraft sucht folglich geeignetes Material aus, das die Schüler mit ihrem Vorwissen verknüpfen können und das sie in ihrem eigenständigen theologischen Denken fördert.

Im Blick auf die Aufgaben der Lehrkraft im Theologischen Gespräch spricht Freudenberger-Lötz von „Rollenklarheit“[177]: Demnach muss die Lehrkraft ihre Interaktionen innerhalb der Aufgabenbereiche variabel handhaben[178], reflektieren und für die Schüler transparent machen.

Zu c): Im Rückblick auf das Theologisieren denkt die Lehrkraft über Weggabelungen, Überraschungen und Entscheidungen im Gesprächsverlauf nach.[179] Dazu setzt sie ihre Vorbereitungen und Planungen mit dem tatsächlichen Verlauf des Theologischen Gesprächs in Beziehung. Entscheidend ist, dass die Lehrkraft sowohl ihr eigenes Agieren als auch das der Schüler in den Blick nimmt. Zu den Indizien für gelungenes Theologisieren zählen theologisches Engagement auf Seiten der Schüler/innen sowie das fachliche Niveau, auf dem sich die Jugendlichen austauschen. Während sich theologisches Engagement in einem echten Interesse und in einer motivierten Grundhaltung der Heranwachsenden zeigt, setzt sich das fachliche Niveau aus vernetztem Grundwissen und einer konstruktiv-kritischen Haltung gegenüber der eigenen Argumentation zusammen.[180]

Zu den nachbereitenden Aufgaben zählt außerdem die Suche nach (weiteren) inhaltlichen Verknüpfungsmöglichkeiten, also nach Elementen einer Theologie *für* Jugendliche, so dass die Jugendlichen Anregungen zur Weiterentwicklung erhalten.

<u>Rolle/Haltung der SuS</u>

Die Jugendlichen müssen sich auf die das Theologisieren kennzeichnende offene Gesprächsform einlassen. Sie sind gefordert, theologische Fragestellungen zu durchdenken, ihren eigenen Standpunkt begründet zu vertreten und ihre eigene Glaubenshaltung zu reflektieren. Im Blick auf die Mitschüler/innen stehen die Heranwachsenden vor der Aufgabe, die Aussagen der am Gespräch Beteiligten wahrzunehmen, zu respektieren und in Bezug zu

---

[177] Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 18.
[178] Es geht also keinesfalls darum, die unterschiedlichen Aufgabenbereiche nacheinander abzuarbeiten.
[179] Vgl. Rupp, Theologisieren, 12.
[180] Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 169.

ihrem eigenen Standpunkt zu setzen. Für die Begegnung mit der theologischen Tradition gilt, dass die Jugendlichen die Bereitschaft mitbringen müssen, sich von ihr anregen zu lassen.[181]

Rahmenbedingungen

Hier sind insbesondere die Gruppengröße (a) und die Gesprächsatmosphäre (b) zu bedenken:

Zu a): Zwar wird eine kleinere Gruppengröße als förderliche Bedingung des Theologisierens angesehen, sie ist jedoch kein Muss. Theologische Gespräche können also auch im Klassenverband durchgeführt werden.[182] Dabei ist jedoch zu bedenken, dass eine große Gruppenstärke verstärkte Anforderungen an die Planung und Durchführung des Theologisierens stellt.[183]

Zu b): Das Theologische Gespräch stellt hohe Anforderungen an die Unterrichtsatmosphäre und somit an die zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Lerngruppe. Gefordert ist ein angstfreies, tolerantes und offenes Miteinander.[184] Weiterhin gilt es, die unterschiedlichen Haltungen und Niveaus in den Gesprächsbeiträgen zu respektieren. Das Theologisieren bedarf eines „safe place“[185], der u.a. durch das Aufstellen von Gesprächsregeln geschaffen werden kann.[186]

Über die genannten Aspekte hinaus ist auf eine gesprächsförderliche Sitzordnung sowie auf einen großzügigen Zeitrahmen zu achten.[187]

Themenfindung

Mit diesem Aspekt hat sich insbesondere Dieterich vertiefend auseinandergesetzt. So lässt ihn die Analyse der Bildungsstandards bzw. des Kerncurri-

---

[181] Vgl. hierzu Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 18 sowie Freudenberger-Lötz/Döhn, Jugendtheologie, 17.
[182] Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 107f. Alternativ zum Klassenverband schlägt Freudenberger-Lötz kooperative Gruppenarbeit vor.
[183] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2012), 43.
[184] Vgl. Rosenhammer, HauptschülerInnen, 356; Rosner, Himmel, 115 sowie Freudenberger-Lötz/Döhn, Jugendtheologie, 16.
[185] Kammeyer, Theologisieren, 203.
[186] Vgl. Rupp, Theologisieren, 15.
[187] Vgl. Rupp, Theologisieren, 15; von Stemm, und ich dachte, 158; Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 15.

culums für den evangelischen Religionsunterricht zu dem Schluss kommen, dass die konkreten Ausformulierungen „weitgehend auf der Ebene der systematischen bzw. dogmatischen Theologie, unter Ausblendung bzw. Abwertung der *jugend*theologischen (Hervorhebung durch D.) Perspektive“[188] verbleiben. Jugendtheologie ohne den Bezug auf die Interessen und Orientierungsbedürfnisse ihrer Adressaten, also der Jugendlichen selbst, erscheint jedoch als sinnloses Unternehmen.[189] Vielmehr sind Lerninhalte und Lernende in der Planung Theologischer Gespräche gleichermaßen zu berücksichtigen.[190] Unter dieser Voraussetzung ist es dann irrelevant, ob ein theologischer Inhalt oder ein Lebensweltthema den Ausgangspunkt des Theologisierens bildet, da hier „im gemeinsamen theologischen Nachdenken […] eine Gleichzeitigkeit entsteht“[191].

Dieterich geht noch einen Schritt weiter, indem er die These aufstellt, dass es „Sache des Theologisierens selbst [sei, sich] seiner selbst und seiner Themen bewusst“[192] zu werden. Entsprechend gelte es, die Themensuche und –findung zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.[193]

Theologisieren und Philosophieren[194]

Theologie und Philosophie sind nicht voneinander zu trennen, sondern bedingen sich gegenseitig; dies gilt entsprechend für das Theologisieren und das Philosophieren.[195] So ist es beispielsweise möglich, biblische Texte mit religionsphilosophischen Begriffen zu öffnen oder mit Hilfe des sokratischen

---

[188] Dieterich, Themen, 49.
[189] Vgl. Schlag/Schweitzer, Jugendtheologie, 18.
[190] Vgl. von Stemm, und ich dachte, 158.
[191] Conrad, Theologie, 163. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sowohl Conrad als auch von Stemm die Frage nach der Themenfindung im Kontext der Konfirmanden- bzw. Jugendarbeit reflektieren.
[192] Dieterich, Themen, 53.
[193] Vgl. Dieterich, Themen, 53 und 56.
[194] Die Kindertheologie wurde und wird vielfach auf die im angelsächsischen Raum entstandene Kinderphilosophie bezogen (vgl. dazu beispielsweise Bucher, Theologisieren). Ähnliche Bezüge werden nun auch – wenn auch in geringerem Umfang – zwischen Jugendtheologie und Jugendphilosophie hergestellt. In diesem Zusammenhang bemerkt Kammeyer beispielsweise, dass „Gesprächswerkzeuge aus dem Philosophieren mit Kindern […] das Einüben von Begründungen sowie das Denken in Alternativen“ fördern können (Kammeyer, Theologisieren, 203).
[195] Vgl. Rosner, Himmel, 114.

Gesprächs theologische Grundfragen zu bearbeiten.[196] Entsprechend vertritt Rosner die Ansicht, dass philosophische Methoden religiöse Kompetenzen schulen und Jugendliche „zu selbst-reflexivem, argumentativem und kommunikativem Handeln“[197] befähigen. Und Kammeyer schlägt vor, Gesprächswerkzeuge aus dem Philosophieren mit Kindern für das Theologische Gespräch mit Jugendlichen zu nutzen, da sie das Einüben von Begründungen und das Denken in Alternativen“ fördern und „so einen Raum für Ideen und eine sachliche Auseinandersetzung mit Unterschiedlichkeit“[198] ermöglichen.

Neben diesen Gemeinsamkeiten bzw. wechselseitigen Bezügen, gibt es jedoch auch Unterschiede: Während es beim Philosophieren auf die Schulung der Denkfähigkeit und Urteilskraft ankommt, geht es dem Theologisieren – über diese Kompetenzen hinaus – um das Anbieten von „Perspektiven, Modelle[n], Entwürfe[n], Utopien, Verheißungen“[199] sowie tröstende, vergewissernde, ermutigende und befreiende Bilder.

Theologisieren im Religionsunterricht

Theologische Gespräche sind nicht mit dem Religionsunterricht (oder dem Konfirmandenunterricht) gleichzusetzen, geht es doch darin vornehmlich um Glaubensthemen und -fragen bzw. den persönlichen Standpunkt der Schüler im Blick auf diese Themen und Fragen.[200] Dementsprechend kann das Theologisieren religiöse Lernprozesse eröffnen, (vorläufig) abschließen und auch unterbrechen.[201]

Oftmals wird die Theologie *mit* Jugendlichen als Komplementärangebot zur Performativen Didaktik beschreiben – wobei sie sich in dem Anliegen, sich nicht in einem Reden über Religion zu erschöpfen, überschneiden.[202]

---

[196] Vgl. Kaloudis, Sokratische Gespräche; Kaloudis, Dann müsste ja.
[197] Rosner, Himmel, 115.
[198] Kammeyer, Theologisieren, 203.
[199] Rupp, Theologisieren, 5.
[200] Vgl. Kraft, Theologische Gespräche, 154. Dabei ist zu beachten, dass das Theologisieren durchaus seelsorgerliche Dimensionen annehmen kann; vgl. Rupp, Theologisieren, 11; Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 120f sowie Büttner, Theologisieren (2012), 68.
[201] Vgl. Rupp, Theologisieren, 11.
[202] Vgl. dazu beispielsweise Kraft, Theologisieren, 156.

Des Weiteren ist in diesem Kontext die Frage nach der Leistungsüberprüfung bzw. -bewertung zu bedenken. Während die Benotung einer Glaubensnähe oder –ferne der theologisierenden Schüler deutlich abzulehnen ist, gibt es auf der anderen Seite mehrere Elemente eines Theologischen Gesprächs, die durchaus überprüf- und bewertbar sind. Dazu zählen das einfließende Fachwissen, die Komplexität eines Verstehensgeflechts, das Wissen, Verstehen und Begründen möglicher Positionen sowie die Bezugnahme auf Stellungnahmen anderer. Für die Überprüfung dieser Fähigkeiten schlägt Dieterich, neben der üblichen Orientierung an den Operatoren, innovative Formen der Evaluation vor.[203]

Als Teil von Religionsunterricht muss sich das Theologisieren mit Jugendlichen schließlich mit den zur Verfügung stehenden Bildungsstandards und Kompetenzen verknüpfen lassen: Im Fokus steht dabei die Reflexionskompetenz; dem sind die Deutungs- und Urteilskompetenz, die Kommunikations- und Partizipationskompetenz sowie die „Fähigkeit, sich theologische Erkenntnisse zu erschließen“, untergeordnet[204].

Theologisieren in der Konfirmanden- und Jugendarbeit

Viele der Überlegungen zur Theologie *mit* Jugendlichen gelten nicht nur für den schulischen Religionsunterricht, sondern auch für den Konfirmandenunterricht und zum Teil auch für die kirchliche Jugendarbeit. Es gibt jedoch auch Unterschiede, die insbesondere zwei wesentliche Aspekte betreffen. So ist im Blick auf die Konfirmandenarbeit zu bedenken, dass sich der Übergang „von einem nachdenklichen Gespräch über elementare Lebensfragen zu den Hauptinhalten des Konfirmandenunterrichts“[205] als schwierig gestalten kann. Entsprechend schlägt Rupp den umgekehrten Weg vor, also das Leben in der Gemeinde zum Ausgangspunkt Theologischer Gespräche zu machen.[206] Und Hildrun Keßler fordert ein kirchliches Personal, das

---

[203] So z.B. das Portfolio oder die Seminararbeit. Vgl. zum Thema Dieterich, Theologisieren (2013), 46 sowie Freudenberger-Lötz/Döhn, Jugendtheologie, 18f.
[204] Vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 139.
[205] Rupp, Theologisieren, 17.
[206] Vgl. Rupp, Theologisieren, 17.

„mit den rasant wandelnden Lebenswelten der Jugendlichen vertraut“ ist „und Ausdrucksformen jugendlichen Glaubens entschlüsseln“[207] kann.
Im Blick auf die kirchliche Jugendarbeit ist auf die erweiterten Möglichkeiten hinzuweisen, die das Theologisieren außerhalb unterrichtlicher Räume mit sich bringt. So lassen sich inhaltliche Impulse mit äußeren Erfahrungen verbinden; Theologische Gespräche können zu herausgehobenen Zeiten und Orten stattfinden. Wolfgang Ilg bezeichnet die Jugendarbeit entsprechend als „jugendtheologische[n] Experimentierraum“[208] und stellt eine Liste innovativer Ideen für das Theologisieren mit Jugendlichen zusammen.[209] Da diese Ideen so größtenteils nicht im schulischen Religionsunterricht umgesetzt werden können, wird deutlich, „dass jugendtheologische Kommunikation immer den spezifischen ‚Orts-Bedingungen‘ unterliegt, an denen sich Jugendliche treffen“[210].

Anleitungen

Teilweise wird die Reflexion der Theologie *mit* Jugendlichen in einer „Anleitung“ zur praktischen Umsetzung konkretisiert:
Freudenberger-Lötz entwickelt Ideen, wie sich die Lehrperson auf das Gespräch über große theologische Fragen vorbereiten kann. Dazu zählen die Beschäftigung mit Unterrichtsbeispielen, die fachwissenschaftliche Vorbereitung auf das jeweilige Thema sowie die Nachbereitung des eigenen Unterrichts – durchaus auch gemeinsam mit den Schülern.[211] Darüber hinaus bietet Freudenberger-Lötz vielfältige Anregungen, theologische Gespräche zu moderieren, zu strukturieren und zu evaluieren.[212]
Dieterich präsentiert unterschiedliche Ebenen bzw. Phasen, aus denen sich das Theologisieren zusammensetzt: Auf der Ebene der Theologie *von* Ju-

---

[207] Keßler, Theologisieren, 145.
[208] Ilg, Ich nehm´ dich ernst, 90.
[209] Ilg schlägt beispielsweise vor, Jugendlichen eine Reflexionsfrage zu einem Waldspaziergang mit auf den Weg zu geben oder Reflexionsanlässe an ungewöhnlichen Orten zu bieten (vgl. Ilg, Ich nehm´ dich ernst, 97ff).
[210] Schlag/Schweitzer, Jugendtheologie, 178.
[211] Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 24ff.
[212] Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 16f und 32f.

gendlichen werden Schülerpositionen formuliert, von den Jugendlichen selbst analysiert und diskutiert – Dieterich spricht hier von „Theologisieren 1“[213] – sowie im Anschluss daran von der Lehrkraft analysiert.

Auf der Ebene der Theologie *für* Jugendliche wählt die Lehrperson Fremdpositionen aus und präsentiert sie den Schülern, so dass sie sich die Positionen (kreativ) aneignen und nachfolgend ihren Mitschülerinnen/-schülern präsentieren können – dieser Schritt entspricht dem „Theologisieren 2“.

Und auf der Ebene der „Theologie *mit* Jugendlichen“ erfolgt die Planung und Vorbereitung eines multiperspektivischen Dialogs[214] durch die Lehrkraft. Die Durchführung des Dialogs erfolgt dann in der Lerngruppe und wird als „Theologisieren 3“ bezeichnet. Ggfs. erfolgt hier auch eine eigene Positionierung der Lehrkraft.

Die vierte Ebene bildet die Evaluation.[215]

Hanna Roose konzentriert sich auf das Theologisieren mit biblischen Texten, denen sie aufgrund ihres narrativen Charakters und ihrer theologischen Vielfalt besonderes Potenzial zuspricht.[216] Dabei schlägt Roose für das Theologische Gespräch das folgende Vorgehen vor[217]: Zunächst gilt es, einen theologischen Rahmen zu setzen, der eine „strukturell geplante Freiheit“[218] erlaubt. Dazu benötigt die Lehrkraft die Kenntnis verschiedener theologischer Positionen. Fündig wird sie dabei einerseits in empirischen Studien zum theologischen Thema sowie in der Systematischen Theologie. Auf der Grundlage dieser Vorbereitungsarbeit kann die Lehrkraft nun gezielt biblische Texte auswählen[219].

---

[213] Dieterich, Theologisieren (2013), 49.

[214] Die Multiperspektivität kommt durch einen dreifachen Perspektivenwechsel zustande: „von Schülerpositionen über Traditionspositionen zu Dialogoptionen, wobei jede dieser drei Dimensionen in sich wiederum mehrperspektivisch, weil plural, verfasst ist“ (Dieterich, Theologisieren (2013), 43).

[215] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2013), 49.

[216] Vgl. Roose, Sünde ist, 135.

[217] Vgl. dazu Roose, Sünde ist.

[218] Hier bezieht sich Roose auf Dieterich, Theologisieren (2012), 43.

[219] Roose entwickelt einen Kriterienkatalog für die Auswahl biblischer Texte. Demnach sollten die Texte beispielsweise „zu unterschiedlichen Interpretationen anregen“, „sich produktiv vernetzen lassen“, „zum Perspektivwechsel anregen“ sowie „ein Stück (kontroverser) Auslegungsgeschichte transparent machen“ (Roose, Sünde ist, 138f).

In der konkreten Durchführung nun geht es zunächst darum, die Schülerperspektive(n) auf das Thema zu erheben. Diese Sichtweisen werden dann mit Hilfe der ausgewählten biblischen Texte bestätigt, in Frage gestellt oder erweitert. Dem folgt die Auseinandersetzung mit Deutungskonzepten aus der Systematischen Theologie – mit dem Ziel, die Schülerpositionen und die biblischen Positionen zu strukturieren. Abschließend formulieren die Jugendlichen ihren eigenen Standpunkt zum Thema neu, d.h. unter Berücksichtigung der erarbeiteten Deutungsoptionen.[220]

Besondere Herausforderungen

Dieterich sieht eine besondere Herausforderung des Theologisierens in dem Anspruch, eine sogenannte Angelhaken- oder Köderpädagogik zu vermeiden, da diese keinen ernsthaften Dialog darstelle.[221] Theologisieren mit Jugendlichen muss also mehr sein, als ein Anknüpfen der theologischen Tradition an Schülerpositionen; Ziel muss es sein, beide auf Augenhöhe einander begegnen zu lassen.

Freudenberger-Lötz weist in eine ähnliche Richtung, indem sie die für das Theologische Gespräch geforderte Gleichberechtigung und Ergebnisoffenheit als herausfordernd markiert.[222]

Jörg Conrad erinnert grundsätzlich an das Jugendalter als Entwicklungsphase, in der sich die Jugendlichen in der Mitteilung ihrer Anschauungen zurückhalten, in der sie zunehmend Logik und Stimmigkeit in der Argumentation einfordern und dabei selbst „in eine Vielstimmigkeit ganz verschiedener Ansichten eingewoben“[223] sind.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird deutlich, dass der Suche nach einem geeigneten Anlass für ein Theologisches Gespräch eine her-

---

[220] Vgl. Roose, Sünde ist, 149.
[221] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2012), 44.
[222] Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologisieren (2012), 160.
[223] Conrad, Theologie, 163.

ausgehobene Bedeutung zukommt.[224] Auch dies ist also eine Herausforderung für das Theologisieren mit Jugendlichen.

Die vorangegangenen Ausführungen zur Theologie *mit* Jugendlichen bestätigen die anfangs zitierten Definitionsversuche und zeigen eindrücklich, dass das Theologisieren mehr ist als ein nachdenkliches Gespräch über religiöse Fragen. Offensichtlich geht es im Kern darum, die Schülerpositionen zu theologischen Themen wahrzunehmen und in einen mehrperspektivischen Dialog zu bringen. Dabei wird die Mehrperspektivität erreicht durch die Vernetzung verschiedener Deutungsoptionen, nämlich die der Jugendlichen, die der theologischen Tradition und die der Lehrkraft. Diese Vernetzungsarbeit ist von der Lehrperson zu strukturieren – ohne sie auf einen Zielpunkt hin festzulegen.
Diese zusammenfassende Beschreibung des Theologisierens ist so offen formuliert, dass Theologische Gespräche in unterschiedlichen Kontexten denkbar sind; z.B. können sie den Umfang einer einzelnen Unterrichtsstunde oder auch einer ganzen Unterrichtseinheit haben. Auf der anderen Seite ruft diese Offenheit die Frage hervor, inwiefern sich das Theologisieren vom „herkömmlichen Religionsunterricht“ unterscheidet. Dies berührt einen entscheidenden Kritikpunkt in der Diskussion um die Jugendtheologie, so dass an dieser Stelle auf die Abschnitte 2.1.3 sowie 6.3.2 verwiesen sei.

2.1.2 Religionspädagogische Vernetzung von Jugendtheologie

Es stellt sich die Frage nach dem Verhältnis der Jugendtheologie zu anderen, aktuell diskutierten, religionspädagogischen Konzeptionen. Dazu zählen insbesondere die Kindertheologie (a), der Elementarisierungsansatz (b), die performative Didaktik (c) sowie die konstruktivistische Religionsdidaktik (d).

---

[224] Vgl. Conrad, Theologie, 168.

Zu (a): Aufgrund der Tatsache, dass sich die Jugend- aus der Kindertheologie heraus entwickelt hat[225], sind Überschneidungen beider Konzeptionen wenig überraschend. Diese Gemeinsamkeiten bestehen hinsichtlich der Subjektorientierung, der Wertschätzung „theologischer Kommunikations- und Denkleistungen“[226] Heranwachsender, der Zielsetzung theologischer Kompetenzen sowie dem (weiten) Theologiebegriff.[227] Es gilt aber auch, dass Jugendtheologie mehr ist als eine Verlängerung der Kindertheologie.[228] Diese Unterscheidung ergibt sich nicht zuletzt aus der o.g. Subjektorientierung: Jugendliche haben andere Fragen, Bedürfnisse und Fähigkeiten als Kinder; sie gilt es zur Grundlage der theologischen Bemühungen zu machen.

Zu (b): Die Nähe zum Elementarisierungsansatz betonen insbesondere Schlag und Schweitzer, die hierin „die ausdrückliche Verknüpfung von Jugendtheologie und Religionsdidaktik“[229] erkennen. Mit seinem Fokus auf die Wahrnehmung und die Inhalte hilft der Elementarisierungsansatz, die „didaktischen Zugänge zum theologischen Kompetenzerwerb sowie die weiterreichenden Rahmenbedingungen von Beginn an als konstitutive Größen für die konkrete Planung zu berücksichtigen“[230]. Ähnlich argumentiert Dieterich, der der Elementarisierung das Potenzial zuspricht, das unmittelbare Unterrichtsgeschehen dynamisch-prozesshaft zu strukturieren.[231]

Zu (c): Mit dem Verhältnis von performativer Didaktik und Jugendtheologie hat sich u.a. Friedhelm Kraft auseinandergesetzt. Er betont das gemeinsame Anliegen beider Konzeptionen,

- „Religion als einen ‚Modus der Welterfahrung‘ unverstellt ins Spiel zu bringen“[232],

---

[225] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2007), 134.
[226] Freudenberger-Lötz/Kraft/Schlag, Wenn man daran, 7.
[227] Vgl. Freudenberger-Lötz/Kraft/Schlag, Wenn man daran, 7f.
[228] Vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 33.
[229] Schlag/Schweitzer, Jugendtheologie, 13.
[230] Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 90.
[231] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2007), 134.
[232] Kraft, Theologische Gespräche, 156.

- sich nicht auf ein Unterrichten *über* Religion zu beschränken,
- Partizipationskompetenz anzustreben, d.h. Heranwachsenden einen handelnden Umgang mit Religion zu ermöglichen.[233]

Die Gegenüberstellung von Gestalt (performative Didaktik) und Gehalt (Jugendtheologie) möchte Kraft jedoch nicht als grundsätzlich unterscheidend, sondern als komplementär zueinander verstanden wissen. Jugendtheologie mit ihrem Fokus auf die Reflexion religiöser Vorstellungen und Praktiken vermag die performative Didaktik zu ergänzen: Während letztgenannte den Jugendlichen Erfahrungen mit Religion eröffnet, macht sie erstgenannte zum Gegenstand ihres Nachdenkens.[234]

Zu (d): Die konstruktivistische Religionsdidaktik formuliert Bedingungen religiöser Lehr- und Lernprozesse, die der Jugendtheologie zuspielen[235]. Schließlich ist die Idee des grundsätzlich gleichberechtigten Dialogs eine genuin konstruktivistische: Im Theologischen Gespräch geht es um die Aushandlung von Viabilität und nicht etwa um die Suche nach der richtigen Lösung, zu der die Lehrkraft im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch hinzuführen versucht. Im Sinne konstruktivistischer Religionsdidaktik werden Erwachsene dazu angehalten, „von Kindern und Jugendlichen entwickelte Deutungsweisen sorgfältig wahrzunehmen und sie nicht, etwa zu Gunsten vorab festliegender Normen, abzuwerten“[236]. Insgesamt erlaubt der Konstruktivismus, die zentralen Unterrichtsschritte Theologischer Gespräche theoretisch zu erfassen und zu reflektieren.[237]

2.1.3 Kritische Anfragen

Das Projekt „Jugendtheologie“ hat insbesondere Burkhard Porzelt kritisch in den Blick genommen. Auf der einen Seite entkräftet er potenzielle Einwände gegenüber dem Theologiebegriff: Da die rationale Ergründung des Gottes-

---

[233] Vgl. Kraft, Theologische Gespräche, 156.
[234] Vgl. Rothgangel, Formen, 135.
[235] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2007), 134.
[236] Schlag/Schweitzer, Jugendtheologie, 171.
[237] Vgl. Dieterich, Theologisieren (2007), 134.

glaubens kein Monopol darstellt, sei auch die ernsthafte Glaubensreflexion von Laien, und damit auch von Jugendlichen, als Theologie zu bezeichnen.[238] Auf dieser Grundlage erkennt Porzelt in der Jugendtheologie ein „berechtigtes Anliegen“[239], da es Jugendlichen eine eigene Positionierung innerhalb unterschiedlicher Sinnoptionen ermögliche.

Zugleich wehrt der praktische Theologe eine potenzielle Vereinnahmung der Religionspädagogik durch die Jugendtheologie[240] ab, da dies

- die christliche Glaubenstradition vereinseitige, indem Glaube und seine Überlieferung auf Theologie verengt werden[241];
- der Mehrperspektivität des Religionsunterrichts zuwiderlaufe, indem jedes Thema „über den Leisten des christlich-theologischen Sprachspiels geschlagen“[242] wird;
- die Differenz legitimer Existenzdeutungen missachte, indem der im Religionsunterricht angestrebte Dialog über existenzielle Fragen „auf eine dezidiert theologische Gesprächsbasis“ [243] gelenkt wird.

Für Porzelt steht der Religionsunterricht vor der Aufgabe, „die Glaubenstradition im Konzert unterschiedlicher Sinnoptionen angemessen“ zu erschließen und „dabei die Fragen und Sinnantworten der realen Schüler“[244] zu respektieren. Vor diesem Hintergrund gibt Porzelt zu bedenken, dass Grundfragen des Menschseins niemals exklusiv theologisch, sondern deutungsoffen seien.[245] Des Weiteren lehnt er den jugendtheologisch motivierten Versuch christlich Professioneller ab, Erfahrungen Jugendlicher als religiös bzw. theologisch zu klassifizieren.[246]

---

[238] Vgl. Porzelt, Differenz, 25.
[239] Porzelt, Differenz, 26.
[240] Porzelt spricht von einer „hypertrophen Stilisierung der Jugendtheologie zum religionspädagogischen Credo“ (Porzelt, Differenz, 26).
[241] Vgl. Porzelt, Differenz, 28.
[242] Porzelt, Differenz, 28.
[243] Porzelt, Differenz, 29.
[244] Porzelt, Differenz, 26.
[245] Damit spielt Porzelt insbesondere auf den jugendtheologischen Entwurf von Freudenberger-Lötz an; vgl. Porzelt, Differenz, 27.
[246] Gemeint ist hier insbesondere die sogenannte implizite Theologie bei Schlag und Schweitzer.

Die kritischen Einwände Porzelts gegenüber der Jugendtheologie bleiben an dieser Stelle unkommentiert; sie werden in Abschnitt 2.1.4 erneut aufgenommen und auf ihre Überzeugungskraft hin befragt.

Ein anderer Religionspädagoge, der sich der Jugendtheologie kritisch(-konstruktiv) nähert, ist Marcel Saß. Er bemerkt, insbesondere im Rekurs auf Bernhard Dressler[247], konzeptionelle Schwächen auf der einen Seite und gibt Anregungen, wie diesen Desideraten forschend begegnet werden kann:

- Zum Sprachgebrauch: So wie Porzelt bemerkt auch Saß Unschärfen in der Handhabung des Theologiebegriffs. Dementsprechend schlägt er vor, „theoriegeschichtlich wesentliche[r] Unterscheidungen von Glaube, Religion und Theologie“[248] trennscharf zu fassen.
- Zu den Jugendlichen: Hier verweist Saß auf die Notwendigkeit empirischer Forschung, um die milieuspezifischen Aspekte und öko-sozialen Bedingungen von Entwicklung zu untersuchen, so dass sich die Theologizität jugendlicher Äußerungen angemessen einordnen lässt. [249] Darüber hinaus sei die Kategorie „Jugend“ – im Gegenüber zur Kindertheologie – präziser zu erfassen
- Zur Methodik: Mit Blick auf die empirisch belegte geringe Lerneffektivität lehrerzentrierter Arbeitsformen problematisiert Saß eine Fokussierung des Unterrichtsgespräches. Dementsprechend müsse sich die Jugendtheologie fragen, „welche bevorzugten Methoden jenseits des Gespräches die intendierte reflexiv-religiöse Kommunikation […] braucht“[250].

So wie Porzelt steht auch Saß der Jugendtheologie keinesfalls nur ablehnend gegenüber. Vielmehr erkennt er in ihr „ein Paradigma für die notwendige Überprüfung überkommener (theologischer) Kategorien, die Weiter-

---

[247] Kritik am Konzept der Kindertheologie äußert insbesondere Bernhard Dressler. Vgl. z.B. Dressler, Religionspädagogik.
[248] Saß, Von der Kindertheologie, 163.
[249] Vgl. Saß, Von der Kindertheologie, 163.
[250] Saß, Von der Kindertheologie, 164.

entwicklung religionspädagogischer Konzeptbildung“ und versteht Jugendtheologie somit als „Teil einer ekklesia semper reformanda“[251].

Über die hier zitierten kritischen Stimmen hinaus, gibt es auch eine Reihe von Hinweisen auf ausstehende Aufgaben jugendtheologischer Forschung. Schlag und Schweitzer beispielsweise schreiben der empirischen Unterrichtsforschung die Aufgabe zu, die Tragweite und –fähigkeit der von ihnen ausgearbeiteten Dimensionen und Perspektiven von Jugendtheologie zu testen.[252]
Dieterich hingegen konzentriert sich auf die Theologie *mit* Jugendlichen, die er als „vielschichtiges, anregendes didaktisches Programm [bezeichnet], das in seinen vielfältigen Bedingungen, Aspekten und konkreten Ausformungen noch viel detaillierter ausgearbeitet, durchgeführt und ausgewertet werden muss“[253].

2.1.4 Zusammenfassung

Insgesamt lassen sich zentrale Überlegungen zum „Projekt Jugendtheologie“ in nachfolgendem Schaubild zusammenfassen (s. Abbildung 3):

[251] Saß, Von der Kindertheologie, 164.
[252] Vgl. Schlag/Schweitzer, Jugendtheologie, 175.
[253] Dieterich, Theologisieren (2013), 50.

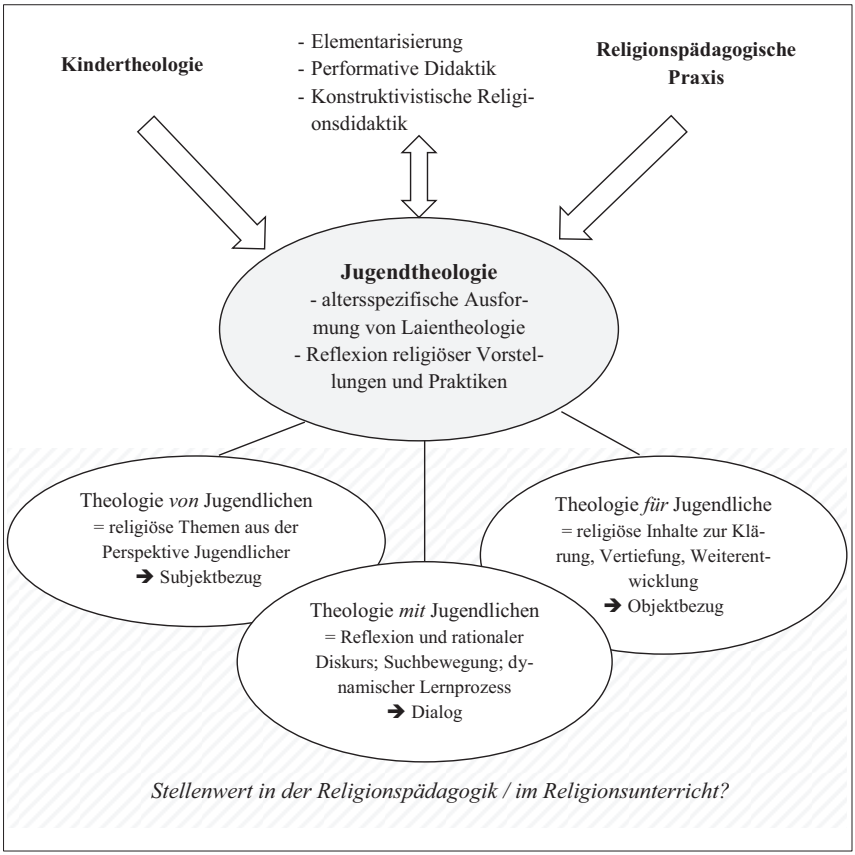


Abbildung 3 - Jugendtheologie

2.1.5 Einordnung der Forschungsarbeit in den jugendtheologischen Kontext

Bei der vorliegenden Forschungsarbeit handelt es sich um eine unterrichtspraktische Studie, die den Fokus auf das Theologisieren mit Jugendlichen, genauer: mit Schülerinnen und Schülern der achten Klasse, zum Thema „Wunder“ legt.

Die Forschungsarbeit leistet Beiträge zur:

- Theologie *von* Jugendlichen, indem sie Schülerpositionen zum Thema „Wunder“ erhebt und kontextualisiert;
- Theologie *für* Jugendliche, indem sie Fremdpositionen zum Thema „Wunder“ und in Abstimmung auf die Schülergruppe auswählt;
- Theologie *mit* Jugendlichen, indem sie Bedingungen und Möglichkeiten eines Dialogs von Schüler- und Fremdpositionen auslotet.

Somit nimmt die vorliegende Forschungsarbeit insbesondere das von Dieterich benannte Desiderat einer Konkretisierung des didaktischen Programms „Theologisieren mit Jugendlichen“ (vgl. vorigen Abschnitt) auf. Darüber hinaus erlaubt die Festlegung auf die Altersgruppe der Achtklässler/innen weitere Differenzierungen.

Aber auch die von Schlag und Schweitzer entwickelte Matrix zur Jugendtheologie[254] soll in der hier vorzustellenden Studie Berücksichtigung finden. Dazu werden die Ergebnisse der Erhebung auf mögliche Zuordnungen innerhalb der Matrix befragt.[255]

Schließlich gilt es – im Blick auf die von Porzelt hervorgebrachte Kritik – eine wichtige Anmerkung zu machen: Die vorliegende Forschungsarbeit nimmt das Label „Jugendtheologie“ ernst, d.h. Theologie ist grundlegender Inhalt und zentraler Bezugspunkt der Theologischen Gespräche mit Jugendlichen, indem sie entweder den Ausgangspunkt der Gespräche bildet oder aber in der Antwortsuche auf eine Schülerfrage ins Spiel kommt. Dabei sind angesichts der für das Theologisieren geforderten Deutungsoffenheit Vielfalt und Mehrperspektivität nicht nur erlaubt, sondern vielmehr erwünscht.

Abschließend ist zu bedenken, dass eine Forschungsarbeit wie die vorliegende keine umfassende und abschließende Antwort auf sämtliche der in diesem Kapitel aufgeworfenen Fragen zur Jugendtheologie bieten kann. Sie vermag jedoch einen Beitrag zu diesem Vorhaben zu leisten, indem sie ausgewählte Aspekte vertiefend bearbeitet. Die dabei gewonnenen Be-

---

[254] Vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 179.
[255] Dies erfolgt im Schlusskapitel in Abschnitt 6.3.1.

obachtungen können dann theoriebildend verwendet werden und ermöglichen so eine in unterschiedlichem Maße fundierte Reflexion der offenen Fragen. Auf diese Weise leistet die vorliegende Forschungsarbeit einen Beitrag zur religionspädagogischen Konzeptualisierung von Jugendtheologie, der als Einladung zur Diskussion zu verstehen ist.

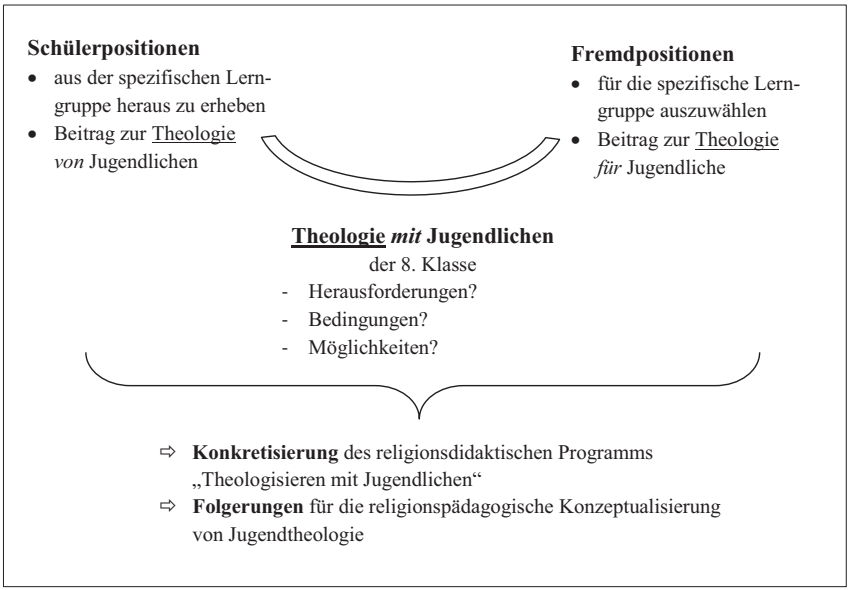


Abbildung 4 - Theologische Gespräche in der Forschungsarbeit

In einem nächsten Schritt gilt es nun, einen Einblick in die fachwissenschaftliche und –didaktische Diskussion der Wunder(geschichten) als thematische Mitte der Theologischen Gespräche mit Jugendlichen zu geben.

2.2 Fachwissenschaftliche Diskussion der Wunderthematik

Wer eine Literaturrecherche zum Thema „Wunder“ betreibt, wird recht bald bemerken, dass eine begriffliche Differenzierung unumgänglich ist: Wunder, biblische Wundererzählungen, neutestamentliche Wundergeschichten – die „Wunderfrage“ wird im theologischen sowie religionspädagogischen Kontext

aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert. Diesen Facettenreichtum gilt es im Rahmen des vorliegenden Kapitels so weit wie möglich abzubilden. Im Mittelpunkt stehen dabei die neutestamentlichen Wundergeschichten, deren „angemessene“[256] Deutung innerhalb der Theologiegeschichte stets neu verhandelt wurde.

Von daher werden in einem ersten Schritt wesentliche Etappen der hermeneutischen Diskussion über die umstrittenen biblischen Geschichten nachgezeichnet. Freilich wird dies nicht ohne Berücksichtigung des jeweils zugrunde liegenden Wirklichkeits- bzw. Glaubensverständnisses geschehen können.

Dieser Aspekt rückt dann auch in einem zweiten Schritt in den Fokus, wenn es um die Verortung der Wunderfrage im systematisch-theologischen Kontext geht. Weitgehend losgelöst von den neutestamentlichen Wundergeschichten gilt es, nach der Bedeutung des Wunders innerhalb des christlichen Glaubens zu fragen. Es geht also insbesondere um die Überlegung, ob und vor allem wie ein in der Welt handelnder bzw. wirkender Gott gedacht werden kann.

Schließlich wird die Wunderfrage in einem dritten Schritt – und das erscheint im Rahmen einer religionspädagogischen Forschungsarbeit ebenso geboten wie selbstverständlich – aus der didaktischen Perspektive in den Blick genommen. Aspekte, die es hier zu verhandeln gilt, sind in der Vergangenheit sowie gegenwärtig diskutierte Fragen angesichts der Thematisierung von Wundererzählungen im Religionsunterricht. Dies beinhaltet einen Blick in einschlägige religionspädagogische Studien, in denen die Rezeption biblischer Wundererzählungen im Kindes- und Jugendalter zum zentralen Forschungsgegenstand erhoben wurde, ebenso wie die Auseinandersetzung mit religionsdidaktisch diskutierten Fragen und Problemen angesichts der Wunderthematik.

---

[256] Die Anführungszeichen deuten an, dass das Kriterium der Angemessenheit von der Perspektive des Betrachters abhängt.

Auf der Grundlage der in den o.g. drei Schritten dargestellten Beobachtungen kann dann die spezifische Perspektive der vorliegenden Forschungsarbeit benannt und in ihren theoretischen Kontext eingebettet werden. Insbesondere soll die Entscheidung, Wunder zum Thema Theologischer Gespräche zu machen, nachvollziehbar werden.

2.2.1 Wunder – die hermeneutische Diskussion

In den einleitenden Worten dieses Kapitels wurde bereits darauf hingewiesen: Die theologiegeschichtliche Auseinandersetzung mit den neutestamentlichen Wundergeschichten ist eine wechselvolle und im Kontext des jeweiligen Zeitgeistes stets neu zu führende. Wie auch immer man den Begriff des „Wunders" innerhalb dieser Diskussionen umschreibt[257] – eine wichtige Orientierungsfunktion kommt dem originären, d.h. dem griechischen Sprachduktus der neutestamentlichen Erzählungen zu. Es ist eine Vielzahl an Begriffen denkbar, mit denen das Wunderhafte bestimmter Ereignisse zum Ausdruck gebracht werden kann. So lässt sich keine einzelne griechische Wendung finden, die dem deutschen Sammelbegriff „Wunder" gleich käme. Vielmehr verweist der spezifische Gebrauch unterschiedlicher Begriffe auf ganz bestimmte Aspekte eines Ereignisses. *Dynámis* (= Kraft, Stärke, Macht), *semeíon* (= Zeichen des Zukünftigen, hinterlassenes Zeichen), *téras* (= Zeichen, Vorzeichen) sowie *érgon* (= einzelnes Werk, Tat, Vorfall) sind die vornehmlich gebrauchten Wendungen, wenn es in den biblischen Texten um die Schilderung Jesu Wundertätigkeit geht. Damit tritt ein entscheidendes Merkmal der neutestamentlichen Wunderhandlungen zu Tage: In ihrem Kern verweisen sie auf die Kraft und die Machtfülle Gottes; darin sind sie „Zeichen für etwas Größeres, noch Ausstehendes"[258]. Letztendlich geht es in den neutestamentlichen Wundern um Gottes Heilshan-

---

[257] Stefan Alkier spricht zum Beispiel vom „Wirken menschlicher Möglichkeiten übersteigender Kraft" (Alkier, Einblicke, 2); Alfons Weiser charakterisiert Wunder als Erfahrung des Göttlichen; vgl. Weiser, Bibel, 15.
[258] Kollmann, Wundergeschichten, 11.

deln an der Welt; mit anderen Worten: Wunder geschehen nicht zum Selbstzweck und sie wollen nicht als Kunststück oder Zaubertrick verstanden werden. Entsprechende Wendungen wie *thaúma* (= Wunder, Kunststück, Bewunderung), *parádoxon* (= Seltenheit, Ausnahme) oder *areté* (= Tüchtigkeit, Heldentat, Großtat) werden im Neuen Testament sehr selten gebraucht bzw. gänzlich vermieden. Offensichtlich kennen „die neutestamentlichen Erzählungen […] keinen […] systematischen Oberbegriff ‚Wunder', von dessen Merkmalen her man definieren könnte, was ein Wunder sei und was nicht"[259].

Auf der Grundlage des dargestellten Sprachgebrauchs ergibt sich ein Korpus an Erzählungen, die insbesondere in den Evangelien einen breiten Raum einnehmen. Zu den Einzelerzählungen kommen Summarien (vgl. z.B. Mk 1,34; Mt 14,14) sowie Logien (z.B. Lk 11,20), in denen Jesu Wunderwirken Erwähnung findet, hinzu. Die Wundergeschichten beschränken sich jedoch nicht ausschließlich auf die Evangelien; in der Nachfolge Jesu vollbringt insbesondere der Apostel Petrus Heilungswunder (Apg 3,1-10; 9,32-42). Und auch wenn er selbst dieser Tätigkeit wenig Bedeutung beimaß, vermochte der Apostel Paulus ebenfalls Wunder zu wirken (vgl. z.B. 2 Kor 12,11-13; Apg 14,8-10). Auch hier gibt der griechische Sprachgebrauch die Richtung vor, in die die wunderbaren Handlungen verstanden werden möchten: Es geht abermals nicht um Zaubertricks o.ä., sondern um die staunenerregende oder gar erschreckende Kraft Gottes, die sich in den Heilungen durch die Apostel offenbart.

Darüber hinaus ist ein weiteres Kennzeichen der neutestamentlichen Wundergeschichten zu betonen: Es lassen sich einige Perikopen benennen, in denen deutlich herausgestellt wird, dass Jesus nur dort Wunder zu wirken vermag, wo ihm die Menschen in glaubender Haltung begegnen (vgl. Mk 2,1-12; Mk 6,5; Mt 13,58; Joh 6,26f)[260]. Diese Beobachtung ist ein wichtiger

---

[259] Köhnlein, Wunder, 12.
[260] Vgl. Blum, Wunder, 71; Müller, Geschichten, 10.

Hinweis auf den Umstand, dass der Glaube das Wunder voraussetzt und dass Jesu Wunder eben nicht als Beweis verstanden werden wollen.[261]

Diese Beobachtungen zur neutestamentlichen Darstellung wundersamer Handlungen lassen sich weitgehend losgelöst vom jeweiligen zeitgeschichtlichen Kontext treffen und sollten entsprechend die Hintergrundfolie für die im Folgenden dargestellten Überlegungen bilden. In dem nun anstehenden Durchgang durch die Theologiegeschichte ist somit zu fragen, inwiefern die unterschiedlichen Deutungsversuche dem biblischen Sprachgebrauch und damit dem biblischen Wunderverständnis eine orientierende Funktion zugewiesen haben.

Die hermeneutische Diskussion der neutestamentlichen Wundergeschichten wurde im Rahmen zahlreicher Veröffentlichungen detailliert nachgezeichnet[262]. Wesentliche Etappen dieser Diskussion sollen im Folgenden vorgestellt sowie mit einer einschlägigen Bezeichnung versehen werden. Zur Orientierung dient dabei ein Schaubild (s. Abbildung 5), das die unterschiedlichen hermeneutischen Spielarten in ihrer chronologischen Reihenfolge darstellt. Dabei wird die Kategorisierung der Deutungen bestimmt von zwei Leitfragen:

1. Unter welcher Annahme sind die Wundergeschichten zu lesen?
2. Welches sind die hermeneutischen Hilfsmittel, die dem Leser einen Zugang zu den Erzählungen verschaffen?

Durch Verweise auf differierende Darstellungen bei anderen Autorinnen und Autoren wird die anhand des Zeitstrahls getroffene Auswahl von Wunderdeutungen an entsprechender Stelle begründet bzw. ergänzt.

---

[261] Vgl. Weiser, Bibel, 33ff sowie Beinert, Wunder, 658f. Entsprechend charakterisiert Alfons Weiser das biblische Wunderverständnis: „Wunder sind auffallende Ereignisse, die von glaubenden Menschen als Zeichen des Heilshandelns Gottes verstanden werden." (Weiser, Bibel, 20).

[262] Vgl. z.B. Alkier, Einblicke; Kollmann, Wundergeschichten; Bee-Schroedter, Wundergeschichten.

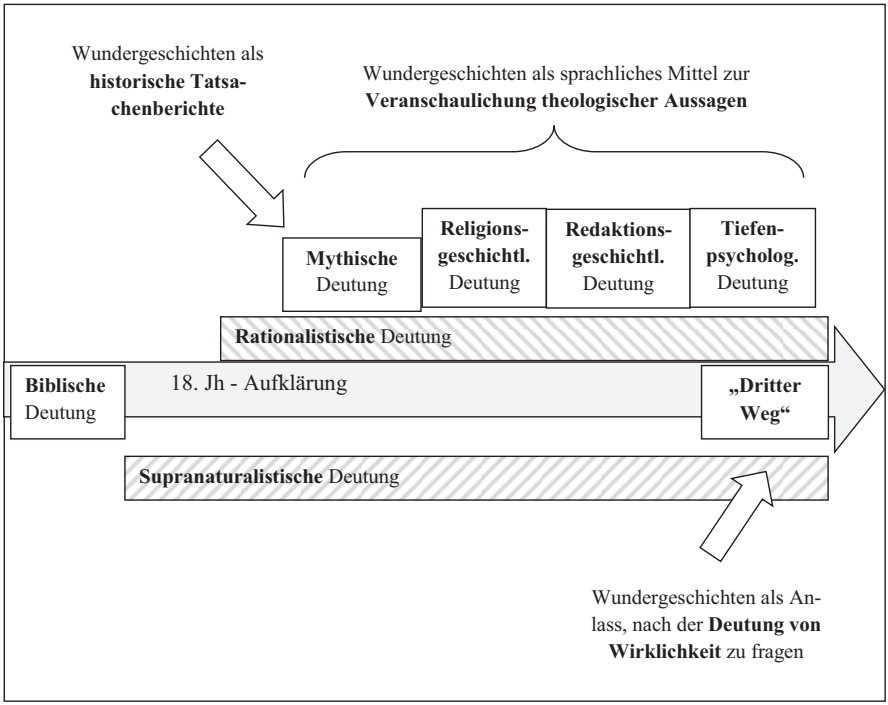


Abbildung 5 - Hermeneutische Wunderdiskussion

Es scheint sinnvoll, den Durchgang durch die theologiegeschichtliche Entwicklung der Wunderrezeption mit einem Blick auf die biblische Zeit zu beginnen[263], d.h. die biblischen Texte sind daraufhin zu befragen, wie sich die Zeitgenossen Jesu angesichts seiner Wundertätigkeit verhalten haben. Richtungsweisend erscheint hier die Feststellung von Alkier:

> „Der in den Evangelien dargestellte Streit um die Wunder Jesu zwischen dem Juden Jesus und seinen jüdischen Anhängern auf der einen und seinen jüdischen Kontrahenten auf der anderen Seite ist ein innerjüdischer, theologischer Streit, der innerhalb ein und derselben historisch und kulturell bedingten Wirklichkeitsannahmen stattfindet.“[264]

[263] So auch Alkier, Einblicke; Kollmann, Wundergeschichten, 10ff; Müller, Geschichten, 8.
[264] Alkier, Einblicke, 2.

Zum Beleg hierfür können neutestamentliche Erzählungen dienen, in denen die Auseinandersetzung der jüdischen Gegner Jesu mit seinen Kontrahenten thematisiert wird (so z.B. Mk 3,22-27parr). Offensichtlich sind es weder die Möglichkeit noch die Tatsächlichkeit Jesu Wunder, die von der jüdischen Opposition angefochten werden. Schließlich gehört die Überzeugung, dass Gott machtvoll in der Welt wirken bzw. dass er seine Propheten mit eben dieser Machtfülle ausstatten kann, zum o.g. historisch und kulturell bedingten Wirklichkeitsverständnis, das den biblischen Texten (nicht nur den Wundergeschichten!) zugrunde liegt[265]. Der eigentliche Konflikt besteht für die jüdischen Kontrahenten Jesu in der Frage, auf wessen machtvolles Handeln die Wunder des vermeintlichen Gottessohnes zurückzuführen sind: Verweisen sie auf Gott oder sind sie Zeichen für Jesu Bund mit dem Satan, der nach jüdischem Verständnis ohne Frage mit Wundermacht ausgestattet ist (vgl. Mt 9,34)?

Auf der Grundlage dieses Einstiegs in die theologiegeschichtliche Wunderrezeption wird bereits deutlich, dass das neutestamentliche Wirklichkeits- bzw. Wunderverständnis in der Rezeption der Wundererzählungen nicht außer Acht gelassen werden darf. Die im Folgenden dargestellten Entwicklungsschritte innerhalb der hermeneutischen Diskussion um die Wundergeschichten werden daraufhin zu prüfen sein, welche Bedeutung sie der Frage nach den jeweils zugrunde liegenden Wirklichkeitsannahmen tatsächlich zukommen lassen.

2.2.1.1 Supranaturalistische Wunderdeutung

Über einen Zeitraum von weit mehr als zehn Jahrhunderten hat sich die theologische Diskussion auf die Annahme eines in der Welt machtvoll wirkenden Gottes stützen können. Für die Theologen dieser Zeit stand die Tatsächlichkeit Jesu Wunder somit außer Frage; dabei wird das wunderhafte

---

[265] Vgl. Alkier, Wunder, 1720f. Es ist ein wesentliches Kennzeichen des antiken Wunder- bzw. Wirklichkeitsverständnisses, dass Gott und Welt nicht voneinander getrennt werden, so dass mit dem Eingreifen göttlicher Mächte sowie guter und böser Geister stets zu rechnen ist – freilich kann es nicht *be*rechnet werden (vgl. Weiser, Bibel, 13f).

Geschehen außerhalb der bestehenden Naturordnung angesiedelt. Entsprechend wird dieser Zugang zu Jesu Wundern als „supranaturalistisch“ bezeichnet[266].

Gleichwohl sollte die Einheitlichkeit suggerierende Bezeichnung für die bis ins Mittelalter hineinreichende Epoche nicht über vorhandene Differenzierungen hinwegtäuschen: Im Blick auf die hermeneutische Diskussion der Wundergeschichten im Frühchristentum verweist Alkier mit Nachdruck auf das intellektuelle Niveau, das die Diskutierenden an den Tag legten. Vergleichbar mit den jüdischen Kontrahenten Jesu stand auch für die philosophischen Kritiker nicht die Möglichkeit von Wundern im Sinne staunenerregender Ereignisse zur Debatte – ihnen ging es vielmehr um die Suche nach Kriterien, mit denen sich derartige Begebenheiten vor dem Hintergrund der zugrundeliegenden Wirklichkeitsannahmen bewerten ließen. Entsprechend ist die Unterstellung eines realitätsfremden und irrationalen Wunderglaubens dem tatsächlichen Diskurs unangebracht[267].

Darüber hinaus lässt sich eine weitere wichtige Differenzierung in die hermeneutische Konzeption des Supranaturalismus eintragen. Dazu gilt es, die Ausführungen zweier klassischer Vertreter der besagten Deutungsrichtung in den Blick zu nehmen: Augustinus (354-430) sowie Thomas von Aquin (1225-1274). Ersteren hat insbesondere die Frage beschäftigt, wie sich ein Durchbrechen des durch den Schöpfergott garantierten Zusammenhangs der Welt erklären lasse. Augustin kommt zu dem Schluss, dass einzelne Wunderphänomene letztlich Teil der gesamten Weltschöpfung sind. Eine Durchbrechung von Naturzusammenhängen erfolgt somit nur scheinbar; in Wahrheit realisiert sich im Wunder eine von Gott uranfänglich geschaffene Möglichkeit[268]. Hans-Joachim Blum fasst die Wunderdeutung Augustinus´ folgendermaßen zusammen: „Wunder sind unerwartet eintretende sichtbare Zeichen für das unsichtbare, gnadenvolle Handeln Gottes. Sie geschehen

---

[266] Vgl. Kollmann, Wundergeschichten, 14.
[267] Vgl. Alkier, Einblicke, 3.
[268] Vgl. Ohst, Wunder, 401.

nicht grundsätzlich gegen die Natur, sondern nur gegen die Natur, soweit sie uns bekannt ist.“[269] Durch das gesamte Mittelalter hindurch erlangen Wunder eine zunehmende Bedeutung im gesellschaftlich-politischen Bereich; dies betrifft insbesondere den mit dem Heiligenkult verbundenen Wunderglauben. Auffällig ist dabei die ausdrückliche Verwendung der Wunderüberlieferung in pädagogisierender und moralisierender Absicht[270]. In der theologischen Diskussion der Wunder kommt den Überlegungen Augustins bis in die Neuzeit hinein eine grundlegende Funktion zu; sie bilden das Fundament für neu entstehende philosophisch-theologische Definitionen und Abgrenzungen. Die supranaturalistische Annahme, dass der allmächtige Gott Wunder wirken könne, stand dabei niemals in Frage.

Aus seinem Interesse an einer ontologischen und theologischen Reflexion der Wunderfrage heraus führt nun Thomas von Aquin eine Unterscheidung ein: Als Erstursache allen weltlichen Geschehens ist Gott allwirksam, jedoch nicht alleinwirksam zu denken. Er lässt seinen Geschöpfen, und dazu zählt auch die Naturordnung, den Status von Zweitursachen, also eigene Wirkmöglichkeiten zukommen. Als souveräne Erstursache kann Gott jedoch ohne jegliches zweitursächliches Tun schöpferisch tätig werden und somit direkt in das weltliche Geschehen eingreifen[271]. Abermals sei Blum zusammenfassend zitiert: Für Thomas von Aquin sind Wunder „Geschehen außerhalb der gesamten Naturordnung, die nur von Gott bewirkt werden können. Sie werden nicht durch natürliche oder geschöpfliche Kräfte vermittelt, sondern gründen im unmittelbaren und direkten Eingreifen Gottes.“[272]

Trotz der vorhandenen Differenzierungen lässt sich ein gemeinsamer Tenor der supranaturalistischen Wunderdeutung ausmachen: Die Möglichkeit und Tatsächlichkeit göttlicher Wundertätigkeit sind nicht anzuzweifeln; Gott vermag gegen die (uns bekannte) Natur in das weltliche Geschehen einzugreifen.

---

[269] Blum, Wunder, 86.
[270] Vgl. Ohst, Wunder, 402f.
[271] Vgl. Ohst, Wunder, 404.
[272] Blum, Wunder, 89.

2.2.1.2 Rationalistische Wunderdeutung

Die supranaturalistische Überzeugung wird mit der Aufklärung und dem parallel verlaufenden Aufkommen der Naturwissenschaften zu Fall gebracht. Die zunehmende Bedeutung naturwissenschaftlicher Begründungszusammenhänge veranlasste eine Reihe von theologie- bzw. kirchenkritischen Denkern, den supranaturalen Wunderbegriff in Zweifel zu ziehen. Einer der ersten und damit richtungsweisenden Kritiker ist Baruch de Spinoza (1631-1677), der umfassend gegen den bis dato verbreiteten Wunderglauben argumentiert. Grundlegend ist für ihn die Einsicht in den unüberbrückbaren Gegensatz zwischen Wunderglaube und Vernunft, schließlich geschehe nichts gegen die Natur und die ihr innewohnenden unveränderlichen Gesetze. Auf dieser Basis konstruiert Spinoza sowohl metaphorische als auch rationalistische Erklärungsmuster für die Wundertaten Jesu – und wenn diese Muster nicht greifen, behauptet er konsequent die Verfälschung der biblischen Schriften[273].

Im Anschluss an Spinoza trugen die einschlägigen Philosophen der Aufklärung (insbesondere Voltaire, David Hume, Hermann S. Reimarus und Gotthold E. Lessing) dazu bei, dass die biblische Wunderkritik auch gesellschaftlich akzeptiert wurde. In ihren Argumentationen berufen sich die Aufklärer auf naturgesetzliche Zusammenhänge, deren Durchbrechung sie als empirisch unmöglich ansehen. Unter dieser Prämisse gelte es, die biblischen Wundergeschichten als Folgeerscheinung einer aber- und leichtgläubigen Haltung ungebildeten bzw. niedrigeren Kulturstufen angehörender Menschen aufzufassen.

So produzierte die Aufklärung „eine neue Enzyklopädie des konventionell anerkannten gesellschaftlichen Wissens, demzufolge Wunder Fiktion und keine Fakten sind. […] Ausschließlich die Naturgesetze entscheiden darüber, was Faktum und was Fiktion ist.“[274] Die Unverbrüchlichkeit des Natur-

---

[273] Vgl. Alkier, Einblicke, 3f.
[274] Vgl. Alkier, Einblicke, 4.

zusammenhangs machte das Auftreten von Wundern im Sinne eines außergewöhnlichen Eingreifen Gottes schlicht unmöglich.

Damit waren Theologie und Kirche in ihrem Fundament angegriffen: Was blieb vom christlichen Glauben übrig, wenn die Wundertaten Jesu Christi bzw. Gottes und somit auch eine begründete Auferstehungshoffnung in den Bereich der Phantasie verwiesen wurden? Die philosophische Wunderkritik verlangte also nach einer theologischen Antwort, die der Einsicht nicht ausweichen konnte, das die Glaubwürdigkeit der biblischen Texte von nun an untrennbar mit ihrer (zu erweisenden) Historizität verbunden war.

Vor diesem Hintergrund entwickelte sich die Leben-Jesu-Forschung, die sich nicht zuletzt um die naturwissenschaftliche Erklärung der neutestamentlichen Wundergeschichten bemühte. Es ging um die Frage, wie die Wundertaten Jesu verstanden werden können, so dass sie weder zur naturwissenschaftlich-philosophischen Sicht, noch zum christlichen Glauben im Widerspruch stehen. Mit unterschiedlichen Akzentuierungen entwickelten Theologen wie Johann S. Semler (1725-1791), Carl F. Bahrdt (1741-1792), Heinrich E. G. Paulus (1761-1851) und Karl H. G. Venturini (1768-1849) Deutungsmodelle, die sich zusammenfassend als „rationalistisch“ beschreiben lassen. Mit der Vernunft als Maßstab christlichen Glaubens sahen sie sich vor die Aufgabe gestellt, die Wunder Jesu natürlich zu erklären. In der Konsequenz entstehen Interpretationsmodelle, die den ca. 100 Jahre zuvor von Spinoza entwickelten Argumentationsstrukturen ähneln: Semler versteht die Wundergeschichten als Anpassungsversuche an eine wundergläubige Zuhörerschaft, die letztlich einer primitiven Stufe der Menschheit angehörte und auf die sich die Evangelisten in dem, was sie über Jesus schrieben, einzustellen hatten.[275] Beachtung haben insbesondere die rationalistischen Erklärungsversuche der Theologen Bahrdt, Venturini und schließlich Paulus gefunden. In ihren Deutungen der neutestamentlichen Wundergeschichten werden Totenerweckungen als Wiederbelebung

[275] Vgl. Alkier, Einblicke, 5.

Scheintoter beschrieben, sogenannte Naturwunder lassen sich mit dem Hinweis auf zugrundeliegende Irrtümer und Missverständnisse erklären[276] und die Heilungswunder Jesu werden schließlich auf seine ausgewiesenen medizinischen Kenntnisse zurückgeführt. Es scheint offensichtlich: Nur wenn die im Widerspruch zu den allgemeingültigen Naturgesetzen stehenden Ereignisse aus den biblischen Erzählungen herausinterpretiert werden, lässt sich deren Geschichtlichkeit retten[277].

Mit Bee-Schroedter ist resümierend festzustellen, dass die unkritische Akzeptanz der Natur- und auch Geschichtswissenschaften zu einer Wahrnehmung der Wundergeschichten als historische Tatsachenberichte führte[278]. Zugleich ist an den zu Beginn dieses Abschnitts analysierten Sprachgebrauch im Kontext der neutestamentlich verhandelten Wunderfrage zu denken: Die im Griechischen gewählten Begrifflichkeiten bieten schließlich einen entscheidenden Hinweis darauf, dass den Evangelisten eben nicht daran gelegen war, die Wundertaten Jesu als Durchbrechung von Naturgesetzen plausibel zu machen. Im Mittelpunkt steht somit nicht die Frage, ob Jesus gegen die bestehende Naturordnung zu handeln vermochte und er auf diese Weise seine Gottessohnschaft zu beweisen suchte. Vielmehr sollen die als Zeichen zu verstehenden Wunder Jesu Anlass zu der Frage geben, auf wessen Macht sie hinweisen. Wollte man also den neutestamentlichen Wundergeschichten gerecht werden, müsste man den originären Sprachgebrauch sowie das damit eng verbundene Wirklichkeitsverständnis zur Grundlage für alle weiteren hermeneutischen Bemühungen machen.

Stattdessen wurde das im Gefolge der Aufklärung sich neu konstituierende Welt-, Menschen- und Geschichtsbild zum unreflektierten Verstehenshorizont der biblischen Geschichten.

---

[276] Bekannt ist die Spekulation angesichts der Geschichte von Jesu Seewandel, unter der Wasseroberfläche könnten sich Bauhölzer befunden haben, die Jesus den Gang über das Wasser ermöglichten.

[277] Vgl. Kollmann, Wundergeschichten, 14.

[278] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 71.

2.2.1.3 Mythische Wunderdeutung

Wurden die biblischen Wundererzählungen mit dem Aufkommen der Aufklärung zunehmend konsequent ins Reich der Phantasie und Spekulation verwiesen, so zeigte sich im Rahmen der nachfolgenden Entwicklungen, dass auch die rationalistischen Deutungen in eine Sackgasse führten. Angesichts der oftmals unreflektierten Adaption der für die Naturwissenschaften maßgeblichen empirischen Methodik stellte sich die Frage, welche Bedeutung den Erkenntnisbereichen, die eben nicht empirisch zu erfassen sind, beizumessen sei. Es galt somit insbesondere zu überlegen, in welches Verhältnis naturwissenschaftliche und religiöse bzw. philosophische Aussagen gesetzt werden können.[279] Im Blick auf die biblischen Wundergeschichten stand die Theologie vor der Aufgabe, Deutungsmodelle zu entwickeln, die sich als Alternativen zum supranaturalistischen bzw. rationalistischen Weg verstehen lassen.

In diesen Kontext kann die mythische Wunderdeutung eingeordnet werden, als deren Begründer David F. Strauß (1808 – 1874) anzusehen ist. Mit dem Ergebnis einer radikalen Wunderkritik lehnt Strauß die Positionen des Supranaturalismus und Rationalismus entschieden ab. Stattdessen konzentriert er seine Interpretation der neutestamentlichen Wunder auf die theologischen Ideen, die unabhängig von der Historizität des Geschehens existieren. Somit erklärt Strauß die Wunder zu Mythen, d.h. zu „geschichtsartige[n] Einkleidungen urchristlicher Ideen, gebildet in der absichtslos dichtenden Sage“[280]. War Jesus der erwartete Messias, so musste er nach dem alttestamentlichen Vorbild der Propheten Elia und Elisa Wunder vollbringen können.

Indem Strauß die Evangelienüberlieferung mit Hilfe des Mythosbegriffs zu rekonstruieren versucht, verleiht er seinem Verständnis der Wunderhermeneutik als Übersetzungsarbeit Ausdruck: Aus den Wundern ist das Mirakelhafte zu entfernen, so dass die dahinterstehende Idee zum Vorschein

---

[279] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 71ff.
[280] A. Schweitzer, Geschichte, 83.

kommen und verstanden werden kann. Damit rückt Strauß die Frage nach der Möglichkeit von Wundern in den Hintergrund und fokussiert stattdessen die Suche nach deren Bedeutung. Nicht das geschichtlich orientierte Hinterfragen der neutestamentlichen Wundererzählungen sollte von nun an Aufgabe der Theologie sein, sondern ihre theologische Interpretation[281].

Während Neutestamentler wie Kollmann das mythische Deutungsmodell in Abgrenzung zum Rationalismus darstellen, versteht Alkier Strauß´ Erklärungsmodell als eine Spielart rationalistischer Interpretation, liegt doch der mythischen Deutung die klare Absage an die Möglichkeit von Wundern zugrunde. Ein weiteres Kriterium, das für die Zuordnung der mythischen zur rationalistischen Interpretation spricht, besteht für Alkier in Strauß´ Auffassung, dass der Wunderglaube Teil eines Weltbildes sei, dessen Wirklichkeitsannahmen als unzutreffend bzw. überholt anzusehen seien[282].

Der o.a. Zeitstrahl weist darauf hin, dass die mythische Wunderdeutung im Rahmen dieser Arbeit zwar in Fortführung, aber sehr wohl auch in Abgrenzung zur rationalistischen Interpretationsweise verstanden werden möchte. Während sich der Rationalismus durch seine Lesart der Wundergeschichten als historische Tatsachenberichte auszeichnet, bemühen sich die nachfolgenden Konzeptionen – angeführt von der mythischen – um ein Verständnis derselben als sprachliche Mittel zur Veranschaulichung theologischer Aussagen[283]. Dies gilt auch für die im Schaubild (s. Abbildung 5) aufgeführte religionsgeschichtliche Wunderdeutung, die Gegenstand des nachfolgenden Abschnitts ist.

---

[281] Vgl. Kollmann, Wundergeschichten, 16. Strauß selbst gibt die Suche nach historischen Haftpunkten in der Geschichte Jesu auf – allenfalls den in den Evangelien überlieferten Exorzismen billigt er Historizität zu (vgl. Ohst, Wunder, 407).

[282] Vgl. Alkier, Einblicke, 5.

[283] Vgl. zu dieser Unterscheidung Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 63-83. Auch Kollmann versteht die mythische Wunderinterpretation als weiterführende Reaktion auf die rationalistischen Konzeptionen und führt somit eine Differenzierung beider Erklärungsmodelle ein (vgl. Kollmann, Wundergeschichten, 16).

2.2.1.4 Religionsgeschichtliche Wunderdeutung

Im Gefolge des Theologen Albrecht Ritschl gewinnt der religionsgeschichtliche Vergleich zunehmend an Bedeutung, d.h. die Exegese fragt nach hellenistischen Parallelen der neutestamentlichen Wundergeschichten. Mit dem Ziel, die vorhandenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von außer- und innerchristlichen Wunderberichten als Verweis auf das Eigentümliche der christlichen Überlieferung fruchtbar zu machen, treten einschlägige Exegeten wie Martin Dibelius (1883-1947) und Rudolf Bultmann (1884-1976) den religionsgeschichtlichen Vergleich an. Dabei entdecken die Theologen jedoch eine Fülle an inhaltlichen und formalen Parallelen, die sie letztlich dazu veranlasst, die Historizität der neutestamentlichen Wundererzählungen anzuzweifeln. Während Dibelius von der Übertragung volkstümlicher Motive oder gar vollständiger Wundergeschichten auf Jesus ausgeht, nimmt Bultmann für einen Großteil der synoptischen Wundererzählungen die Entstehung vor hellenistischem Hintergrund an.[284]

Mit der religionsgeschichtlich begründeten Annahme des Fiktiven der Wundergeschichten verlagert sich das Interesse von der semantischen Interpretation auf die Analyse der pragmatischen Textdimension. Die Exegese fragt also nach der ursprünglichen Kommunikationssituation der biblischen Texte, nach ihrem sogenannten „Sitz im Leben“. So wird hinter den Wundergeschichten eine nachösterliche Erzähltradition innerhalb der Urgemeinden angenommen. Schließlich wird dem funktionalen Aspekt der Wundererzählungen eine so hohe Bedeutung beigemessen, dass das jeweils zugrunde liegende Ereignis stellenweise völlig aus dem Blickfeld gerät. Damit gelangt Bultmann zu der Einsicht, dass vermeintlich historische Haftpunkte der neutestamentlichen Heilungsgeschichten[285] für ein Verstehen der biblischen Wundererzählungen letztlich belanglos seien; gehe es doch um die christliche Glaubensbotschaft, die aus ihrem zeitgeschichtlichen Kontext heraus-

---

[284] Vgl. Kollmann, Wundergeschichten, 16.
[285] Bultmann kann Jesu Heilungen durchaus als geschichtlich annehmen.

zulösen sei.[286] Angesichts des neuzeitlich-aufgeklärten Denkens betrachtet Bultmann die vor dem Hintergrund des antiken mythischen Weltbildes entstandenen Wundergeschichten als Glaubenszeugnisse der frühen Christenheit, deren eigentliche Bedeutung freizulegen sei[287].

Damit lässt sich Bultmanns Auslegung der Wundererzählungen in sein Konzept der Entmythologisierung einfügen: Die als überholt anzusehenden mythologischen Vorstellungen sind aus den biblischen Texten zu entfernen, so dass das zugrunde liegende Verständnis der menschlichen Existenz freigelegt und verstanden werden kann. Auf diese Weise lässt sich die entmythologisierende Betrachtungsweise einerseits als Konsequenz aus dem religionsgeschichtlichen Vergleich auffassen. Andererseits ist sie in Anknüpfung und Fortsetzung der mythischen Wunderdeutung zu verstehen. Entscheidend ist die unübersehbare Fortführung der im Gefolge der Aufklärung entstandenen Betrachtungsweise der Wundererzählungen als sprachliches Mittel zur Veranschaulichung theologischer Aussagen. Sie ermöglicht es den Exegeten, die Eigenständigkeit und Glaubwürdigkeit der biblischen Texte zu wahren, ohne den Naturwissenschaften ihren Anspruch streitig zu machen, die empirisch fassbare Wirklichkeit abzubilden und dem Verstehen zugänglich zu machen. Fest steht aber auch, dass sich im Gefolge des religionsgeschichtlichen Deutungsmodells die allgemeine theologische Stimmung verstärkt gegen die Faktizität der Wundererzählungen richtet[288].

Die beschriebenen Entwicklungstendenzen sind eng miteinander verbunden und erfahren im weiteren Verlauf der Theologiegeschichte eine Zuspitzung sowie unterschiedliche Differenzierungen, von denen das o.a. Schaubild (s. Abbildung 5) zwei erwähnt, nämlich die redaktionsgeschichtliche und die tiefenpsychologische Wunderdeutung.

---

[286] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 75f.
[287] Vgl. Kollmann, Wundergeschichten, 16f.
[288] Vgl. Alkier, Einblicke, 6.

Exkurs: Die formgeschichtliche Wunderauslegung

Die Theologen Dibelius und Bultmann sind nicht nur im Kontext der religionsgeschichtlichen Wunderauslegung von Bedeutung. Sie gelten außerdem als Pioniere auf dem Feld der gattungsgeschichtlichen Untersuchung neutestamentlicher Wundererzählungen bzw. der gesamten synoptischen Tradition[289]. Freilich stehen die religions- und formgeschichtliche Deutung im Zusammenhang: So lässt sich der religionsgeschichtliche Vergleich für die gattungsmäßige Einordnung der neutestamentlichen Wundergeschichten sowie für die Bestimmung ihrer zentralen Themen und Motive fruchtbar machen. Während Dibelius die Wundererzählungen mehrheitlich als Novellen und vereinzelt als Paradigmen klassifiziert, unterscheidet Bultmann Heilungs- von Naturwundern.

Zu einer wesentlich differenzierteren Einteilung gelangt Gerd Theißen, dessen Formbestimmung der neutestamentlichen Wundergeschichten nachhaltig Akzeptanz gefunden hat[290]. Demnach lassen sich die Wundererzählungen in sechs verschiedene Gruppen einteilen[291]; Grundlage der Einteilung bilden die jeweils charakteristischen Motive und Themen.

Im Rahmen der Ausführungen zur religionsgeschichtlichen Wunderdeutung wurde bereits deutlich: Der Vergleich der biblischen mit außerchristlichen Wunderberichten führte zu einem tendenziell negativen Urteil hinsichtlich der Historizität der Wunder Jesu. Diesem Urteil schließt sich die formgeschichtliche Betrachtung weitgehend an: Gemeinsam mit der Neutestamentlerin Annette Merz erkennt Theißen historische Haftpunkte im Blick auf die Exorzismen, Therapien und Normenwunder, in denen Jesu Heilpraxis im Zentrum steht. Die Epiphanien, Rettungs- und Geschenkwunder hingegen

---

[289] Vgl. Kollmann, Wundergeschichten, 63f.

[290] So geschieht die Quantifizierung der in den Evangelien überlieferten Wundererzählungen in der Regel auf der Grundlage formgeschichtlicher Kategorisierungen (vgl. Englert, Wundergeschichten, 186; Blum, Wunder, 13).

[291] Dies sind: Exorzismen, Therapien, Normen-, Geschenk- und Rettungswunder sowie Epiphanien (vgl. Theißen, Wundergeschichten, 94ff). Alfons Weiser unterscheidet zusätzlich die sog. Begleitwunder, zu denen er die Ereignisse zählt, die mit Jesu Geburt, Taufe, Verklärung, Tod, Auferstehung und Himmelfahrt im Zusammenhang stehen (vgl. Weiser, Bibel, 20).

bewerten Merz und Theißen als Produkte des nachösterlichen Glaubens.[292] Damit, so betont Alkier, wird auch hier das naturwissenschaftliche Weltbild zum Maßstab für die Auslegung der neutestamentlichen Wundererzählungen erhoben: Aufgeklärte Logik und Empirie entscheiden über Fakt und Fiktion der biblischen Wunder. Darüber hinaus macht Alkier auf den nicht zu vernachlässigenden Umstand aufmerksam, dass die formgeschichtliche Betrachtung der Wundergeschichten eine Reduzierung der einst unter diesem Wunderbegriff verhandelten Texte zur Folge hat. Die Konzentration auf formbestimmende Themen und Motive führt dazu, dass u.a. die Briefliteratur in der Analyse neutestamentlicher Wundergeschichten außen vor bleibt.[293]

2.2.1.5 Redaktionsgeschichtliche Wunderdeutung

Insbesondere in den 60er bzw. 70er Jahren bemüht sich die Exegese dann verstärkt um eine redaktionsgeschichtliche Auslegung der Wundergeschichten. Dazu konzentrieren sich die Exegeten auf die Gesamtkomposition der Evangelien, in der die einzelnen Perikopen als Elemente aufzufassen sind, die letztlich zu Bausteinen im christologischen Konzept der Evangelisten werden. Die Wundergeschichten bilden somit Textsammlungen, die dem jeweiligen Redaktor für seine schriftstellerische Arbeit vorgelegen haben.[294] Auf diese Weise rückt die Frage in den Mittelpunkt, welche Bedeutung die Wunder für den Glauben bzw. für die Theologie der Evangelisten haben – hier decken die Einschätzungen ein breites Spektrum von „wunderkritisch“ bis „metaphorisch“ ab. Zweifelsohne geht die redaktionsgeschichtliche Betrachtung der neutestamentlichen Wundererzählungen mit einer Geringschätzung der darin beschriebenen Handlungen einher. Nicht die semantische Dimension der biblischen Geschichten steht im Fokus der Exegeten, sondern ihre kerygmatische Bedeutung, d.h. die Frage nach der Historizität

---

[292] Vgl. Kollmann, Wundergeschichten, 64.
[293] Vgl. Alkier, Einblicke, 6. Ähnlich argumentiert Köhnlein, der der klassischen formgeschichtlichen Analyse der Wundergeschichten vorwirft, viel zu schematisch vorzugehen (vgl. Köhnlein, Wunder, 17).
[294] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 80.

rückt in den Hintergrund[295]. In der Konsequenz umgehen die redaktionsgeschichtlich arbeitenden Exegeten Aussagen zur Ereignisdimension der Wundererzählungen; allenfalls in Form von subjektiven Bekenntnissen der Ausleger werden die Wunder Jesu als unwirklich, übertrieben oder phantastisch eingeschätzt[296]. Maßstab für diese Einschätzungen ist abermals das neuzeitlich geprägte Weltbild, das die Wunderhandlungen unvorstellbar erscheinen lässt.

Offensichtlich verstärkt das redaktionsgeschichtliche Deutungsmodell noch einmal die bereits im religions- bzw. formgeschichtlichen Kontext sichtbare Tendenz, den funktionalen Aspekt der Wundererzählungen in den Fokus zu rücken. So ist mit Bee-Schroedter darauf hinzuweisen, dass es den Theologen des 19. und 20. Jahrhunderts gelungen ist, auf einen Wirklichkeitsbereich aufmerksam zu machen, der über das empirisch Fassbare hinausreicht. Sie haben die Überzeugung etabliert, dass die Relevanz biblischer Geschichten nicht ausschließlich an den Erweis ihrer Historizität geknüpft werden kann bzw. darf – grundlegend für den Leser der Wundergeschichten ist das Kerygma, d.h. die in Handlungen gekleidete Glaubensbotschaft.[297]

2.2.1.6 Tiefenpsychologische Wunderdeutung

Einen deutlich anderen Akzent in der Betrachtungsweise der neutestamentlichen Wunder setzt die tiefenpsychologische Exegese, zu deren bekanntesten Hauptvertretern der umstrittene Theologe Eugen Drewermann[298] zu zählen ist. Demnach sind Jesu Wundertaten als „Projektionen innerer Vorgänge“ bzw. als „äußere Bilder einer inneren Erfahrung“[299] zu verstehen. Indem Drewermann das Geschehen der Wunder auf der mit dem Verstand

---

[295] Vgl. Köhnlein, der feststellt, dass die Wunder Jesu aus Sicht der Exegeten „erst in dem Maße glaubwürdig, werden, wie sie sich spiritualisieren, also vergeistigen, und in ‚Lehre‘ umfunktionieren lassen“ (Köhnlein, Wunder, 15)

[296] Vgl. Alkier, Einblicke, 8.

[297] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 82f.

[298] Aufgrund seiner moraltheologischen und exegetischen Ansichten – dazu zählten u.a. Zweifel an der Jungfrauengeburt als biologischer Tatsache – wurden dem Theologen zu Beginn der 90er Jahre die Lehr- und Predigtbefugnis entzogen. 2005 erfolgte dann Drewermanns öffentliche Bekanntgabe seines Austritts aus der römisch-katholischen Kirche.

[299] Drewermann, Wahrheit, 37f.

nicht zu fassenden Ebene des Unbewussten ansiedelt, kann die Geschichtlichkeit der Ereignisse gewahrt werden, ohne dass die Naturgesetzlichkeit durchbrochen wird.[300] Es ist vielmehr so, dass erst das Wunder ein tieferes Verstehen der Naturordnung ermöglicht. Letztlich ist Jesu Wunderwirken mit der Praxis eines Schamanen zu vergleichen, der im Einklang mit der Natur heilend zu handeln vermag. In der Auslegung der neutestamentlichen Wundergeschichten bedient sich Drewermann einer psychosomatischen Diagnostik, die oftmals phantasievoll anmutet[301]. Entsprechend rückt die Frage nach der christologischen Bedeutung Jesu in den Hintergrund; entscheidend sind vielmehr die von ihm ausgehende und von Gott kommende Kraft sowie der Glaube, den Jesus vermittelt und auf den er mit Hilfe seiner Wundertaten hinweist.[302] Dem entspricht die Funktion, die Drewermann den Wundergeschichten zuweist: Sie wollen ihre Leser und Hörer anregen, sich selbst und d.h. insbesondere ihre ureigenen Ängste in der erzählten Handlung zu entdecken. Auf dieser Grundlage kann Gottes heilendes und helfendes Handeln wirksam werden, so dass der angstvolle Zustand überwunden werden kann.

Mit seiner tiefenpsychologischen Betrachtungsweise der neutestamentlichen Wundererzählungen verfolgt Drewermann das Anliegen, die allzeit gültige und symbolhaltig verdichtete Wahrheit der biblischen Texte herauszuarbeiten. Schließlich gehe es s.E. darum, die Hoffnung der Menschen auf die Möglichkeit von Wundern wachzuhalten und zu begründen.

Im Blick auf die tiefenpsychologische Wunderdeutung gelangen Alkier und Kollmann zu dem Schluss, dass sich Drewermann in der Beurteilung der Historizität Jesu Wunder letztlich rationalistischer Erklärungsmuster bediene. Die von Bahrdt, Venturini und Paulus angestrengte Suche nach natürlichen Ursachen der Wunder finde unübersehbar Parallelen in der psycho-

---

[300] Vgl. Kollmann, Wundergeschichten, 17.

[301] Beispiel: In der tiefenpsychologischen Interpretation von Mk 5,21-24.35-43 erkennt Jesus, dass die totgeglaubte Tochter des Jaïrus aufgrund ihrer körperlichen und seelischen Entwicklung in eine hypnoide Starre gefallen ist; ihr vermeintlich eingetretener Tod ist in Wahrheit ein Todstellreflex.

[302] Vgl. Blum, Wunder, 121.

somatischen Diagnostik Drewermanns.[303] Darüber hinaus stellt Blum die kritische Anfrage an das tiefenpsychologische Deutungskonzept, wie mit dem geschichtlichen Charakter der biblischen Botschaft umzugehen ist – darf das Konkrete und Besondere der neutestamentlichen Wundergeschichten zugunsten ihres Allgemeinen und Allgemeingültigen vernachlässigt werden?[304]

2.2.1.7 Zwischenfazit

An dieser Stelle können die bisherigen Ausführungen zur theologiegeschichtlichen Entwicklung der Wunderexegese wie folgt zusammengefasst werden: Zu Recht macht Bee-Schroedter auf den Umstand aufmerksam, dass es der Theologie nicht möglich war, sich vom bestehenden Zeitgeist zu distanzieren. Mit dem Ziel, die christliche Glaubensbotschaft auch für die Menschen in der Gegenwart hör- und verstehbar zu machen, mussten die Theologen die neuzeitlichen Weltvorstellungen in ihrer Auslegung der neutestamentlichen Wundererzählungen (bzw. der biblischen Geschichten überhaupt) berücksichtigen.[305]

Darüber hinaus ist zu bedenken, dass wir alle stets Kinder unserer Zeit sind. D.h.: Die je aktuell vorherrschenden Vorstellungen von Mensch, Geschichte und Welt bilden den Rahmen für unser Verständnis der biblischen Geschichten. Angesichts der Tatsache, dass die Aufklärung entscheidende Umwälzungen im Menschen-, Geschichts- und Weltbild mit sich gebracht hat, sind die vielfältigen Bemühungen der Theologie, die Aussageabsicht der biblischen Wundergeschichten gänzlich neu zu bestimmen, allzu verständlich. Gleichwohl befreit es die Theologen nachfolgender Generationen nicht von der Aufgabe, ihre Auslegungsarbeit stets aufs Neue zu prüfen. So ist zu fragen,

- inwiefern die exegetischen Anstrengungen den Texten der biblischen Autoren tatsächlich gerecht werden?

---

[303] Vgl. Alkier, Einblicke, 12 sowie Kollmann, Wundergeschichten, 17.
[304] Vgl. Blum, Wunder, 122f.
[305] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 83.

- und in welchem Maße die Ergebnisse der exegetischen Arbeit die Gottesfrage im Menschen wachzuhalten bzw. eine tragfähige Antwort darauf anzubieten vermögen.

In der gegenwärtigen Wunderdiskussion ist hier eine neue Entwicklungstendenz zu erkennen – ausschlaggebend ist die Beobachtung, dass die zuletzt eingeschlagenen Deutungsmodelle keine zufriedenstellenden Antworten auf die Wunderfrage zu geben vermögen. Schließlich kommt es spätestens in der theologischen Vermittlungsarbeit zu der drängenden Frage, in welches Verhältnis Ereignis und Bedeutung der neutestamentlichen Wundergeschichten zu stellen sind. Oder präziser ausgedrückt: Brechen Text und Aussageabsicht auseinander, droht die Gefahr, dass das wunderhafte Geschehen seine Bedeutung verliert und im Gegenzug die Bedeutung des Geschehens grundlos wird[306].

2.2.1.8 Die Frage nach dem Wirklichkeitsverständnis

Ein Weg, der aus dieser hermeneutischen Sackgasse herauszuführen vermag, scheint die Thematisierung des den biblischen Texten bzw. ihrer Auslegung zugrundeliegenden Wirklichkeitsverständnisses zu sein. So dürfen bei der Lektüre der neutestamentlichen Wundergeschichten weder die antike noch die moderne Sicht auf Wirklichkeit unberücksichtigt bleiben. Nur so werden die biblischen Geschichten in angemessener Weise ernst genommen und erst dann vermögen sie dem heutigen Menschen Fremderfahrungen anzubieten, die sein eigenes Bild von Mensch, Leben und Welt bereichern können[307].

Alkier führt hier die Bezeichnung des „Dritten Weges“ ein und kennzeichnet damit eine Alternative zu den im Wunderdiskurs des 20. Jahrhunderts ein-

---

[306] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 84. Bee-Schroedter bezieht sich hier auf den Neutestamentler Ulrich Luz.

[307] Vgl. Alkier, Einblicke, 12. Auf die zentrale Bedeutung des neutestamentlichen bzw. antiken Weltbildes für die Rezeption der Wundergeschichten wurde schließlich schon zu Beginn dieses Kapitels hingewiesen.

geschlagenen Wegen der Metaphorisierung oder aber Rehistorisierung[308]. Schließlich hat sich herausgestellt, dass beide Zugangsweisen zu den Wundererzählungen an Grenzen stoßen, da sie die historische Frage zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machen. Im Falle der Methaphorisierung wird dann die Bedeutung der biblischen Wundergeschichten grundlos und im Falle der Rehistorisierung drängt das, oftmals unreflektiert, zu Grunde gelegte (moderne) Wirklichkeitsverständnis zum Rückgriff auf rationalistische Erklärungsmuster. Beide Deutungswege bieten somit kein Fortkommen in der Wunderfrage, so dass das Begehen eines „Dritten Weges" geboten scheint.

Auf dieser Grundlage fordert der Neutestamentler Klaus Berger eine ausdrückliche Beachtung der Differenz von heutigem und antikem Wirklichkeitsverständnis, damit das Phänomen des Wunderbaren angemessen erfasst werden kann[309]. Entsprechend vorsichtig sei mit der im Zuge der Formgeschichte eingeführten Gattungsbestimmung „Wundergeschichte" umzugehen: Das antike Wunderverständnis widerspricht der damit einhergehenden Engführung. Als Lösungsmodell bietet Berger die Unterscheidung verschiedener Wirklichkeitszonen an, denen die Wunder (sog. „weiche Fakten", angeordnet auf der Ebene der mythischen Wahrnehmung) bzw. die Naturgesetze (sog. „harte Fakten") zugeordnet werden können[310]. Die Wirklichkeitsbereiche stehen nicht im Widerspruch zueinander, sondern ergänzen sich auf komplementäre Weise; von daher sei es unzulässig, die Wunder Jesu als irrational oder unwahr abzuqualifizieren.

Eine ausdrückliche Thematisierung des Wirklichkeitsverständnisses im Umgang mit der Wunderfrage fordert auch Alkier, der – im Unterschied zu Ber-

---

[308] Auf diese Tendenz in der Betrachtungsweise neutestamentlicher Wundergeschichten macht Alkier mit Nachdruck aufmerksam. Demnach hat es in den vergangenen Jahrhunderten eine Reihe von Versuchen in der exegetischen Forschung gegeben, die Wunder Jesu als Ereignisse der Vergangenheit nachzuweisen. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass die Rehistorisierungsversuche letztendlich neorationalistische Argumentationsfiguren bedienen. So sind es eben die als paranormal einzustufenden Phänomene der Krankenheilungen und Dämonenaustreibungen, die hinsichtlich ihrer Historizität nicht angezweifelt werden, da sie sich in unser modernes Weltbild ohne Schwierigkeiten einfügen lassen (vgl. Alkier, Einblicke, 8-12).

[309] Vgl. Berger, Wunder, 106ff.

[310] Vgl. Berger, Wunder, 120ff.

ger – für einen semiotischen Zugang zu den Wundererzählungen wirbt.[311] Dazu sind Text und Geschichte als relationale Faktoren eines semiotischen Systems zu betrachten, die in ihren Beziehungsstrukturen analysiert werden müssen. Dabei hat die Analyse in drei Richtungen zu erfolgen: Semantisch geht es um die Bedeutung der Zeichen, aus denen sich ein Text zusammensetzt, die syntagmatische Analyse fragt nach den Beziehungen, die die Zeichen untereinander eingehen und das pragmatische Interesse richtet sich auf das Verhältnis von Text und Rezipient.[312] Schließlich hängt unser Wirklichkeitserleben vom gegebenen Bedeutungszusammenhang ab, so dass bei der Lektüre der neutestamentlichen Wundererzählungen immer auch die Frage zu klären ist, was eigentlich unter Wirklichkeit zu verstehen ist. Auffällig an Alkiers hermeneutischen Zugang zu den Wundern Jesu ist die Beobachtung, dass er selbst keine Antwort auf die Frage liefert, wie die Wundergeschichten verstanden werden können. Vielmehr bietet er zwei grundlegende Kriterien, die der Auseinandersetzung mit den biblischen Wundererzählungen zugrunde zu legen sind, nämlich die Offenheit im Umgang mit der Historizitätsfrage sowie die Berücksichtigung der biblischen und der eigenen Sicht auf Wirklichkeit.

Es ließe sich auf weitere an der aktuellen Wunderdiskussion beteiligte Theologen rekurrieren, die auf die Notwendigkeit hinweisen, das den biblischen Texten zugrunde liegende Wirklichkeitsverständnis zu thematisieren[313]. Grundlegend erscheint die – jeweils anders akzentuierte – Einsicht, dass die Wundergeschichten eine eigene Perspektive auf die Wirklichkeit bieten.

---

[311] Vgl. Alkier, Einblicke, 13. In verschiedenen Zusammenhängen hat Alkier – z.T. gemeinsam mit dem Religionspädagogen Bernhard Dressler – aufgezeigt, wie ein semiotischer Beitrag zum Wunderdiskurs aussehen kann (vgl. Alkiers Habilitationsschrift „Wunder und Wirklichkeit in den Briefen des Apostels Paulus“ oder Alkier/Dressler, Wundergeschichten).

[312] Vgl. Alkier/Dressler, Wundergeschichten, 169.

[313] Bereits in den frühen 90er Jahren hat Alfons Weiser Überlegungen angestrengt, wie die Kluft zwischen biblischem und modernem Wunderverständnis überbrückt werden kann. Drei Beobachtungen scheinen ihm dabei wegweisend zu sein: 1. Wer die Wundergeschichten in der Bibel liest, begegnet bei der Lektüre nicht den Wundern selbst, sondern Texten, die von Wundern sprechen. 2. Das Erzählinteresse der biblischen Wundererzählungen ist nicht dezidiert historisch. 3. Die Wundererzählungen möchten keine naturwissenschaftlichen Aussagen treffen (vgl. Weiser, Bibel, 27f).

Damit ist ein Konsens zwischen neuerer Geschichts- und Naturwissenschaft hergestellt, demnach Wirklichkeit niemals objektiv zu erfassen und somit auch nicht exakt abzubilden ist. Mit anderen Worten: Jegliche Erkenntnis, sei sie menschlicher oder wissenschaftlicher Natur, ist prinzipiell perspektivisch.[314] Der mit der Aufklärung aufgekommene Konflikt zwischen Glaube und Wissen wird damit obsolet; in gegenseitiger (Be-)Achtung können sich Theologie und Naturwissenschaft hinsichtlich ihrer Erkenntnisse ebenso relativieren wie auch bereichern.

2.2.1.9 Fazit

Mit dem erfolgten Durchgang durch die theologiegeschichtliche Wunderdiskussion sollte deutlich geworden sein, wie das zu Beginn dieses Kapitels vorgestellte Schaubild (s. Abbildung 5) zu lesen und zu verstehen ist. Dabei darf die grafische Anordnung nicht über den Umstand hinwegtäuschen, dass das supranaturalistische Deutungsmodell im Vergleich zu den nachfolgenden hermeneutischen Zugängen die längste Geltungsdauer beanspruchen kann. Sämtliche durch die Aufklärung eingeleiteten Entwicklungen haben sich im letzten Drittel der zurückliegenden zwei Jahrtausende vollzogen. In der Darstellung der mythischen, religionsgeschichtlichen, redaktionsgeschichtlichen und schließlich tiefenpsychologischen Wunderdeutung wurde deutlich, dass jede dieser Zugangsformen auf der Suche nach tragfähigen Antworten auf die Wunderfrage an Grenzen stößt. Der gegenwärtig diskutierte „Dritte Weg“ stellt eine Form des Umgangs mit den biblischen Wundergeschichten dar, der einen Ausweg aus den hermeneutischen Sackgassen der Metaphorisierung bzw. Rehistorisierung zu bieten scheint: Die Grundidee, anlässlich der Wundergeschichten nach der Deutung von Wirklichkeit zu fragen, eröffnet neue Perspektiven auf die Wunderfrage. Inwiefern dann diese neu hinzugewonnenen Sichtweisen im wissenschaftlichen und vor allem auch im gesellschaftlichen Diskurs nachvollzogen werden können, wird sich zeigen müssen. Mit Recht fordert Alkier, die bis dahin

---

[314] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 110.

gegangenen Wege der Metaphorisierung bzw. Rehistorisierung nicht aus dem hermeneutischen Diskurs auszuschließen, sondern als kritische Gesprächspartner zu würdigen[315].

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der „Streit um die Wunder Jesu“ fortzusetzen sein wird. Dabei sind zwei Diskussionsbedingungen zu beachten:

(1) Neue Entwicklungstendenzen vollziehen sich auf der Grundlage vorab gegangener Schritte; das zeigt auch das erwähnte Schaubild (s. Abbildung 5). So ist die Entwicklung der kerygmatischen Deutungskonzepte beispielsweise als Antwort auf die rationalistische Betrachtungsweise der Wunder sowie auf die damit verbundenen Anfragen an die Theologie zu verstehen. Somit sind die einzelnen Deutungsmodelle Reaktionen auf vorausgegangene Impulse; gleichzeitig werden sie selbst zu Impulsen für nachfolgende Entwicklungen. Diesen Umstand gilt es in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Sichtweisen auf die Wundererzählungen zu berücksichtigen.

(2) Jedes einzelne Deutungsmodell ist untrennbar mit seinem zeitgeschichtlichen Hintergrund verbunden. Besonders deutlich ist dieser Sachverhalt an der rationalistischen Konzeption zu sehen, deren Verbindung zur Aufklärung im 18. Jahrhundert offensichtlich ist. Somit sind die einzelnen Deutungsmodelle stets auch Reaktionen auf zeitlich parallel laufende Entwicklungen des gesellschaftlich etablierten Geschichts-, Menschen- und Weltbildes. Zugleich leisten sie selbst einen Beitrag zur Ausformung des zeitgeschichtlichen Horizonts. Auch dieser Überlegung ist in der Auseinandersetzung mit den Wunderdeutungen Beachtung zu schenken.

---

[315] Vgl. Alkier, Einblicke, 13.

2.2.2 Wunder aus systematisch-theologischer Perspektive

Während sich das vorausgehende Kapitel mit der hermeneutischen Diskussion der biblischen Wundergeschichten auseinandergesetzt hat, soll es im Folgenden um die Frage gehen, welche Bedeutung dem Wunder im christlichen Glauben überhaupt beigemessen wird. Es ist also nicht nur zu fragen, wie die wundersamen Taten *Jesu* verstanden werden können; es geht darüber hinaus um die Frage, was eigentlich unter einem Wunder zu verstehen ist und wie es im Leben eines Christen zu wirken vermag. Freilich gibt es hier Parallelen zum vorhergehenden Abschnitt, da die dogmatische Wunderdiskussion die hermeneutische Betrachtung der biblischen Erzählungen nicht außen vor lassen kann. Darüber hinaus gilt auch hier, dass entscheidende Wandlungsprozesse im Geschichts-, Menschen- und Weltbild zum Verblassen herkömmlicher und zur Entstehung neuer Argumentationslinien geführt haben.

Aufgrund der vorhandenen Parallelen in beiden Diskussionssträngen erscheint es dann auch wenig verwunderlich, dass die Namen einiger Theologen und Philosophen zum wiederholten Male genannt werden. Der Fokus richtet sich in diesem Abschnitt jedoch nicht auf deren hermeneutischen Zugang zu den biblischen Wundererzählungen, sondern auf die Positionierung zur Wunderfrage in ihrem dogmatischen Entwurf. Dabei wird sich zeigen, dass die Wunderthematik stets in engem Zusammenhang mit der Frage nach Gottes Wirken in der menschlich erfahrbaren Welt gesehen und besprochen wird.

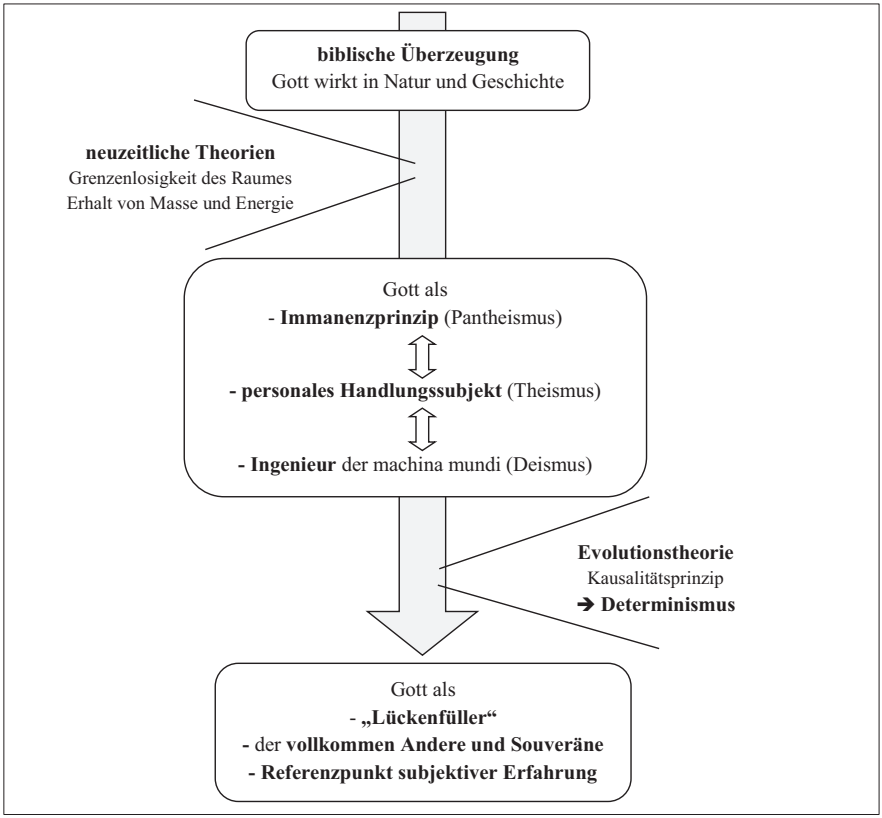


Abbildung 6 - Vorstellungen von Gottes Wirkmacht

2.2.2.1 Gott wirkt in Natur und Geschichte

So wie im vorausgegangenen Kapitel auch, gilt es zunächst, einen Blick auf das Wunderverständnis des Alten und des Neuen Testaments zu richten, also auf die Bibel als Quelle und wichtigstem Maßstab christlicher Glaubensinhalte.

Nach alttestamentlichem Verständnis herrscht und regiert Gott über alles Geschehen in Natur und Menschenwelt. Die Welt stellt sich dar als Schauplatz des Handelns Gottes sowie seiner Geschichte mit der Menschheit. Als Schöpfer ist Gott allen Mächten in Natur und Geschichte überlegen, so dass

beide Bereiche in seinem Handeln vereint werden.[316] Zu dieser grundlegenden Eigenschaft der Geschichtlichkeit gesellt sich ein weiteres zentrales Merkmal hinzu: Nach alttestamentlicher Vorstellung ist Gott wahrhaft personal, d.h. sein Handeln ist dialogisch und selbstoffenbarend in der Begegnung mit dem Menschen[317]. Schließlich ist mit Schmidbaur eine zentrale Eigenschaft Gottes zu bedenken, nämlich sein Vermögen, Geschaffenes zu entgrenzen und durch seine Geschöpfe hindurch zu wirken. Geschieht eine derartige Entgrenzung über die natürlichen Möglichkeiten der Geschöpfe hinaus, kann von einem Wunder gesprochen werden.[318] Damit ist Gottes Wundertätigkeit jedoch nicht vollständig erfasst: Außergewöhnliche Ereignisse werden ebenso als Wunder charakterisiert wie alltägliche Vorkommnisse. Entscheidend ist ihre dienende Funktion, d.h. ihre Verortung im übergreifenden Zusammenhang der von Gott gelenkten Geschichte. Gottes Wunderwirken, so wie es im Alten Testament beschrieben wird, löst das Bekenntnis zu Gott als Schöpfer der Welt und Herr der Geschichte aus.

Das Neue Testament hält an diesem durchgängig auf Gott bezogenen Schöpfungs- und Weltbegriff fest. Die Naturwelt bleibt dabei Instrument und Objekt göttlichen Handelns und auch die für das Alte Testament typische Auffassung der Einheit von Leib und Seele wird im Neuen Testament nicht aufgehoben. Einen neuen Aspekt stellt nun allerdings der christologische Bezug dar, also das Verständnis des Weltganzen von Jesus Christus her. Der griechische Begriff des *kósmos* verweist auf die Sünde, die in Gottes Schöpfung eingebrochen ist und die eines Erlösers bedarf. Damit erhält das neutestamentliche Welt- und Geschichtsverständnis eine eschatologische Dimension, d.h. die Welt wird zum Schauplatz der Heilsgeschichte.[319] Hier reihen sich dann auch die Wundertaten Jesu ein, die als messianische Zeichen verstanden werden wollen. In ihnen vollzieht sich der Anbruch der

---

[316] Vgl. Bron, Wunder, 89ff und 227. In der Führung und Fügung menschlicher Geschichte erfährt das Volk Israel die Machtfülle ihres Gottes (vgl. Weiser, Bibel, 17f).
[317] Vgl. Schmidbaur, Handeln, 105f.
[318] Vgl. Schmidbaur, Handeln, 108.
[319] Vgl. Bron, Wunder, 91f.

Gottesherrschaft, die die leiblich-kosmische Dimension der Welt ebenso wie die Subjektivität des Menschen erfasst.

Somit ist festzuhalten: Als Schöpfer und Regent der Welt vermag der biblisch bezeugte Gott in Natur und Geschichte gleichermaßen zu wirken. Die Kategorie des Wunders verweist auf die entsprechende Vielfalt an menschlichen Erfahrungen der göttlichen Wirkmächtigkeit.

Mit dieser komprimierten Darstellung des biblischen Wunderverständnisses tritt der bereits erwähnte grundlegende Zusammenhang deutlich vor Augen: Die Suche nach Antworten auf die Wunderfrage impliziert die Auseinandersetzung mit den potenziellen Handlungsmöglichkeiten Gottes und deren Erfahrbarkeit im menschlichen Leben. Es wird also im Folgenden zu untersuchen sein, wie die Idee eines handelnden Gottes in der Theologiegeschichte diskutiert wurde[320] und welche Konsequenzen sich daraus für die Wunderfrage ergeben.

Bis in die Zeit des Spätmittelalters hinein prägen augustinisch-scholastische Argumentationsstrukturen die philosophisch-theologische Diskussion des Wunderbegriffs. Auf der Linie des biblischen Wunderverständnisses ist der Kirchenvater Augustin um eine Zusammenschau von Geschichts- und Schöpfungshandeln Gottes bemüht. Dem entspricht seine Auffassung von Natur als Schöpfung, also als eine von Gott ausgehende und auf ihn gerichtete Wirklichkeit. Diesen Zusammenhang kann der Mensch jedoch niemals vollständig erfassen, so dass sein Erkenntnisvermögen im Blick auf Gottes Handeln begrenzt bleibt. Schließlich, so behauptet Augustin, habe Gott seiner Schöpfung sogenannte *semina occulta* eingefügt, die sich zu gegebenem Anlass entfalten. Aufgrund ihres neuartigen und wunderbaren Charakters erscheinen sie dem Menschen als übernatürlich; in Wahrheit geschehen sie jedoch lediglich gegen die uns bekannte Natur.[321] Darüber hinaus betont Augustin, dass Gott nicht an die (von ihm geschaffenen) Naturord-

---

[320] Detailliert wird dieser Diskus von Reinhold Bernhardt in seiner Rekonstruktion der Lehre von der Vorsehung nachgezeichnet (vgl. Bernhardt, Handeln). Das Wunder als göttlicher Handlungsakt wird auf diese Weise als Element der *providentia dei* verhandelt.

[321] Vgl. Bron, Wunder, 14.

nungen gebunden sei, sondern dass er durchaus auch übernatürliche Werke schaffen, also unmittelbar in das Naturgeschehen eingreifen könne. Damit ist die Wunderfrage in eine Argumentationsstruktur eingebettet, die Gott in seinem Schaffen und Wirken widerspruchsfrei erscheinen lässt.

Jahrhunderte später knüpft der Scholastiker Thomas von Aquin an das Wunderverständnis Augustins an: Auch er unterscheidet göttliche Wirkungsweisen, die im Rahmen der natürlichen Ordnung geschehen, von solchen, die sich außerhalb derselben vollziehen. So vermag Gott sowohl direkt als auch durch ein Überspringen der natürlichen Ordnung zu handeln – dies jedoch *praeter naturam* (= über die Natur) und nicht *contra naturam* (= gegen die Natur). Gott ist nach thomasischem Verständnis Herr und Regent der Welt und die Wunder sind integraler Bestandteil dieser Weltregierung (*gubernatio mundi*), die über die Erhaltung und Bewahrung der Schöpfung hinaus auch das direkte Einwirken auf die Dinge beinhaltet. Die als Wunder bezeichneten Geschehnisse sind aus Sicht des Scholastikers Teil der Naturordnung, sie besitzen jedoch keine innerweltlichen, natürlichen Ursachen. In heilgeschichtlicher Perspektive muss Gott in die Welt und ihren Lauf eingreifen, wenn ein Zustand seinem Lenkungsplan zuwiderläuft. So gelangt Thomas zu einer hierarchischen Struktur göttlichen Wunderwirkens: Auf der höchsten Stufe wird in einem Ereignis ein eschatologischer Zustand vorweggenommen; dies ist beispielsweise bei der Entrückung des Elia der Fall (2 Kön 2,11). Auf einer niedrigeren Ebene werden die Handlungen angesiedelt, mit denen Gott einen Zustand schafft oder wiederherstellt, dessen Zustandekommen auf natürlichem Wege nicht möglich gewesen wäre; zu denken ist z.B. an die Auferweckung der Jaïrus-Tochter (Mk 5,21-24.35-43). Schließlich beschreibt Thomas eine dritte Stufe, der er die Wundertaten zurechnet, in denen Gott den faktischen Verlauf der Dinge aufhebt bzw. umgeht (Beispiel: Heilung der Schwiegermutter des Petrus, Mk 1,29-34).[322] Unabhängig von der jeweiligen Ebene, der Gottes Wundertaten zuzuordnen

[322] Vgl. Schmidbaur, Handeln, 546f.

sind, handelt es sich dabei nicht um im Widerspruch zur Natur stehende Mirakel, sondern um Wirklichkeitssetzungen, die Gott als den souveränen Schöpfer bekräftigen, der die Welt zu ihrem Ziel führt. In dieser Funktion vermögen die Wunder die göttliche Offenbarung zu legitimieren und den Christen in seinem Glauben zu stärken[323].

Damit stellt sich das mittelalterliche Weltbild insgesamt als ein Gefüge dar, das die Allmacht, Wahrheit, Vernunft und Güte Gottes widerspiegelt. Es ist Gott, der seine Schöpfung fortdauernd in Bewegung hält und auf das von ihm bestimmte Ziel hin lenkt; entsprechend unvorstellbar ist die Annahme einer geschlossenen Autonomie der Welt.

Dieser Anschauungszusammenhang geriet nun in einem facetten- und etappenreichen Prozess in eine Krise – maßgeblich beeinflusst von neuzeitlichen Forschungsarbeiten und den daraus resultierenden Entdeckungen. Freilich kann dieser Prozess im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht im Detail nachgezeichnet werden, so dass die folgende Darstellung einen (letztlich sehr bescheidenen) Auszug aus einem überaus komplexen Entwicklungsgeschehen darstellt[324]. Deutlich werden sollen entscheidende Erkenntnisse im Bereich der Wissenschaft sowie die damit einhergehenden Veränderungen im Welt-, Geschichts- und Menschenbild. Insbesondere gilt es herauszuarbeiten, welchen Herausforderungen sich die Theologie stellen musste und faktisch gestellt hat; dies kann insbesondere an den Namen ausgewählter Theologen und Philosophen festgemacht werden.

2.2.2.2 „Gott unter Handlungsdruck“

Mit Beginn der Neuzeit wurde das mittelalterliche Weltbild nicht gänzlich verabschiedet, sondern die damit verbundenen Vorstellungen prägten den neu erwachenden Forscher- und Entdeckerdrang. Dies äußerte sich in der Beobachtung intelligibler Weltstrukturen, die als Verweis auf Gott interpre-

---

[323] Vgl. Bron, Wunder, 16.

[324] Ausführlich reflektieren Schmidbaur, Bernhardt sowie Bron die Entwicklungen im Übergang vom Mittalalter zur Neuzeit und darüber hinaus sowie die unterschiedlichen Reaktionen von Seiten der Theologie im Blick auf die Frage nach dem Handeln Gottes in der Welt bzw. im Blick auf den Wunderbegriff (Schmidbaur, Handeln; Bernhardt, Handeln; Bron, Wunder).

tiert wurden. Die intensive Beschäftigung mit der Schöpfung – verstanden als „Buch der Natur“, in dem die Gedanken Gottes festgeschrieben sind – führte jedoch zu Beobachtungen und Behauptungen, die die Idee eines direkt in der Welt handelnden Gottes fragwürdig erscheinen ließen. Zum entscheidenden Bruch mit der mittelalterlichen Vorstellungswelt führte schließlich die Theorie von der Grenzenlosigkeit des Raumes[325]: Aus der Behauptung eines unendlich ausgedehnten Kosmos´ resultiert das Verschwinden einer bis dahin angenommenen himmlischen Sphäre und somit einer gemeinsamen Grenze von Gott und Welt. Mit der Formulierung der Kepler´schen Gesetze und dem damit verbundenen Postulat der Unendlichkeit des Alls musste Gott schließlich als eine Wirklichkeit jenseits von Raum und Zeit angenommen werden. Damit war die Vorstellung eines unmittelbar in der Welt handelnden Gottes grundlegend in Frage gestellt. Gleichwohl ließ sich die Kontingenz immanenten Weltgeschehens nicht aus sich selbst heraus begründen, so dass Gottes Existenz zunächst nicht angezweifelt wurde. Die Entdeckung der Gesetze vom Erhalt der Masse und der Energie suggerierten schließlich eine Geschlossenheit des gesamten Kosmos, die die Annahme eines schaffenden und erhaltenden Gottes überflüssig machten. „Das einzige, was man Gott noch zubilligte war, in zeitlos-ewiger Hinsicht Ursprung der geistig-moralischen Weltordnung zu sein.“[326]

Auf diese Entwicklungen, die den Naturwissenschaften eine zunehmende Vorrangstellung in der Konstruktion des vorherrschenden Weltbildes zubilligte, musste die Theologie reagieren. Dies ist auf vielfältige Weise und mit unterschiedlichem Wirkungsgrad geschehen.

Im Resultat lassen sich einige philosophisch-theologische Strömungen benennen, die die systematisch-theologische Diskussion der Frage nach einem (wundertätigen) Handeln Gottes in der Welt bis heute beeinflussen. Die folgende Darstellung dieser Strömungen suggeriert eine Chronologie, die im

---

[325] Eng damit verbunden ist der Name des italienischen Priesters und Philosophen Giordano Bruno (1548-1600), der mit seinen Thesen eine enorme Provokation traditioneller Glaubensvorstellungen bewirkte.

[326] Schmidbaur, Handeln, 233.

geschichtlichen Verlauf so selbstverständlich nicht gegeben war. Vielmehr können für die Entwicklung der unterschiedlichen Vorstellungen und Glaubenshaltungen Überschneidungen, Vermischungen und wechselseitige Beeinflussungen angenommen werden. Schließlich ist die zusammenfassende Bezeichnung einer (geistes-)wissenschaftlichen Bewegung oftmals erst im Rückblick möglich.

Im Anschluss an Bernhardt lassen sich drei idealtypische Positionen unterscheiden, mit denen das Verhältnis von Gott und Welt beschrieben werden kann; dies sind der Pantheismus, der Deismus und der Theismus.[327] Dahinter verbergen sich grundlegende Aussagen über Gottes Wesen und damit verbundene Wirkungsweisen in der Welt und im Gegenüber zu den Menschen. Während die pantheistischen und deistischen Denkbewegungen im Rahmen geistesgeschichtlicher Strömungen entstanden sind und sich somit zeitlich mehr oder weniger präzise einordnen lassen, ist der Theismus schwieriger zu fassen. Entsprechend ist es nicht ohne weiteres möglich, klassische Theisten zu benennen. Es erscheint jedoch im Kontext der vorliegenden Darstellung ausreichend, theistische Konzepte als Gegenbewegung zu verstehen. Mit der zugrundeliegenden Überzeugung, Gott wirke als personales Wesen unmittelbar in der Welt, wendet sich der Theismus gegen jegliche Annahmen, die diesem Glauben zuwiderlaufen – seien es atheistische oder agnostische Positionen. Es wird im Folgenden zu überlegen sein, in welchen theologischen Konzeptionen sich theistische Überzeugungen niedergeschlagen haben und wie diese artikuliert bzw. rezipiert wurden.

Zunächst aber soll die in der o.a. Aufzählung erstgenannte Idee des Pantheismus im Fokus stehen. Hier wird Gott als ein Immanenzprinzip gedacht. D.h.: Gott ist eins mit dem Kosmos und der Natur; er wirkt teleologisch in den Dingen der Welt und damit auch im Menschen. Nach pantheistischer Vorstellung ist die Allwirksamkeit eine wesentliche Eigenschaft Gottes. Ein Name, der in diesem Kontext häufig genannt wird, ist der des niederländi-

---

[327] Vgl. Bernhardt, Handeln, 180.

schen Philosophen Baruch de Spinoza[328]. Für ihn ist Gott die „immanente, nicht aber die von außen einwirkende Ursache aller Dinge“[329]. Spinoza spitzt seine Behauptung dahingehend zu, dass er die göttliche Allnatur als allwirkende Ursache allen Weltgeschehens, also auch aller menschlichen Handlungen und Willensregungen versteht. Vergleichbar mit der Beziehung von Seele und Leib ist es Gott, der den Kosmos beseelt und damit substanziell wirkt. Entsprechend gibt es keine Wirklichkeit außer Gott und damit auch keine Zwecktätigkeit des Universums. Spinozas Verständnis der Naturordnung als ewig und unveränderlich impliziert seine Ablehnung eines Wunderbegriffs, der zwischen Gott und Natur unterscheidet. Schließlich wäre ein Widerspruch zu den als Gottes Ratschlüsse verstandenen Naturgesetzen unvereinbar mit der göttlichen Vollkommenheit. Singuläre Ereignisse, die das begrenzte Fassungsvermögen des Menschen übersteigen, eignen sich nicht zur Erkenntnisgewinnung; Gottes Wesen offenbart sich ausschließlich in den ewigen Naturgesetzen.[330]

Der Pantheismus erfuhr in der nachfolgenden geistesgeschichtlichen Diskussion sowohl harsche Kritik als auch – mehr oder weniger breite – Zustimmung. Während Dichter wie Herder und Goethe sowie Philosophen wie Fichte, Schelling oder Hegel mit der Idee des Pantheismus sympathisierten, wurden kritische Stimmen insbesondere von Vertretern (mono)theistischer Positionen vorgebracht. Sie wehrten sich gegen die ihrer Auffassung nach unzulässige Ineinssetzung von Gott und Welt bzw. Natur, da sie ihrem Glauben an ein „transzendentes, personales Willens-, Entscheidungs- und Handlungssubjekt, das in der Welt handelt“[331] zuwiderläuft.

Die o.g. Gegenüberstellung idealtypischer Verhältnisbestimmungen von Gott und Welt deutet an, dass sich die Theisten nicht nur gegenüber den

---

[328] Die gelegentlich vorzufindende synonyme Verwendung der Begriffe „Pantheismus“ und „Spinozismus“ verweist auf Spinoza als führenden Pantheisten. Schmidbaur dagegen sieht die Einschätzung des Philosophen als Vertreter eines expliziten Pantheismus als bis heute umstritten an (vgl. Schmidbaur, Handeln, 248).
[329] Bernhardt, Handeln, 167.
[330] Vgl. Bron, Wunder, 24f.
[331] Bernhardt, Handeln, 180.

Pantheisten behaupten mussten; mit der deistischen Strömung begegnete ihnen ein weiteres Modell, das die (biblische) Vorstellung eines in der Welt handelnden Gottes in Frage stellte. Die Bezeichnung „deistisch“ wird in vielerlei Kontexten gebraucht, wobei die Verwendung nicht immer trennscharf ist, so dass hier eine begriffliche Differenzierung geboten scheint. In einem weitläufigeren Sinne versteht man unter Deismus jegliche Reduktion göttlicher Handlungsmacht auf den Schöpfungsakt. Gott wird hier verstanden als ein „initiales Transzendenzprinzip (*primum movens*), das den Weltprozeß seiner Eigendynamik und die Menschen ihrer Freiheit überlässt“[332]. Damit ist die Idee der deistischen Position jedoch nicht in ihrem Facettenreichtum erfasst; da sich die Bezeichnung „Deismus“ auch auf eine geistesgeschichtliche Strömung der englischen Aufklärungstheologie beziehen kann. Außerdem, und das erscheint im Kontext dieser Arbeit von größerem Interesse, kann sich hinter einem als deistisch klassifizierten Standpunkt eine spezifische philosophische Gottesvorstellung verbergen. Ein bekannter Vertreter dieser Position ist Gottfried W. Leibniz (1646-1716), der die Welt als eine göttliche *machina mundi* (= Weltmaschine) beschreibt. In diesem Modell kommt Gott die Rolle eines Ingenieurs zu, der den Kosmos weise und in perfekter Rationalität eingerichtet hat. Dabei ist die Welt als göttliches Wunderwerk von ihrem Schöpfer unterschieden[333] und sie ist auch mehr als das Ergebnis des göttlichen freien Willens. Das Kunstwerk der *machina mundi* ist für Leibniz Ausdruck der Vernunft, Weisheit und Güte Gottes; hierin gründet die Ordnung der Welt, die Gott von Ewigkeit her festgelegt hat. Entsprechend versteht Leibniz Gott nicht als kontingent in der Natur handelnd; vielmehr wirke Gott durch seine „initiale Anordnung und durch seine permanente Erhaltung und Ausführung dieser Anordnung“[334]. Die Vorstellung eines kontingent intervenierenden Gottes würde gar auf einen Mangel an Per-

---

[332] Bernhardt, Handeln, 180.
[333] Hier wendet sich die deistische Idee Leibniz´ gegen den Pantheismus Spinozas.
[334] Bernhardt, Handeln, 175.

fektion der *machina mundi* hinweisen und so Gott in einen Selbstwiderspruch führen.

Damit betrachtet Leibniz das Universum als das Werk eines zweckbestimmten Willens, durchwaltet von Weisheit und mathematischer Vollkommenheit. Als Urgrund allen Seins hat Gott schon bei der Schöpfung Wunder in die Weltordnung eingefügt; somit sind wunderhafte Ereignisse nicht als Widerspruch zu den Vernunftprinzipien zu verstehen, sondern als Hinweis auf einen speziellen Modus göttlichen Wirkens. Schließlich spricht Leibniz dem menschlichen, und damit beschränkten, Geist die Fähigkeit ab, die Ordnungen und Gesetzmäßigkeiten der Schöpfung vollständig erkennen zu können.[335]

In der Rezeption deistischer Konzepte ist also zu differenzieren: Die in Verbindung mit dem Deismus geläufige Vorstellung, Gott sei ein Uhrmacher, der nach der Konstruktion und dem Ingangsetzen der Weltenuhr nicht mehr auf sein Werk einwirke, greift zu kurz. Es ist vielmehr so, dass ein derart radikales deistisches Gottesbild von keinem Theologen positiv vertreten worden ist[336].

Interessant erscheint in diesem Kontext der Hinweis auf eine Strömung, die sich als Fortsetzung deistischer Ideen verstehen lässt. Dabei handelt es sich um die sogenannte Physikotheologie, die sich – mehr noch als die pantheistischen und deistischen Denkbewegungen – als unmittelbare Antwort auf die stetig wachsende Bedeutung der Naturwissenschaften verstand. Dahinter steht das Bemühen, eine Vorstellung von Gottes Sein in der Welt mit den neu gewonnenen naturwissenschaftlichen Erkenntnissen in Einklang zu bringen. Dazu betrachtete man die Abläufe und Gesetzmäßigkeiten der Natur als Spuren Gottes; in ihnen wurden Hinweise auf Gottes allumfassende Weisheit, Vernunft und Schönheit[337] erkannt. Aus physikotheologischer Sicht ist die überaus zweckmäßig und sinnvoll eingerichtete Welt

---

[335] Vgl. Bron, Handeln, 29ff.
[336] Vgl. Bernhardt, Handeln, 185.
[337] Vgl. Schmidbaur, Handeln, 234.

ein herrliches und wunderbares Kunstwerk. Die in ihr vorfindlichen Relationen und Zusammenhänge bilden ein Gefüge unzähliger Wunder, die je für sich auf den lebendigen Gott hinweisen[338].

Auch wenn die physikotheologische Bewegung, sowohl auf Seiten der Theologie als auch auf Seiten der Naturwissenschaften, viele Anhänger fand, konnte sie sich nicht dauerhaft behaupten[339]. Das Bemühen, christliche Glaubenswahrheiten in den vorzufindenden Strukturen der Natur nachzuweisen, war im Detail allzu spekulativ[340] und letztlich zirkulär, da die entdeckten Spuren selbst gelegt worden waren. Darüber hinaus erschien eine Theologie, die alles mit allem in Verbindung bringen konnte, pseudowissenschaftlich und somit ungeeignet, Glaubens- und Heilswahrheiten in überzeugender Weise darzubieten.

Dennoch ist zu beobachten, wie sich unter dem zunehmenden Einfluss der Naturwissenschaften ein Bild von der Welt entwickelte, das einem geschlossenen und gesetzlich determinierten Kausalgefüge gleicht. In der Konsequenz entstehen theologische Konzepte, in denen die Möglichkeit freier, kontingenter und unmittelbarer Handlungen Gottes zunehmend undenkbar erscheint.[341] Ein aussagekräftiges Beispiel hierfür sind die theoretischen Überlegungen des Naturalisten und unter dem Einfluss der Deismusbewegung stehenden Theologen Hermann S. Reimarus (1694-1768)[342]. Indem er die Vernunft zum Maßstab seiner Überlegungen erhebt, verleiht er seiner Skepsis gegenüber dem biblischen Glauben und dem damit verbundenen Festhalten am Offenbarungsgeschehen Ausdruck. Folglich versucht Reimarus Existenz, Wesen und Wirken Gottes mit Mitteln der Vernunft zu plausibilisieren. Im Blick auf die Natur beobachtet der Theologe eine perpe-

---

[338] Vgl. Bron, Wunder, 34f.

[339] Ihre Blütezeit reichte vom ausgehenden 17. Jahrhundert bis in das erste Drittel des 18. Jahrhunderts hinein (vgl. Bernhardt, Handeln, 187).

[340] Schmidbaur berichtet in diesem Zusammenhang von einer Anekdote, die den spekulativen Charakter der Physikotheologie deutlich macht: So wurden die kreuzförmigen Verzweigungen der Ganglien von Insektenhinterleibern als Hinweis auf das Kreuz Christi gedeutet (vgl. Schmidbaur, Handeln, 234).

[341] Vgl. Bernhardt, Handeln, 185.

[342] Darüber hinaus ist anzumerken, dass Reimarus mit seiner Religions- und Wunderkritik den theologischen Diskurs maßgeblich geprägt hat; insbesondere gilt er als Wegbereiter der Bibelkritik.

tuierende Ordnung, die sich exakt nachweisen lässt und deren unveränderte Dauer Gottes Wille entspricht[343]. In der Konsequenz sind Ausnahmen und Zufälle – also auch Wunder – auszuschließen; ein unmittelbares Handeln Gottes in der Welt stünde im Widerspruch zur Naturordnung. Gleichwohl ist für Reimarus ein Wirken Gottes in der Schöpfung zu beobachten; es findet seinen Ausdruck in der Erhaltung der geschaffenen Ordnung. Auf dieser Grundlage geht Reimarus dazu über, jeglichen Wunderglauben als unmöglich, unsittlich und mit den Grundsätzen einer Vernunftreligion unvereinbar zu klassifizieren.

2.2.2.3 „Gott in Wohnungsnot“

Im Fortgang der naturwissenschaftlichen Forschungsgeschichte ist mit Charles Darwins Evolutionslehre ein weiterer markanter Wendepunkt zu konstatieren. Hatten die Philosophen Immanuel Kant und David Hume zuvor sorgfältig dargelegt, dass Kausalität niemals Gegenstand empirischer Erkenntnis sein kann[344], so überzeugte letztlich die naturwissenschaftlich gestützte Beobachtung des Kosmos in seiner Sinnhaftigkeit und Ordnung. Mit seiner Behauptung, das allein herrschende Naturprinzip sei ein blinder Selektionsdruck, verabschiedete Darwin den Finalitätsgedanken und betonte im Gegenzug das Kausalitätsprinzip jeglichen Naturgeschehens. Damit war ein, wenn auch in der Wirkung so nicht beabsichtigter, Angriff gegen die Theologie erfolgt. Wenn sich jegliches Leben auf die Natur zurückführen lässt, erscheint die Annahme eines transzendenten, erstursächlichen Entstehungsprinzips überflüssig[345]. Darüber hinaus stellte Darwins Evolutionslehre in seiner Konsequenz jegliche Teleologie des weltlichen Geschehens in Frage. Begriffe wie Ziel, Sinn oder Liebe hatten in diesem Weltbild ihre Bedeutung verloren; mit verheerenden Folgen für den theistischen Glauben an einen Gott, der eben diese Eigenschaften in vollkommender und allum-

---

[343] Vgl. Bron, Wunder, 41.
[344] Damit wandten sie sich gegen die deistische bzw. physikotheologische Überzeugung, die zielgerichtete und sinnvoll strukturierte Naturordnung verweise auf Gottes schaffende, erhaltende und lenkende Vernunft (vgl. Schmidbaur, Handeln, 254).
[345] Vgl. Schmidbaur, Handeln, 271.

fassender Weise verkörpert. Damit war „Gott […] in dieser Welt in ‚Wohnungsnot' geraten, nicht nur wirkmäßig, sondern auch seinsmäßig."[346]
Auf diese Entwicklung, die nicht nur die naturwissenschaftliche Theoriebildung erheblich beeinflusste, sondern auch gesellschaftspolitische Prozesse prägte, musste die Theologie reagieren. Dies tat sie jedoch nicht mit einer Stimme – die Reaktionen erfolgten in Form von fundamentalistischen Positionen, Vermeidungsstrategien, der Aufgabe zentraler christlicher Überzeugungen oder aber dem Versuch, die Beziehung von Schöpfungsgedanken und Evolutionstheorie systematisch-theologisch zu diskutieren[347].
Im Anschluss an Schmidbaur sollen hier Karl Barth (1886-1968) und Rudolf Bultmann als Theologen zu Wort kommen, die sich den o.g. Herausforderungen an die Theologie gestellt und mit ihren systematischen Überlegungen Breitenwirkung erzielt haben.
Eine zentrale These in der Konzeption Barths ist die „von der Nicht-Wiederfindbarkeit und Unabbildbarkeit Gottes in der bloßen Natur"[348]. Das offenbarende und heilsgeschichtliche Handeln Gottes ist ohne Anhaltspunkt im weltlichen Geschehen und kann somit vom Menschen mittels seiner Vernunft nicht erfasst und nicht begründet werden. Wer hier anderes behauptet, leugnet die vollkommene Andersheit und Souveränität Gottes im Gegenüber zur Welt. Aufgrund dieser fundamentalen Unterscheidung von Gott und Welt ist es für Barth unmöglich, naturwissenschaftliche Erkenntnisse zur Erklärung oder Rechtfertigung des Glaubens heranzuziehen. Grundsätzlich sind für ihn Theologie und Naturwissenschaft des Dialogs nicht fähig; dies impliziert jedoch kein Entweder-Oder zwischen beiden: Ein glaubender Naturwissenschaftler ist durchaus denkbar (und umgekehrt) – entscheidend ist die Bereitschaft zur Annahme der Transzendenz im eigenen Leben.[349] In der Konsequenz kann es laut Barth keine ernst zu nehmenden

---

[346] Schmidbaur, Handeln, 273.
[347] Zudem unterscheiden sich die Entwicklungen auf evangelischer und katholischer Seite (vgl. Štefan, Wunder, 410).
[348] Schmidbaur, Handeln, 275.
[349] Vgl. Schmidbaur, Handeln, 275f. Zum Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaft bei Karl Barth vgl. auch Bron, Wunder, 212ff.

natürlichen Erklärungen von Wundern, verstanden als Eingreifen Gottes in die Welt, geben. Das Wunder in seiner Zeichenhaftigkeit und mit seinem Offenbarungscharakter kann mit Mitteln der Forschung weder geleugnet noch erkannt werden[350]. Schließlich ist es nicht Aufgabe des Christen, an die Wunder zu glauben, sondern an den wundertätigen Gott. Seine Barmherzigkeit und seine Größe sind weder allein in außerordentlichen Ereignissen zu erkennen, noch erschöpfen sie sich in dem zu erwartenden Ablauf der Naturgesetzlichkeiten. Gottes Wunderwirken als Ausdruck seiner Freiheit hebt die Naturgesetze nicht auf, sondern relativiert sie.[351] Dem Wunderbegriff kommt in der Theologie Barths eine zentrale Rolle zu, so dass das Wunderverständnis des Theologen hier in seiner Vollständigkeit nicht erfasst werden kann. Es ist jedoch festzuhalten, dass es Barth gelungen ist – und darin besteht ein besonderes Verdienst seiner theologischen Arbeit –, das biblische Gottesbild in seiner einzigartigen Geschichtlichkeit und in seiner Personalität neu ins Bewusstsein zu heben und die philosophische Vorstellung eines kosmischen Weltschöpfers demgegenüber zurückzuweisen.[352] Die Offenbarung Gottes kann neu verstanden werden, indem sie nicht mehr in vorhandenen Lücken der Naturordnung verortet, sondern als Ausdruck göttlicher Freiheit gesehen wird.

Einen gänzlich anderen Weg wählt Bultmann, in dessen Theologie Gott „nur noch als innerer Referenzpunkt für die subjektive Erfahrung eines inneren Verwiesenseins des Menschen“[353] erscheint. Diese Überzeugung resultiert aus der naturwissenschaftlichen Erkenntnis der Autonomie allen weltlichen Geschehens, die jegliche Annahme eines in der Welt schaffenden und lenkenden Gottes in Widerspruch zur menschlichen Welterfahrung geraten lässt. Entsprechend sind die biblischen Aussagen hinsichtlich eines direkten Handelns sowie einer objektiv feststellbaren Präsenz Gottes als mytholo-

---

[350] Vgl. Bron, Wunder, 114.
[351] Vgl. Bron, Wunder, 214.
[352] Vgl. Schmidbaur, Handeln, 276.
[353] Schmidbaur, Handeln, 279.

gisch anzusehen[354]. Erfasst man hingegen „die Wirklichkeit Gottes in Kategorien der interpersonalen Begegnung, die nicht mehr mythologisch sind, sondern analog“[355], können Glaube und moderne Weltanschauung konfliktfrei nebeneinander bestehen.

Im Blick auf die Wunderfrage spricht sich Bultmann gegen einen Mirakelglauben aus, also gegen ein Verständnis des Wunders als Durchbrechung des gesetzmäßigen Naturgeschehens, da dies eine Differenzierung zwischen göttlicher und nicht-göttlicher Urheberschaft voraussetze. Eine derartige Unterscheidung ist aber nicht möglich ohne das Eigentliche des Wunders, nämlich den Gedanken göttlichen Tuns, zu verwerfen. Vor diesem Hintergrund verortet Bultmann den Wunderbegriff in der persönlichen Existenz, d.h. er versteht das Wunder als Offenbarungsgeschehen.[356] Demnach „kann das Wunder selbst nicht in einem objektiven Ereignis, sondern nur in der subjektiven Betroffenheit und Erfahrung gelegen sein“[357].

Bultmanns existenziale Theologie betont das Gottsein Gottes und das Weltsein der Welt in einer solchen Konsequenz, dass es kein „Zwischen“ mehr gibt. Entweder wird das Wirken Gottes innerweltlich oder aber innergöttlich verstanden und so münden alle Aussagen über Gott in ein Reden über die Welt oder den Menschen.[358]

Neben Barth und Bultmann gab es auch Theologen, die sich in die unmittelbare Auseinandersetzung mit den seit der Aufklärung aufgestellten Thesen der Naturwissenschaften begaben. Sie verfolgten damit das Ziel, den christlichen Glauben an einen schaffenden und in der Welt wirkenden Gott gegenüber den Behauptungen der Evolutionstheorie bzw. des Determinismus zu verteidigen. Letzterer gewann im Übergang zum 20. Jahrhundert zu-

---

[354] Bultmann versteht den Mythos als Mittel, Unweltliches in weltlicher und Göttliches in menschlicher Weise auszudrücken. Das mythische Denken gibt dem Wirken transzendenter Mächte in der Welt Raum und steht somit in Konfrontation zum wissenschaftlichen Denken, das das weltliche Geschehen als geschlossen und autonom begreift. Auf dieser Grundlage kommt Bultmann zu dem Schluss, dass das mythische Weltbild eine Zumutung für den wissenschaftlich denkenden Menschen darstellt und somit zu verwerfen ist (vgl. Bron, Wunder, 135f).

[355] Schmidbaur, Handeln, 280.

[356] Vgl. Bron, Wunder, 135f.

[357] Bron, Wunder, 140.

[358] Vgl. Schmidbaur, Handeln, 280f.

nehmend an Bedeutung, so dass für viele Wissenschaftler der Fall klar zu sein schien: Die Welt ist ein geschlossenes, autonom funktionierendes System, in dem jeder Prozess auf Gesetzmäßigkeiten zurückzuführen und somit vorab festgelegt ist.[359] Wer den naturwissenschaftlich gestützten Gedanken einer determinierten Welt nicht leugnen, zugleich aber an der theistischen Überzeugung eines weltbezogenen und –aktiven Gottes festhalten wollte, der versuchte, eine indeterminierte Lücke im Weltganzen zu finden. Ein Weg, den die Theologie im beginnenden 20. Jahrhundert beschritt, bestand in dem Versuch, naturwissenschaftliche Erkenntnisse und den Glauben an die Heilsgeschichte zu vereinbaren. Dazu erklärten die Exegeten die in der Bibel zu lesenden wundersamen Ereignisse auf natürliche Weise, so dass hier keine Widersprüche entstanden. Betrachtet man nun diese biblisch bezeugten Einzelgeschehen in ihrem historischen Kontext, so kann man die lenkende Hand Gottes wahrnehmen, d.h. Gott offenbart sich dem Menschen und führt ihn zu seinem Heil, indem er die Spielräume der Natur nutzt. Auch wenn dieser hermeneutische Zugang zu den biblischen Geschichten vielen Christen des Rätsels Lösung zu sein schien, so blieb doch eine entscheidende Anfrage ungeklärt: Worin genau äußert sich nun das konkrete Handeln Gottes? Wenn sämtliches Geschehen determiniert ist, so verliert sich sein Zeichencharakter in einem rein subjektiven Eindruck ohne faktischen Anhaltspunkt. Wo „immer nur geschehen kann, was sowieso geschieht, kann es gar kein einzelnes Geschehen von besonderer Bedeutung geben, bzw. sind alle Geschehnisse gleich bedeutungsvoll oder besser: bedeutungslos.“[360]

Damit wird deutlich: Die Überzeugung eines universalen Determinismus und der christliche Glaube an einen in der Welt wirkenden Gott sind letztlich unvereinbar. Es lassen sich jedoch auch von anderer Seite her berechtigte Anfragen an die deterministische Überzeugung stellen; dazu zählt insbesondere die Frage nach dem freien Willen des Menschen. Schließlich aber

---

[359] Vgl. Schmidbaur, Handeln, 282.
[360] Schmidbaur, Handeln, 290.

widerlegt sich der Determinismus selbst: Wer deterministisch überzeugend argumentieren will, muss in seiner Argumentation selbst indeterminiert sein, da die Position sonst theoretisch wertlos ist. Damit wäre aber die Annahme eines durchgängigen Determinismus widerlegt.[361]

2.2.2.4 Zwischenfazit

Blickt man zurück auf die hier ausgewählten naturwissenschaftlichen Entwicklungsprozesse sowie die jeweiligen Antwortversuche von Seiten der Theologie, so lassen sich die Beobachtungen zu drei verschiedenen Konzeptionen zusammenfassen:[362]

a) Die Annahme einer allgemeingültigen und nicht zu durchbrechenden Naturgesetzlichkeit erscheint unumstößlich, so dass die Idee eines die kausale Ordnung aufhebenden Geschehens zu verwerfen ist. Göttliches Wirken findet in diesem geschlossenen Ganzen keinen Raum, so dass diesbezügliche Aussagen nur noch im Horizont menschlicher Subjektivität getroffen werden können. Damit verliert der Gedanke des Wunders seine kosmisch-leibliche Dimension.
b) Im Dialog mit den Naturwissenschaften ist das Bemühen erkennbar, den leiblichen Bezug des Wunders festzuhalten oder gar das theologische Wunderverständnis mit Hilfe von naturwissenschaftlichen Kategorien zu erklären. Teilweise werden dazu Lücken und Grenzen des modernen Weltbildes identifiziert und argumentativ genutzt.
c) Die kosmisch-leibliche Dimension des Wunders wird ausdrücklich bejaht – unabhängig von dem jeweils zugrunde gelegten Weltbild. Diese Konsequenz wird ermöglicht durch die Einbettung des Dialogs von Theologie und Naturwissenschaft in den Horizont des Offenbarungsgeschehens, durch das sämtliche natur- und geschichtswissenschaftlichen Kategorien ihre primäre Qualifikation erfahren.

---

[361] Vgl. Schmidbaur, Handeln, 286. Letztendlich haben die neu gewonnenen Einblicke in die Mikrophysik bzw. in den subatomaren Bereich dazu geführt, dass die Naturwissenschaften selbst die Vorstellung einer lückenlosen Kausaldetermination in Frage gestellt haben (vgl. Joest, Dogmatik, 179).
[362] Vgl. Bron, Wunder, 116f.

Mit diesen Konzeptionen scheint der „Problemhorizont der theologischen Wunderdiskussion in der Theologie des 20. Jahrhunderts“[363] in seiner Komplexität und in seiner herausfordernden Gestalt auf. Eine der größten Aufgaben für die gegenwärtige Theologie besteht in der Plausibilisierung des christlichen Glaubens an einen personalen Gott, der nach biblischem Zeugnis Herr über den Menschen und den Kosmos ist – und zwar vor dem Hintergrund des modernen Weltbildes. Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurden im Rahmen der systematisch-theologischen Diskussion unterschiedliche Versuche unternommen, sich diesem Grundproblem, und der damit verbundenen Frage nach einem angemessenen Wunderverständnis, zu stellen. Jeder dieser Antwortversuche weist spezifische Stärken auf, stößt aber auch an Grenzen, so dass wichtige Fragen und Probleme unbeantwortet bzw. ungelöst bleiben.

Eine Übersicht über den aktuellen Stand der systematisch-theologischen Diskussion des Wunders bieten Artikel einschlägiger Lexika, in denen sich die Autoren sowohl um einen Einblick in die theologiegeschichtliche Wunderdiskussion als auch um eine zusammenfassende Darstellung des christlichen Wunderverständnisses bemühen[364]. Demnach ist der Zeichencharakter, d.h. der Hinweis auf Gottes Plan mit der Schöpfung wesentliches Kennzeichen des Wunders; der Beweischarakter ist demgegenüber zurückzuweisen. Gottes Wunderwirken lässt sich somit nur aus soteriologisch-eschatologischer Perspektive angemessen erfassen[365]. Grundlegend ist aus dogmatischer Sicht schließlich die Erkenntnis, dass das Wunder nur von Gott her, also im Glauben verstehbar ist.

Diese aktuellen Annäherungsversuche an den theologischen Wunderbegriff können jedoch nicht über den Umstand hinwegtäuschen, dass es der Theologie insgesamt schwerfällt, das Wirken Gottes in der Welt so zu beschreiben, dass es fassbar und verstehbar wird. Eine derartige Theorie des Han-

---

[363] Bron, Wunder, 116.
[364] So zum Beispiel in den Artikeln zum Stichwort „Wunder“ in den Lexika RGG (Webster, Wunder) und TRE (Štefan, Wunder).
[365] Vgl. Joest, Dogmatik, 179f.

delns Gottes muss sich letztlich zwei Herausforderungen, die untrennbar zusammenhängen, stellen: Zum einen muss sie die Beschaffenheit der Welt so beschreiben, dass das Offenbarungsgeschehen Gottes nicht nur möglich, sondern auch zu erkennen ist. Zum anderen gilt es, das Gottsein und den Weltbezug Gottes so in Einklang zu bringen, dass beide Wesenseigenschaften nicht in Widerspruch zueinander geraten. Ein Erklärungsmodell, das beide Ebenen zufriedenstellend berücksichtigt, ist bislang nicht gefunden worden.[366] Daneben steht die nach wie vor herausfordernde Frage nach dem Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaft, die mit einem Gegeneinander und zunehmend mit einem Nebeneinander der damit verbundenen Sichtweisen beantwortet wird.

In Anlehnung an den Theologen Ludwig Weimer stellt Schmidbaur fest, dass das Reden von Offenbarung, Vorsehung und Wunder als Ausdruck göttlichen Wirkens oftmals ohne konkrete Anschauung erfolgt. Ebenso bleibt die lösungsorientierte Beschäftigung mit gesellschaftlich drängenden Fragen vor dem Hintergrund der genannten theologischen Kategorien aus[367]. Nicht zuletzt ist das Fehlen einer Antwort auf die Frage, welche Bedeutung die biblischen Wunder gegenwärtig haben (können), zu beklagen.[368]

Die Frage nach dem Handeln Gottes in der Welt sowie die damit verbundene Frage nach dem Wunder sind also weiter und verstärkt aus systematisch-theologischer Perspektive zu diskutieren[369]. Motivation für diesen Diskurs sollte die mittlerweile auch wissenschaftlich etablierte Erkenntnis sein, dass sich die Welt nicht in den Naturgesetzen bzw. in den von der Wissenschaft erkennbaren Ordnungen und Zusammenhängen der Welt er-

---

[366] Vgl. Schmidbaur, Handeln, 302f. Ein Grundproblem stellt die Tatsache dar, dass der begründete Einwand gegen ein Eingreifen Gottes in die Kausalkette in der Gotteslehre selbst begründet liegt (vgl. Beinert, Wunder, 653f).

[367] Dazu zählt insbesondere der sich im Theodizeeproblem äußernde Konflikt von Allgüte und Allmacht Gottes.

[368] Vgl. Schmidbaur, Handeln, 304.

[369] Dies ist bislang nicht in ausreichendem Maße erfolgt; so beklagt Rainer Lachmann gar die sträfliche Vernachlässigung der Wunderfrage in der Systematischen Theologie (vgl. Lachmann, Wundergeschichten, 217).

schöpft[370], sowie der damit verbundene Anspruch, die Antworten des christlichen Glaubens auf die daraus entstehenden Grundfragen des Menschen in verständlicher Weise darzubieten.

Nicht zuletzt ist die Religionspädagogik auf eine derartige Vor- bzw. Zuarbeit der Systematischen Theologie angewiesen, spiegeln sich doch die bislang skizzierten Argumentationen in der Diskussion einer sogenannten Wunderdidaktik wider.

2.3 Religionspädagogische Diskussion der Wunderthematik

Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Studie mit fachdidaktischem Fokus handelt, ist die Wunderthematik intensiv aus didaktischer Perspektive zu beleuchten. Demnach fragt dieses Kapitel nach der Bedeutung des Themas in Lehr-Lernprozessen, wobei in diese Überlegungen mindestens zwei Aspekte einzubeziehen sind: Zum einen geht es um die Zugänge von Kindern und Jugendlichen zum Thema. Hierzu gibt es aufwändig durchgeführte Studien, die insbesondere der Rezeption biblischer Wundergeschichten durch Heranwachsende nachgehen. Aufschlussreich sind darüber hinaus Untersuchungen zum Denken von Kindern und Jugendlichen über andere theologische Themen wie zum Beispiel die Bibel, Gott oder Jesus Christus, da hier immer auch die Wunderfrage hineinspielt.

Zum anderen geht es in diesem Kapitel um die unterrichtspraktische Realität, d.h. es ist zu fragen, welcher Stellenwert der Wunderthematik im Religionsunterricht zukommt. Empirische Studien, die hierüber Aufschluss geben könnten, fehlen bislang. Allerdings gibt es eine Fülle an publizierten Vorschlägen zur unterrichtspraktischen Umsetzung der Wunderthematik. Diese Veröffentlichungen vermögen zwar nicht die tatsächliche Unterrichtspraxis

---

[370] Vgl. Bron, Wunder, 221. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang das von Wolfgang Thorns geführte Interview mit dem Literaturwissenschaftler und Schriftsteller Ulrich Horstmann über die erkenntnistheoretisch geleitete Frage nach dem Verhältnis von Wunder und Kausalität. Darin konstatiert Horstmann, dass die Menschheit im Laufe ihrer Geschichte unendlich viele Erfahrungsbereiche aufgegeben hat; dabei erscheint ihm eine „wissenschaftliche Kanalisierung von Welterfahrung“ (Horstmann/Thorns, Wirklichkeit, 79) fatal.

widerzuspiegeln; sie geben jedoch Aufschluss über aktuelle Tendenzen in der didaktischen Diskussion der Wunderfrage. Und es ist anzunehmen, dass diese Debatte die Konzeption von Lehrplänen und –büchern und somit auch die Unterrichtspraxis – wenn auch zeitverzögert – beeinflusst.

2.3.1 Zugänge zur Wunderthematik von Kindern und Jugendlichen – empirische Beobachtungen

Welchen Zugang haben Kinder und Jugendliche zu neutestamentlichen Wundererzählungen bzw. zur Wunderthematik?

Hans-Joachim Blum, Heike Bee-Schroedter und Helmut Hanisch sind dieser Frage nachgegangen[371] und haben dazu Studien durchgeführt, die einen wichtigen Beitrag zur religionspädagogischen Diskussion der Wunderfrage darstellen. Schließlich wurde bis dahin in keiner anderen empirischen Untersuchung die Rezeption von Wundergeschichten durch Schüler zum Schwerpunkt gemacht[372]. Die drei genannten Studien unterscheiden sich in ihrer methodischen Konzeption deutlich voneinander: Zwar wählen sowohl Blum als auch Bee-Schroedter einen qualitativen Forschungsansatz, in der Umsetzung desselben gehen sie jedoch verschiedene Wege; Hanisch wiederum wählt ein quantitatives Design. Es dürfte also ein lohnendes Unterfangen darstellen, alle drei Studien zur Beantwortung der Frage heranzuziehen, welchen Zugang Kinder und Jugendliche zu Wundergeschichten haben. Vor dem Hintergrund der Überlegungen zur theologiegeschichtlichen Diskussion der Wunderfrage[373] interessieren dabei nicht nur die Deutungen der Heranwachsenden bzgl. Jesu Wunderwirken. Es ist darüber hinaus zu fragen, wie Kinder und Jugendliche über ein Handeln Gottes in der Welt

---

[371] Hanisch beschreibt das Forschungsanliegen von Bee-Schroedter als Versuch, die hermeneutische Kraft unterschiedlicher strukturgenetischer Entwicklungstheorien zu prüfen (vgl. Hanisch, Wunder, 133). M.E. ist damit das Untersuchungsziel der Religionspädagogin unzureichend erfasst: Bee-Schroedter möchte herausfinden, wie Heranwachsende neutestamentliche Wundergeschichten rezipieren; die Entwicklungstheorien wiederum sollen helfen, die jeweiligen Rezeptionen zu begründen (vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 4f). Ein detaillierterer Einblick in das Studiendesign sowie die Untersuchungsergebnisse von Bee-Schroedter folgt.

[372] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 3.

[373] Vgl. 2.2.1 und 2.2.2.

denken bzw. wie sie Jesu und Gottes Wunderwirken zusammendenken. Diese Aspekte sollen also, soweit es das vorliegende Datenmaterial erlaubt, ebenfalls in den Blick genommen werden.

Wenn nun die Studien von Blum, Bee-Schroedter und Hanisch vorgestellt werden, so ist zu beachten, dass dabei nur ausgewählte Aspekte zur Sprache kommen. Dazu zählen

- das Untersuchungsdesign,
- der Untersuchungsaufbau sowie
- zentrale Untersuchungsergebnisse[374].

Von besonderem Interesse ist dabei die Suche nach Übereinstimmungen sowie markanten Unterschieden innerhalb der Untersuchungsergebnisse. Die religionspädagogischen bzw. –didaktischen Konsequenzen, die alle drei Autoren aus ihren Beobachtungen ziehen, werden im nachfolgenden Kapitel, in dem es um Fragen der unterrichtlichen Umsetzung geht[375], aufgegriffen.

2.3.1.1 Wunder im Interview (Hans-Joachim Blum)

In seinem 1997 veröffentlichten Buch „Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik" stellt Hans-Joachim Blum seine im Spannungsfeld von Religionspädagogik, Theologie und Sozialwissenschaft verortete Untersuchung[376] vor. Dazu hat er insgesamt 56 katholische Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe in themenzentriert-dialogisch angelegten Interviews befragt. Die von Blum gewählte Stichprobe bedient ein breites Spektrum: Das Alter der interviewten Jungen und Mädchen reicht von 10 bis 19 Jahren; dabei liegt der Schwerpunkt bei den 14- und 15jährigen[377]. Und im Blick auf die besuchte Schulform werden sowohl Haupt- und Real-

---

[374] Alle drei Studien bieten eine Fülle an interessanten Beobachtungen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht wiedergegeben werden können. Von daher sei der Leser auf die vollständige Lektüre der Untersuchungen verwiesen.

[375] Vgl. 2.2.3.2.

[376] Vgl. Blum, Wunder, 8.

[377] Ihr Anteil an der Stichprobe beträgt 36 Prozent. Diesen Schwerpunkt begründet Blum mit der von ihm durchgeführten Vorstudie, in der sich bei den 14- und 15jährigen „im Übergang von einem vorkritischen zu einem kritischen Verständnis besondere Verstehensschwierigkeiten zeigten" (Blum, Wunder, 63).

schüler als auch Gymnasiasten befragt, wobei letztere die größte Gruppe innerhalb der Stichprobe bilden[378]. Blum bezeichnet seine Stichprobe als „ausreichend, um systematische Fallvergleiche vornehmen und um für die eingehende Analyse Fälle auswählen zu können“[379].

In den von Blum geführten Interviews werden die Mädchen und Jungen zunächst aufgefordert, zu ihrem eigenen (allgemeinen) Wunderverständnis Stellung zu beziehen (a). Dann geht es um den Wunderbegriff der Befragten im biblischen Kontext (b). Und schließlich werden ihnen ausgewählte synoptische Wundergeschichten[380] zur persönlichen Deutung vorgelegt (c). Die im Folgenden vorgestellten Erkenntnisse gewinnt Blum mit Hilfe einer deskriptiv-inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews.

Zu (a): Lediglich ein Viertel der Befragten bringt den Begriff des Wunders mit Gott bzw. der Bibel in Verbindung. Es überwiegen hingegen Antwortmodelle, in denen „das Unvorstellbare, das Ungewöhnliche und das Außerordentliche“[381] der wunderhaften Ereignisse betont werden. Eine Reihe von Schülerinnen/Schülern führt an dieser Stelle (teilweise selbst erlebte) Beispiele an. Insgesamt werden in den Überlegungen der Befragten viele unterschiedliche Aspekte angesprochen: Wunder in der Schöpfung, Hoffnung auf Wunder, Wunder als Zauberei, Konflikt von Glaube und Wissenschaft, Wunder im Fernsehen etc. Der Wunderbegriff weckt also in den Kindern und Jugendlichen vielfältige Assoziationen, wobei das Außerordentliche und das Ungewöhnliche im Zentrum stehen.

Zu (b): Die Befragten nennen in ihren Erklärungen eine Vielfalt an biblischen Wundererzählungen. An erster Stelle stehen die Krankenheilungen, gefolgt von Jesu Auferstehung an zweiter und dem Auszug aus Ägypten an dritter Stelle. Die Antworten der Kinder und Jugendlichen liefern ein breites Spekt-

---

[378] 45 Prozent der von Blum befragten Kinder und Jugendlichen besuchen das Gymnasium. Zur Zusammensetzung der Stichprobe vgl. Blum, Wunder, 62.

[379] Blum, Wunder, 63.

[380] Mit den unter 13jährigen hat Blum ausschließlich über die Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46ff) gesprochen; die 13- bis 19jährigen Jugendlichen haben sich in den Interviews zudem mit der Stillung des Sturms (Mk 4,35ff) auseinandergesetzt.

[381] Blum, Wunder, 137.

rum möglicher Wunderdeutungen, das Blum als „fast ebenso vielfältig […] wie die Ergebnisse von Bibelwissenschaft und Theologiegeschichte“[382] bezeichnet. Hier lassen sich jedoch auch Schwerpunkte ausmachen: Zum einen unterscheiden viele Schüler/innen zwischen der Zeit Jesu, in der Wunder durchaus möglich gewesen sein können, sowie unserer heutigen Zeit, für die derartige Ereignisse in Frage gestellt werden. Zweitens vermögen die Befragten in den biblischen Wundern eher Gottes Allmacht als Jesu Göttlichkeit zu erkennen. Und drittens macht Blum die Beobachtung, dass sich Ansätze für ein übertragenes Verständnis der Wundergeschichten erst mit zunehmendem Alter erkennen lassen[383].

Zu (c): Wie äußern sich die Kinder und Jugendlichen zu den ihnen vorgelegten Wundererzählungen? Hierzu entwickelt Blum fünf voneinander abzugrenzende Kategorien, die er aus dem wechselseitigen Bezug von fachwissenschaftlichen Wunderdeutungen[384] sowie den Auslegungen der Schüler/innen gewinnt[385] und denen er die Antworten der Befragten zuordnet.

Im Blick auf die Heilungsgeschichte ergibt sich das folgende Bild[386]: Je zwei Schüler/innen bieten eine natürliche Erklärung[387] oder aber lehnen das Wunder ab. 18 Prozent der Befragten verstehen die Geschichte wortwörtlich-apologetisch[388] und immerhin 40 Prozent versuchen eine übertragen-symbolische Deutung. Der Kategorie „vermischt“ ordnet Blum 17 Schü-

---

[382] Blum, Wunder, 143.

[383] Damit sieht Blum die „Ergebnisse von an kognitiven Stufenmodellen orientierten Untersuchungen zum Verständnis biblischer Texte“ tendenziell bestätigt (Blum, Wunder, 143).

[384] Hier führt Blum weitere Unterscheidungen ein, mit denen sich das Spektrum der in Abschnitt 2.2.1 vorgestellten Wunderdeutungen erweitern ließe (vgl. Blum, Wunder, 64-130). Für die vorliegende Studie und das damit verbundene Untersuchungsinteresse erscheint die getroffene Auswahl jedoch ausreichend.

[385] Für die Kategorien wählt Blum die Bezeichnungen „ablehnend“, „apologetisch-wortwörtlich“, „natürlich“, „symbolisch-übertragen“ und „vermischt“ (vgl. Blum, Wunder, 130ff). Während sich die Bedeutung der Kategorien „ablehnend“, „symbolisch-übertragen“ und „vermischt“ aus ihrer Bezeichnung ableiten lässt, erfolgt für die beiden anderen Kategorien eine kurze Erläuterung (vgl. die nachfolgenden Anmerkungen).

[386] Vgl. Blum, Wunder, 144.

[387] Die Kategorie „natürlich“ umfasst Deutungen, die die historische Dimension der Wundergeschichten ernst nehmen und von daher nach rationalistischen Erklärungen suchen (vgl. Blum, Wunder, 132).

[388] Mit dieser Kategorie erfasst Blum Überlegungen, in denen Wunder als Beweise für Gottes Allmacht bzw. Jesu Göttlichkeit angesehen werden. Wer die Wundererzählungen apologetisch-wortwörtlich deutet, der traut Gott grundsätzlich alles zu (vgl. Blum, Wunder, 131f).

ler/innen zu, dies sind 34 Prozent der Stichprobe[389]. In einer kurzen Zusammenfassung unternimmt Blum den Versuch, die unterschiedlichen Deutungen der Kinder und Jugendlichen auf einen Nenner zu bringen. Demnach bemühen sich die Schüler/innen, Jesu Wundertätigkeit vor dem Hintergrund ihrer eigenen Alltagswelt zu begreifen. Dabei helfen ihnen Symbolisierungen[390], die von einer existenziell-personalen hin zu einer universalsolidarischen Dimension weisen.

Ein anderes Bild ergibt die Auswertung der Deutungsversuche angesichts der Sturmstillungsgeschichte[391]: Während vier Schüler/innen eine natürliche Erklärung versuchen, bevorzugen sechs der Befragten eine wortwörtlich-apologetische Deutung. Weitere 15 Prozent[392] der Kinder und Jugendlichen äußern sich ablehnend. Die häufigste Erklärung ist die übertragen-symbolische, sie wird von 42 Prozent der Befragten gewählt. Die verbleibenden 25 Prozent ordnet Blum der Kategorie „vermischt" zu.

Der Kategorie der vermischten Deutungen werden jeweils die Schüler/innen zugeordnet, die innerhalb des Interviews mehrere Deutungen zur gleichen Wundergeschichte formulieren. Blum betont die Bedeutung dieser Überlegungen, da „sich in ihnen Probleme, Brüche und Widersprüchlichkeiten zeigen"[393] – erkennbar an den gegensätzlichen Formulierungen „damals" und „heute" sowie „eigentlich" und „aber". Die Kinder und Jugendlichen unterscheiden also zwischen der Zeit Jesu und der Gegenwart bzw. zwischen dem, was geglaubt werden soll (Autorität der Bibel, kirchliche Lehrmeinung) und dem, was tatsächlich gewusst wird (als objektiv wahrgenommene naturwissenschaftliche Erkenntnis). Folglich schwanken die Heranwachsenden

---

[389] Im Rahmen der deskriptiv-inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews reduziert sich der Umfang der Stichprobe von 56 auf 50 Schüler/innen. Blum führt hierzu keine weitere Begründung an.

[390] Angesprochen werden die Blindheit des Menschen für den Glauben sowie die Sehnsucht des Menschen nach Heil und Ganzheit (vgl. Blum, Wunder, 155).

[391] Vgl. Blum, Wunder, 155.

[392] Hier legt Blum eine Stichprobe von 53 Schülern zu Grunde. Auch diese Änderung der ursprünglich festgesetzten Stichprobe erfolgt ohne weitere Begründung.

[393] Blum, Wunder, 162.

zwischen einer ablehnenden und einer wortwörtlichen Deutung, was wiederum Verunsicherung und Zweifel auslöst[394].

Interessant erscheinen dann auch die von den Schülerinnen/Schülern unternommenen Deutungsversuche der beiden Heilungsgeschichten im Vergleich: Demnach bildet sich eine kohärente Interpretation der Erzählungen in Form von übertragen-symbolischen Erklärungen erst ab dem Alter von 16 Jahren heraus. Bis dahin sind die Befragten mehrheitlich „auf der Suche nach einem adäquaten Verständnis und einem eigenen Standpunkt […], ohne dass eine bestimmte Deutung favorisiert werden könnte“[395]. Insgesamt entdeckt Blum in den Aussagen der Jugendlichen zahlreiche Verstehensschwierigkeiten, die sowohl implizit als auch explizit zu Tage treten[396].

Die deskriptiv-inhaltsanalytische Auswertung der Interviews erlaubt darüber hinaus eine Antwort auf die Frage, ob die Befragten den Wundergeschichten eine Bedeutung für ihr eigenes Leben beimessen und wenn ja, welche: 67 Prozent[397] der Schüler/innen antworten hier mit „Nein“, 20 Prozent mit „Ja“ und 13 Prozent erkennen in den Erzählungen einen moralischen Anspruch. Dieses Ergebnis lässt sich jedoch weiter differenzieren, wenn man die damit einhergehenden Zusammenhänge in den Blick nimmt. So stellt Blum fest, dass die Schüler/innen, die die Wundererzählungen als relevant für ihr eigenes Leben erachten, sie zugleich symbolisch-übertragen deuten. Umgekehrt gelte aber nicht, dass die kognitive Fähigkeit zur symbolischen Interpretation die Wundergeschichten existenziell relevant werden lasse.[398]

Die deskriptiv-inhaltsanalytische Auswertung abschließend resümiert Blum: „Wenn den Wundergeschichten jedoch heutzutage keine oder kaum noch eine existentielle Relevanz zukommt, haben sie auch keine Wirkung mehr und können auch keine entfalten. […] Die befreiende, heilende und hoff-

---

[394] Vgl. Blum, Wunder, 163f.
[395] Blum, Wunder, 165.
[396] Vgl. Blum, Wunder, 165.
[397] Die zugrunde liegende Stichprobe beträgt 55 Kinder und Jugendliche.
[398] Vgl. Blum, Wunder, 168f.

nungsstiftende Dimension der synoptischen Wunderüberlieferung bleibt außen vor."[399]

Im zweiten Teil seiner Datenauswertung versucht Blum, den o.g. Verstehensschwierigkeiten der unter 16jährigen[400] auf die Spur zu kommen. Mit Hilfe einer ausführlichen rekonstruktiv-hermeneutischen Analyse ausgewählter Interviews möchte Blum herausfinden, wie die Schüler/innen mit ihren Zweifeln angesichts der Wundergeschichten umgehen und welches überhaupt die Gründe für ihre zweifelnde Haltung sind. Hieraus ergibt sich eine Reihe von interessanten Beobachtungen[401]:

- Die Wundergeschichten werden als historische Tatsachenberichte verstanden, die als Teil christlicher Glaubenstradition nicht anzuzweifeln sind. Die Schüler/innen können die wunderhaften Ereignisse aber nicht mit ihrem Alltagsleben in Verbindung bringen. In der Konsequenz werden die Wunder abgelehnt bzw. zu Anfragen an den Glauben.[402]
- Ursache der zweifelnden bzw. ablehnenden Haltung der Jugendlichen ist oftmals ein wörtliches (Miss-)Verstehen der Wundererzählungen. Den Schülerinnen/Schülern fehlt die Fähigkeit zu einem mehrdimensionalen Verständnis von Sprache und Wirklichkeit; sie haben einen deutlich naturwissenschaftlich geprägten Blick auf die Welt. Gleichwohl zeigen die Jugendlichen eine „irrationale Sehnsucht nach einem ‚Deus ex machina', der endlich Frieden bringt"[403].
- Der vermeintliche kirchlich-moralische Anspruch, die biblischen Wundergeschichten wort-wörtlich zu verstehen, setzt die Schüler/innen unter Druck und verhindert so oftmals eine konstruktive Auseinandersetzung. Dies kann dazu führen, dass die gesamte biblische Botschaft angezweifelt bzw. abgelehnt wird.

---

[399] Blum, Wunder, 170.
[400] Blum markiert die Altersgruppe der 12- bis 15jährigen als besonders kritisch im Umgang mit der Wunderfrage (Blum, Wunder, 171).
[401] Vgl. Blum, Wunder, 201ff.
[402] Eine Frage, die die Schüler/innen immer wieder einbringen, ist die nach der Gerechtigkeit Gottes: Warum gibt es Leid auf der Welt, wenn Gott doch Wunder wirken kann?
[403] Blum, Wunder, 203.

- Wird Jesu Handeln in den Wundergeschichten zum Vorbild erklärt, fühlen sich die Jugendlichen überfordert und resignieren.
- Häufig fehlen den Schülerinnen/Schülern (kompetente) Personen, mit denen sie über ihre Verständnisschwierigkeiten im Umgang mit der Wunderfrage sprechen können.

Interessant ist zudem die Beobachtung, dass auch die Heranwachsenden, die Gott, Jesus und dem Glauben gegenüber aufgeschlossen sind, angesichts der Wundererzählungen beginnen zu zweifeln[404]. Blum hält abschließend fest, dass „die aufgezeigten Ansätze eines zeitgemäßen Wunderverständnisses bei den Schülern kaum zur Geltung kommen“[405]. Vielmehr werden die Wundergeschichten „zum Stolperstein auf dem Weg zu einem reifen Glaubensverständnis“[406]. Damit nimmt Blum m.E. eine Wertung innerhalb des Deutungsspektrums biblischer Wundererzählungen vor: Auslegungsmodelle wie das supranaturalistische, das rationalistische oder das mythische werden von „zeitgemäßen“ Deutungen verdrängt[407]. Und so folgt als Zielstellung für die religionsdidaktische Arbeit mit Wundererzählungen, dass ein „zeitgemäßes Wunderverständnis“ nur auf der Grundlage aktueller Deutungsmodelle erfolgen kann. Diese Beobachtung wird im Fortgang der Arbeit aufzugreifen sein.

2.3.1.2 Wunder im Interview (Heike Bee-Schroedter)

So wie Blum möchte auch Heike Bee-Schroedter mit ihrer Studie „Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen“ herausfinden, wie Heranwachsende und Erwachsene neutestamentliche Wundergeschichten deuten. Der thematische Schwerpunkt ist also in beiden Untersuchungen der gleiche; Unterschiede sind hinsichtlich der methodischen Konzeption auszumachen. Worin diese Differenzen bestehen, wird in den folgenden Erläuterungen deutlich.

---

[404] Vgl. Blum, Wunder, 206.
[405] Blum, Wunder, 204.
[406] Blum, Wunder, 204.
[407] Vgl. dazu 2.2.1.

Bee-Schroedter bezieht sich im Vorwort ihrer Arbeit auf Anton Bucher, der mit seiner strukturgenetischen Studie zur Rezeption synoptischer Parabeln untersucht hat, ab wann Heranwachsende Gleichnisse gattungsgemäß verstehen[408]. Die Forscherin knüpft hier in zweifacher Weise an: Auch sie verfolgt mit ihrer Untersuchung ein dezidiert bibeldidaktisches Interesse, wobei sie ihren Schwerpunkt nicht auf die Gleichnisse, sondern eben auf die Wundergeschichten legt. Und so wie Bucher möchte auch Bee-Schroedter für die Analyse der Rezeption biblischer Erzählungen entwicklungspsychologische Theorien bemühen.

Bee-Schroedter grenzt sich in ihrer Vorgehensweise jedoch auch deutlich von Bucher ab, indem sie die biblischen Wundergeschichten aus einer konstruktivistisch orientierten Perspektive in den Blick nimmt. Dies verwirklicht sie auf zweifache Weise:

1. Mit ihrer Analyse exegetischer Bemühungen der letzten zwei Jahrhunderte dokumentiert sie eine Vielfalt unterschiedlicher Auslegungen von Wundererzählungen. Dabei wird deutlich, dass die Rezeption biblischer Wundergeschichten stets kontextuell bedingt erfolgt ist. Entsprechend „erfordert die Anerkennung der *prinzipiell kontextabhängigen* (Hervorhebung von B.-S.) Textrezeption die Beachtung eben dieses Kontextes auch bei der Bewertung der Textrezeption“[409]. Folglich verbietet sich die Suche nach einer auf die Textstruktur ausgerichteten Minimaldefinition von Wundererzählungen, wie sie Bucher hinsichtlich der biblischen Gleichnisse angestrengt hat[410].
2. In Form von Interviews möchte Bee-Schroedter herausfinden, wie Heranwachsende bzw. Erwachsene biblische Wundergeschichten rezipieren. Die dabei entstandenen Gespräche analysiert sie mit Hilfe von vier ver-

---

[408] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 11.
[409] Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 112. Unterscheidend ist hier an Blum zu erinnern, der von einem „zeitgemäßen Wunderverständnis“ spricht und damit eine Wertung innerhalb des Deutungsspektrums neutestamentlicher Wundergeschichten vornimmt (Blum, Wunder, 204).
[410] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 113.

schiedenen kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorien[411]. Auf der Grundlage der unter 1. genannten Beobachtung setzt Bee-Schroedter diese Theorien nicht in wertend normativer, sondern in hermeneutischer Funktion ein, d.h. die Theorien helfen der Forscherin, die Rezeptionen der von ihr Befragten zu verstehen und zu erklären.

Aufgrund dieser konstruktivistischen Perspektive kann Bee-Schroedter nicht, so wie Bucher es mit den Gleichnissen versucht hat, nach einem gattungsgemäßen Verständnis biblischer Wundergeschichten fragen. Ihre Forschungsfrage lautet vielmehr: „Wie verstehen und deuten Heranwachsende und Erwachsene neutestamentliche Wundergeschichten tatsächlich?“[412] Damit beansprucht Bee-Schroedter für ihre Untersuchung sowohl religionspädagogische als auch hermeneutische Relevanz.

Um die Untersuchungsergebnisse der Forscherin angemessen würdigen zu können, sind einige Anmerkungen zu dem von ihr gewählten methodischen Design zu machen. Für die Interviews bemüht Bee-Schroedter zwei biblische Wundererzählungen als Textgrundlage, die sie auf der Grundlage von Pre-Tests ausgewählt hat: Dies sind die Blindenheilung in Lk 18,35-43 zum einen und der Seewandel in Mt 14,22-33 zum anderen[413]. Die halbstandardisierten, themenzentrierten Interviews enthalten acht Standardfragen zur lukanischen und neun Standardfragen zur matthäischen Perikope. Aus insgesamt zwölf Gesprächen wählt Bee-Schroedter drei zur detaillierten Analyse aus, wobei sie die Altersgruppen berücksichtigt, die ihr entwicklungspsychologisch relevant erscheinen[414]. Nachzulesen sind folglich die Interviews mit Christoph (9 Jahre), Eva (13 Jahre) und Vera (20 Jahre). Deren Aussagen bezeichnet Bee-Schroedter im Vergleich mit der Gesamtheit aller Ge-

---

[411] Insgesamt bemüht Bee-Schroedter die folgenden Theoriemodelle: 1. Entwicklung des religiösen Urteils (Oser/Gmünder), 2. Entwicklung des Weltbildes (Fetz/Reich/Valentin), 3. Entwicklung des sozialen Verstehens (Selman), 4. Entwicklung der Symbolwahrnehmung (Fetz und Fowler); vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 194ff.

[412] Bee-Schroedter, Wundergeschichten 61.

[413] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 158ff.

[414] Hier bezieht sich Bee-Schroedter u.a. auf die einschlägigen strukturgenetischen Entwicklungstheorien von Piaget, Kohlberg, Oser/Gmünder und Fetz (vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 170f; vgl. auch Teilkapitel 2.4 in der vorliegenden Forschungsarbeit).

spräche als „besonders interessant und im Hinblick auf die Vergleichsgruppe wenn auch betont nicht repräsentativ, so doch *typisch* (Hervorhebung durch B.-S.)“[415].

Im Blick auf die Durchführung der Interviews betont Bee-Schroedter ihr Bemühen, die Äußerungen der Befragten im Kontext der aktuellen Kommunikationssituation zu verstehen[416]. Bei der Auswertung der Gespräche geht die Forscherin dann in fünf Schritten vor: Jedes Interview wird nacheinander mit Hilfe der vier o.g. kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorien[417] analysiert. Anschließend wird diese Auswertung vor dem Hintergrund der Untersuchungsfrage kritisch reflektiert[418]. Dabei stellt Bee-Schroedter fest, dass das von ihr gewählte Analyseinstrument in seiner Anwendung unterschiedlich effektiv ist: Während sich Christophs Antworten auf die Standardfragen mit Hilfe aller vier Entwicklungstheorien erfassen und analysieren lassen, erfordert die Analyse der Interviews mit Eva und Vera weitere Differenzierungen bzw. Ergänzungen. So vermisst Bee-Schroedter insbesondere bei den Theorien zur religiösen Entwicklung und zur Symbolwahrnehmung inhaltliche Beschreibungen der Stufenübergänge, die die Forscherin somit selbst vornehmen muss[419]. Mit Hilfe dieser Erweiterung ist es dann aber möglich, die Antworten aller Probanden auf die Standardfragen entwicklungspsychologisch zu interpretieren. Positiv bewertet Bee-Schroedter zudem den hermeneutischen Einsatz *mehrerer* Entwicklungstheorien, da sie sich in ihrer individuellen Erklärungskraft gewinnbringend ergänzen[420].

Welche Antworten findet Bee-Schroedter nun auf ihre Untersuchungsfrage, d.h. wie verstehen Heranwachsende und Erwachsene neutestamentliche Wundergeschichten? Angesichts der Komplexität der drei Interviews und

---

[415] Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 174.
[416] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 262.
[417] S.o.
[418] Darüber hinaus hat Bee-Schroedter ihre Interpretationen mit Studierenden im Rahmen eines Hauptseminars an der Universität diskutiert und damit einer intersubjektiven Überprüfung unterzogen.
[419] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 385 und 451f. Fraglich ist, warum Bee-Schroedter nicht auf die von Oser und Gmünder selbst vorgenommene Beschreibung der Stufenübergänge zurückgreift (vgl. Oser/Gmünder, Mensch, 130ff).
[420] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 386.

ihrer Auswertung ist es nicht möglich, die Fülle der daraus resultierenden Beobachtungen hier wiederzugeben. Von daher sind im Rahmen der folgenden Darstellung einige Kürzungen vorzunehmen. Für die Zielstellung der vorliegenden Arbeit sind die Interpretationen, die Bee-Schroedter mit Hilfe der Theorien zur religiösen und zur Weltbildentwicklung vornimmt, von besonderem Interesse[421]; die Entwicklungstheorie zur Symbolwahrnehmung gibt darüber hinaus Aufschluss über das Textverständnis der Befragten.

Bee-Schroedter beginnt die Datenauswertung mit dem Interview, das sie mit dem neunjährigen Christoph geführt hat. Anhand einer Reihe von Gesprächssequenzen zeigt sie auf, dass der Schüler beide Wundererzählungen durchgängig auf der von Oser und Gmünder identifizierten zweiten Stufe rezipiert, d.h. insbesondere, dass Christophs Deutungen ein do-ut-des-Prinzip zugrunde liegt[422]. Aus der Sicht des Befragten besitzt Jesus allmächtige bzw. göttliche Eigenschaften; Jesus und Gott werden als gemeinsam handelnd wahrgenommen. In seinen Ausführungen bevorzugt Christoph physisch-intentionale Ursachenerklärungen und so folgert Bee-Schroedter, dass der Schüler über ein artifizialistisch sowie animistisch geprägtes Weltbild verfügt[423]. Dem entspricht ihre Beobachtung, dass Christoph das religiöse über das naturwissenschaftliche Weltsichtparadigma stellt. Wunder versteht der Schüler entsprechend als Indiz für den Wirkungsbereich Gottes bzw. Jesu in der Welt. So steht es für ihn außer Frage, dass Gott auch in seinem Leben zu wirken vermag; er verdeutlicht dies am Beispiel einer Krankheit, die neben Medikamenten auf die Hilfe von Gott

---

[421] Die Kapitel 2.2.1 und 2.2.2 haben gezeigt, dass die Rezeption biblischer Wundergeschichten eng mit den Wirklichkeitsvorstellungen, und d.h. mit dem Weltbild des Rezipienten zusammenhängt.

[422] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 280ff. Die Perspektive des do-ut-des (wörtl.: ich gebe, damit du gibst) ist nach Auffassung von Oser und Gmünder kennzeichnend für die zweite Stufe religiöser Entwicklung. Dementsprechend wird das Letztgültige als allmächtig angesehen, es kann Sanktionen erteilen sowie belohnen. Und im Unterschied zur ersten Stufe kann der Mensch (präventiv) Einfluss auf das Letztgültige ausüben. Vgl. hierzu Oser/Gmünder, Mensch, 128ff.

[423] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 287f. Die Klassifizierungen „artifizialistisch“ und „animistisch“ gehen zurück auf Jean Piaget, der sich wiederum auf eine Studie von Brunschvicg über die aristotelische Physik bezieht. Demnach geht es beim Artifizialismus um die Betrachtungsweise der Dinge als Ergebnis einer menschlichen Fabrikation. Und hinter dem Animismus verbirgt sich die Tendenz, alle Dinge mit inneren Kräften und Trieben zu beseelen. Vgl. Piaget, Weltbild, 176f.

angewiesen ist. Schließlich ist es Gott, der den Menschen nach Christophs Auffassung gute sowie schlechte Zeiten beschert.

Insgesamt bescheinigt Bee-Schroedter dem Schüler ein wort-wörtliches Verständnis der Wundergeschichten; für ihn sind die Erzählungen Abbildungen eines so geschehenen Ereignisses[424]. Darüber hinaus erkennt Christoph in den Wundergeschichten aber auch einen funktionalen Verwendungszweck: Sie sind Mittel zur Erreichung eines bestimmten Ziels.

Im Blick auf das Interview mit der dreizehnjährigen Eva wurde bereits angedeutet, dass eine klare Stufenzuordnung ihrer Aussagen nicht möglich ist. Anhand einer Reihe von Gesprächssequenzen zeigt Bee-Schroedter auf, dass sich die Schülerin im Übergang von der zweiten zur dritten Stufe innerhalb des Theoriegebäudes von Oser und Gmünder befindet[425]. Immer wieder äußert sich Eva zu ihrer Auffassung bzgl. eines möglichen Eingreifen Gottes in das weltliche Geschehen. Sie koppelt es an menschliches Handeln, indem sie sich Hilfestellungen durch Gott additiv, d.h. zu menschlichem Vermögen hinzutretend vorstellt[426]. Insgesamt erfährt die Interaktion zwischen Gott und Mensch für Eva eine zunehmende Distanzierung; eine für die dritte Stufe im Konzept von Oser und Gmünder typische radikale Trennung ist jedoch noch nicht zu erkennen.

Bee-Schroedter bescheinigt der Schülerin ein unreflektiertes artifizialistisches Schöpfungsverständnis im Auflösungsstadium[427]. Diese Zuordnung belegt sie mit der Beobachtung, dass Eva ihre Beurteilung der Wundergeschichten auf der Grundlage eines neuzeitlich naturwissenschaftlich geprägten Weltbildes vornimmt, und zwar auf unkritische Weise. In der Konsequenz werden Wunder zum Lückenfüller. Während sich die Schülerin die

---

[424] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 305f.

[425] Zu den Stufenübergängen innerhalb des Theoriegebäudes von Oser und Gmünder vgl. das Kapitel zum Jugendalter (2.4).

[426] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 335.

[427] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 343. In ihrer Studie zur Weltbildentwicklung von Kindern und Jugendlichen unterscheiden Fetz, Reich und Valentin das Auflösungs- vom Entstehungs- und Hauptstadium des unreflektierten artifizialistischen Schöpfungsverständnisses. Das Auflösungsstadium sehen sie gekennzeichnet durch die „Zurückdrängung Gottes, der nicht mehr alles „macht", ja nicht machen *kann* (Hervorhebung von F./R./V.)"; dies sei „eindeutig die Folge des Einbruchs naturwissenschaftlicher Welterklärung" (Fetz/Reich/Valentin, Weltbildentwicklung, 172).

Heilung als ein Ereignis vorstellt, das in seinem wunderhaften Charakter eng an Jesus gebunden ist, hält sie den Seewandel für eine mögliche Sinnestäuschung. Im Wirklichkeitsverständnis der Schülerin wird der Glaube zu einer Restkategorie; den eigentlichen Maßstab für die Bewertung der Wirklichkeit bilden ihre eigenen Erfahrungen. Im Gegenzug bescheinigt Eva den ersten Zuhörern der Wundergeschichten eine Lebenswelt, in der Wunder faktisch geschehen sind. Bee-Schroedter stellt fest, dass die Schülerin den Wundererzählungen unterstellt, ein Ereignis direkt abbilden zu können[428]. Gleichwohl kann Eva die Wundergeschichten als Textobjekte wahrnehmen, die dem Leser mehrere Möglichkeiten zur Deutung offenhalten.

Zu erwähnen ist noch, dass Eva in ihrer Bewertung der Wundererzählungen eine Entwicklung sieht: Demnach ist die einst positive einer tendenziell skeptischen Beurteilung gewichen. Diese Veränderung begründet die Schülerin mit ihrem persönlichen Glauben, der seine kritiklose Akzeptanz mit zunehmendem Alter verloren und dafür an Eigenständigkeit gewonnen habe[429]. Interessant ist außerdem Evas Bemerkung, dass ihr Zugang zu den Wundergeschichten vom Kontext, in dem sie gelesen werden, abhänge: Während die Lektüre der Wundererzählung in der Gegenwart Gleichaltriger, zum Beispiel im Klassenverband, für Gelächter sorgen würde, stimmt sie in der intimeren Situation des Interviews eher nachdenklich.

An dritter Stelle analysiert Bee-Schroedter das Interview mit der zwanzigjährigen Vera. Trotz des Altersunterschieds zu Eva von immerhin sieben Jahren weisen die Argumentationsstrukturen beider Schülerinnen einige Gemeinsamkeiten auf. Im Gespräch mit Bee-Schroedter reduziert Vera eine helfende Funktion Gottes auf scheinbar ausweglose Situationen, auch im Blick auf ihr eigenes Leben. Die Schülerin schließt also nicht aus, dass sie ggfs. selbst in einer Extremsituation um Gottes Beistand bitten würde. Diese Zugeständnisse werden jedoch wieder gebrochen an Veras persönlichen

---

[428] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 368f. Das gleiche Phänomen konnte Bee-Schroedter bei dem neunjährigen Christoph beobachten.
[429] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 336.

Zweifeln an der Existenz Gottes. Letztlich beschreibt die junge Frau Gott als ein „unpersönliches Etwas“[430], dem so gesehen keine Verantwortung für menschliche Schicksale gegeben werden kann – weder im positiven noch im negativen Sinne.

Im Blick auf Veras Glaubenshaltung gelangt Bee-Schroedter zu der Einschätzung, dass die Schülerin einerseits Göttliches und Menschliches deutlich trennt. So erklärt Vera ein Heilungswunder ähnlich wie Eva, indem sie medizinische Fähigkeiten und Gott als Notlösung additiv verknüpft. Andererseits scheint die junge Frau den Wunsch zu haben, Gott als „letzte große Instanz“, die das eigene Leben (indirekt) beeinflussen kann, zu verorten[431].

In Veras hermeneutischem Zugang zu den Wundergeschichten sieht Bee-Schroedter Hinweise auf ein artifizialistisches Schöpfungsverständnis im Auflösungsstadium. So beschreibt die Schülerin Wunder als außergewöhnliche Ereignisse, die sich nicht logisch erklären bzw. empirisch verifizieren lassen. Damit werden Wunder zu Fakten, die in Veras deutlich naturwissenschaftlich orientiertem Weltbild keinen Platz haben[432]. Dem entspricht ihr Umgang mit der Seewandelgeschichte, der von der Suche nach Beweisen dominiert wird. Offensichtlich ist Glaube für die junge Frau gleichbedeutend mit empirischer Beweisbarkeit. Dies betrifft auch ihre Vorstellung von Jesus: Vera macht deutlich, dass sie in Jesus den Sohn Gottes erkennen könnte, wenn sie einen entsprechenden Nachweis hätte.

Hinsichtlich Veras Textverständnisses gelangt Bee-Schroedter zu der Einschätzung, dass sich die Schülerin hier auf einer verhältnismäßig niedrigen Stufe befindet[433]. So wie Eva nimmt auch Vera die Wundererzählungen als Fakten und nicht als Deutungen wahr. Zwar erkennt die Zwanzigjährige, dass es Texte gibt, die ihrer Wunschvorstellung einer Identität von Referen-

---

[430] Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 405.
[431] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 409.
[432] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 412f, 419; vgl. hierzu auch die ähnlichen Antworten im Interview mit Eva.
[433] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 443.

zobjekt und Figuration[434] nicht entsprechen; eine vom konkreten Textinhalt abstrahierende Umgangsweise lehnt sie aber ab[435].

Aus ihrer Analyse der Interviews mit den Schülerinnen und Schülern zieht Bee-Schroedter den Schluss, dass die neutestamentlichen Wundergeschichten „angesichts neuzeitlicher naturwissenschaftlicher Weltsichtparadigmen die grundsätzliche Frage nach dem Stellenwert biblisch- christlicher Glaubensangebote und damit die Frage nach einer angemessenen Integration dieses Glaubens in das gegenwärtige Leben jedes einzelnen“[436] evozieren.

2.3.1.3 Wunder im Fragebogen (Helmut Hanisch)

Es folgt nun eine zusammenfassende Darstellung der Studie von Helmut Hanisch, der einen quantitativen Zugang zu der Frage nach der Rezeption von Wundergeschichten durch Heranwachsende gewählt hat. Motivation seiner Untersuchung ist die s.E. allgemein verbreitete Feststellung, dass Schüler/innen der Sekundarstufe jeglichen Wunderglauben generell ablehnen und die Wunderthematik aus religionspädagogischer Sicht somit als problematisch eingestuft wird[437]. Eben diese Behauptung möchte Hanisch überprüfen und geht dazu in mehreren Schritten vor. Am Anfang steht ein kurzer Überblick über den Stand der religionspädagogischen Forschung zur Wunderfrage, den er insgesamt als „erschreckend gering“ wahrnimmt. Aufschlussreich erscheinen Hanisch lediglich zwei neuere Studien zur Christologie von Kindern und Jugendlichen, in denen sich die befragten Schüler/innen auch zur Wunderthematik äußern[438].

---

[434] Mit Bezug auf Reto Fetz definiert Bee-Schroedter die Figuration als die Zeichengestalt und das Referenzobjekt als das, worauf sich ein Subjekt mit einem Symbol bezieht; vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 247.

[435] Vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 444ff.

[436] Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 455.

[437] Vgl. Hanisch, Wunder, 130. Damit schlägt die Untersuchung von Hanisch bereits eine Brücke zum nachfolgenden Teilkapitel, in dem es um unterrichtspraktische Fragen angesichts der Wunderthematik geht.

[438] Gemeint sind die Untersuchungen von Gerhard Büttner („Jesus hilft“) sowie Siegfried Hoppe-Graff und Helmut Hanisch („Ganz normal und trotzdem König“); vgl. Büttner, Jesus; Hoppe-Graff/Hanisch, Jesus Christus.

In einem zweiten Schritt erläutert Hanisch nun sein Untersuchungsziel: Anhand eines Fragebogens möchte er Daten gewinnen, die Aufschluss über die Assoziationen Heranwachsender zu Wundern und biblischen Wundergeschichten geben und mit denen sich die o.g. These überprüfen lässt. Der Fragebogen enthält sowohl geschlossene als auch offene Fragen. Von insgesamt 280 Schülerinnen und Schülern aus dem Raum Chemnitz, die Hanisch befragt hat, sind 22,5 Prozent zwischen 10 und 12 Jahren, 45 Prozent zwischen 13 und 15 Jahren und 32,5 Prozent zwischen 16 und 20 Jahren alt[439]. Die 13- bis 15jährigen bilden also die größte Gruppe innerhalb der von Hanisch gewählten Stichprobe.

Auf die Erläuterung des Studiendesigns folgt die Ergebnisdarstellung, wobei Hanisch ein chronologisches Vorgehen wählt, d.h. die Auswertung der Antworten richtet sich nach der Reihenfolge der Fragen. Während die geschlossenen Fragen eine Analyse des Ankreuzverhaltens erfordern, lassen sich die Antworten auf die offenen Fragen in Kategorien erfassen, die wiederum anhand von Beispielen zu plausibilisieren sind.

Das erste Item des Fragebogens erfasst die Assoziationen der Befragten zum Wort „Wunder“. Hanisch leitet aus den Antworten insgesamt 14 Kategorien ab, wobei die Zuordnung „Gott“ mit 14 Prozent an erster Stelle steht[440]. Es folgen die Kategorien „Unerklärliches/Unvorstellbares“ mit 12,5 Prozent sowie „Unerwartetes“ mit 11,8 %. Nur 2,8 Prozent der Befragten assoziieren Wunder mit Jesus. Resümierend hält Hanisch fest, dass der Wunderbegriff offensichtlich unterschiedliche Vorstellungen in den Heranwachsenden wachruft. Während die 10- bis 15jährigen Mädchen Wunder besonders häufig mit Gott in Verbindung bringen, ist diese Assoziation bei den 16- bis 20jährigen deutlich seltener anzutreffen.

Die nächste Aufgabe des Fragebogens fordert die Probanden auf, ein Phänomen zu deuten, das viele Menschen als Wunder betiteln würden: Ein Kind überlebt einen Sturz aus dem sechsten Stockwerk. Hier stellt Hanisch

---

[439] Vgl. Hanisch, Wunder, 135f.
[440] Vgl. Hanisch, Wunder, 137ff.

fest, dass die Befragten aller Altersgruppen das Überleben des Kindes zu mehr als 50 Prozent auf das Eingreifen Gottes zurückführen.[441] An zweiter Stelle nennen die Heranwachsenden Glück als Ursache für das wunderhafte Phänomen.

Das dritte Item des Fragebogens ermittelt, welche biblischen Wundergeschichten die Kinder und Jugendlichen kennen. Die Befragten nennen insgesamt 490 Erzählungen, wobei die Blindenheilung mit 14,4 Prozent an erster Stelle steht. Es folgen die Auferstehung Jesu mit 11,4 Prozent, die Speisung mit 10,6 Prozent, das Schilfmeer mit 8,9 Prozent sowie die Heilung des Gelähmten mit 7,3 Prozent. Immerhin 16,8 Prozent der Befragten nennen keine ihnen bekannte biblische Geschichte. Hervorzuheben ist hier die Beobachtung von Hanisch, dass keine terminologische Festlegung auf die Gattung „Wundergeschichte" durch die Heranwachsenden erfolgt[442].

In der vierten Aufgabe werden die Befragten aufgefordert, die Erzählung von der Heilung der Schwiegermutter des Petrus zu deuten. Dazu liegen Antwortalternativen vor, die sich an „den in der Theologie üblichen Interpretationsmustern"[443] orientieren. Angesichts der Ergebnisse stellt Hanisch zusammenfassend fest, dass die Schüler/innen insbesondere theologische Deutungen auswählen, in denen Jesus als Wundertäter beschrieben wird[444]. Jesus ist durch Gott bevollmächtigt, notleidende Menschen zu heilen; somit sind Heilungswunder als Hoffnungsgeschichten für Hilfebedürftige zu verstehen.

---

[441] Dieses Ergebnis versucht Hanisch zu erklären, indem er auf den Religionsunterricht in Ostdeutschland verweist, der insbesondere von religiös sozialisierten Kinder und Jugendlichen besucht wird; vgl. Hanisch, Wunder, 143.

[442] Vgl. Hanisch, Wunder, 145. Diese Beobachtung erinnert an die aktuelle Diskussion der biblischen Wundergeschichten, wonach die Gattung „Wundergeschichte" dem eigentlichen Phänomen des Wunderbaren nicht gerecht wird.

[443] Hanisch, Wunder, 145. Hier bezieht sich Hanisch auf die Darstellung gängiger Deutungsmuster von biblischen Wundergeschichten bei Kollmann, Wunder, 92f. Vgl. hierzu 2.2.1.

[444] Vgl. Hanisch, Wunder, 147. Im Blick auf dieses Item ist zu fragen, ob die Formulierungen der Deutungen für alle Befragten, die ja immerhin eine Altersspanne von 10 bis 20 Jahren aufweisen, gleichermaßen verständlich sind. Insbesondere die Aussage „Die Heilung der Frau ist Hinweis auf eine Welt, die über unser Denken hinausgeht" (Hanisch, Wunder, 146) ist für die jungen Schüler/innen wohl eher schwer zu verstehen.

Das fünfte Item des Fragebogens fordert die Heranwachsenden auf, Jesu Wunderhandeln zu erklären. Auch hier nimmt Hanisch vor allem theologische Erklärungen wahr; so erkennt ein Großteil der Befragten hinter den Wundertaten einen Auftrag Gottes[445].

Die Frage nach Wundern im persönlichen Erfahrungsbereich wird nur von 58,2 Prozent der Schüler/innen beantwortet. Ganz oben auf der Liste der aus den Antworten gewonnenen Kategorien steht die Nennung eines Unfalls ohne Folgen bzw. der Bewahrung vor einem Unfall (22,7 Prozent). An zweiter Stelle nennen die Befragten die Genesung nach einer Krankheit (16 Prozent) und für 11 Prozent der Heranwachsenden ist das Leben selbst ein Wunder. Insgesamt weisen die genannten Beispiele der Schüler/innen eine breite thematische Streuung auf; eine explizite Verbindung von Wunder und Gott wird vereinzelt hergestellt. Auch wenn mehr als 40 Prozent der Heranwachsenden die Frage nach persönlichen Wundererfahrungen unbeantwortet lassen, kann Hanisch resümieren, dass die Befragten „dem Phänomen des Wunders keineswegs ablehnend gegenüberstehen, sondern es als etwas betrachten, was zum Leben des Menschen dazugehört“[446].

Das siebte und letzte Item des Fragebogens soll herausfinden, ob und inwiefern sich die Befragten kritisch bzw. ablehnend mit Wundererzählungen auseinandersetzen. Dazu werden die Heranwachsenden aufgefordert, von der Wundergeschichte aus der Bibel zu erzählen, die sie am meisten beschäftigt; wenn möglich, ist die Auswahl zu begründen. Immerhin die Hälfte der Schüler/innen kommt dieser Aufforderung gar nicht nach; aus den Antworten der anderen 50 Prozent gewinnt Hanisch fünf Kategorien, denen unterschiedliche Häufigkeiten zugeordnet werden können[447]: 37,6 Prozent der Befragten geben persönliche Betroffenheit bzw. Faszination an, 20,5 Prozent äußern sich negativ oder formulieren kritische Rückfragen, 14,8 Prozent der Schüler/innen sehen in der von ihnen genannten Wundergeschich-

---

[445] Vgl. Hanisch, Wunder, 149.
[446] Hanisch, Wunder, 153.
[447] Vgl. Hanisch, Wunder, 154-157.

te einen Machterweis Gottes, 10,3 Prozent betonen den Glauben an das „reine“ Wunder und 6,8 Prozent der Befragten konzentrieren sich auf die Frage nach dem „Wie“. Zusammenfassend bemerkt Hanisch, dass die Stellungnahmen der Heranwachsenden überwiegend positiv sind; offensichtlich fühlen sich die Schüler/innen durch die Wundergeschichten persönlich angesprochen und in ihrem Glauben gestärkt[448].

Im Anschluss an die Ergebnisdarstellung fasst Hanisch seine Beobachtungen nochmals zusammen (i) und bezieht sie auf seine Eingangsthese (ii).

Zu (i): Der Wunderbegriff der Schüler/innen ist tendenziell positiv. Wunder werden verstanden als etwas Unerklärliches bzw. Unerwartetes und haben ihren Sitz im Leben. Viele Heranwachsende bringen Wunder mit Gott in Verbindung; Jesus erkennen sie als Wundertäter an. Die Befragten analysieren und kategorisieren ihr eigenes Leben keinesfalls rational; vielmehr nehmen sie es dankbar hin und vermögen darin Gottes Spuren zu erkennen.

Zu (ii): Aufgrund der unter (i) genannten Beobachtungen ist die These, Schüler/innen der Sekundarstufe verhielten sich der Wunderfrage gegenüber grundsätzlich ablehnend, nicht aufrechtzuerhalten.

2.3.1.4 Erstes Zwischenfazit

Welche Antwort auf die Frage nach dem Zugang von Kindern und Jugendlichen zu Wundergeschichten erlauben nun die vorgestellten Studien von Blum, Bee-Schroedter und Hanisch? Trotz ihrer unterschiedlichen Herangehensweise legen alle drei die Schlussfolgerung nahe, dass pauschale Aussagen bzgl. der Rezeption biblischer Wundererzählungen durch Heranwachsende nicht zulässig sind; zu groß ist das Spektrum vorhandener Deutungen und eigener Erfahrungen. Dennoch lassen sich die Forschungsergebnisse zu einigen zentralen Beobachtungen zusammenfassen.

- Gemeinsam ist den Untersuchungen von Bee-Schroedter und Blum die Beobachtung, dass Heranwachsende im Übergang vom Kindes- zum Ju-

[448] Vgl. Hanisch, Wunder, 158.

gendalter (also etwa im Alter von 12 Jahren) beginnen, die biblischen Wundergeschichten kritisch zu sehen. Ein zunehmend naturwissenschaftlich geprägtes Weltbild sowie ein Verständnis der biblischen Erzählungen als historische Tatsachenberichte führen zu einer zweifelnden oder auch ablehnenden Haltung. Im Zusammenhang damit steht die Beobachtung, dass die Jugendlichen ihre Gegenwart von der Zeit Jesu unterscheiden: Während zu letztgenannter Wunder möglich gewesen sein mögen, sind sie zur heutigen Zeit undenkbar.

- Ansätze eines symbolischen Verständnisses der biblischen Wundererzählungen können sowohl Bee-Schroedter als auch Blum erst mit zunehmendem Alter beobachten.
- Beide Forscher stimmen zudem darin überein, dass Heranwachsende in ihrer Deutung von Wundergeschichten Erklärungsmodelle bemühen, die sich mit den innerhalb der Theologiegeschichte entstandenen Deutungsmustern zur Deckung bringen lassen.
- Im Blick auf die Frage nach Wundern im eigenen Leben, stellen Bee-Schroedter und Blum fest, dass einige Jugendliche den Wunsch haben, Gott eine Wirkung im eigenen Leben zutrauen zu können, auch wenn sie sich Jesu Wundern gegenüber tendenziell ablehnend äußern.

Hanisch hingegen hat mit seiner Untersuchung Ergebnisse erzielt, die sich auf den ersten Blick von den genannten Beobachtungen unterscheiden. Dies scheint m.E. damit zusammenzuhängen, dass Hanisch seiner Studie – im Gegensatz zu Blum und Bee-Schroedter – eine These zugrunde legt, die er überprüfen möchte. Er möchte also herausfinden, *ob* Heranwachsende der Wunderfrage tatsächlich ablehnend gegenüber stehen. Die qualitativen Untersuchungen von Blum und Bee-Schroedter aber haben einen hermeneutischen Schwerpunkt; sie möchten herausfinden, *wie* Heranwachsende biblische Wundergeschichten verstehen.

In allen drei Studien wird der Forschungsprozess weitgehend transparent gemacht[449], so dass der Leser aus den veröffentlichten Daten seine eigenen Schlüsse ziehen kann, unabhängig von Kategorien bzw. theoretischen Erklärungsmodellen, die die Forscher selbst bemühen. Aus einer solchen weitgehend freien Perspektive lassen sich die o.g. Unterschiede relativieren:

Auch die von Hanisch Befragten äußern sich mit zunehmendem Alter häufiger zweifelnd bzw. ablehnend gegenüber biblischen Wundergeschichten. Und auf der anderen Seite ist zu beobachten, dass die von Bee-Schroedter und Blum untersuchten Schüler/innen der Wunderthematik keinesfalls nur kritisch oder gar ablehnend gegenüberstehen. Zwar begegnen die Befragten in allen drei Untersuchungen den Wundererzählungen mit fortschreitendem Alter zunehmend skeptisch; zugleich äußern sie aber den Wunsch nach einem spürbaren Wirken Gottes im eigenen Leben[450].

Dieses Bild hinsichtlich der Zugänge von Kindern und Jugendlichen zur Wunderthematik kann ergänzt werden durch Beobachtungen, die in Studien mit differierendem Untersuchungsinteresse gemacht wurden (vgl. den nachfolgenden Abschnitt).

2.3.1.5 Die Wunderfrage in Studien zu theologischen Grundfragen

Die im religionspädagogischen Kontext mittlerweile gut etablierten Konzepte der Elementarisierung und der Kindertheologie haben eine Reihe von Religionspädagogen dazu veranlasst, den elementaren Zugängen[451] Heranwachsender zu theologischen Grundfragen unterschiedlicher Art nachzu-

---

[449] Insbesondere die Untersuchungen von Bee-Schroedter und Blum erlauben einen detaillierten Einblick in den Forschungsprozess, sind doch die auszuwertenden Interviews in voller Länge abgedruckt. Aber auch Hanisch, der seine Forschungsarbeit auf wesentlich kleinerem Raum vorstellen muss, ist um Transparenz bemüht: Die Kategorien, die er aus den insgesamt 280 Fragebögen gewinnt, belegt er nach Möglichkeit mit Antwortbeispielen.

[450] Vgl. z.B. die Interviews mit Britta bei Blum, Wunder, 171ff sowie mit Eva und Vera bei Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 318ff und 389ff.

[451] Die Frage nach den elementaren Zugängen im Blick auf ein Unterrichtsthema erinnert an den Umstand, „dass Kinder und Jugendliche ihre eigenen Verstehens- und Deutungsweisen mitbringen“ (Schweitzer, Elementarisierung, 21). Von daher stellt sich die Aufgabe, für die Weltzugänge der Heranwachsenden sensibel zu werden; als hilfreich erweisen sich dabei insbesondere entwicklungspsychologische Theoriemodelle.

spüren. Von besonderem Interesse für die Fragestellung dieses Kapitels sind zum einen die Studien von Gerhard Büttner[452] und Tobias Ziegler[453], die jeweils Aufschluss über die Entwicklung christologischer Konzepte bei Kindern und Jugendlichen geben. Zum anderen lohnt sich ein Blick in die Untersuchung von Ursula Arnold, Helmut Hanisch und Gottfried Orth[454], die Schüler/innen der Orientierungsstufe zu ihrem Verständnis von Glaube, Religion und Theologie befragt haben. Diese Interviews liefern interessante Hinweise auf die Vorstellungen Heranwachsender angesichts der Frage nach Gottes Wirksamkeit im Leben; darüber hinaus enthalten sie zahlreiche Aussagen über Jesus und seine Wundertätigkeit.

Welche Antworten liefern die genannten Untersuchungen auf die Frage nach dem Zugang Heranwachsender zu biblischen Wundergeschichten bzw. zur Wunderthematik? Der Übersicht halber werden zwei Gruppen unterschieden, zum einen die 6- bis 12jährigen und zum anderen die 13- bis 17jährigen. Für die erste Gruppe sind die folgenden Beobachtungen von zentraler Bedeutung:

- Kindern im Grundschulalter erscheint Jesu Wunderhandeln selbstverständlich.

---

[452] Vgl. Büttner, Jesus. In seiner Habilitationsschrift analysiert Büttner Unterrichtsstunden, die in den Klassenstufen 1 bis 9 an unterschiedlichen baden-württembergischen Schulen gehalten wurden. Zentraler Gegenstand dieser Stunden ist eine Dilemmageschichte, die den Fokus zum einen auf die Wunderthematik und zum anderen auf Fragen einer präsentischen Christologie lenkt. Büttner stellt sein Datenmaterial als typisch für den zu untersuchenden Sachverhalt vor und beansprucht damit Repräsentativität für seine Forschungsarbeit. Für die Auswertung der Unterrichtstranskripte bemüht Büttner sowohl entwicklungspsychologische als auch theologische Interpretationsmodelle.

[453] Vgl. Ziegler, Jesus. Im Rahmen seines Dissertationsprojektes hat Ziegler fast 400 Jugendliche des 11. Jahrgangs an 25 baden-württembergischen Gymnasien schriftlich zu ihrem Jesusbild befragt. Das so gewonnene Material interpretiert Ziegler rekonstruktiv-hermeneutisch und inhaltsanalytisch; als wichtiges Analyseinstrument dient ihm das Elementarisierungskonzept. In einem zweiten Schritt hat Ziegler für eine Gruppendiskussion zum Thema „Bilder von Jesus“ sechs Kleingruppen aus dem Kreis der Befragten ausgewählt. Die aus den Diskussionen entstandenen Interviewtranskripte werden dokumentarisch interpretiert. Christologie versteht Ziegler zum einen als Reflexion des Bekenntnisses zu Jesus Christus und zum anderen als Jesusbild bzw. Konzept von Jesus; die Wunder bilden einen Teilaspekt von Christologie.

[454] Vgl. Arnold/Hanisch/Orth, Gespräche sowie Orth/Hanisch, Glauben. Für ihre Untersuchung haben die Religionspädagogen Kinder des 5. Schuljahres aus Aachen, Leipzig und Österreich u.a. Zeichnungen ihrer Gottesvorstellung anfertigen lassen. Diese Bilder dienten Arnold, Hanisch und Orth als Einstieg in ein 30- bis 45minütiges Gespräch, das mit Hilfe eines Interviewleitfadens strukturiert wurde; Themen waren u.a. Gott, biblische Geschichten und Jesus. Von den insgesamt 56 Interviews werden 24 Gespräche vorgestellt und ausgewertet.

In seiner Analyse von Unterrichtsgesprächen zeigt Büttner, dass der Argumentation der jüngeren Schüler/innen eine artifizialistische sowie finalistische Sichtweise zugrunde liegt. Die Kinder haben die Erwartung, dass Jesus bzw. Gott Menschen in Not zu helfen vermag, und zwar nicht nur in der Vergangenheit, sondern auch in der Gegenwart. Die Hilfe stellen sich die Kinder dabei als ein konkretes Eingreifen vor. Dem entspricht ihre relativ unmittelbare Rezeption der biblischen Wundergeschichten.[455] Die Handlungssubjekte Jesus und Gott werden insbesondere von den jüngeren Kindern eng beieinander gedacht und kaum unterschieden.

- Mit dem Ende der Grundschulzeit beginnt eine Phase der Transformation des kindlichen Wunderverständnisses.

  Büttner beobachtet ein Übergangsstadium, in dem sich artifizialistische Sichtweisen allmählich auflösen. Auch in dieser Altersstufe trauen die Schüler/innen Jesus zu, zu helfen; allerdings beschreiben sie diese Hilfe in Übereinstimmung mit den Naturgesetzen. Damit einher geht die Beobachtung, dass das Handeln Jesu in Ansätzen subjektorientiert interpretiert wird. Jesus und Gott werden in den Argumentationen der Kinder zunehmend getrennt. So erklären einige Kinder, dass Jesus zu Gott betet, damit Gott ihm die Kraft gibt, Wunder zu wirken. Dem entspricht Büttners Feststellung, dass die Schüler/innen das Wunderwirken Jesu in seiner Konkretion zunehmend skeptisch beurteilen; gleichzeitig hoffen sie auf ein erfolgreiches Eingreifen Jesu.[456]
- Kinder im Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule konstruieren ihre Deutungen der Wunder Jesu innerhalb eines breiten Spektrums.

  Büttner stellt im Rahmen seiner Untersuchung fest, dass die Schüler/innen auffällig uneinheitlich argumentieren und zwar sowohl innerhalb der als Übergang markierten Phase (4. bis 7. Klasse), als auch innerhalb einer Klassenstufe. Bis in den sechsten Jahrgang hinein beobachtet Bütt-

---

[455] Vgl. Büttner, Jesus, 266 und 272f.
[456] Vgl. Büttner, Jesus, 266 und 276.

ner relativ „naive“ Antworten angesichts der Frage nach einem potenziellen Wunderhandeln Jesu. Gleichzeitig äußern sich die Schüler/innen dieser Altersstufe skeptisch angesichts der Konkretisierungen Jesu Wunderhandelns.[457] Und auch in den Gesprächen, die Arnold u.a. mit Kindern der Orientierungsstufe geführt haben, wird die von Büttner beobachtete Uneinheitlichkeit in der Argumentation der Kinder deutlich. Während Jesu Wunderhandeln für einige eine Selbstverständlichkeit ist, die einfach hingenommen[458] bzw. theologisch begründet wird, verbinden andere die Wunder mit kritischen Anfragen und Zweifeln oder aber rationalisieren sie in Form einer psychologischen Begründung.[459]

Insgesamt, so stellen Orth und Hanisch fest, steigt mit fortschreitendem Alter die Wahrscheinlichkeit, dass die Wunder eine Hürde zum Glauben an Jesus Christus darstellen. Die von den Religionspädagogen interviewten Kinder beurteilen die vermeintlichen Wundertaten Jesu vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungswelt. Ein mirakelhaftes Verständnis der Wunder erscheint von dort aus widersprüchlich und erfährt Ablehnung.[460]

- Kinder der Orientierungsstufe gehen davon aus, dass Gott in unterschiedlichen Situationen „einzugreifen“ vermag.

  Orth und Hanisch stellen fest, dass ein Großteil der von ihnen befragten Schüler/innen meint, Gott lasse den Menschen seine Hilfe zukommen.[461] Von dieser Grundüberzeugung aus deuten die Kinder das Handeln Gottes auf unterschiedliche Weise, also z.B. direkt oder indirekt. Typische Situationen, in denen Gottes Hilfe nach Ansicht der Schüler/innen zu erwarten ist, sind Krankheiten, Gefährdungen jeglicher Art, Entscheidungen, Stresssituationen sowie Klassenarbeiten. Bleibt die erwartete Hilfestellung durch Gott aus, gehen die Kinder unterschiedlich damit um: Während einige nach Erklärungen suchen, die Gott unnagetastet lassen, be-

---

[457] Vgl. Büttner, Jesus, 276.
[458] Dies ist insbesondere bei den Leipziger Kindern der Fall, denen Jesu Wunderhandeln besonders wichtig ist und die sich hierzu tendenziell unkritisch äußern (vgl. Orth/Hanisch, Glauben, 296).
[459] Vgl. Orth/Hanisch, Glauben, 150.
[460] Vgl. Arnold/Hanisch/Orth, Gespräche, 34, 55 u.a.
[461] Vgl. Orth/Hanisch, Glauben, 124ff, 286ff.

ginnen andere an der Existenz Gottes zu zweifeln.[462] Interessant ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass die Aachener Schüler/innen persönliche Erfahrungen nur dann mit Gott verknüpfen können, wenn ihre Gottesvorstellung prinzipiell offen ist für entsprechende Interpretationen. Darüber hinaus müssen die Kinder offensichtlich „gelernt' haben, Gott mit ihrem Leben in Verbindung zu bringen"[463]. Und in den Gesprächen mit den Leipziger Schülerinnen/Schülern zeigt sich, dass sie die Frage nach Gott oftmals bezogen auf die Deutung konkreter Situationen stellen, d.h. je nachdem wie eine bestimmte Erfahrung gedeutet wird, gelangen die Kinder zu der Überzeugung, dass Gott handelt bzw. existiert oder eben nicht.[464]

Für die Gruppe der 13- bis 17jährigen lassen sich die folgenden Beobachtungen anführen:

- In ihrem christologischen Denken betonen Jugendliche die menschliche Seite Jesu.

  In den von Büttner analysierten Unterrichtsgesprächen äußern sich die Schüler/innen mehrfach zu ihren Vorstellungen von Jesus. Demnach sehen die Jugendlichen im vermeintlichen Wundertäter einen Menschen mit besonderen Fähigkeiten bzw. Eigenschaften. Die Schüler/innen betonen jedoch auch, dass Jesus als Mensch in einer besonderen Beziehung zu Gott steht: Er ist der Auserwählte, jemand, der mit Gott in Verbindung ist bzw. der besonders an Gott glaubt, ein Wegweiser zu Gott. Eine Schülerin beschreibt Jesus als jemanden, der den Menschen gezeigt hat, wie man an Gott glauben soll. [465]
- Dem Jesusbild der Jugendlichen entspricht deren Einschätzung bzgl. der Frage nach einem potenziellen Wunderhandeln Jesu.

  Für die von Büttner untersuchten Schüler/innen steht außer Frage, dass Jesus keine naturgesetzlichen Zusammenhänge aufzuheben vermag.

---

[462] Vgl. z.B. Ina in Arnold/Hanisch/Orth, Gespräche, 121.
[463] Orth/Hanisch, Glauben, 131.
[464] Vgl. Orth/Hanisch, Glauben 285.
[465] Vgl. Büttner, Jesus, 253f.

Während einige der Jugendlichen sogar jegliche Wirkkraft Jesu verneinen, trauen ihm eine Reihe von Schülerinnen/Schülern zu, durch das Gebet bzw. durch das Spenden von Kraft und Hoffnung etwas bewirken zu können. Ein konkretes oder gar magisches Verständnis der Wundergeschichten Jesu lehnen durchweg alle von Büttner befragten Jugendlichen ab. Verhältnismäßig selten beobachtet Büttner, dass sich Jugendliche in ihrer Beschäftigung mit Jesus von Positionen des Kinderglaubens ausdrücklich distanzieren[466]. Diese Schüler/innen äußern sich zu den biblischen Wundergeschichten auf ironische Weise.

Im Blick auf die Beziehung Jesu zu Gott steht das Gebet für die Jugendlichen im Vordergrund, wobei hier aber auch Zweifel laut werden können, ob dies tatsächlich etwas zu bewirken vermag.[467]

- Umgekehrt beeinflussen die biblischen Wundergeschichten die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit Jesus.

  In den von Ziegler ausgewerteten Aufsätzen führen sowohl die Schüler/innen, die die Relevanz Jesu bestreiten, als auch die, die seine Existenz verneinen, oftmals die Glaubwürdigkeit der Wundererzählungen als Argument an. Und auch, wenn es um Fragen der Gottessohnschaft Jesu geht, sind es häufig die Wunder, die die Jugendlichen zweifeln lassen. Begründen lassen sich diese Beobachtungen, so stellt Ziegler fest, mit einer grundlegend skeptischen Haltung zur biblischen Überlieferung, einem mythisch-wörtlichen Zugang zu biblischen (Wunder-)Geschichten sowie der Empfindung, Bibel bzw. Wundergläubigkeit und (Natur-)Wissenschaft bilden einen Widerspruch[468]. Die Skepsis der Jugendlichen angesichts biblischer Geschichten führt Ziegler auf die, religionsunterrichtlich vermittelten, Einsichten in den neutestamentlichen Überlieferungsprozess zurück. Demnach sind die Schüler/innen der Ansicht, histo-

---

[466] Vgl. Büttner, Jesus, 231.
[467] Vgl. Büttner, Jesus, 235.
[468] Vgl. Ziegler, Jesus, 338. Hier nennt Ziegler konkrete Zahlen: Demnach erwähnen 75% der von ihm befragten Jugendlichen Jesu Heilungen als wichtigstes Kriterium im Blick auf Jesus Christus, für ein Drittel der Schüler/innen werden die Wunder zum Problem (vgl. Ziegler, Abschied, 114).

rische Fakten seien ungenau wiedergegeben oder aber durch Übertreibung verfälscht worden[469].

Aber auch im Blick auf den gegenwärtigen Glauben bergen die Wunder Jesu Konfliktpotenzial für die Jugendlichen, da sie eine Erwartungshaltung erzeugen, die nicht erfüllt wird bzw. da sie im Widerspruch zu aktuellen Leiderfahrungen gesehen werden[470].

- Symbolisch-übertragene Deutungen der biblischen Wundererzählungen werden von den Schülern verhältnismäßig selten vorgenommen.

  Deutlich häufiger als die weiblichen empfinden die männlichen Jugendlichen einen Widerspruch zwischen Glaube bzw. Bibel und (Natur-)Wissenschaft[471]. Entsprechend erproben die Mädchen angesichts von Zweifeln gegenüber der mythisch-wörtlichen Wahrheit der Wunder öfter symbolisch-übertragene Deutungsversuche. Die Jungen hingegen bevorzugen rationale Erklärungsmuster; sie attestieren Jesus beispielsweise ein besonderes medizinisches Wissen. Zugleich bewerten die Jugendlichen die Erklärung kausaler Wirkursachen als Schwächung des eigenen Glaubens[472].

  Je weniger den Jugendlichen der Übergang von einer mythisch-wörtlichen zu einer symbolisch-übertragenen Deutung der Wundergeschichten gelingt, desto eher werden die Wunder für sie zu einem Problem.

- Angesichts christologischer Fragen argumentieren Jugendliche mit zunehmendem Alter subjektorientiert.

  Artifizialistische Argumentationsmuster, die sich laut Büttner bereits in der Orientierungsstufe allmählich auflösen, begegnen in den höheren Klassen entsprechend nicht mehr oder aber als Ausdruck von Regression.[473] Stattdessen konstruieren die Jugendlichen eine subjektorientierte Christo-

---

[469] Vgl. Ziegler, Jesus, 335.
[470] Vgl. Ziegler, Abschied, 114f.
[471] Vgl. Ziegler, Jesus, 368.
[472] Vgl. Ziegler, Jesus, 373.
[473] Vgl. Büttner, Jesus, 266.

logie als individuelle Erfahrung. So macht Büttner in seiner Analyse der Unterrichtstranskripte die Beobachtung, dass einige Schüler/innen die historische Wahrheit der Wundergeschichten anzweifeln, ihnen aber trotzdem zutrauen, Mut und Hoffnung zu spenden. In eine ähnliche Richtung weisen die Überlegungen der Jugendlichen, die den Fokus auf den „*Kern* (Hervorhebung durch B.) der Wundergeschichten, der hinter dem ‚Dazugelogenen' stehe"[474] richten.

Resümierend identifiziert Büttner die Konzentration auf das subjektive Erleben als ein besonderes Merkmal christologischen Nachdenkens. So formulieren die Schüler/innen ihre Überlegungen zu Jesus bzw. seinen vermeintlichen Wunderkräften oftmals als persönliche Überzeugung: „Für mich ist…"[475].

Sowohl Büttner als auch Ziegler kommen angesichts ihrer Daten zu dem Schluss, dass Jugendliche auf dem Weg einer Subjektivierung ihrer Religiosität den Streit um historische Wahrheitsfragen vermeiden[476]. Diese Beobachtung ergänzt Ziegler mit dem Hinweis, dass die Vergleichgültigung der Wahrheitsfrage aus Sicht der Heranwachsenden keine befriedigende Lösung darstellt[477].

2.3.1.6 Zweites Zwischenfazit

Wie lässt sich nun der, im Zusammenhang unterschiedlicher Studien erforschte, Zugang von Kindern und Jugendlichen zu Wundergeschichten bzw. zur Wunderthematik zusammenfassend beschreiben?

Offensichtlich verändert sich ein für das Grundschulalter typischer, d.h. offener und unkritischer Umgang mit den Wundererzählungen hin zu einer von Skepsis geprägten Grundhaltung gegenüber der gesamten biblischen Offenbarung, also auch den Wundern. Eine Phase, in der diese Veränderungen vorwiegend stattfinden, ist die Orientierungsstufe und somit der Übergang von der Kindheit zum Jugendalter. Mit der zunehmenden Unter-

[474] Büttner, Jesus, 247.
[475] Vgl. z.B. Friedrich in Büttner, Jesus, 249.
[476] Vgl. Büttner, Jesus, 278 und Ziegler, Jesus, 383.
[477] Vgl. Ziegler, Abschied, 128.

scheidung zwischen Jesus und Gott geht eine Betonung der menschlichen Seite Jesu sowie die Verabschiedung magischer Vorstellungen bzgl. Jesu Wunderwirken einher. Die für das Grundschulalter und bis in die Orientierungsstufe hinein typische Überzeugung, Gott könne in und an der Welt handeln, weicht einer relativierenden oder auch negierenden Argumentation, d.h. Gott wird, wenn überhaupt, ein Wirken in Notsituationen zugetraut.
Die für das Jugendalter typische Skepsis gegenüber biblischen Wundererzählungen gründet in der Auffassung, die Erzählungen seien vor dem Hintergrund des neuzeitlichen Wirklichkeitsverständnisses auf ihre historische Wahrheit hin zu überprüfen. Wenn übertragen-symbolische Deutungen der Wundergeschichten vorgenommen werden, dann geschieht das im mittleren bis höheren Jugendalter.

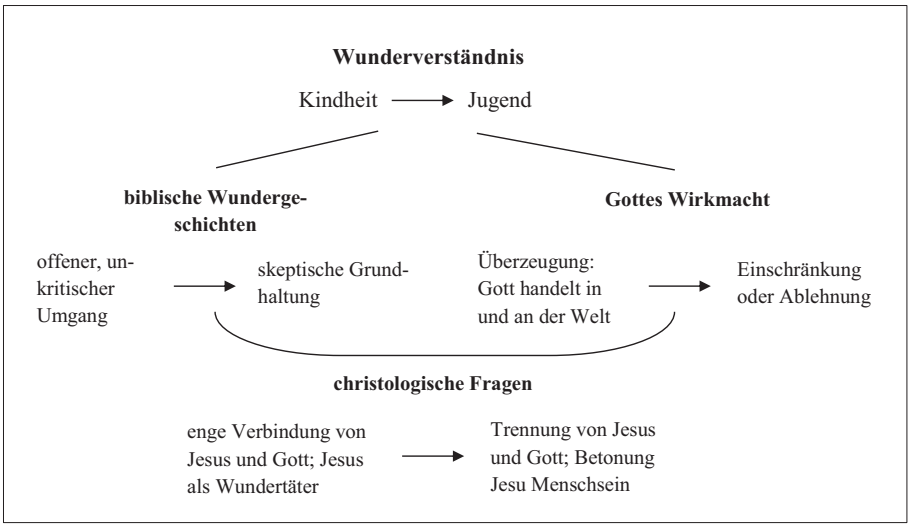


Abbildung 7 - Wandlungen im Wunderverständnis

Insgesamt scheinen die biblischen Wundergeschichten einer quantitativ nicht zu vernachlässigenden Gruppe von Heranwachsenden den Weg zum christlichen Glauben zu verstellen. Diese Beobachtung muss jedoch richtig eingeordnet werden: Wenn Jugendliche aufgefordert werden, Gründe für

ihre vorhandenen Glaubenszweifel und –fragen zu benennen, dann thematisieren sie mehrheitlich die biblischen Wundererzählungen. Umgekehrt geht ein „geklärtes“ Verständnis der Geschichten nicht ohne weiteres mit einer glaubenden Haltung einher – hier bedarf es mehr. Diese Beobachtungen geben in verallgemeinernder Weise Tendenzen im Zugang Heranwachsender zur Wunderthematik wieder; mögliche Abweichungen bleiben dabei unberücksichtigt. Zur Kenntnis genommen werden sollte außerdem, dass die hier vorgestellten Studien unterschiedliche Herangehensweisen an die Frage nach der Rezeption von Wundergeschichten durch Kinder und Jugendliche gewählt haben. Die Tatsache, dass trotz der vorliegenden Differenzen verallgemeinernde Aussagen getroffen werden können, spricht für deren Erklärungskraft. Gleichwohl ist das tatsächlich vorhandene Spektrum der Forschungsergebnisse im Blick zu behalten – insbesondere im folgenden Abschnitt, der nach der unterrichtspraktischen Realität im Blick auf die Wunderthematik fragt.

2.3.2 Die Wunderthematik in der Unterrichtspraxis

Die Wunderthematik ist religionspädagogisch und –didaktisch vielfach diskutiert worden[478]. Allein die Tatsache, dass innerhalb der letzten zwölf Jahre gleich fünf religionspädagogische Zeitschriften Themenhefte zur Wunderfrage im Religionsunterricht herausgegeben haben[479], belegt, dass dieses Thema als ein Unterrichtsinhalt wahrgenommen wird, der nicht zu vernachlässigen, sondern verstärkt zu diskutieren ist.

Angetrieben wird die Diskussion über die Wunderthematik von der Frage, wie es gelingen kann, mit den biblischen Wundergeschichten eine Botschaft

---

[478] Vgl. Kollmann, Wundergeschichten, 189; Stallmann, Wunderfrage, 82; Lachmann, Wunder, 387. Lachmann spricht in dem Zusammenhang von einem „Boom an einschlägigen Veröffentlichungen“ (Lachmann, Wundergeschichten, 206).

[479] Dies sind die Zeitschriften ru Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht 33/2003 (Heft 4), entwurf o.J. 2006 (Heft 4), Eulenfisch 20/2008 (Heft 2), Katechetische Blätter 135/2010 (Heft 4) sowie ru 5-10 3/2013 (Heft 4).

zu vermitteln, die im Leben von Kindern und Jugendlichen zu wirken vermag.

Den folgenden Überlegungen ist eine Beobachtung voranzustellen: Bislang ist die Thematisierung von (biblischen) Wundern in Lehr- und Lernprozessen nicht empirisch untersucht worden. Wenn es also um die Frage geht, ob bzw. wie die Wunderthematik im Religionsunterricht behandelt werden sollte, fehlen konkrete Daten, die die Argumentationen stützen könnten[480]. Worauf sich die Religionspädagogen in ihren Überlegungen beziehen, sind im Wesentlichen Untersuchungen zur religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Mit Erscheinen der Studien zur Wunderhermeneutik Heranwachsender von Blum und Bee-Schroedter werden dann in der Regel auch diese Untersuchungsergebnisse berücksichtigt[481].

In der religionspädagogischen Debatte um die Wunderthematik umkreisen die Diskussionsteilnehmer einen Problembereich, der sich in der Überlegung konzentriert, wie die biblischen Wundergeschichten vor Missverständnissen geschützt werden können.

Daraus ergeben sich weitere Fragen:

(1) Welche Missverständnisse können bei der religionsunterrichtlichen Inszenierung von Wundererzählungen bzw. der Wunderthematik auftreten? Und: Was qualifiziert einen hermeneutischen Zugang als „Missverständnis“? [482]

(2) Vor welche Herausforderungen sehen sich Religionslehrkräfte angesichts der möglichen Missverständnisse im Umgang mit der Wunderthematik gestellt und wie gehen sie damit um?[483]

---

[480] Vgl. Blum, Wunder, 205 sowie Dressler, Wunder, 47. Vereinzelt haben Religionspädagogen ausgewählte Lehr- und Bildungspläne sowie Schulbücher analysiert, um Aussagen über den Stellenwert der Wunderfrage in der Praxis des Religionsunterrichts zu gewinnen. Dazu später mehr.

[481] Bis dahin blieben die Rezeptionen biblischer Wundergeschichten durch Heranwachsende unberücksichtigt (vgl. Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 35).

[482] Vgl. 2.3.2.1.

[483] Vgl. 2.3.2.2.

(3) Welche Lösungsvorschläge werden angesichts von (1) und (2) diskutiert?[484]

2.3.2.1 Missverständnisse

Insgesamt können drei typische Missverständnisse benannt werden, die sich wechselseitig bedingen.

- Schüler/innen der Primarstufe sind aufgrund ihrer magisch-numinosen Denkstrukturen besonders empfänglich für die Wunder Jesu. Von daher ist insbesondere für Kinder dieser Altersstufe zu befürchten, dass die Schüler/innen über die Begegnung mit den biblischen Wundergeschichten ein Bild von *Jesus als Zauberer* gewinnen. [485]
- Als problematisch wird ein *wort-wörtliches (Miss-)Verstehen* der biblischen Wundergeschichten angesehen. Aufgrund der einschlägigen Studien zur religiösen Entwicklung von Kindern wird ein derartiger hermeneutischer Zugang von Grundschülerinnen/-schülern geradezu erwartet.[486] Dass auch Heranwachsende der Sekundarstufe die Wundererzählungen wort-wörtlich verstehen, wird nicht nur zur Kenntnis genommen, sondern zudem für kritisch befunden, da Schüler/innen dieser Altersgruppe ihre Lebenswelt zunehmend in naturwissenschaftlichen Kategorien deuten. Dementsprechend betrachten die Heranwachsenden die Wunder Jesu als Ereignisse, die dem Anspruch von Logik und Empirie nicht genügen und die von daher als unwahr abzulehnen sind.[487]

---

[484] Vgl. 2.3.2.3.

[485] Vgl. Oberthür, Plädoyer, 99; Kollmann, Wundergeschichten, 190; Englert, Wundergeschichten, 99; Sauer, Wunder, 24ff sowie Ritter/Albrecht, Wunder, 388. Die Untersuchungen von Bee-Schroedter und Büttner bestätigen diese Vermutung weitgehend, machen allerdings auch auf Differenzierungen aufmerksam (vgl. 2.3.1).

[486] Vgl. Neidhart/Eggenberger, Erzählbuch, 88. Es wird jedoch zunehmend davon ausgegangen, dass auch Kinder im Primarstufenalter ansatzweise für symbolische Zugänge zu sensibilisieren sind (vgl. Ritter/Albrecht, Wunder, 192).

[487] Entwicklungs- und religionspsychologische Studien beschreiben das Jugendalter als eine Phase, in der sich der Religionsunterricht großen Herausforderungen stellen muss. Die wunderdidaktischen Untersuchungen von Blum und Bee-Schroedter sowie die christologische Studie von Ziegler konnten zeigen, dass diese Herausforderungen in der Wunderfrage kulminieren: Insbesondere die Jugendlichen im Pubertätsalter deuten die biblischen Wundererzählungen nicht übertragen-symbolisch, sondern verstehen sie wort-wörtlich, was angesichts ihres aufkommenden Realitätssinns Widersprüche erzeugt. Zwar ist ein symbolisches Verstehen möglich, doch wird an die Symbolgeschichte der Anspruch gestellt, ebenfalls wahr zu sein (vgl. Rupp, Wunder, 5f).

- Damit eng zusammen hängt als eine weitere Möglichkeit, die Wunder Jesu misszuverstehen, die *Frage nach der Historizität*[488]. Sie ergibt sich unmittelbar aus einer wort-wörtlichen Lesart der biblischen Geschichten. Während diese Problematik für den Bereich der Grundschule zwar erkannt wird, jedoch nicht im Vordergrund steht, geht man davon aus, dass die Thematisierung der Wunder Jesu in der Sekundarstufe früher oder später auf die Alternative „Fakt oder Fiktion“[489] hinausläuft[490]. Jugendliche stellen also die Frage, ob die biblischen Wundergeschichten historische Fakten wiedergeben. Wird diese Frage verneint, gelangen sie zu dem Schluss, dass es sich um ein Produkt der Phantasie handeln muss, dessen Bedeutung für die Realität fraglich erscheint.

Auch wenn ein Bezug zu den Forschungsergebnissen der oben vorgestellten religionspädagogischen Studien zur Wunderfrage bzw. zur Christologie nicht immer explizit hergestellt wird, entsprechen die hier genannten Probleme und Missverständnisse den Beobachtungen von Blum u.a.

Die Disqualifizierung eines hermeneutischen Zugangs zu den Wundererzählungen als Missverständnis geschieht vor dem Hintergrund der exegetischen Diskussion der biblischen Geschichten.

- Die Vorstellung von Jesus als Zauberer entspricht nicht der biblischen Botschaft. In den Evangelien begegnet Jesus als ein Rabbi und Prophet, der das Reich Gottes nicht nur verkündigt, sondern der es auch am eigenen Leib erfahren lässt. Im Mittelpunkt seines Wirkens steht das Heil der Menschen als eine ganzheitliche Erfahrung, die Leib und Seele gleichermaßen erfasst. Die Art und Weise, wie die biblischen Geschichten von Jesu Wunderhandeln erzählen, lenkt den Fokus nicht auf das „Wie“[491],

---

[488] Kollmann identifiziert die Frage nach der Wirklichkeit des Erzählten als das Hauptproblem im Umgang mit den neutestamentlichen Wundergeschichten (vgl. Kollmann, Wundergeschichten, 190 sowie Kollmann, Anforderungen, 8). Vgl. auch Englert, Wundergeschichten, 191.
[489] Vgl. Dressler, Wunder, 54 sowie Dressler, Blickwechsel, 287.
[490] Ritter erwartet erste wunderkritische Fragen von Schülern der 5. und 6. Jahrgangsstufe (vgl. Ritter, Wundergeschichten, 277).
[491] Vgl. Neidhart/Eggenberger, Erzählbuch, 94.

sondern auf das Ergebnis der Handlung. Zauberei hingegen konzentriert die Frage auf das Wie angesichts des Resultats.

Das Missverständnis Jesu als Zauberer kann also enttarnt und entkräftet werden, indem die biblischen Geschichten für sich selbst sprechen dürfen.

- Eine wort-wörtliche Lesart der biblischen Wundererzählungen liegt der supranaturalistischen ebenso wie der rationalistischen Wunderinterpretation zugrunde. Beide Deutungsmöglichkeiten zeigen, mit welch unterschiedlicher Konsequenz ein wort-wörtliches Verstehen der biblischen Geschichten einhergehen kann: Während für den Supranaturalismus ein Wunderhandeln Jesu bzw. Gottes außer Frage steht, zweifelt der Rationalismus eben dieses an. Der Zugang zu den Wundern über eine wort-wörtliche Lesart sagt also noch nichts aus über eine daraus resultierende Zustimmung oder Ablehnung.

  Eine Wunderinterpretation, die die Wundergeschichten als sprachliches Mittel zur Veranschaulichung theologischer Aussagen versteht[492], hingegen schaut hinter das sprachliche Erscheinungsbild der biblischen Geschichten und fragt nach der darin verborgenen Botschaft. Das wunderhafte Ereignis wird metaphorisiert und in den zwischenmenschlichen bzw. emotionalen Bereich verlegt. Innerhalb der hermeneutischen Diskussion über die Wunder Jesu haben die kerygmatischen Deutungen die supranaturalistische und rationalistische Interpretation abgelöst und als nicht weiterführend disqualifiziert.

  Mit dem Anspruch, die biblischen Wundergeschichten auf ihre eigentliche Botschaft zu befragen, wird eine wort-wörtliche Lesart als Missverständnis enttarnt.
- Im Zuge der Etablierung historisch-kritischer Forschungsmethoden ist das Interesse an der Historizität biblischer Geschichten erwacht. Auch wenn, im Gefolge von Theißen u.a., Jesus eine geschichtlich verankerte Tätig-

---

[492] Ein derartiger Zugang wird im Folgenden als „kerygmatisch“ bezeichnet, da er den Fokus auf die theologische Botschaft, das Kerygma legt.

keit als charismatischer Heiler zugesprochen wird, so werden für die sogenannten nachösterlichen Wundergeschichten allenfalls historische Haftpunkte in Form eines gemeinsamen Mahls oder einer gemeinsamen Bootsfahrt angenommen. Die Erzählungen in der kanonisierten Form werden auf Steigerungen und Übertreibungen dieser historischen Begebenheiten zurückgeführt – vor dem Hintergrund des Bekenntnisses zu Jesus Christus. Entsprechend ist die Frage nach der Historizität der Wunderereignisse zurückzuweisen und stattdessen der Fokus auf das Kerygma zu richten, d.h. es ist zu fragen, welche Wahrheit die Wundergeschichten unabhängig von irgendwelchen Fakten bieten.

Mit der Frage nach der Historizität trifft man nicht den Kern der Wundererzählungen, deren Anliegen eigentlich darin besteht, hoffnungsstiftende menschliche Erfahrungen mit Jesus und Gott weiterzusagen.[493]

In der religionspädagogischen Diskussion wird also mit Hilfe der exegetischen Wissenschaft darauf aufmerksam gemacht, dass die als missverständlich charakterisierten Vorstellungen den biblischen Geschichten nicht gerecht werden.

2.3.2.2 Herausforderungen für die Lehrkraft

Zu der Frage, wie Religionslehrkräfte mit der Wunderthematik in ihrem Unterricht umgehen, fehlen empirische Untersuchungen[494], so dass man in der religionspädagogischen Diskussion überwiegend Vermutungen antrifft. Worauf sich diese Spekulationen beziehen, wird in unterschiedlichem Maße offengelegt; jedenfalls ist die Behauptung, dass Religionslehrkräfte Schwierigkeiten mit der Wunderthematik haben, eine immer wiederkehrende[495]. Als Begründung für die überwiegend skeptische Haltung angesichts der biblischen Wunder werden u.a. die oben beschriebenen Missverständnisse an-

---

[493] Vgl. Ritter, Wundergeschichten, 282 sowie Böttrich, Wunder, 152.
[494] Vgl. Dressler, Wunder, 47. Eine Ausnahme bildet die 1993 veröffentlichte Studie von Büttner, Dietz und Thierfelder, in der 400 Religionslehrkräfte der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg zu verschiedenen Aspekten des Religionsunterrichts – u.a. auch zur Wunderthematik – befragt wurden.
[495] Vgl. Scholz, Didaktik, 146.

geführt[496]. Je nach Altersstufe der Schüler/innen sehen sich Religionslehrkräfte somit vor besondere Herausforderungen gestellt, d.h. es ist anzunehmen, dass die Thematisierung der Wunder in der Primarstufe andere Schwierigkeiten bereithält als in der Sekundarstufe.

Im Blick auf die Grundschule existiert die Befürchtung, die Schüler/innen mit den Wundergeschichten zu überfordern bzw. durch die Beschäftigung mit den biblischen Wundern Eindrücke bei den Kindern zu hinterlassen, die notwendige Transformationen von Glaubensvorstellungen verhindern können[497]. Und angesichts des kritischen Jugendalters fühlen sich Religionslehrkräfte den Nachfragen bzgl. der Historizität der Wundererzählungen nicht gewachsen.[498] Diese Befürchtungen gehen einher mit einer fachwissenschaftlichen Unsicherheit, d.h. die Lehrkräfte sind unsicher im Blick auf die Interpretation von Wundergeschichten und folglich auch mit möglichen Lernzielen für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit der Wunderthematik[499]. In der Konsequenz, so wird in der religionspädagogischen Diskussion angenommen, weichen sie den Wundern aus bzw. verdrängen sie als peinlich – wenn nicht in der Primar-, dann spätestens in der Sekundarstufe[500]. Und falls Wundergeschichten doch unterrichtet werden, dann liegt dem kein klares Konzept, sondern ein Patchwork schulischer Umsetzungsideen zugrunde[501].

Den Religionslehrkräften werden also einige Unsicherheiten im Umgang mit der Wunderthematik bescheinigt, die sich, und das erscheint bedenkenswert, auf den Religionsunterricht und seine inhaltliche Gestaltung auswirken.

---

[496] Je nach Autor findet man unterschiedliche Systematisierungen. So beschreibt Kropač die Problematik der Wunder in vier Dimensionen, nämlich der fundamentaltheologischen, der exegetischen, der linguistischen und der didaktischen (vgl. Kropač, Texte, 127).

[497] Vgl. Kollmann, Heilung, 59. Und so nehmen Büttner/Thierfelder an, dass Religionslehrkräfte die Thematisierung der Wundergeschichten eher vermeiden, da sie sie als zu schwierig ansehen (vgl. Büttner/Thierfelder, Jesus, 8).

[498] Vgl. Naurath, Wunder, 23 sowie Ritter/Albrecht, Wunder, 388f.

[499] Vgl. Kollmann, Anforderungen, 6 sowie Englert, Wundergeschichten, 185.

[500] Vgl. Späth, Wunder, 5; Englert, Wundergeschichten, 184; Büttner/Thierfelder, Jesus, 8; Rupp, Wunder, 3; Alkier/Dressler, Wundergeschichten, 163; Ritter/Albrecht, Wunder, 274 u.a.

[501] Vgl. Schibler, Wunder, 28 sowie Stallmann, Wunderfrage, 82f.

Die religionspädagogische Diskussion bemüht sich, die Befürchtungen der Religionslehrkräfte angesichts der Wunderthematik als unberechtigt herauszuarbeiten, da sie letztlich auf (fachwissenschaftlichen und –didaktischen) Missverständnissen beruhen. Dies führe dazu, dass die Lehrkräfte ihre eigenen Unsicherheiten im Umgang mit der Wunderfrage auf die Schüler projizieren[502]. Um dies zu verhindern, müssen sich die Lehrkräfte mit zentralen Erkenntnissen der Fachwissenschaft und –didaktik auseinandersetzen, so die Argumentation[503].

2.3.2.3 Lösungsversuche

Was sind nun die Konsequenzen, die aus den unter (1) bis (3) genannten Überlegungen gezogen werden? Wenig Zustimmung erhält der viel zitierte Vorschlag von Wegenast, die Wundergeschichten vollständig aus dem Religionsunterricht zu verbannen[504]. Stattdessen findet in der Diskussion eine Differenzierung im Blick auf das Alter der Schüler/innen statt[505]. Während die Behandlung der Wundererzählungen in der Sekundarstufe weitgehend außer Frage steht, gab und gibt es im Blick auf die Primarstufe Stimmen, die die Bearbeitung von Wundern im Religionsunterricht ablehnen[506]. Tendenziell und vor allem in den letzten Jahren wird die Thematisierung der Wundergeschichten jedoch auch für die Grundschule bejaht[507]. Schließlich finden sich gewichtige Argumente für die Behandlung der Wunder(geschichten) in allen Schulstufen.[508]

---

[502] Vgl. Naurath, Wunder, 23 oder auch Rupp, Wunder, 5.
[503] Vgl. Ritter/Albrecht, Wunder, 285. Stallmann warnt vor einer Überbewertung pädagogischer Fragen – vielmehr seien fachwissenschaftliche und pädagogische Kriterien aufeinander zu beziehen, so dass begründete fachdidaktische Entscheidungen gefällt werden können (vgl. Stallmann, Wunderfrage, 82).
[504] Rhetorisch fragt Wegenast am Ende seiner Überlegungen in der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie: „Und müssen es denn Wunder sein, die im Religionsunterricht behandelt werden?“ (vgl. Wegenast, Wundergeschichten, 45).
[505] Vgl. Englert, Wundergeschichten, 192.
[506] Vgl. Ritter, Wunder, 832 sowie Ritter/Albrecht, Wunder, 276ff.
[507] Vgl. Kollmann, Wundergeschichten, 59f; Naurath, Wunder, 23 sowie Ritter/Albrecht, Wunder, 276. Scholz begründet die Thematisierung der biblischen Wundergeschichten in der Primarstufe mit dem Ziel, den Grundstein für ein tiefergehendes Verständnis der Wunder zu legen (vgl. Scholz, Didaktik, 151ff).
[508] Vgl. Ritter/Albrecht, Wunder, 192.

Wunder im Religionsunterricht? – die Befürworter dieser Frage, liefern eine Reihe von Gründen, die im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden (i). Wenn dann die Frage nach dem „Ob“ geklärt ist, gilt es, sich auf das „Wie“ zu konzentrieren, d.h. es ist in die religionsdidaktische Diskussion um die Wunderthematik einzusteigen (ii).

Zu (i): Die Wunderthematik als unverzichtbarer Bestandteil von Religionsunterricht

- Kinder und Jugendliche machen aufgrund ihres Status´ als Heranwachsende vielfältige Begrenzungserfahrungen, d.h. sie erleben sich in bestimmten Lebenssituationen als schwach, klein, hilflos oder unwissend. Aus diesen Erfahrungen erwächst das Bedürfnis nach Möglichkeiten der Grenzüberwindung. Die Wundergeschichten helfen ihren Hörern und Lesern, die eigenen Begrenzungserfahrungen zu transzendieren. Eine derartige Möglichkeit bieten zwar auch (medial vermittelte) säkulare Heilsmythen, doch im Gegensatz dazu sind die biblischen Geschichten geerdet, da sie geschichtlich an menschliche Erfahrungen mit Jesus bzw. Gott rückgebunden sind.[509] Dieses Argument wird insbesondere für Kinder im Grundschulalter angeführt, doch es greift ebenso für Heranwachsende, die die weiterführende Schule besuchen.
- Indem die Wundergeschichten die Lebenswelt der Schüler/innen tangieren (können), sind sie elementarer Bestandteil religiöser Lehr- und Lernprozesse[510]. Mit ihrem Hoffnungspotenzial helfen sie den Heranwachsenden, „ein Wirklichkeitsverständnis zu entwickeln, das den Möglichkeitssinn einschließt“[511]. Die Botschaft der Wundererzählungen von Schalom und gelingendem Leben verleiht ihnen anthropologische Bedeutsamkeit[512].
- Die Wundergeschichten machen einen wesentlichen Bestandteil der Evangelien aus und sind damit zentraler Inhalt der biblischen Überliefe-

[509] Vgl. Ritter, Wunder, 834ff.
[510] Vgl. Ritter/Albrecht, Wunder, 273.
[511] Naurath, Wunder, 23.
[512] Vgl. Ritter/Albrecht, Wunder, 273.

rung. Während Jesus in den Gleichnissen vom Reich Gottes erzählt, beginnt er es in den Wundern anfanghaft zu verwirklichen. Übergeht man die Wundererzählungen, verkürzt bzw. verfälscht man ein wichtiges Element christlicher Glaubensvorstellungen[513].

Die Wunder gehören untrennbar zur Botschaft von Jesus Christus[514] – unabhängig davon, ob man sich an ihnen reibt oder ob man sich von ihrem hoffnungsstiftenden Potenzial berühren lässt.

Letztendlich tragen die Wundergeschichten zum Aufbau eines Gottesbildes bei, „das Gottes heilende Zuwendung und ‚Nähe', aber auch seine Unverfügbarkeit, Transzendenz und ‚Ferne' umfasst"[515]

- Die oben beschriebenen Irrtümer (Jesus als Zauberer, wort-wörtliche Lesart der Wundererzählungen, Frage nach der Historizität) führen oftmals dazu, dass Heranwachsende nicht nur den Wundergeschichten, sondern der gesamten biblischen Überlieferung mit Skepsis begegnen[516]. Unbeantwortete Fragen, überhörte Zweifel und ungeklärte Missverständnisse liegen dieser skeptischen Haltung zugrunde. Der schulische Religionsunterricht bietet für viele Schüler/innen (oftmals den einzigen) Raum, ihre Fragen und Zweifel zu artikulieren und zu bearbeiten. So betrachtet stellen die Wundergeschichten eine Herausforderung, aber auch eine Chance dar[517].
- Die biblischen Wundererzählungen bieten Anlass, sich mit unterschiedlichen Wirklichkeitsvorstellungen auseinander zu setzen. Auf diese Weise können das eigene und das biblische Weltbild in einen produktiven Austausch treten. Nicht nur die Wundergeschichten erscheinen dann in einem neuen Licht, auch die Frage nach Wundern im eigenen Leben steht im Raum. Schließlich berühren die Wundererzählungen ein zentrales

---

[513] Vgl. Kollmann, Heilung, 60 sowie Englert, Wundergeschichten, 185.
[514] Vgl. Scholz, Didaktik, 147 sowie Ritter, Wunder, 840.
[515] Ritter, Wunder, 841.
[516] Vgl. Scholz, Didaktik, 149.
[517] Vgl. Scholz, Didaktik 148.

Thema, indem sie fragen, wer Gott angesichts unserer Welterfahrung ist[518].

So erweisen sich die Wunder als elementarer Bestandteil religiöser Bildung. In der Abwägung der Chancen und Risiken, die mit der Wunderthematik verbunden sind (vgl. (i)), überwiegen die Chancen. D.h. der Verlust, der mit einem Verzicht auf die Wundergeschichten einhergeht, wird als so groß eingeschätzt, dass die Risiken, die mit einer Thematisierung verbunden sind, in Kauf genommen werden.

Zu (ii): Favorisierte Möglichkeiten der didaktischen Inszenierung

Im Laufe der vergangenen Jahrzehnte ist zu der Frage, wie die Wunderthematik angesichts der in den Abschnitten 2.3.2.1 und 2.3.2.2 genannten Überlegungen in den Religionsunterricht aufgenommen werden kann, eine Vielzahl an Ideen entwickelt worden. Auch wenn sich diese Ideen oftmals überschneiden, setzen sie bestimmte Schwerpunkte und lassen sich somit auch voneinander unterscheiden.

Gemeinsam ist ihnen das Ziel, die in 2.3.2.1 genannten Missverständnisse zu überwinden bzw. gar nicht erst entstehen zu lassen[519].

- Schülerorientierung

  Die Forderung schülerorientierten Arbeitens wird auf mehreren Ebenen laut: Zunächst einmal geht es darum, die kognitiven Voraussetzungen bzw. die Lernausgangslage der Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen, so dass keine Über- und Unterforderung entsteht. Eine gattungsgemäße Auslegung der Wundergeschichten ist dementsprechend erst für höhere Jahrgangsstufen vorgesehen[520]. Weiterhin ist es wichtig, an die Erfahrungswelt der Schüler/innen anzuknüpfen, so dass eine Vermittlung zwischen der biblischen Situation und der der Kinder bzw. Jugendlichen

---

[518] Vgl. Ritter/Albrecht, Wunder, 273.

[519] Vgl. Scholz, Didaktik, 155f sowie Kollmann, Anforderungen, 8. Englert fordert die Überwindung eines inadäquaten bzw. theologisch nicht weiterführendes Wunderverständnisses (vgl. Englert, Wundergeschichten, 193).

[520] Vgl. Blum, Wunder, 206ff. Vermehrt wird eine altersgemäße Thematisierung der Wundergeschichten gefordert (vgl. Scholz, Didaktik, 161ff; Bee-Schroedter, Wunder, 2232f; Ritter, Wundergeschichten, 277f).

stattfindet[521]. Die Schüler/innen sollen ermutigt werden, ihre Deutungen, Fragen und ggfs. Probleme im Blick auf die Wundergeschichten zu artikulieren. Die Lehrperson hat dann die Aufgabe, diese persönlichen Stellungnahmen nicht nur ernst zu nehmen, sondern sie ferner als Chance zur Auseinandersetzung zu begreifen und entsprechende Orientierungsangebote bereitzustellen[522]. Zu den möglichen Fragen der Schüler/innen zählt auch die nach der historischen Wahrheit der biblischen Wunder[523]. Sie darf nicht übergangen werden, sondern ist bewusst in den Religionsunterricht aufzunehmen. Selbiges gilt für eine biblizistisch-übernatürliche bzw. rationalistisch-natürliche Rezeption der Wundererzählungen durch die Schüler/innen. Auch wenn es aus Sicht der wunderdidaktischen Diskussion wünschenswert erscheint, derartige hermeneutische Zugänge zu überwinden, sind sie zunächst einmal zu akzeptieren und zu würdigen.[524] Gefordert wird also ein didaktisches Arrangement der Wunderthematik, das die Voraussetzungen der Schüler/innen produktiv einbezieht. Ziel einer schülerorientierten Thematisierung der Wunderfrage ist es darüber hinaus, die Lernenden anzuregen, eigene Erfahrungen als Wunder zu identifizieren.[525]

- Auswahlkriterien

  Das, was sich in der religionspädagogischen Diskussion der biblischen Wundererzählungen gegenübersteht, sind ihr vermeintlicher theologischer Anspruch und die (religiösen) Bedürfnisse junger Menschen. Hier gilt es also abzuwägen und eine Entscheidung zu treffen. Zwar wird in der Regel für den unterrichtlichen Einsatz der Wundergeschichten in allen Klassenstufen votiert, doch hin und wieder begegnen auch Vorschläge in Form von Kompromisslösungen. Demnach sollten in der Primarstufe be-

---

[521] Vgl. Schibler, Wunder, 28; Albrecht/Ritter, Wundergeschichten, 285 sowie Platzbecker/Lonny-Platzbecker, Glaube, 38. Orth und Hanisch schlagen hierzu vor, die Schüler/innen zu fragen, ob und wie Gott in ihrem eigenen Leben erfahrbar ist (Orth/Hanisch, Glauben, 332).
[522] Vgl. Rupp, Wunder, 6; Blum, Wunder, 206f sowie Hanisch/Orth, Glauben, 160
[523] Orth und Hanisch stellen fest, dass kritische Fragen auch von jüngeren Schülerinnen/Schülern zu erwarten sind (vgl. Orth/Hanisch, Glauben, 330).
[524] Vgl. Neidhart/Eggenberger, Erzählbuch, 88; Lachmann, Wunder, 317.
[525] Vgl. Lachmann, Wunder, 390.

sonders spektakuläre Erzählungen ausgespart werden, um mögliche Missverständnisse zu vermeiden[526]. Und für die Sekundarstufe gilt es die Wundergeschichten auszuwählen, die rational gesehen nicht ganz unmöglich sind, also die Heilungen und Dämonenaustreibungen[527]. Damit ist die Hoffnung verbunden, den Schülerinnen/Schülern einen Zugang zu den Wundern zu ermöglichen, der nicht von Beginn an durch die Frage nach der Historizität verbaut ist.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Wundererzählungen erst in der späteren Sekundarstufe wieder aufzugreifen, also dann, wenn „damit zu rechnen ist, dass die Schüler für deren spirituelle und performative Tiefendimension wieder aufgeschlossener sind.“ [528]

- Die Botschaft hören

  Im Streit über die angemessene Deutung der Wundererzählungen haben die kerygmatischen Interpretationen jegliche supranaturalistischen bzw. rationalistischen Lesarten zurückgedrängt. Vergleichbares scheint aus Sicht der Wunderdidaktik erstrebenswert, d.h. es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Schüler/innen für die kerygmatische Intention der Wundergeschichten zu sensibilisieren sind[529]. Die daraus resultierenden Vorschläge bieten eine Fülle an Richtungen, in die das Kerygma zu entfalten ist. So werden die biblischen Wundererzählungen als Befreiungs-, Protest- oder auch Wunschgeschichten vorgestellt, deren Intention darin besteht, Hoffnung zu geben und Glauben zu schenken[530]. Keinesfalls vernachlässigt werden darf die eschatologische Dimension: Die Wunder Jesu sind Hinweise auf das Reich Gottes, sie sind „Zeichen der Hoffnung für die Zukunft des Menschen mit Gott“[531]. Diese Rezeptions-

---

[526] Vgl. Kollmann, Heilung, 60; Kollmann, Anforderungen, 8 sowie Ritter/Albrecht, Wunder, 192f. Ritter spricht von einer „exemplarischen Dosis“ (vgl. Ritter, Wunder, 841).
[527] Vgl. Ruetz/Rupp, Wunder, 8; Rupp, Wunder, 6 sowie Lachmann, Wunder, 389.
[528] Englert, Wundergeschichten, 192.
[529] Vgl. Scholz, Didaktik, 16.
[530] Vgl. z.B. Blum, Wunder, 205f; Orth/Hanisch, Glauben, 150; Zirker, Jesusgeschichten, 241; Lachmann, Wunder, 387; Kollmann, Heilung, 63. Ritter nennt eine Reihe weiterer Dimensionen, die durch die Wundergeschichten angesprochen werden (vgl. z.B. Ritter, Wundergeschichten, 277).
[531] Steinwede, Wunder, 49f. Vgl. auch Blum 205f.

wege eint ihr metaphorischer Zugang bzw. ihr Fokus auf das symbolische Potenzial der Wundererzählungen[532]. Im Blick auf die Schüler/innen können die beschriebenen Lesarten ihre Wirkung entfalten, indem sie in deren Lebenswirklichkeit hineinsprechen. Vor diesem Hintergrund wird oftmals auch die ethische Dimension der Wundergeschichten betont. Die Leser/innen bzw. Hörer/innen sollen sich zu diakonischem Handeln aufgefordert fühlen[533].

Auch wenn das Vorhaben, die Botschaft der Wundererzählungen in den Fokus zu rücken, innerhalb der religionspädagogischen Diskussion weitgehend befürwortet wird, gibt es auch einschränkende Hinweise. Demnach ist darauf zu achten, dass die Wundergeschichten nicht ausschließlich symbolisch interpretiert werden und dass sie außerdem nicht vollständig auf den moralischen Aspekt, d.h. auf ihre Appellfunktion zu reduzieren sind.[534]

- Sprachschulung

  Mit dem Ziel, das Missverständnis einer wort-wörtlichen Lesart der biblischen Wundergeschichten zu umgehen, sollen die Schüler/innen systematisch an metaphorisches und symbolisches Verstehen herangeführt werden.[535] Die Kompetenz, bildhaft sprechen und verstehen zu können, wird als unbedingte Voraussetzung für das Verstehen der Wundererzählungen angesehen.[536] Von daher sollten bereits Grundschüler/innen zu einem differenzierten Umgang mit der biblischen Sprache angeleitet werden.

  Eine derartige Sprachschulung ist jedoch nicht nur im Blick auf die Wundergeschichten notwendig. Sie betrifft die gesamte biblische Überliefe-

---

[532] Vgl. Scholz, Didaktik, 150 sowie Ruetz/Rupp, Wunder, 7. Steinwede u.a. wollen die Wundergeschichten gar als Gleichnisse verstanden wissen (vgl. Steinwede, Wunder, 49).
[533] Vgl. Orth/Hanisch, Glauben, 150 sowie Steinwede, Wunder, 51.
[534] Vgl. Ruetz/Rupp, Wunder, 7f; Ritter, Geschichten, 125; Zirker, Jesusgeschichten, 242. Kropač beispielsweise äußert sich generell skeptisch angesichts des Vorhabens, Schülerinnen/Schülern in der frühen Jugendphase die Hoffnungsdimension der Wundergeschichten zu erschließen (vgl. Kropač, Texte, 128).
[535] Vgl. Rupp, Wunder, 6; Blum, Wunder, 206 sowie Ritter/Albrecht, Wunder, 279.
[536] Vgl. Scholz, Didaktik, 166.

rung und somit ist es eine zentrale Aufgabe von Religionsunterricht, in die Bildhaftigkeit der biblischen Sprache einzuführen.[537]

- Ganzheitliche Zugänge

  Die biblischen Wundergeschichten bergen ein hohes Maß an Anschaulichkeit und Handlungsreichtum; diese Eigenschaften gilt es zu nutzen. Demnach können die Schüler/innen aufgefordert werden, sich mit den Handlungsträgern der Erzählungen zu identifizieren, sich in ihre Hoffnungen und Ängste hineinzuversetzen, d.h. ein persönliches Involviertsein zuzulassen.[538] Ziel sollte also sein, einen emotionalen Bezug zwischen den Wundergeschichten und den Kindern bzw. Jugendlichen herzustellen. Körperbezogene Zugänge wie das Rollenspiel oder das Bibliodrama eigenen sich hier besonders, da sie die Antizipation sowie die Verbalisierung von Erfahrungen anregen.[539] Im Blick auf die Heilungsgeschichten empfiehlt es sich, den Schülerinnen/Schülern den Kontakt zu behinderten Menschen zu ermöglichen[540], so dass den Kindern bzw. Jugendlichen die Identifikation mit den betroffenen Personen in den Erzählungen leichter fällt.

  Das Plädoyer für einen ganzheitlichen Zugang zu den Wundern Jesu erinnert daran, dass ein rein kognitiv-intellektueller Zugang weder den Wundergeschichten noch den Heranwachsenden gerecht wird[541].

- Erzählen

  Aufgrund ihrer Anschaulichkeit und ihres Handlungsreichtums[542] erscheint das Erzählen der Wundergeschichten naheliegend[543]; das gilt für den Religionsunterricht in der Grundschule ebenso wie für den in der Se-

---

[537] Vgl. Kollmann, Anforderungen, 8. Lachmann fordert eine derartige Sprachschulung bereits für den Religionsunterricht in der Grundschule (vgl. Lachmann, Wunder, 387).
[538] Vgl. Rupp, Wunder, 6; Ritter, Wunder, 841; Blum, Wunder, 211ff; Späth, Wunder, 6 sowie Albrecht, Wunder, 130.
[539] Vgl. Scholz, Didaktik, 166-173; Blum, Wunder, 213; Kollmann, Anforderungen, 8.
[540] Vgl. z.B. Schibler, Wunder, 28.
[541] Vgl. Ritter, Wundergeschichten, 279f. Auf der anderen Seite darf die kognitive Dimension in der Beschäftigung mit der Wunderthematik keinesfalls ausgeklammert werden (vgl. Ritter/Albrecht, Wunder, 287).
[542] Vgl. den Aspekt „Ganzheitliche Zugänge".
[543] Vgl. Bee-Schroedter, Wunder, 233.

kundarstufe. Mit dem Ziel, die Konzentration der zuhörenden Schüler/innen nicht auf das „Wie“ der wunderhaften Handlung und damit auf die Frage nach der Historizität zu richten, werden Hilfestellungen zum Erzählen von Wundergeschichten formuliert[544]. Favorisiert wird die Einbettung der biblischen Wunder in eine Rahmenerzählung, da sie vielfältige Möglichkeiten bietet, unterschiedliche Perspektiven auf das Geschehen einzubringen. Auf diese Weise ist es dann den Schülerinnen/Schülern freigestellt, ob sie sich mit dem wunderhaften Ereignis aus einer beispielsweise glaubenden oder aus einer zweifelnden Haltung auseinandersetzen möchten.[545] Gefragt ist „ein Erzählen, das den geschichtlichen Handlungsrahmen absteckt und in ihm ein Spiel mit grenzüberschreitenden Vorstellungen ermöglicht“[546].

Schließlich kommt es beim Erzählen biblischer Wundergeschichten darauf an, ihre theologische Mitte zu treffen und somit den Fokus auf die Wirklichkeit der Erzählungen zu richten, die nicht mit dem historischen Geschehen gleichzusetzen ist.[547]

- Wirklichkeitsvorstellungen klären

  Wenn sich Heranwachsende mit biblischen Wundergeschichten auseinandersetzen, dann tun sie das vor dem Hintergrund ihres persönlichen Weltbildes. Auf diese Weise treffen unterschiedliche Wirklichkeitsvorstellungen – nämlich die der Schüler/innen und die der Wundererzählungen – aufeinander und es entstehen Missverständnisse bzw. Konflikte. Um diese Spannungen aus dem Weg zu räumen, bedarf es einer Klärung der unterschiedlichen Weltbilder ebenso wie einer Schulung komplementären Denkens bzw. mehrperspektivischer Wahrnehmung[548].

---

[544] Vgl. ausführlich dazu Neidhart/Eggenberger, Erzählbuch.
[545] Vgl. Schibler, Wunder, 28.
[546] Harz, Heilungsgeschichten, 36f.
[547] Vgl. Ritter/Albrecht, Wundergeschichten, 296. Zu fragen ist, wer über die theologische Mitte bzw. die Wirklichkeit der Erzählungen entscheidet – die Lehrkraft oder die Schüler/innen?
[548] Vgl. Heinemeyer, Wunder, 73; Bee-Schroedter, Wundergeschichten, 460; Lachmann, Wunder, 389 sowie Müller, Geschichten, 12. Vgl. hierzu auch Dressler, Blickwechsel sowie Alkier/Dressler, Wundergeschichten.

Diese im Zusammenhang der wunderdidaktischen Diskussion formulierten Forderungen fügen sich ein in den religionspädagogischen Bildungsauftrag: Demnach sind Kinder und Jugendliche zu einem differenzierten Verständnis von Wirklichkeit und Wahrheit anzuleiten[549]. Am Beispiel der Wundergeschichten können die Schüler/innen erfahren, dass es keinen neutralen Standort gibt, dass sich also die Suche nach der Wahrheit individuell gestalten muss[550]. Somit werden die Wundererzählungen zum Anstoß für mehrperspektivisches Denken bzw. für ein mehrschichtiges Wahrheitsverständnis.[551] Sie können ihren Rezipientinnen/Rezipienten eine neue Sichtweise auf die Realität verschaffen und helfen, das eigene Weltbild zu relativieren[552].

Im Blick auf die Altersfrage werden unterschiedliche Empfehlungen ausgesprochen: Die Ausbildung komplementären Denkens wird als eine Aufgabe angesehen, die erst in höheren Klassenstufen bewältigt werden kann[553]. Wenn es jedoch darum geht, mehrdimensionale Verstehenszugänge anzuregen, könne damit bereits in der Primarstufe begonnen werden[554].

- Offenheit der Wunderfrage

  Auf der Grundlage konstruktivistischer Argumentation wird die Forderung erhoben, insbesondere Jugendliche den Weg ihrer Wunderinterpretation eigenständig gehen zu lassen. Den Schülerinnen/Schülern soll also nicht erklärt oder mittels einer didaktischen Inszenierung vorgegeben werden, wie sie die Wunder Jesu zu verstehen haben. Vielmehr sind die Heranwachsenden zu ermutigen, den Sinn der Wundergeschichten selbst bzw.

---

[549] Vgl. Ritter, Wundergeschichten, 280 sowie Dressler, Wunder, 55. Vgl. auch Nipkow, Schöpfungsglaube, 34ff.
[550] Vgl. Neidhart/Eggenberger, Erzählbuch, 103. Schibler differenziert die Wahrheitsfrage in drei Dimensionen: 1. die Wahrheit innerhalb der Geschichte, 2. die Wahrheit des Vermittlers, 3. die Wahrheit des Zuhörers (vgl. Schibler, Wunder, 28).
[551] Vgl. Scholz, Didaktik, 160 sowie Kropač, Texte, 128.
[552] Vgl. Albrecht, Wunder, 127ff.
[553] Vgl. Späth, Wunder, 6 sowie Kollmann, Anforderungen, 8.
[554] Vgl. Lachmann, Wunder, 387f.

für sich persönlich zu finden[555]. Dazu ist es notwendig, die Wunderfrage offen zu halten, d.h. auf didaktische Vorentscheidungen bzgl. einer historisierenden, rationalisierenden, moralisierenden oder symbolisierenden Zugangsweise ist zu verzichten[556]. Dies impliziert auch einen Verzicht auf eine Instrumentalisierung der Wundergeschichten zu Lernzwecken[557].

Vorangetrieben wird die Idee eines derartigen Zugangs durch die Überlegung, dass die Frage nach der Historizität den Wundergeschichten nicht gerecht wird. Aufgabe muss es von daher sein, die biblischen Erzählungen als „fremde Welten" zu begreifen, die es zu erkunden gilt[558]. Schließlich begegnet uns in den Wundergeschichten „ein Überlieferungsstrang unserer Religion […], der wie kein anderer die Frage nach unserem Wirklichkeitsverständnis aufwirft"[559]. Um die dargestellten Ziele zu erreichen, werden insbesondere Methoden vorgeschlagen, die semiotischen bzw. rezeptionsästhetischen Prinzipien folgen[560].

Wenn es gelingt, die Wunder Jesu ohne eine Vorabentscheidung bzgl. ihrer Historizität ins Spiel zu bringen, können sie für Jugendliche zum Anlass werden, über Gott und die Welt nachzudenken sowie dem Wunderbaren in der eigenen Biografie nachzuspüren[561]. Ziel aller wunderdidaktischen Bemühungen sollte es schließlich nicht sein, eine Form von „Wunderglauben" zu erzeugen. Vielmehr geht es darum, die Schüler/innen zu

---

[555] Vgl. Späth, Wunder, 6 sowie Kropač, Texte, 130.

[556] Vgl. Albrecht, Wunder, 127 sowie Dressler, Blickwechsel, 285f. Thomas Meurer fordert, die „unverschämte Sprengkraft der Wundergeschichten" ernst zu nehmen (Meurer, Wundergeschichten, 241) und Ingrid Grill favorisiert eine Didaktik des „Es könnte sein" (vgl. Grill, Wunder, 121). In der hermeneutischen Diskussion der Wunder Jesu wird der Versuch, die biblischen Geschichten vor möglichen Vorentscheidungen bzgl. ihrer historischen oder metaphorischen Gestalt zu schützen, als „Dritter Weg" bezeichnet (vgl. Abschnitt 2.1.1.7).

[557] Vgl. Lachmann, Wundergeschichten, 218.

[558] Vgl. Alkier/Dressler, Wundergeschichten, 167 sowie Dressler, Blickwechsel, 279ff.

[559] Dressler, Blickwechsel, 285.

[560] Vgl. Kropač, Texte, 130 sowie Dressler, Blickwechsel, 289. Mit rezeptionsästhetischem Fokus favorisiert Kropač Methoden, „die die kognitiven, imaginativen und spielerischen Kräfte von Jugendlichen freisetzen wollen", wie z.B. die „bewusste Suche nach Irritationen, Störungen und Brüchen in Inhalt und Form", „unterschiedliche Inszenierungen des Textes oder einzelner Textstücke" oder der „Versuch einer Textdeutung durch die SchülerInnen" (Kropač, Texte, 130). Und aus semiotischer Perspektive schlägt Dressler Formen performativer Texterschließung wie z.B. das Texttheater bzw. das Schreiben eines Drehbuches oder auch die Nacherzählung, das szenische Spiel, das Zeichnen von Bilder-Strips etc. vor (vgl. Dressler, Blickwechsel, 286 und 289).

[561] Vgl. Kropač, Texte, 128.

befähigen, sich auf angemessene Art und Weise mit den Wundergeschichten zu befassen[562]. Angemessen ist ein Zugang dann, wenn er den biblischen Erzählungen keine Aussageabsichten unterstellt, sondern ihnen das Recht zugesteht, selbst zu sprechen. Damit sind metaphorische Lesarten der Wundererzählungen nicht ausgeschlossen; sie dürfen jedoch nicht dazu führen, dass die biblischen Geschichten präokkupiert werden[563].

- Kindertheologie

  Aus kindertheologischer Sicht wird argumentiert, dass Kindern die Möglichkeit einer ihrem Entwicklungsstand entsprechenden Rezeption der Wunder einzuräumen ist[564]. Die Forderung, biblische Geschichten und somit auch die Wundererzählungen „unrichtig" verstehen zu dürfen, lässt über den Bewertungsmaßstab der kindlichen Rezeptionen nachdenken: Gibt es eine „richtige" Lesart der biblischen Geschichten und wie wird sie festgelegt? Aus konstruktivistischer Perspektive[565] ist eine derartige objektive Erkenntnis von Wahrheit unmöglich; das, was zählt ist die Viabilität der Argumentation. Kindern ist also das Recht zuzugestehen, biblische Wundererzählungen vor dem Hintergrund ihrer Lebenswelt und –erfahrung zu deuten – unabhängig davon, ob diese Deutung exegetischen Forschungsergebnissen oder den Ansichten der Lehrkraft entspricht.[566] Zumal der Versuch problematisch erscheint, „Wunder exklusiv und für alle verbindlich von einem Erwachsenenstandpunkt aus zu beurteilen"[567].

---

[562] Vgl. Dressler, Blickwechsel, 288.
[563] Vgl. Dressler, Wunder, 50.
[564] Vgl. Roose, Konstruktionsprozesse. In die gleiche Richtung argumentieren Blum, Wunder, 207; Naurath, Wunder, 23; Dressler, Wunder, 50 sowie Ritter/Albrecht, Wunder, 277f.
[565] Eine konstruktivistische Grundlegung kindertheologischer Ideen erscheint plausibel (vgl. Freudenberger-Lötz, Gespräche,53-75).
[566] Es ist eine umstrittene Frage, „ob die frühkindliche Naivität im Umgang mit Wundergeschichten als wichtige Entwicklungsphase respektiert oder durch Einübung metaphorischer Betrachtungsweisen so bald als möglich in Richtung eines tieferen Verstehens durchbrochen werden soll" (Kollmann, Wundergeschichten, 192).
[567] Ritter, Wunder, 837. Dementsprechend vorsichtig ist mit der Bewertung von Schüleraussagen zur Wunderfrage umzugehen (vgl. Ritter/Albrecht, Wunder, 285 sowie Harz, Heilungsgeschichten, 38).

Die Wundererzählungen bergen sogar ausgezeichnetes Potenzial für den Religionsunterricht der Grundschule, da sie ein Medium darstellen, mit dem die Kinder Theologie treiben können. Schließlich stellen sich im Zusammenhang mit den Wundern Jesu zentrale christologische Fragen, die oftmals Grundgedanken der klassischen Dogmatik aufgreifen[568]. Darüber hinaus fragen die Wundergeschichten nach dem persönlichen Gottesbild und nach den eigenen Glaubensvorstellungen ihrer Rezipienten.[569] Wichtig ist, dass den Kindern instrumentelles Wissen bereitgestellt wird, mit dem sie dann auch zu eigenständigen theologischen Deutungen gelangen können[570].

Die hier beschriebenen Forderungen an eine kindertheologische Wunderdidaktik gelten ebenso für Jugendliche, da auch sie ein Recht auf eine eigene Deutung haben und als Theologen ernst zu nehmen sind (vgl. 2.1).[571]

Vor dem Hintergrund der genannten Ideen zur didaktischen Inszenierung der Wundergeschichten ergeben sich Konsequenzen für die unterrichtende Person. Da ist zum einen der Aspekt der Vorbereitung auf den Unterricht: Wenn eine Lehrkraft mit Kindern und Jugendlichen über Wunder sprechen möchte, benötigt sie ein schlüssiges Konzept, wie sie die biblischen Geschichten versteht[572] – schließlich muss sie damit rechnen, dass sie selbst nach ihrem persönlichen Zugang zur Wunderthematik gefragt wird[573]. Wenn sich die Lehrkraft darüber hinaus ein Stück Offenheit in ihrem Umgang mit den Wundererzählungen bewahrt, besteht für sie die Möglichkeit, gemeinsam mit den Schülerinnen/Schülern zu lernen[574].

---

[568] Vgl. Büttner, Jesus, 108f sowie Roose, Konstruktionsprozesse, 15.
[569] Vgl. Späth, Wunder, 6 sowie Oberthür, Wundergeschichten, 100.
[570] Vgl. Orth/Hanisch, Glauben, 311; Büttner/Thierfelder, Jesus, 23ff.
[571] Vgl. Ritter, Wundergeschichten, 279; Kropač, Texte, 128f sowie Ritter/Albrecht, Wunder, 285.
[572] Vgl. Späth, Wunder, 6 sowie Kern, Jesus, 33.
[573] Vgl. Dressler, Blickwechsel, 287.
[574] Vgl. Blum, Wunder, 213.

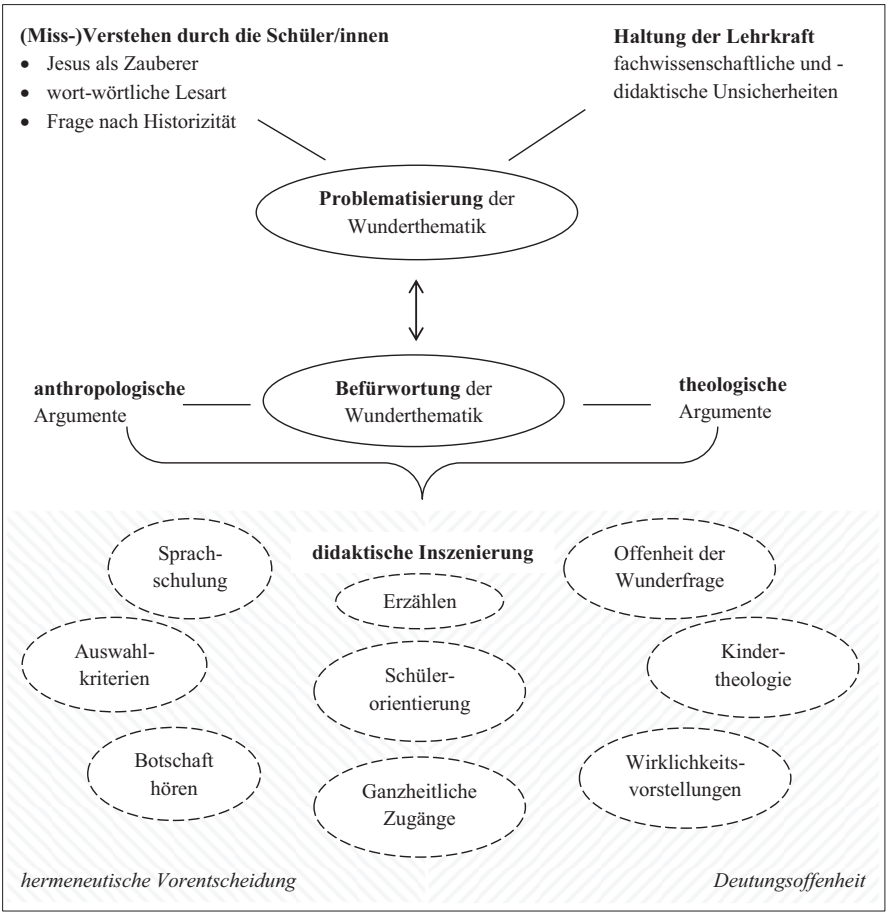


Abbildung 8 – „Wunderdidaktische Diskussion“

Exkurs: Die Wunderthematik in Lehrplänen und Schulbüchern

Im Jahr 1999 hat Bernhard Dressler im Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie unterschiedliche Schulbücher daraufhin analysiert, ob und wie biblische Wundererzählungen darin thematisiert werden[575] (i). Da-

[575] Vgl. Dressler, Wunder.

bei konzentriert er sich auf Religionsbücher der Sekundarstufe[576], um so der Behauptung auf den Grund zu gehen, dass die Wunder im Religionsunterricht über die Grundschule hinaus fallen gelassen werden.

Zehn Jahre später hat Werner Ritter in der gleichen Zeitschrift nach der Stellung der Wunderthematik in ausgewählten neuen Bildungsplänen gefragt[577] (ii). Anlass seiner Recherche ist die gleiche Beobachtung, die Dressler als Grund für seine Schulbuchuntersuchung angeführt hat: Auch Ritter bemerkt einen Verzicht auf die Wunderthematik im Religionsunterricht der Sekundarstufe[578]. Neben der bekannten Weltbild-Problematik (s.o.) sieht er diesen Verzicht in der zunehmend kompetenzorientierten Ausrichtung der Lehr- und Bildungspläne für Religion begründet[579].

Zentrale Beobachtungen beider Recherchearbeiten werden im Folgenden erst vorgestellt und dann auf Konsequenzen (iii) befragt.

Zu (i): Für eine Mehrzahl der untersuchten Schulbücher stellt Dressler fest, dass in ihnen die Wundererzählungen metaphorisiert werden, was einer „mehr oder weniger sublime[n] Entmythologisierung“[580] der Geschichten gleichkommt. Durch entsprechende Kontextualisierungen werden die Wundererzählungen zu

- Angst- und Vertrauens-,
- Glaubens- und Hoffnungsgeschichten,
- ethischen Appellen.

---

[576] Dies sind das Kursbuch Religion 2000, glauben heute, Lebenszeichen, Das Leben suchen, Das neue Kursbuch Religion, Spuren lesen, Hoffnung lernen.
[577] Vgl. Ritter, Stellung.
[578] Dies stellt er gemeinsam mit Albrecht insbesondere für das Gymnasium fest; vgl. Ritter/Abrecht, Wundergeschichten, 283.
[579] Da die Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts ein relativ aktuelles Phänomen ist, behauptet Ritter einen deutlichen Wandel des Stellenwerts der Wunderthematik für das beginnende 21. Jahrhundert (vgl. Ritter, Stellung, 251).
[580] Dressler, Wunder, 50.

Zum Teil werden die Schüler/innen auch explizit darauf aufmerksam gemacht, dass die jeweilige Wundergeschichte nicht historisch zu verstehen sei. Die Wunder werden also sozusagen wegrationalisiert[581].

Zur Begründung für diesen Umgang mit den biblischen Wundern führt Dressler die exegetische Fachwissenschaft an, die s.E. in ihrem Urteil über die Wundergeschichten zwischen Rehistorisierung und Entmythologisierung schwankt. Indem aber die Faktizität des Wunders vor dem Hintergrund des neuzeitlichen Weltbildes beurteilt wird, erweise sich die Rehistorisierung letztlich als ein modifiziertes Entmythologisierungsprogramm[582]. Daraus folgt, dass die Leser/innen der Wundergeschichten hinter die Sprache zurückfragen müssen, also entweder nach den darin enthaltenen Fakten oder nach der eigentlichen gemeinten Glaubensaussage, die sich hinter dem erzählten Mirakel verbirgt.

Zu (ii): Um seine Behauptung zu belegen, analysiert Ritter exemplarisch die Lehrpläne beider Konfessionen für das Gymnasium in Bayern und Baden-Württemberg. Dabei stellt er fest, dass unter den jeweils aufgeführten Textvorschlägen kaum Wundererzählungen zu entdecken sind[583]; gelegentlich gäbe es den Hinweis, Wundergeschichten sollten in Auswahl behandelt werden. Die Entscheidung, Wunder im Religionsunterricht zu thematisieren, wird somit an die Lehrkräfte delegiert. Durch die mehrdimensionale Unterscheidung möglicher Betrachtungsweisen (Mensch, Bibel, Jesus Christus) erlauben die Lehrpläne prinzipiell eine differenzierte und komplexe Bearbeitung von Wundergeschichten[584]. Dies ist jedoch lediglich eine Möglichkeit, über deren Realisierung im Religionsunterricht nur spekuliert werden kann.

Wenn die biblischen Wunder in den Lehrplänen explizit als Unterrichtsinhalt benannt werden, dann findet meist eine Beschränkung auf die Heilungserzählungen statt. Die Schüler/innen sollen angeleitet werden, die Wunderge-

---

[581] Ein gegenteiliges Beispiel ist das Schulbuch „Hoffnung lernen“, in dem Wundergeschichten nacherzählt und die Schüler/innen so zu einem Spiel mit Metaphern angeregt werden. Den Lernenden wird also keine Metaphorisierung des Wunders vorgegeben (vgl. Dressler, Wunder, 54).
[582] Vgl. Dressler, Wunder, 47ff.
[583] Vgl. Ritter, Stellung, 251, 255.
[584] Vgl. Ritter, Stellung, 255.

schichten als Teil der Verkündigung Jesu zu verstehen. Betont werden der Hoffnungsaspekt sowie die eschatologische Botschaft der Erzählungen. Oftmals stehen dabei das sachgemäße Verstehen der Texte und weniger ihr wirklichkeitserschließendes Potenzial im Vordergrund. Indem die Schüler/innen aber lediglich über die Geschehnisse der Wundergeschichten reflektieren, entgehen ihnen die Spannung und die Dynamik der biblischen Texte.

Insgesamt, so fasst Ritter seine Beobachtungen zusammen, erfahren die Wunder Jesu in den von ihm untersuchten gymnasialen Lehrplänen eine massive Reduzierung[585].

Zu (iii): Die Recherchearbeiten von Dressler und Ritter zeigen die deutliche Tendenz, die biblischen Wunder entweder aus dem Religionsunterricht zu verdrängen oder aber ihre Deutung durch entsprechende Kontextualisierungen in eine bestimmte Richtung zu lenken. Zwar ist nicht davon auszugehen, dass die inhaltlichen Vorgaben der Lehrpläne und Schulbücher unverändert in den tatsächlich stattfindenden Religionsunterricht übernommen werden. Es ist aber doch anzunehmen, dass die beschriebene Tendenz Einfluss auf die schulinternen Curricula und damit auf die religiöse Bildung von Kindern und Jugendlichen hat.

Dressler und zum Teil auch Ritter konnten zeigen, dass den Lehrkräften Interpretationsmuster für die Thematisierung biblischer Wundergeschichten zur Verfügung stehen, die die Frage nach der Historizität des Wunders verdrängen oder explizit verneinen. Die Einbettung der Wundererzählungen in den entsprechenden Kontext führt zu einer Instrumentalisierung der Geschichten für ethische, sozial- oder tiefenpsychologischer Botschaften[586]. Dabei können sich die Lehrkräfte sowie die Schulbuch- und Lehrplanautoren auf die wissenschaftliche Exegese berufen, die ja angesichts der Wun-

---

[585] An anderer Stelle macht Ritter darauf aufmerksam, dass es Schultypen gibt, die den Wundergeschichten durchaus mehr Platz im Religionsunterricht einräumen; dies sind insbesondere die Grund-, aber auch die Hauptschule (vgl. Ritter/Albrecht, Wundergeschichten, 280)

[586] Vgl. Alkier/Dressler, Wundergeschichten, 164. Auch Frieder Späth benennt das Gleichnis und den ethischen Appell als typische Deutungsmuster, auf die Lehrkräfte bei der Thematisierung von Wundergeschichten zurückgreifen (vgl. Späth, Wunder, 5).

dergeschichten sorgfältig zwischen Mirakeln und dem eigentlichen Wunder, nämlich der Entstehung des Christusglaubens, unterscheidet[587]. Und durch den Rekurs auf Gerd Theißen gewinnt auch die Unterscheidung von Heilungs- und Naturwundern bzw. Jesus- und Christusgeschichten fachwissenschaftliche Unterstützung.

Damit wird aber ein wichtiges Anliegen der biblischen Geschichten überhört: Wenn Jesu Wunder Zeichen für etwas Anderes, noch Ausstehendes sein sollen, dann setzen diese Zeichen das Geschehen des Wunders voraus.[588]

Das Konzept der Lehrpläne, die Liste der Textvorschläge zu reduzieren und den Lehrkräften stattdessen mehr Eigenverantwortung in der Auswahl biblischer Geschichten zu geben, lässt nach den dafür notwendigen fachwissenschaftlichen und –didaktischen Kompetenzen fragen.[589] So spitzt sich die Frage, ob die neuen, kompetenzorientierten Pläne eine Überforderung von (nicht ausschließlich, aber insbesondere) Berufsanfängern darstellen, im Blick auf die Wunderthematik zu. Außerdem ist zu bedenken, dass der weitgehende Ausschluss der Wundergeschichten aus den Lehrplänen einen religionsunterrichtlichen Bildungskanon fördert, in dem Wunder nicht vorkommen.

Wenn nun die Thematisierung der Wunder im Religionsunterricht in etwa so stattfindet, wie es die Schulbücher und Lehrpläne nahelegen, dann sind damit deutliche Signale verbunden.

- Die (vorab entschiedene) Interpretation der Wundergeschichten als Metaphern bzw. Gleichnisse suggeriert den Schülerinnen/Schülern, dass die Religionslehrkraft mit dem Wunder der Erzählung nichts anfangen kann.[590]

---

[587] Vgl. Alkier/Dressler, Wundergeschichten, 165. Insbesondere Rudolf Bultmann hat mit seinem Entmythologisierungskonzept viele Religionslehrkräfte bis heute geprägt (vgl. Ritter/Albrecht, Wunder, 259).
[588] Vgl. Alkier/Dressler, Wundergeschichten, 165.
[589] Vgl. Ritter, Stellung, 258.
[590] Vgl. Alkier/Dressler, Wundergeschichten, 164f.

- Die in den Lehrplänen zu beobachtende Beschränkung auf Heilungsgeschichten schließt die „heiklen“ Wundererzählungen aus, nach denen Heranwachsende vermutlich fragen werden.[591]
- Das Umgehen von Wunder(geschichten) erweckt den Eindruck, dass das Unterrichten mehr Schaden anrichte als das Weglassen.[592] Offensichtlich kommt das Vorhaben, Kindern und Jugendlichen von der Botschaft des christlichen Glaubens zu erzählen, ohne die biblischen Erzählungen bzw. die Wunderfrage aus.[593]

Offen bleibt die Frage, welche Konsequenzen aus diesen Beobachtungen zu ziehen sind. Einigen der o.g. Möglichkeiten der didaktischen Inszenierung von Wundergeschichten liegt eine (unausgesprochene) Engführung im Blick auf deren Interpretation zugrunde. Dieser fehlende Deutungsspielraum betrifft offensichtlich in besonderem Maße die Thematisierung der Wunder(erzählungen) im Schulbuch[594].

2.3.3 Fazit

Die Überlegungen in 2.2.1 haben gezeigt, dass die biblischen Wundergeschichten in der gesamten Theologiegeschichte und insbesondere seit der Aufklärung kontrovers diskutiert wurden und werden. Supranaturalistischen und rationalistischen Deutungen folgten Lesarten, in denen das Kerygma betont wird. Aktuell zeigt sich die Tendenz, nach den biblischen Wirklichkeitsvorstellungen angemessen zu fragen, d.h. die lange Zeit praktizierte Konzentration auf den historischen Gehalt der biblischen Erzählungen zu vermeiden. Gleichwohl ist die Diskussion der Wundergeschichten damit noch nicht abgeschlossen.

---

[591] Vgl. Ritter, Stellung, 254. Mit der Bezeichnung „heikel“ wird deutlich, dass auch Ritter eine Unterscheidung der Wundererzählungen vor dem Hintergrund des neuzeitlichen Wirklichkeitsverständnisses vornimmt.
[592] Vgl. Dressler, Blickwechsel, 287f.
[593] Vgl. Ritter, Stellung, 260.
[594] Dabei ist zu berücksichtigen, dass die von Dressler durchgeführte Schulbuchanalyse bereits Ende der 1990 Jahre erfolgt ist. Eine detaillierte Untersuchung aktueller Lehrwerke für den Religionsunterricht wäre ebenso spannend wie geboten, ist jedoch im Rahmen der vorliegenden Studie nicht zu leisten. Hier ließe sich ein eigenständiges Forschungsprojekt anschließen.

Im Kapitelteil 2.2.2 war zu sehen, dass die Wunderfrage in die Frage nach Gottes Wirkmöglichkeiten in der Welt einzubetten ist. Die Überlegungen zu den Wundern Jesu sind somit auszuweiten auf die Frage nach Wundern, verstanden als Handeln Gottes, überhaupt. Es wurde aber auch deutlich, dass die systematisch-theologische Reflexion von Offenbarung, Vorsehung und Wunder letztlich unkonkret bleibt bzw. schwer verständlich ist. Hier besteht also akuter Handlungsbedarf.

Die Frage nach den Zugängen Heranwachsender zur Wunderthematik im Abschnitt 2.3.1 hat darauf aufmerksam gemacht, dass sich in den Rezeptionsweisen von Kindern und Jugendlichen zwar deutliche Tendenzen ausmachen lassen. Im Detail zeigt sich jedoch, dass die Wunderdeutungen von Heranwachsenden insgesamt ein breites Spektrum bedienen. Die Analyse empirischer Studien zur Wunderfrage konnten zudem offen legen, dass es sich hierbei um ein Thema handelt, das für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe spezifische Herausforderungen bereithält, die sich insbesondere in kritischen und zweifelnden Anfragen zu den biblischen Wundergeschichten äußern. Dennoch sind Kinder und Jugendliche, das konnten die empirischen Forschungsarbeiten zeigen, offen für Wundererfahrungen im eigenen Leben.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Aufgabe, ein wunderdidaktisches Modell zu entwickeln, das den fachwissenschaftlichen ebenso wie den religionspädagogischen Überlegungen möglichst gerecht wird. Die Analyse der unterrichtspraktischen Realität im Umgang mit der Wunderthematik hat gezeigt, auf welche Weise versucht wurde und wird, diese Aufgabe zu bewältigen. Das daraus entstandene Spektrum von Ideen der unterrichtlichen Umsetzung ist von zwei Seiten aus kritisch anzufragen:

(i) Die exegetische, systematisch-theologische und religionspädagogische Forschung zur Wunderthematik wird nur vereinzelt zur Kenntnis genommen. Im Blick auf die hermeneutische Diskussion der Wundergeschichten knüpft man in der Regel an Bultmann oder Theißen an, was dazu führt, dass entweder die historische Frage als erledigt gilt oder aber die Wunder- in Jesus- und Christusgeschichten eingeteilt werden.

In beiden Fällen folgt daraus die Frage nach einer kerygmatischen Deutung der Wundererzählungen. Zugrundeliegender Maßstab, der jedoch nur teilweise transparent gemacht wird, ist ein modernes, naturwissenschaftlich geprägtes Weltbild. Und auch aus systematisch-theologischer Perspektive bleiben die Annahmen bzgl. dessen, was Gott in der Welt zu bewirken vermag, meist unausgesprochen und lassen sich lediglich aus den Überlegungen zur didaktischen Inszenierung der Wunderthematik ableiten. Offensichtlich wird Gott aus religionspädagogischer Sicht allenfalls ein indirektes Wirken zugetraut. In der Konsequenz steht das Bemühen im Vordergrund, Kinder und Jugendliche an ein symbolisches bzw. metaphorisches Verstehen der biblischen Wundergeschichten heranzuführen[595].

(ii) Was fehlt, ist die Evaluierung der didaktischen Modellvorstellungen, so dass letztlich unklar bleibt, ob die damit verbundenen Zielvorstellungen tatsächlich erreicht werden. Damit steht die Religionslehrkraft vor der Alternative[596], eines der didaktischen Modelle experimentell zu erproben oder aber die biblischen Wundergeschichten vor dem Hintergrund der damit verbundenen Herausforderungen und Unklarheiten auszulassen. Aus religionspädagogischer Sicht ist die letztgenannte Option wenig wünschenswert.

Es gilt also, erste Schritte auf dem Weg der Evaluation der unterschiedlichen wunderdidaktischen Konzepte zu gehen.

Das vorliegende Forschungsvorhaben knüpft hier an, indem Jugendliche im Theologischen Gespräch zur Reflexion der Wunderthematik angeregt werden. Diese Konstellation ist von zwei Seiten aus zu begründen:

(a) Inwiefern bietet das Theologisieren einen didaktischen Zugang, der der Wunderthematik gerecht wird?

---

[595] In Anbetracht der o.g. unzureichenden Auseinandersetzung mit der hermeneutischen und systematisch-theologischen Diskussion der Wunderfrage ist diese Tendenz wenig verwunderlich.

[596] Mit seiner Lehrplananalyse hat Ritter auf die Tendenz aufmerksam gemacht, den Einsatz biblischer Wundergeschichten im Religionsunterricht unverbindlich zu handhaben, d.h. die Entscheidung für oder gegen die Wunderthematik in die Verantwortung der Religionslehrkräfte zu legen.

(b) Inwiefern eignen sich „Wunder“ als Thema für Theologische Gespräche?

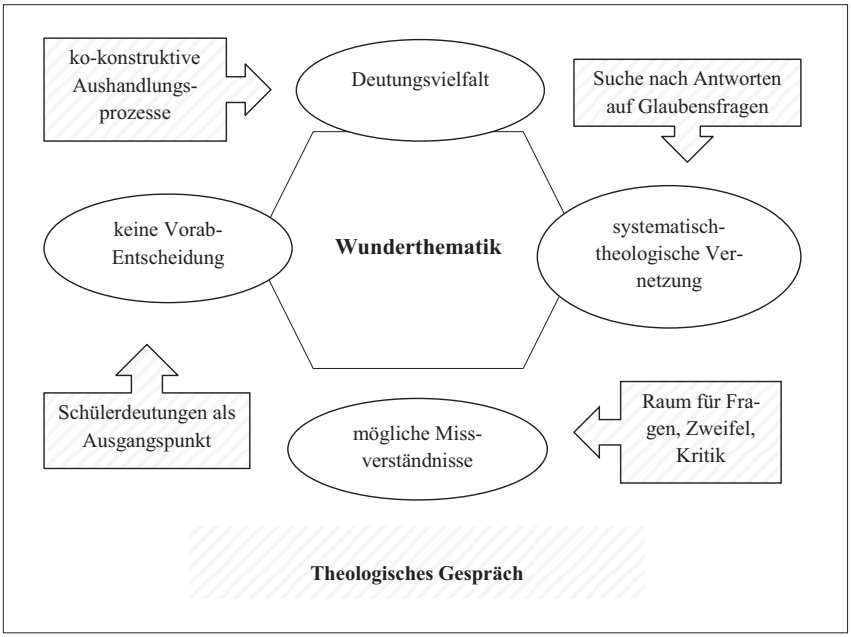


Abbildung 9 - Wunder im Theologischen Gespräch

Zu (a): Auch wenn sämtliche der o.g. Ideen zur unterrichtlichen Umsetzung der Wunderthematik plausibel erscheinen und wichtige Facetten des Themas ansprechen, bleibt die Tatsache der (unausgesprochenen) Engführung im Blick auf die Interpretation der Wundergeschichten. Das Theologisieren hingegen bietet einen didaktischen Ansatz, durch den eine derartige Lenkung der Schüler vermieden werden kann. Das, was im Mittelpunkt steht, sind zunächst einmal die Deutungen der Kinder und Jugendlichen. Sie gilt es wahrzunehmen und im Gespräch produktiv aufeinander zu beziehen. Erst dann kommen weiterführende Deutungsperspektiven ins Spiel, also die Fachwissenschaft mit ihren exegetischen und systematisch-theologischen Interpretationsmodellen.

Der kindertheologische Ansatz (s.o.) setzt eine grundsätzlich gleichberechtigte Perspektive von Lehrenden und Lernenden voraus, d.h. es besteht ein echtes Interesse an den Fragen und Gedanken der Kinder. Blum u.a. haben gezeigt, dass insbesondere Jugendliche Probleme mit den biblischen Wundergeschichten haben. Diese Schwierigkeiten, die oftmals in Form von kritischen Anfragen artikuliert werden, können im Theologischen Gespräch eingebracht und (ko-)konstruktiv bearbeitet werden. So wird das von Bee-Schroedter geforderte Hören auf das, was die Schüler/innen zum Thema „Wunder" zu sagen haben, sowie eine unterrichtliche Anknüpfung an die Rezeptionen der Lernenden möglich. Gerade der Gedanke der Ko-Konstruktion ist für das Theologisieren von Bedeutung, da die Deutungen von Mitschülerinnen/-schülern wichtige Reflexionsprozesse anstoßen können. Schließlich hat die Analyse der Studien zur Rezeption von Wundergeschichten durch Kinder und Jugendliche gezeigt, dass die Rezeptionsweisen der Schüler/innen zwar deutliche Tendenzen aufweisen, dass sie jedoch insgesamt ein breites Spektrum an möglichen Zugängen bedienen.
Das Theologische Gespräch bietet die Möglichkeit, diese Vielfalt aufzunehmen sowie passende Anregungen zur Weiterentwicklung bereitzustellen.
Zu (b): Im Verlauf des gesamten Kapitels wurde immer wieder deutlich, dass sich die Wunderthematik nicht in den biblischen Wundergeschichten erschöpft. Aus systematisch-theologischer Perspektive stellt sich das Wunder als Ausdruck göttlicher Wirkmacht dar und somit lassen sich auch die Wunder Jesu hier einordnen.
Dieser explizit theologische Bezug der Wunderthematik ist nicht selbstverständlich; gerade unser modernes Verständnis von Wundern zeigt, dass neben Gott auch andere Ursachen in Betracht zu ziehen sind: Schicksal, Glück, Zufall. Die o.g. didaktischen Ideen „Wirklichkeitsvorstellungen" und „Offenheit der Wunderfrage" nehmen diesen Aspekt auf, indem sie die Wunderthematik in die Frage nach der Wirklichkeit einbetten. Im Theologischen Gespräch können diese Bezüge geklärt und auf ihre Bedeutung für die persönlichen Glaubensvorstellungen und Lebensinhalte befragt werden. Die Wunderfrage in ihrer Offenheit unterrichtlich zu präsentieren, ist eine

grundlegende Voraussetzung für das Theologisieren, in dem ja die Schüler/innen zur Suche nach Antworten auf elementare Glaubensfragen angeregt werden sollen.
Während die Wunder Jesu zentrale Fragen der Christologie berühren, rücken durch den Blick auf die als Wunder bezeichneten Wirkmöglichkeiten Gottes auch Fragen der Gottes- und Schöpfungslehre sowie der Eschatologie in den Fokus. Die Beschäftigung mit der Wunderthematik eröffnet somit eine Vielfalt an theologischen Fragen und Problemen, die im Theologischen Gespräch bearbeitet werden können.
Darüber hinaus ist an die Beobachtung von Dressler u.a. zu erinnern, dass gerade die Wundergeschichten zum Anlass für Heranwachsende werden können, der gesamten biblischen Überlieferung bzw. dem christlichen Glauben mit Skepsis oder Ablehnung zu begegnen. Das Theologische Gespräch bietet nicht nur die Möglichkeit, sondern erkennt darin sogar eine Notwendigkeit, die kritischen Fragen der Schüler/innen nach dem historischen Gehalt der Wunder aufzunehmen und zu bearbeiten.
Die noch ausstehende praktische Erprobung dieser Ideen wird zeigen, inwiefern die Überlegungen tatsächlich tragfähig sind. Es ist zu hoffen, dass sich auf der Grundlage der empirischen Daten ein wunderdidaktisches Modell entwickeln lässt, das zentralen fachwissenschaftlichen ebenso wie religionspädagogischen Anforderungen gerecht wird.

2.4 Jugendliche im Pubertätsalter

Das vorliegende Kapitel befasst sich mit Jugendlichen in der Pubertätsphase[597] und erfährt somit eine doppelte Legitimation: Zum einen beinhaltet es eine Auseinandersetzung mit der Stichprobe der vorliegenden Forschungs-

[597] Begriffliche Erläuterungen bzw. inhaltliche Ausführungen folgen im Verlauf des Kapitels.

arbeit. Zum anderen leistet es einen Beitrag zur Ausdifferenzierung der Jugendtheologie im Blick auf die Altersgruppe der Jugendlichen[598].

Im Zentrum dieses Kapitels stehen zwei Fragen:

1. Was sind spezifische Merkmale Jugendlicher in der Pubertät?
2. Welche Herausforderungen resultieren daraus für die (religions-)pädagogische Arbeit mit pubertierenden Jugendlichen und wie können sie (religions-)pädagogisch aufgenommen und bewältigt werden?

Um Antworten auf beide Fragen zu finden, werden ausgewählte entwicklungspsychologische Forschungsarbeiten sowie Publikationen mit religions- bzw. mit allgemeinpädagogischem Schwerpunkt bemüht.

> „Schüler in der Pubertät zu unterrichten ist eine der größten pädagogischen Herausforderungen. Nörgelnde, quengelnde, bockende, lärmende und Autorität ignorierende Schüler machen den Lehrkräften das Leben schwer. Mitarbeit wird abgelehnt oder mit eindeutig negativen Bemerkungen kommentiert, Lustlosigkeit offen geäußert oder die Teilnahme am Unterricht beschränkt sich auf demonstratives Verweigern."[599]

Auch wenn man einräumt, dass diese Stellungnahme zur Frage nach dem „Lernen in der Pubertät" sehr negativ ausfällt, führt sie dem Leser zentrale Herausforderungen, die das Unterrichten in dieser Altersphase mit sich bringt, vor Augen.

Aus religionspädagogischer Perspektive kann im Anschluss an Bernhard Grom ergänzt werden:

> „Mit dem Eintritt ins Jugendalter verändert sich in kognitiver Hinsicht meistens auch der Kinderglaube. […] Der auffallendste Wandel zeigt sich […] in der *Abnahme der Zustimmung zu einst angenommenen Glaubensinhalten und in den wachsenden Zweifeln* (Hervorhebung durch G.) an ihnen. Dies ist besonders bei den über 12/13jährigen zu beobachten."[600]

---

[598] Im Kapitelteil 2.1 war ja zu sehen, dass die bis 2008 vorliegenden Veröffentlichungen zur Jugendtheologie kaum Differenzierungen innerhalb der großen Altersspanne des Jugendalters unternommen haben.

[599] Schute, Lernen, 5.

[600] Grom, Psychologie, 266.

Damit stellt sich die Herausforderung, religiöse Lehr- und Lernprozesse mit pubertierenden Jugendlichen zu gestalten, als eine doppelte dar: Zu den Schwierigkeiten, die sich im schulischen Kontext allgemein ergeben, gesellt sich die grundlegende Infragestellung bisheriger Glaubensvorstellungen.
Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen ist zu überlegen, wie den genannten Herausforderungen begegnet werden kann; das geschieht im Kapitelteil 2.4.2. Zunächst aber ist nach den Gründen für die genannten Verhaltensweisen Jugendlicher im Pubertätsalter zu fragen; dies ist Thema des vorliegenden Kapitelteils.
Zwei Bemerkungen sind den folgenden Überlegungen vorauszuschicken:

(i) Als erstes ist eine begriffliche Klärung vorzunehmen. Im Anschluss an Fend lassen sich die Begriffe „Pubertät", „Adoleszenz" und „Jugend" unterscheiden.[601] Erstgenannter ist im alltäglichen Sprachgebrauch häufig anzutreffen und meint dann die frühe Jugendphase insgesamt; eigentlich geht es aber bei der Pubertät um biologische Entwicklungsprozesse. Weitere Erläuterungen hierzu folgen in Abschnitt 2.4.1.1. Der Begriff der Adoleszenz hingegen verweist auf „Besonderheiten der psychischen Gestalt und des psychischen Erlebens im Rahmen eines Entwicklungsmodells"[602]. Psychologen unterscheiden mindestens drei adoleszente Phasen (Früh-, Mittel- und Spätadoleszenz). Und schließlich ist im Gefolge der Soziologie von der „Jugend" zu sprechen. Jugend ist hier ein soziales Gruppenphänomen, vergleichbar mit und zu unterscheiden von den Gruppen der Kinder bzw. der Erwachsenen. Religionspädagogische Studien zum Jugendalter folgen in der Regel der soziologischen Definition; entsprechend unterschiedlich sind die Angaben bzgl. einer Altersbegrenzung.
Für den Fortgang dieses Kapitels spielen alle drei Perspektiven auf die Heranwachsenden eine Rolle, wobei die mit der Pubertät verbundenen Entwicklungsaufgaben und –prozesse im Mittelpunkt stehen.

---

[601] Vgl. Fend, Entwicklungspsychologie, 22f.
[602] Fend, Entwicklungspsychologie, 22f.

(ii) An zweiter Stelle ist darauf hinzuweisen, dass in vielen religionspädagogischen Untersuchungen zum Jugendalter Differenzierungen hinsichtlich der Altersstufe der Probanden fehlen, d.h. es wird von „den Jugendlichen“ gesprochen und somit eine Altersspanne von zum Teil mehr als zehn Jahren analysiert. Oder aber der Fokus wird auf Jugendliche der zweiten Sekundarstufe (16 Jahre und älter) gelegt. Im Ergebnis wird die Altersgruppe der Pubertierenden entweder gar nicht erst berücksichtigt oder aber sie lässt sich in ihren spezifischen Merkmalen nicht von der Gruppe aller Jugendlichen unterscheiden. Somit ist bei der nachfolgenden Darstellung der Untersuchungsergebnisse jeweils neu zu fragen, auf welche Altersstufe sich die geschilderten Beobachtungen beziehen und welche Konsequenzen daraus für Heranwachsende in der Pubertätsphase zu ziehen sind.

2.4.1 Spezifische Merkmale Jugendlicher in der Pubertätsphase

Die Pubertätsphase ist gekennzeichnet durch vielfältige und tiefgreifende Veränderungsprozesse. Diese Veränderungen betreffen insbesondere drei Bereiche, in denen die Heranwachsenden bedeutende Entwicklungsschritte zu bewältigen haben: Zum einen geht es um den Körper (einschließlich das Gehirn), zum zweiten um die Identität und zum dritten um die Kognition. Die Entwicklungen innerhalb dieser Bereiche verlaufen mehr oder weniger parallel bzw. es ist anzunehmen, dass sie sich gegenseitig beeinflussen. Die Frage, worin genau die Zusammenhänge bestehen, ist in der Forschungsdiskussion nicht abschließend geklärt. Sie ist aber auch für die vorliegende Untersuchung nicht von Bedeutung. Wichtig hingegen erscheint der Versuch, die anstehenden Entwicklungsschritte bzw. -aufgaben in den genannten Bereichen nachzuvollziehen, so dass die religionspädagogische Arbeit mit Jugendlichen im Pubertätsalter in einen angemessenen Begründungszusammenhang gestellt werden kann.

2.4.1.1 Körperliche Entwicklungsprozesse in der Pubertät

Der Begriff „Pubertät“ leitet sich vom lateinischen „pubertas“ ab und bedeutet „Geschlechtsreife“. Fend bemisst den Abstand zwischen den ersten Anfängen und der Vollendung der Pubertät mit ca. vier Jahren[603]. Von Ausnahmen abgesehen beginnt die Pubertät zwischen dem 10. und 14. Lebensjahr. In der Forschung spricht man von „pubertal processes“ und macht damit deutlich, dass die Pubertät als ein komplexes Geschehen zu verstehen ist, das sich aus vielen Teilaspekten zusammensetzt. Einige der pubertal processes werden im Folgenden kurz erläutert:

(i) Körperwachstum[604]

Im Alter von 16 bis 19 Jahren erreichen Heranwachsende ihre endgültige Körpergröße; der Weg zu diesem Ziel verläuft jedoch unterschiedlich. So durchlaufen die Mädchen ihren pubertären Wachstumsschub mit etwa 12 bis 13 Jahren, Jungen dagegen zwei Jahre später. Des Weiteren kann beobachtet werden, dass die Körperteile nicht mit der gleichen Geschwindigkeit wachsen, so dass Heranwachsende oftmals disproportioniert erscheinen. Entscheidend für die Jungen ist die Zunahme an Muskelkraft, die im Alter von elf Jahren deutlich ansteigt. Im Körper der Mädchen hingegen vergrößert sich der Fettanteil. Diese Unterschiede im männlichen und weiblichen Erscheinungsbild werden verstärkt durch die breiter werdenden Schultern bei den Jungen sowie den zunehmenden Hüftumfang bei den Mädchen.

(ii) Geschlechtsreife und die körperlichen Veränderungen[605]

Verursacht durch eine beachtenswerte hormonale Umstellung beginnt die Geschlechtsreifung – sowohl primär als auch sekundär. Hier gibt es typische Entsprechungen zwischen beiden Geschlechtern, wobei die korrespondierenden Entwicklungsabschnitte bei den Mädchen etwa zwei Jahre früher anzusiedeln sind. Mit der Geschlechtsreifung gehen

---

[603] Vgl. Fend, Entwicklungspsychologie, 101.
[604] Vgl. nachfolgend Oerter/Dreher, Jugendalter, 290f sowie Fend, Entwicklungspsychologie, 102ff.
[605] Vgl. nachfolgend Oerter/Dreher, Jugendalter, 291ff sowie Fend, Entwicklungspsychologie, 105-109.

der Beginn der Menstruation bei den Mädchen[606] sowie die Ejakularche bei den Jungen einher. In diesem Zusammenhang ist auf das Phänomen der individuellen Akzeleration bzw. Retardierung hinzuweisen: Das Jugendalter stellt die Phase menschlicher Entwicklung dar, in der die Unterschiede im Reifungsniveau besonders groß sein können. Auch wenn daraus nicht auf den kognitiven, emotionalen oder sozialen Entwicklungsstand der Heranwachsenden geschlossen werden kann, reagiert die Umwelt auf die, nach außen sichtbare, körperliche (Un-)Reife.

(iii) Gehirnentwicklung

Im Bereich der Gehirnentwicklung hat die Forschung der letzten Jahre bedeutende Fortschritte erzielt[607]: Der Blick in das Gehirn Heranwachsender im Pubertätsalter lässt neue und wichtige Schlüsse über diese menschliche Entwicklungsphase, die bislang vorwiegend mit hormonellen Umstellungen erklärt wurde[608], zu. So hat man herausgefunden, dass die Großhirnrinde, der sogenannte Kortex, bereits in den Jahren vor der Pubertät einen Wachstumsschub erlebt, der in der Adoleszenzphase seinen Höhepunkt erfährt. Vermutlich verbirgt sich dahinter die Entstehung neuer Verzweigungen von Nervenzellen, so dass zunehmend Informationen verarbeitet und gespeichert werden können. Diese neu entstandenen Verknüpfungen unterliegen jedoch einem „neuronalen Darwinismus“[609], d.h. es überleben nur die Synapsen, die häufig beansprucht werden.

Eine wichtige Eigenschaft der jugendlichen Hirnentwicklung ist außerdem die zeitliche Verschiebung, mit der die verschiedenen Hirnregionen reifen. Der motorische und der sensorische Kortex[610] sind als erstes umgebaut; es folgen die für die Sprache und die räumliche Orientierung

---

[606] Das Menarchealter und damit das biologisch definierte Erwachsensein haben sich in den letzten 150 Jahren deutlich vorverlagert (säkulare Akzeleration).
[607] Vgl. Hüther, Durcheinander.
[608] Gleichwohl spielen natürlich die Hormone eine nach wie vor bedeutende Rolle während der Geschlechtsreifung (vgl. Fend, Entwicklungspsychologie, 109ff sowie Oerter/Dreher, Jugendalter, 293).
[609] Willenbrock, seltsam, 138.
[610] Er ist jeweils zuständig für die Bewegung bzw. die Wahrnehmung.

zuständigen Bereiche. Am längsten, nämlich bis über das 20. Lebensjahr hinaus, benötigt die Reifung des Präfrontalhirns, zu dessen Aufgaben die Planung, das Priorisieren, das Abwägen von Konsequenzen sowie das Unterdrücken von Impulsen zählt. Typische pubertäre Verhaltensweisen lassen sich so erklären.[611]

Offensichtlich findet im Pubertätsalter eine dynamische Hirnentwicklung statt, die mit dem Betrieb auf einer Baustelle verglichen werden kann. Es wird ab- und umgebaut, restauriert, neue Verbindungen werden gelegt oder auch abgerissen usw.

Somit zeigt sich: Der Übergang von der Kindheit in die frühe Adoleszenz gleicht einem massiven Gestaltwandel[612]. Die Heranwachsenden durchlaufen in der Pubertät eine körperliche Metamorphose, die eine enorme psychische Verunsicherung mit sich bringt[613]. Bisherige Vorstellungen, Selbstbilder und –konzepte werden in Zweifel gezogen[614]. Schließlich dreht sich in der Pubertät alles um die Frage: Wie reagieren die anderen darauf, dass ich kein Kind mehr bin und wie finde ich das selbst?[615] Jugendliche müssen ihren veränderten Körper bewohnen lernen, was unter anderem auch das Vertrautwerden mit der eigenen Sexualität einschließt.

2.4.1.2 Die kognitive Entwicklung in der Pubertät

Man könnte den Bereich der kognitiven Entwicklung im unmittelbaren Zusammenhang mit den körperlichen Wachstums- und Reifungsprozessen sehen. Schließlich handelt es sich bei beiden um innerliche Entwicklungsprogramme, die im Sinne der modernen Entwicklungspsychologie als Funktionsreifungsprozesse zu verstehen sind[616]. Ein Unterschied besteht jedoch darin, dass die kognitive Entwicklung weniger nach außen sichtbar ist; sie

---

[611] Spannend ist in diesem Zusammenhang der Beitrag von Dawirs und Moll im Themenheft der Zeitschrift „Pädagogik“. Die Autoren fragen aus der Perspektive von Evolution und Hirnforschung nach dem Nutzen der Pubertät und beschreiben sie als „eine zukunftsweisende Strategie des Aufbruchs ins Erwachsenendasein“ (Dawirs/Moll, Pubertät, 8).
[612] Vgl. Fend, Entwicklungspsychologie, 127.
[613] Vgl. Klosinski, Pubertät, 320.
[614] Vgl. Hüther, Durcheinander, 10.
[615] Vgl. Willenbrock, Pubertät.
[616] Vgl. Fend, Entwicklungspsychologie, 101.

äußert sich vielmehr in einer zunehmenden Leistungsfähigkeit der intellektuellen[617] Funktionen, was wiederum Auswirkungen auf das (schulische) Lernen hat.

Bekannt und vielfach zitiert, wenn es um Fragen der kognitiven Entwicklung geht, ist der Schweizer Biologe Jean Piaget. Er behauptet eine stufenförmige Veränderung des Denkens bzw. des Erkennens, die im ausgereiften Erwachsenendenken ihren Abschluss findet. Dabei versteht Piaget die von ihm identifizierten Stadien als eine invariante Sequenz; jede Stufe bietet die Grundlage für geistige Leistungen, die im vorhergehenden Stadium nicht möglich waren[618]. Die ersten beiden Stufen, die sensomotorische und die präoperationale, können hier vernachlässigt werden, da sie die kognitive Entwicklung in den Phasen der (frühen) Kindheit beschreiben. Anstelle dessen soll der Fokus auf das Pubertätsalter gelegt werden, so dass die Stufen der konkreten und der formalen Operationen detaillierter in den Blick zu nehmen sind[619]:

(i) Konkrete Operationen

Dieser Stufe hat Piaget Kinder im Alter von sieben bis elf Jahren zugeordnet. Kennzeichen des konkret-operationalen Entwicklungsstadiums ist die Kompetenz, Konservierungsaufgaben[620] lösen und logische Operationen anwenden zu können. Diese Fähigkeit ist jedoch an die konkrete Anschauung gebunden, d.h. das Bewegen innerhalb der gedanklichen Möglichkeiten, die Abstraktion und das hypothetische Denken werden noch nicht beherrscht.

(ii) Formale Operationen

---

[617] Intelligenz ist dabei zu verstehen als die Art und Weise, wie Erfahrung verarbeitet wird (vgl. Schweitzer, Lebensgeschichte, 107).

[618] Vgl. Sodian, Entwicklung, 437. Weitere Merkmale sind die Regressionsresistenz, die strukturierte Ganzheit, die qualitative Verschiedenheit der Stufen, sowie die hierarchische Differenzierung und Integration (vgl. Bucher/Oser, Entwicklung, 610). Diese Eigenschaften gelten auch für die im weiteren Verlauf dieses Kapitels dargestellten (strukturgenetischen) Entwicklungsmodelle.

[619] Vgl. ausführlich dazu: Sodian, Entwicklung, 437-443 oder Fend, Entwicklungspsychologie, 113-125.

[620] „Mit Konservierung ist die Beibehaltung eines Merkmals oder einer Eigenschaft gemeint, auch wenn sich das äußere Erscheinungsbild ändert." (Fend, Entwicklungspsychologie, 121)

> Auf dieser Stufe entwickelt sich nun das Vermögen, abstrakt und hypothetisch zu denken. Der Heranwachsende ist damit in der Lage, Sets von Kombinationen zu bilden und sie kognitiv zu bearbeiten. Außerdem vermag der Jugendliche Aussagen über Regelmäßigkeiten systematisch zu manipulieren[621]. Diese neu erworbenen Fähigkeiten stellen die Hinführung zum wissenschaftlichen und formalen Denken dar. Piaget hat jedoch auch eingeräumt, dass das formale Denken keine Selbstverständlichkeit in der kognitiven Entwicklung darstellt, d.h. es gibt auf der einen Seite Jugendliche, die diese Stufe recht früh erreichen und es gibt auf der anderen Seite Erwachsene, die nie in der Lage sein werden, formal zu denken[622].

Piagets Modell zur kognitiven Entwicklung ist vielfach rezipiert worden – auch kritisch[623]. Zunächst aber soll das besondere Verdienst dieser Entwicklungstheorie hervorgehoben werden. Piaget hat „auf die qualitativen Besonderheiten des Denkens in verschiedenen Lebensphasen aufmerksam“[624] gemacht; insbesondere hat er zu einem besseren Verständnis der Adoleszenzphase beigetragen: Der Übergang zur Stufe der formalen Operationen entspricht einer qualitativen Transformation des Denkens[625], so dass der Jugendliche mit zahlreichen neuen Herausforderungen, aber auch Möglichkeiten konfrontiert wird.

Zu den o.g. neu erworbenen Fähigkeiten zur Hypothesenbildung und zur Abstraktion gesellt sich die der Perspektivenübernahme. Die Heranwachsenden sind nun in der Lage, den Standpunkt des Denkenden in ihre Überlegungen einzubeziehen, d.h. das Denken erfährt eine Dezentrierung. In der Kombination dieser neu gewonnen Fähigkeiten vermag der Jugendliche zwischen Realität und Möglichkeit zu unterscheiden, auch im Blick auf sich selbst. Es besteht nun die Möglichkeit, zwischen dem, was man selbst denkt

---

[621] Vgl. Fend, Entwicklungspsychologie, 123f.
[622] Vgl. Fend, Entwicklungspsychologie, 123.
[623] Diese Kritik betrifft insbesondere Piagets Überlegungen bzgl. der kognitiven Kompetenzen junger Kinder (vgl. Sodian, Entwicklung, 443-448.
[624] Fend, Entwicklungspsychologie, 125.
[625] Vgl. Fend, Entwicklungspsychologie, 123.

und dem, was andere über einen denken mögen, zu differenzieren[626]. Darüber hinaus befähigt die Stufe der formalen Operationen den Heranwachsenden dazu, „Erkenntnisprozesse selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen", d.h. „Jugendliche […] konstruieren alternative Welten und verstehen die eigene Erkenntnisperspektive als eine von vielen möglichen"[627].

Abschließend soll die o.g. Andeutung, Piagets strukturgenetisches Modell zur kognitiven Entwicklung habe auch Kritik erfahren, aufgenommen und präzisiert werden. Zahlreiche Anschlussuntersuchungen haben Piagets Grundannahmen bestätigen sowie Einseitigkeiten seiner Theorie aufdecken können. Aus der Perspektive religionspädagogischer Psychologie nennt Grom drei wesentliche Einschränkungen, die bei der Rezeption Piagets Forschungsarbeit zu bedenken sind[628]:

- Die Konzentration des Schweizer Forschers auf den logisch-mathematischen und den naturwissenschaftlichen Bereich geht mit einer Vernachlässigung der sozialen, emotionalen, ästhetischen sowie der Persönlichkeitsentwicklung einher.
- Die Beobachtung, dass Kinder je nach kognitiver Herausforderung konkret oder auch schon formal operieren, stellt Piagets Grundannahme, die von ihm entwickelten Stufen und Strukturen seien abstrakt und inhaltsunabhängig, in Frage; vielmehr ist eine bereichsspezifische Entwicklung anzunehmen – man spricht auch vom „Denken in domains"[629].
- Mit seinem Fokus auf das Äquilibrationsstreben[630] der Heranwachsenden vernachlässigt Piaget „Faktoren wie die Vertrautheit mit einem Bereich, Motiviertheit des Schülers, soziokulturelle Bedingungen wie den Bil-

---

[626] Vgl. Fend, Entwicklungspsychologie, 127.
[627] Sodian, Entwicklung, 443.
[628] Vgl. Grom, Psychologie, 47ff.
[629] Domänenspezifisches begriffliches Wissen wird gegenwärtig für den physikalischen, den biologischen, den numerischen und den psychologischen Bereich angenommen. In diesen Domänen, so vermutet die Forschung, verfügen bereits Säuglinge über spezifische kognitive Fähigkeiten. Vgl. Sodian, Entwicklung, 462-479.
[630] Äquilibration meint „das Streben nach einem Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkommodation" (Grom, Psychologie, 47). „Assimilation ist die Integration von Neuem in bestehende mentale Strukturen und Akkomodation die Anpassung bestehender mentaler Strukturen als Reaktion auf Umweltanforderungen." (Sodian, Entwicklung, 437).

dungsstand der Eltern und den Einfluß eines Unterrichts, der Lösungen zum Nachvollzug anbietet“[631].

Piagets strukturgenetisches Modell zur kognitiven Entwicklung hat auch die religionspädagogische Theoriebildung beeinflusst: Insbesondere die Forschungen zur Entwicklung des religiösen Urteils bzw. des Weltbildes knüpfen hieran an. Diese Zusammenhänge werden im weiteren Verlauf des Kapitels entfaltet[632].

2.4.1.3 Entwicklungsaufgaben in der Pubertät

Die einschneidenden körperlichen Veränderungen, die mit der Pubertätsphase einhergehen, lösen Reaktionen im sozialen Umfeld der Jugendlichen aus. Damit hat die Pubertät unmittelbaren Einfluss auf die Entwicklung Heranwachsender bzw. auf die damit verbundenen Herausforderungen. Von den zahlreichen Entwicklungsaufgaben, die vom Jugendlichen zu bewältigen sind, sollen hier zwei detaillierter dargestellt werden. Sie werden ausgewählt, weil sie für die (religions-)pädagogische Arbeit mit Jugendlichen von besonderer Bedeutung sind.

(i) Umbau der sozialen Beziehungen

Die für das Jugendalter typische Bindungs- und Ablösungsproblematik[633] in der Beziehung zu den Eltern geht einher mit einer zunehmenden Hinwendung zu Gleichaltrigen, den sogenannten Peers. Ein besonderes Merkmal der Beziehung zu den Altersgleichen ist ihre prinzipielle Fluktuation sowie Gefährdung, so dass sich die Heranwachsenden aktiv um sie bemühen müssen. Es gibt keinen – den Eltern vergleichbaren – Autoritätsvorsprung oder Erziehungsanspruch, so dass die Aushandlung unterschiedlicher Vorstellungen und Interessen auf Augenhöhe stattfin-

---

[631] Grom, Psychologie, 49. Vgl. auch Schweitzer, der feststellt, dass der kognitiv-strukturelle Ansatz Piagets der „eigenständigen Bedeutung sozialer Beziehungen, affektiver Prozesse und lebensgeschichtlicher Ereignisse […] nicht gerecht“ (Schweitzer, Lebensgeschichte, 106) werde.

[632] Vgl. die Abschnitte 2.4.1.4 und 2.4.1.6.

[633] Der Heranwachsende steht vor der Aufgabe, sich aus der Abhängigkeit, Unselbständigkeit und Unmündigkeit, die seine Beziehung zu den Eltern geprägt haben, herauszubewegen und stattdessen eine neue Position innerhalb der Familie zu erarbeiten (vgl. Göppel, Jugendalter, 158).

det.[634] Dem entsprechend hoch ist der Stellenwert, der dem Meinungsaustausch innerhalb der Peer-Gruppe zukommt.

Schließlich geschieht die Definition der eigenen Persönlichkeit vornehmlich in der Auseinandersetzung mit anderen: Im Spiegel ihres Gegenübers erfahren Jugendliche eine Selbst- sowie eine Fremd-Selbst-Beurteilung.[635] So erscheinen die Altersgleichen in der Adoleszenz unentbehrlich, da sie dem Jugendlichen helfen, herauszufinden, was er kann, was er mag, was er werden möchte und wie er sein möchte.[636]

(ii) Arbeit an der eigenen Identität

Klosinski beschreibt die Pubertät als den eigentlichen Beginn einer von Jugendlichen bewusst erlebten Individuation[637]. Sie stehen vor der Aufgabe, herauszufinden, welche Merkmale ihrer in der Kindheit entwickelten Persönlichkeit gleich geblieben (Kontinuität) und welche sich verändert haben (Diskontinuität).[638] Letztlich geht es bei der Identitätsarbeit darum, sich auf die Suche nach dem „Kern" der eigenen Person zu begeben, die ja immer mehr ist als die Summe einzelner Entwicklungsprozesse. Diese Idee, also die Gleichsetzung von Identitätssuche mit dem Versuch, eine „Ganzheit" im Blick auf die eigene Persönlichkeit herzustellen, geht zurück auf Erik H. Erikson.

Der Psychologe Augusto Blasi bietet eine Rekonstruktion des daraus resultierenden Identitätsbegriffs. Dazu zählen unter anderem die beiden nachstehend genannten Überlegungen[639]:

- Die Antwort auf die „Identitätsfrage" wird durch eine reflektierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen und kulturellen Traditionen entwickelt.

---

[634] Vgl. Göppel, Jugendalter, 159.
[635] Vgl. Klosinski, Pubertät, 320.
[636] Vgl. Fend, Entwicklungspsychologie, 306f.
[637] Vgl. Klosinski, Pubertät, 323.
[638] Vgl. Fend, Entwicklungspsychologie, 402.
[639] Die Auswahl dieser Aspekte erfolgt vor dem Hintergrund der religionspädagogischen Perspektive der vorliegenden Forschungsarbeit.

- Die Prozesse des Hinterfragens und der Integration beziehen sich auf Lebensfragen wie die nach der beruflichen Zukunft, den Partnerbeziehungen sowie nach den religiösen und politischen Standpunkten.[640]

Dabei meint Identitätsarbeit (im Sinne Eriksons) nicht, diese beiden Bereiche abzuarbeiten, sondern sie in einen kohärenten Zusammenhang des Wissens über sich selbst einzuordnen.

Beide Entwicklungsaufgaben zusammengenommen, also der Umbau der sozialen Beziehungen sowie die Arbeit an der eigenen Identität, verweisen auf das Kernthema der Adoleszenz: „Sich bewußt in ein Verhältnis zu sich und zur Welt setzen“[641]. Dieses Kernthema lässt sich wiederum in vier Dimensionen entfalten, die sich im Zusammenspiel von Perspektiven der Betrachtung (innen oder außen) und den Seinsweisen des Selbst (Wirklichkeit oder Möglichkeit) ergeben:

1. Das wahre Selbst gibt Auskunft darüber, wie man eigentlich ist.
2. Das präsentierte Selbst entspricht dem, wie man sich anderen Menschen zeigt.
3. Das ideale Selbst verrät, wie man eigentlich sein möchte.
4. Das soziale Wunsch-Selbst schließlich appelliert: „So sollt ihr von mir denken.“[642]

Somit zeigt sich: Mit der Pubertät entsteht die Möglichkeit und wohl auch Notwendigkeit, „das äußere, nur ‚vorgegebene‘, vom inneren, dem ‚eigentlichen‘ Ich zu trennen. Ichfindung und soziale Selbstdarstellung treten jetzt in einen intensiven Dialog.“[643]

2.4.1.4 Zwischenfazit

Damit kann festgehalten werden: Die körperlichen Wachstumsprozesse lassen den Heranwachsenden sensibel werden für die Reaktionen seiner Um-

---

[640] Diese sowie alle weiteren Überlegungen sind nachzulesen bei Fend, Entwicklungspsychologie, 409.
[641] Fend, Entwicklungspsychologie, 414.
[642] Fend, Entwicklungspsychologie, 415.
[643] Fend, Entwicklungspsychologie, 415.

welt und so gewinnt er eine veränderte Perspektive auf sich selbst. Die daraus erwachsende neue Form der Identitätsarbeit wird aber erst ermöglicht durch die hinzugekommenen kognitiven Fähigkeiten usw. Offensichtlich hängen alle genannten Aspekte jugendlicher Entwicklung untereinander zusammen; die hier vorgenommene Unterscheidung ist also mehr oder weniger künstlich, ermöglicht jedoch eine strukturierte Darstellung.

Wenn nun die Pubertät als eine Zeit einschneidender und umfassender Veränderungen aufzufassen ist, dann ist davon auszugehen, dass diese Wandlungsprozesse auch Einfluss auf die religionspädagogische Arbeit mit Jugendlichen haben. Nachfolgend soll erörtert werden, inwiefern sich der Eintritt in die Pubertät auf die Entwicklung des religiösen Urteils, des (Gottes-)Glaubens und des Weltbildes auswirkt. Dazu werden die entsprechenden Stufentheorien dargestellt sowie kritisch reflektiert – und dies nicht zuletzt vor dem Hintergrund der aktuellen Abhandlung zur Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik von Büttner und Dieterich[644].

Darin fordern die beiden Religionspädagogen, neue Forschungsergebnisse auf dem Gebiet zu berücksichtigen. Schließlich seien „die strukturgenetischen Modelle selbst Konstrukte […], die die Entwicklung schematisieren und von einer bestimmten Perspektive her beleuchten, sodass zur Ergänzung weitere Perspektiven und Theorieansätze notwendig bleiben“[645].

Dieser Einwand gilt es in der Datenauswertung und -interpretation im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit zu bedenken.

2.4.1.5 Entwicklung des religiösen Urteils

Fritz Oser und Paul Gmünder haben eine Dilemmageschichte entwickelt, die den Leser mittels einer Kontingenzsituation auffordert, von seiner Be-

[644] Vgl. Büttner/Dieterich, Entwicklungspsychologie.
[645] Büttner/Dieterich, Entwicklungspsychologie, 66.

ziehung, die er zum Göttlichen eingeht, zu erzählen[646]. Erfasst werden also weniger Wissens- als vielmehr Begründungsstrukturen[647].

Auf der Grundlage zahlreicher Interviews mit Kindern, Jugendlichen sowie Erwachsenen[648] haben Oser und Gmünder dann eine Stufentheorie des religiösen Urteils entwickelt.

Das Theoriemodell umfasst insgesamt sechs Stadien, wobei die fünfte Stufe nur selten und die sechste Stufe empirisch gar nicht nachgewiesen werden konnte. Für die religionspädagogische Begleitung Jugendlicher im Pubertätsalter sind die Stufen 2,3 und 4 von Interesse, da sie den Erwartungshorizont für die religionsunterrichtliche Arbeit mit Heranwachsenden abstecken.

(i) Orientierung an „do-ut-des“ (2. Stufe)

Bestimmend ist die Orientierung an einem Letztgültigen, das beeinflusst und für sich in Anspruch genommen werden kann. Um die göttliche Gunst zu erhalten oder um mögliche Sanktionen nach Verfehlungen zu mildern, muss der Mensch etwas tun.[649] Damit wird die Beziehung zwischen Gott und Mensch auf beiden Seiten aktiv gestaltet; sie gleicht einer Handelsbeziehung: Wie du mir, so ich Dir (do-ut-des)[650].

(ii) Übergang von der 2. zur 3. Stufe

Oser und Gmünder sehen den Stufenübergang durch eine Erschütterung gekennzeichnet, die zu einer Ablehnung der Annahme führt, der Mensch könne das Ultimate beeinflussen. Somit beginnen Personen im Übergang von der zweiten zur dritten Stufe „zu trennen zwischen dem,

---

[646] Die Geschichte erzählt von einem Arzt, der im Angesicht eines bevorstehenden Flugzeugabsturzes Gott ein Versprechen macht. Der junge Mann überlebt den Unfall und erhält ein lukratives Stellenangebot in einer Klinik. Sein Dilemma besteht nun in der Frage, ob er das gegebene Versprechen gegenüber Gott einlösen muss.

[647] Vgl. Schweitzer, Lebensgeschichte, 133.

[648] In der grundlegenden Querschnittsstudie von 1984 haben Oser und Gmünder 112 christliche Schweizer zwischen 8 und 75 Jahren interviewt; dabei ergab sich ein „überzufällige[r] Alterstrend bei den Antworten, besonders bis zum 25. Lebensjahr“ (Grom, Psychologie, 72).

[649] Vgl. Freudenberger-Lötz/Reiß, Lebenswelten, 90.

[650] Vgl. Schweitzer, Lebensgeschichte, 127.

was sie vermögen und wofür sie selber verantwortlich sind, und dem, was sie einem Unbedingten für angemessen halten“[651]

(iii) Orientierung an absoluter Autonomie (3. Stufe)

Im Vordergrund steht die Orientierung an der Selbstbestimmung und Eigenverantwortung des Menschen. Dem Letztgültigen wird entweder ein anderer, von der Welt getrennter Verantwortungsbereich zugeschrieben (Deismus) oder aber seine Existenz wird gänzlich verneint (Atheismus).[652]

Oser und Gmünders Studien zufolge gilt für einen Großteil der Erwachsenen, dass sie in ihrem religiösen Urteil auf der dritten Stufe verbleiben. Gleichwohl ist es ggfs. hilfreich, die Merkmale einer potenziellen Weiterentwicklung dieses Stadiums zu kennen. Immerhin haben Oser und Gmünder einen, wenn auch sehr kleinen, Prozentsatz an 14 bis 15jährigen ausmachen können, deren Argumentationen der 4. Stufe entsprechen[653].

(iv) Orientierung an vermittelter Autonomie und Heilsplan (4. Stufe)

Es herrscht eine Orientierung an der Freiheit des Menschen vor, die mit dem Letztgültigen in Verbindung gebracht wird, d.h. im Letztgültigen wird der Grund gesehen, der menschliche Begegnungen und Freiheit überhaupt erst möglich macht. Für die Abläufe des Lebens wird ein Plan angenommen, nach dem sich der Mensch auf ein besseres hin entwickelt.[654] Voraussetzung für eine Argumentation auf dieser Stufe ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion; sie erlaubt, „das eigene – freie – Selbst mit einem Ultimaten in Verbindung zu bringen“[655].

Bzgl. eines möglichen Zusammenhangs zwischen den Piaget´schen Stufen der kognitiven Reifung und dem von ihnen entwickelten Theoriemodell haben sich Oser und Gmünder nur sehr verhalten geäußert. So weist Oser

---

[651] Oser/Gmünder, Mensch, 133.
[652] Vgl. Freudenberger-Lötz/Reiß, Lebenswelten, 90.
[653] Vgl. Schweitzer, Lebensgeschichte, 128.
[654] Vgl. Freudenberger-Lötz/Reiß, Lebenswelten, 90.
[655] Schweitzer, Lebensgeschichte, 129.

darauf hin, dass die Entwicklung des religiösen Urteils ein bestimmtes Denk- und Sozialisationsniveau voraussetze; er räumt aber auch ein, dass sich beide Bereiche möglicherweise unabhängig voneinander entwickeln.[656]
Des Weiteren behauptet Oser eine Korrelation der religiösen Urteilsstufen mit zahlreichen religionspsychologischen Variablen. S. E. trägt die Stufentheorie zu einem „besseren Verständnis des religiösen Denkens bei und [gibt] der Religionspädagogik eine klare Zielvorstellung: religiöse Entwicklung zu unterstützen."[657]
In der religionspädagogischen Forschung ist die Stufentheorie von Oser und Gmünder vielfach kritisiert worden; einige Argumente dieser Diskussion werden im Folgenden aufgegriffen und kurz vorgestellt.[658]

- Grundlegende Zweifel betreffen die Erhebungsmethode: Das, was mit der Dilemma-Methode eigentlich erfasst werden kann, ist die Entwicklung der logischen Kompetenz, der Kritikfähigkeit sowie der Vertrautheit mit den Naturgesetzen[659]. Durch die Konstruktion des Dilemmas erfolgt eine Festlegung auf einen bestimmten Ausschnitt religiösen Denkens und Erlebens. So ist auch zu erklären, dass anders angelegte Untersuchungen keinen Bezug zum Stufenmodell von Oser und Gmünder herstellen konnten.[660]
- Die Dilemmageschichte provoziert Kinder geradezu, auf den Stufen 1 und 2 bzw. Jugendliche auf der dritten Stufe zu antworten. Dazu trägt auch die Distanz der Erzählung zum Alltagsleben Heranwachsender sowie die Künstlichkeit der im Dilemma erzählten Situationen bei.[661]

---

[656] Vgl. Grom, Psychologie, 70.
[657] Bucher/Oser, Entwicklung, 613.
[658] Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den kritischen Einwänden gegenüber der Theorie von Oser und Gmünder bieten Schweitzer und Grom (vgl. Schweitzer, Lebensgeschichte, 132-137; Grom, Psychologie, 71-79). Zu beachten ist auch die Langzeitstudie von Anna-Katharina Szagun, die sich sowohl in der Anlage als auch in der Auswertung kritisch mit dem Stufenmodell von Oser und Gmünder auseinandersetzt (vgl. Szagun, Sprachlosen).
[659] Mit dem Titel ihrer Untersuchung geben Oser und Gmünder vor, die religiöse Entwicklung zu untersuchen – das, was sie aber dann in ihrer Arbeit beschreiben, ist die Entwicklung des religiösen Urteils (vgl. Schweitzer, Lebensgeschichte, 132f).
[660] Vgl. Grom, Psychologie, 73.
[661] Vgl. Schweitzer, Lebensgeschichte, 133f sowie Grom, Psychologie, 74.

- Um ein religiöses Bewusstsein entwickeln zu können, bedarf es mehr als nur des religiösen Urteils, das ja auf das Verstehen abzielt. Von Bedeutung sind auch die religiöse Motivation sowie das religiöse Verhalten. Beide entwickeln sich nicht automatisch mit dem religiösen Urteil.[662]
- Die Universalität und Unumkehrbarkeit der Stufen kann durch viele Beobachtungen in Frage gestellt werden. So besteht zum Beispiel die Möglichkeit, dass es gar nicht zu der Krise kommt, die auf der dritten Stufe vorausgesetzt wird. Weiterhin gibt es mehr als die von Oser und Gmünder erfassten Motive von Religiosität, nämlich Angst vor Ohnmacht und prosoziales Verhalten. Und schließlich ist in Erwägung zu ziehen, dass eine agnostische bzw. atheistische Haltung auch andere Gründe als eine „unbewältigte[n], emotionale[n] Autonomie- und Theodizeeproblematik“[663] haben kann.

Insgesamt, und somit auch im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit, scheint ein behutsamer Gebrauch – vornehmlich in heuristischer Funktion – des Stufenmodells ratsam. Die Überlegungen von Oser und Gmünder können für Abweichungen von den behaupteten Stufenzuordnungen sensibilisieren und lassen von dort aus nach möglichen Ursachen für diese Abweichungen fragen.

2.4.1.6 Entwicklung des Glaubens

In den 70er Jahren hat sich der amerikanische Theologe James W. Fowler ein anspruchsvolles Ziel gesetzt: Er wollte eine Theorie der Glaubensentwicklung generieren. Diese Theorie sollte, vergleichbar mit den strukturgenetischen Erklärungsmodellen von Piaget bzw. Kohlberg[664], aus einer Abfolge von Stufen bestehen. Dabei versteht Fowler faith als die Bezogenheit des Menschen auf ein Wertezentrum, also als einen Lebens- oder Sinnglauben. Vor dem Hintergrund dieser Definition ist faith zu unterscheiden

---

[662] Vgl. Grom, Psychologie, 77.
[663] Grom, Psychologie, 78.
[664] Lawrence Kohlberg hat sich mit der moralischen Entwicklung befasst und hierzu (in Anlehnung an Piaget) ein Stufenmodell entwickelt.

von beliefs (Glaubensinhalte); vielmehr müssen in die Darstellung der Glaubensstufen auch Gefühle, Motive und Symbole einbezogen werden. Wenn Glaube als Sinnglaube zu verstehen ist, dann folgt daraus, dass jeder Mensch als ein auf Sinn angewiesenes Lebewesen einen Glauben hat. Mit Bezug auf eine Reihe unterschiedlicher Theoriemodelle – wie z. B. Erikson (Identität), Jung (Psychoanalyse) oder Kohlberg (Moral) – entwickelt Fowler ein Modell der Glaubensentwicklung, in dem auch die Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung des Menschen berücksichtigt werden.

Die Datengrundlage bilden nahezu 360 Interviews mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen über Erfahrungen ihres Lebens, Sinnüberzeugungen, Symbole, Rituale etc. Im Ergebnis stellt Fowler sechs Glaubensstufen[665] vor, von denen er jedoch nur die ersten fünf empirisch nachweisen konnte.

Bevor die Stufen 2 und 3 detaillierter erläutert werden[666], ist eine Bemerkung vorauszuschicken: Aufgrund seiner Komplexität erschwert Fowlers Glaubensverständnis eine klare und leicht verständliche Beschreibung der Stufen. Außerdem können in einer verkürzten Darstellung, wie sie im Rahmen dieses Kapitels anders nicht möglich ist, nur ausgewählte Aspekte dargestellt werden.

- Mythisch-wörtlicher Glaube

  Diese Glaubensstufe hat Fowler bei Heranwachsenden im Alter von mindestens sieben Jahren beobachten können. Typisch für dieses Stadium ist die zunehmende Bedeutung von Mythen, Geschichten und Symbolen als Möglichkeiten, sich in der Welt zu orientieren. Das konkret-operationale Denkniveau führt jedoch dazu, dass diese Narrationen nicht symbolisch, sondern wörtlich verstanden werden.[667]

---

[665] Hinzu kommt eine Anfangsstufe 0, die den vorsprachlichen Glauben in der frühen Kindheit erfasst (vgl. Schweitzer, Lebensgeschichte, 144).

[666] So wie im Fall der Entwicklungstheorie zum religiösen Urteil (vgl. 2.4.1.4) werden aus der gesamten Stufenabfolge die Stadien ausgewählt, die für die religionspädagogische Begleitung Jugendlicher im Pubertätsalter von Bedeutung sind.

[667] Vgl. Schweitzer, Lebensgeschichte, 145.

Heranwachsende auf der mythisch-wörtlichen Glaubensstufe sind offen für den „erzählten Sinn“[668] von Geschichten, können sich von ihnen jedoch nicht durch die kritische Reflexion distanzieren.

Eindimensional und wörtlich sind auch die Zugänge zu Glaubensinhalten und Regeln, die die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft symbolisieren. Zwischenmenschliche Beziehungen werden auf dieser Stufe nach dem Grundsatz gegenseitiger Fairness und Gerechtigkeit gedacht. Dem entspricht ein Bild von Gott als Richter, der belohnt und bestraft; überhaupt ist die Gottesvorstellung von Heranwachsenden dieses Stadiums als anthropomorph zu bezeichnen.[669]

- Synthetisch-konventioneller Glaube

  Voraussetzung und wesentliches Merkmal dieses Stadiums ist das formal-operatorische Denken, das bekanntlich in der Pubertätsphase erlangt wird. Es ermöglicht die Reflexion der eigenen Person und somit die Verknüpfung von Sinnglaube und Identitätsbildung.[670]

  Der synthetische Charakter dieses Glaubensstadiums besteht in der unkritischen Addition von Inhalten und Überzeugungen: Der Anspruch an eine stimmige und ganzheitliche Glaubensvorstellung ist von geringer Bedeutung; das, was zählt, sind die Glaubensüberzeugungen der anderen (Konventionalität), also der Bezugspersonen, der Peers etc., deren Ansichten übernommen werden. Denkbar ist dabei auch eine konventionell-säkulare Orientierung, d.h. Kirche und Tradition werden gemeinschaftlich kritisiert[671].

  Unreflektiert ist darüber hinaus die emotionale Gebundenheit an Werte und Normen; die Entmythologisierung von Symbolen und Ritualen würde

---

[668] Damit ist der „Sinn, der sich dem erschließt, der in Geschichten lebt“ gemeint (Schweitzer, Lebensgeschichte, 146).
[669] Vgl. Grom, Psychologie, 59.
[670] Vgl. Grom, Psychologie, 59.
[671] Vgl. Schweitzer, Lebensgeschichte, 147.

auf dieser Glaubensstufe gar als Bedrohung des Sinns empfunden werden.[672]

So wie Oser und Gmünder hat sich auch Fowler mit zahlreichen kritischen Anfragen an sein Stufenmodell auseinandersetzen müssen. Diese Diskussion soll hier in Auszügen dargestellt werden[673]:

- Fowler wird zugestanden, ein ideenreiches Erklärungsmodell zur Glaubensentwicklung vorgelegt zu haben, das jedoch zugleich – so der Vorwurf – verworren, komplex und empirisch nicht überprüft sei. Bzgl. des letztgenannten Punktes wird auf die postulierte, jedoch nicht nachgewiesene Kohärenz der Glaubensstufen verwiesen. Auch die behauptete Abfolge der Stufen über die gesamte Lebensspanne ist nicht belegt.[674]
- Die von Fowler bemühten Theoriemodelle, die sich in ihren Ansätzen zum Teil deutlich unterscheiden, vermögen keine homogenen, kohärenten Strukturen und hierarchisch aufbauenden Stufen zu beschreiben; wohl aber geben sie detaillierte Einblicke in verschiedene Glaubensstile und Einstellungen.[675]
- Als problematisch ist auch die von Fowler (implizit und explizit) behauptete Höherwertigkeit der fortgeschrittenen Stufen anzusehen. Schließlich ist die Frage zu stellen, ob sich Sinnorientierungen gegeneinander abwägen lassen. Damit zusammen hängt die Beobachtung, dass die von Fowler generierten Glaubensstufen nicht rein formal und damit unabhängig von ihrer inhaltlichen Ausgestaltung zu beschreiben sind.[676]

Fowler wurde für seine Theorie der Glaubensentwicklung jedoch nicht nur kritisiert. So verweist beispielsweise Schweitzer auf die religionspädagogische Rezeption des Fowler´schen Modells: Die Beschäftigung mit den Glaubensstufen hat auf den Entwicklungs- und Lebensbezug religiöser Erziehung aufmerksam werden lassen. Außerdem hat sie geholfen, das Got-

---

[672] Vgl. Grom, Psychologie, 59.
[673] Ausführliche Darstellungen sind zu finden bei Schweitzer, Lebensgeschichte, 154-159 sowie Grom, Psychologie, 61-64.
[674] Vgl. Grom, Psychologie, 62.
[675] Vgl. Grom, Psychologie, 64.
[676] Vgl. Schweitzer, Lebensgeschichte, 156.

tesbild von Heranwachsenden zu erschließen sowie zum alterstypischen Verständnis biblischer Geschichten beigetragen.[677]

2.4.1.7 Entwicklung des Weltbildes

Zu Beginn des neuen Jahrtausends haben Reto L. Fetz, Karl H. Reich und Peter Valentin eine strukturgenetische Untersuchung zur Weltbildentwicklung und zum Schöpfungsverständnis von Kindern und Jugendlichen vorgelegt. Diese Studie rekurriert auf die Ergebnisse einer Querschnittuntersuchung aus den Jahren 1983/1984 sowie ihre beiden Wiederholungen in den Jahren 1987/1988 und 1993/1994. Für die Erhebungen wurden Schweizer Kinder und Jugendliche im Alter von fünf bis 26 Jahren zu unterschiedlichen Aspekten ihres Schöpfungsverständnisses interviewt[678]. Durch die mehrfache Befragung ausgewählter Probanden aus der ursprünglichen Stichprobe der ersten Querschnittuntersuchung[679] war es Fetz, Reich und Valentin möglich, tatsächliche Entwicklungsverläufe einzufangen.

Für die vorliegende Forschungsarbeit sind insbesondere die Beobachtungen zum Entwicklungsverlauf im Übergang von der Kindheit zur Jugend von Interesse. Dementsprechend stellen die im Folgenden genannten Aspekte lediglich einen Auszug aus den umfassenden Überlegungen von Fetz, Reich und Valentin dar.

In der Entwicklung vom Kind zum Jugendlichen erfährt das Weltbild des Heranwachsenden eine tiefgreifende Transformation. Diese Wandlung ist zu verstehen als ein „komplexe[s] Zusammenspiel von Auflösungs- und Entstehungsprozessen, von Differenzierungsvorgängen und integrativen Bestrebungen“[680].

(i) Abschied vom Weltbild der Kindheit

---

[677] Vgl. Schweitzer, Lebensgeschichte, 159.

[678] Neben der individualgeschichtlichen sind Fetz, Reich und Valentin insbesondere auch an der ideengeschichtlichen Entwicklung des Weltbildes interessiert. Dieser Aspekt kann jedoch im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit vernachlässigt werden.

[679] Zu den Kriterien für die Auswahl der Probanden vgl. Fetz/Reich/Valentin, Weltbildentwicklung, 153 und 155.

[680] Fetz/Reich/Valentin, Weltbildentwicklung, 342.

Fetz, Reich und Valentin konnten in ihren Gesprächen mit Heranwachsenden beobachten, dass die Kinder über Vorstellungen von der Welt und ihrer Entstehung verfügen, die einen lückenlosen Sinnzusammenhang bieten. Diese „von vornherein alles erklärende Matrix“ wird mit steigendem Alter sukzessiv in Frage gestellt:

Das im Jugendalter zunehmend dominierende naturwissenschaftliche Denken verdrängt die für die Kindheit typischen artifizialistischen Schöpfungsvorstellungen[681]. Und im Blick auf die Anthropomorphismen innerhalb der kindlichen Gottesvorstellung wird den Jugendlichen bewusst, dass es sich dabei um Bilder handelt, die nach menschlichem Vorbild entstehen[682].

Unter diesen Bedingungen erscheint der Kinderglaube als eine zu überwindende Stufe der Unmündigkeit und der kritiklosen Übernahme vorgegebener Vorstellungen.

Das kindliche Weltbild wird jedoch nicht nur überwunden, sondern es wird auch gewissermaßen aufgehoben, d.h.: Auch wenn die für die Kindheit typische Verstehensstruktur unwiederbringlich außer Kraft gesetzt wird, so bleibt aber das kindliche Weltbild in seiner Ganzheit und Fraglosigkeit im Gedächtnis des Heranwachsenden und leitet ihn bei seiner Suche nach einem „erwachsenen“ Weltbild.

(ii) Reflexive Kompetenzen

Als entscheidendes Merkmal, das den Jugendlichen die Denkwelt des Kindes überwinden lässt, ist die Reflexion anzusehen[683]. Die Ebene, auf

---

[681] Der Begriff des „Artifizialismus“ geht zurück auf Piaget bzw. auf seinen philosophischen Lehrer Léon Brunschvicg und er spielt an auf die Tendenz, „natürliche Entstehungsvorgänge nach dem Modell der menschlichen Fabrikation aufzufassen“ (Fetz/Reich/Valentin, Weltbildentwicklung, 43).

[682] Zum Frage nach den anthropomorphen Anteilen im Gottesbild Heranwachsender zitiert Grom Studien, die u.a. zu dem Ergebnis geführt haben, dass Kinder ein Gottesverständnis haben bzw. äußern können, das buchstäbliche und transzendenzbewusste, analog-anthropomorphe Elemente zugleich aufweist. Insgesamt hänge die Entwicklung zu einem transzendenzbewussteren Gottesverständnis von der religiösen Motivation und Instruktion durch die soziale Umwelt sowie von emotionalen Motiven ab. Vgl. hierzu Grom, Psychologie, 121-128.

[683] Fetz, Reich und Valentin verstehen die Entwicklung der Reflexion als „formale[n] Gradmesser der Denkentwicklung insgesamt“ (Fetz/Reich/Valentin, Weltbildentwicklung, 349).

der Kinder reflektieren, ist als „Objektreflexion“[684] zu bezeichnen. Hier vergegenwärtigt sich der Erkennende den Gegenstand selbst; dabei verwendet er eine „Objektsprache“, d.h. eine Sprache über die gegenständliche Wirklichkeit. Auf diese Reflexionsstufe folgt die sogenannte „Mittelreflexion“: Nun wird sich der Erkennende der Mittel seines Denkens bewusst; in einer „Metasprache“ werden Vorstellungen, Begriffe und Denkkategorien in ihrer objektsprachlichen Verwendung thematisiert.[685]

Fetz, Reich und Valentin verorten den Beginn mittelreflektierenden Denkens in der Adoleszenz. Sie bewerten den Übergang von der Objekt- zur Mittelreflexion als den „entscheidende[n], denkerische[n] Schritt in der Entwicklung vom Kind zum Jugendlichen“[686], da der Heranwachsende nun zwischen verschiedenen Denkmöglichkeiten zu wählen vermag. Diese neu gewonnene Option bringt eine Zunahme an Freiheit mit sich, so dass eine fortschreitende Individualisierung innerhalb der Weltbildentwicklung zu beobachten ist.

(iii) Das jugendliche Weltbild – Tendenzen

Die Aufgabe anthropomorpher Vorstellungen führt zu einer Negation der bildhaften Vorstellungen oder sogar der Existenz Gottes überhaupt. Die einzige Gewissheit, die dem Jugendlichen hier oftmals bleibt, ist die, dass Gott nicht so ist, wie er ihn sich als Kind vorgestellt hat.

Folgenreich für das jugendliche Wirklichkeitsverständnis ist auch die Verdrängung des artifizialistischen Schöpfungsverständnisses. An dessen Stelle tritt ein naturalistisches Weltbild, welches Fetz, Reich und Valentin mit Hilfe zweier Überlegungen charakterisieren: Zum einen wird die naturwissenschaftliche Erklärung zur rationalen und unanfechtbaren

---

[684] Vgl. Fetz/Reich/Valentin, Weltbildentwicklung, 143f.
[685] Außerdem gibt es ein „nichtreflektiertes“ Denken, bei dem Behauptungen unverbunden nebeneinander stehen gelassen werden (vgl. Retz/Reich/Valentin, Weltbildentwicklung, 143).
[686] Fetz/Reich/Valentin, Weltbildentwicklung, 345.

> Basis der Welterklärung überhaupt[687] und zum anderen wird die Welt in ihrer Verselbständigung und Selbstorganisation gesehen. Vor diesem Hintergrund verliert die Vorstellung eines Schöpfergottes seine Plausibilität. Wenn Gott noch ein Platz im Weltgeschehen eingeräumt wird, dann geschieht das „in deistischer Manier".
>
> Und schließlich ist auf ein weiteres Merkmal jugendlicher Weltbildentwicklung hinzuweisen: Indem sich der Heranwachsende seiner eigenen Subjektivität bewusst wird, begreift er sich auch Gott gegenüber als aktives Subjekt. Dies führt dazu, dass sich die einst von Gott erwartete Sinnstiftung von der Welt ins Subjektive verlagert. Damit wird der „‚Sinn des Lebens' […] zu einer religiösen Hauptkategorie, die gleichzeitig einen zutiefst persönlichen und individuellen Charakter hat"[688].

Anders als Piaget, Oser, Gmünder und Fowler haben Fetz, Reich und Valentin keine Stufentheorie vorgelegt. Vielmehr haben sie anhand von Interviews mit Heranwachsenden herauszuarbeiten versucht, wie sich das Weltbild und das Schöpfungsverständnis von der Kindheit zum Jugendalter hin verändern. Im Resultat liefern sie keine Beschreibung alterstypsicher Entwicklungsstufen, sondern arbeiten auf der Grundlage ihres Datenmaterials Denk- und Verstehensprozesse heraus, die allenfalls eine Unterscheidung des Kindes- vom Jugendalter erlauben.

Eine zentrale Beobachtung von Fetz, Reich und Valentin stellt die grundlegende Bedeutung des Reflexionsniveaus dar. Anhand der von ihnen geführten Interviews können sie aufzeigen, inwiefern der Übergang von der Objekt- zur Mittelreflexion eine entscheidende Voraussetzung für einen tragfähigen Gottesglauben darstellt. Der Erwerb mittelreflektierenden Denkens ist jedoch kein Automatismus, sondern bedarf der geeigneten Stimulation[689]. Von daher kann das von Fetz, Reich und Valentin erarbeitete Erklärungs-

---

[687] Dieser Prozess vollzieht sich sukzessive: Zunächst wird der Ursprung der Welt mit Hilfe des Urknalls und dann die Entstehung des Lebens mit Hilfe der Evolution erklärt (vgl. Fetz/Reich/Valentin, Weltbildentwicklung, 346).
[688] Fetz/Reich/Valentin, Weltbildentwicklung, 347.
[689] Vgl. Kapitelteil 2.4.2.

modell helfen, vorhandene Entwicklungsstadien zu identifizieren und zuzuordnen sowie für anstehende Entwicklungsaufgaben zu sensibilisieren.

2.4.1.8 Entwicklung des Gottesglaubens

In allen drei skizzierten Entwicklungsbereichen (religiöses Urteil, Glaube und Weltbild) wird selbstverständlich auch der Gottesglaube von Kindern und Jugendlichen thematisiert. Von daher kann man die nachfolgenden Überlegungen als Wiederholung von bereits Gesagtem auffassen – oder aber man versteht sie als neu akzentuierte Zusammenstellung, die den religionspädagogischen Blick auf das Pubertätsalter um wichtige Perspektiven zu bereichern vermag.

Mit Grom sind zwei wichtige Vorbemerkungen zu machen:

1. Im Blick auf den Gottesglauben kann der kognitive vom emotionalen und motivationalen Bereich unterschieden werden. Erstgenannter wird mit dem Begriff des „Gottesverständnisses“ und zweitgenannter mit dem der „Gottesbeziehung“ erfasst.[690] Beide Bereiche hängen miteinander zusammen, sind aber auch voneinander zu unterscheiden.
2. Für die Beschreibung des Gottesglaubens steht kein umfassendes und allgemein anerkanntes Theoriemodell zur Verfügung. Dies liegt zum einen an den teilweise erheblichen Differenzen zwischen den existierenden Forschungsansätzen und zum anderen an der Variationsbreite, innerhalb dessen sich der Gottesglaube entwickeln kann. Vor diesem Hintergrund ist es allenfalls möglich, ein Lücken-Bild durch das Zusammenfügen von Mosaiksteinchen zu erstellen.[691]

Was lässt sich nun über die Entwicklung des Gottesglaubens Jugendlicher sagen?

Bekannt und vielfach zitiert sind die von Karl E. Nipkow identifizierten Entscheidungsfelder bzw. Einbruchstellen.[692] Sie zeigen auf, mit welchen Ar-

---

[690] Vgl. Grom, Religionspsychologie, 115.
[691] Vgl. Grom, Religionspsychologie, 116. Auch Schweitzer stellt fest, dass das „Wissen über die Entwicklung des Gottesbildes im Jugendalter […] viel bruchstückhafter und ungesicherter [ist], als das bei der Kindheit der Fall ist.“ (Schweitzer, Lebensgeschichte, 222).
[692] Vgl. Nipkow, Erwachsenwerden.

gumenten die Gottesvorstellungen und Glaubenshaltungen aus der Kindheit grundsätzlich in Frage gestellt werden. Daraus lassen sich zugleich Erwartungen, die Jugendliche an „ihren Gott“ haben, ableiten. Schweitzer knüpft an die wegbereitende Arbeit Nipkows an und stellt eine Reihe von Aspekten zusammen, mit denen das Gottesverständnis und das –verhältnis charakterisiert werden können[693]:

(i) Subjektivierung

Drei unterschiedliche Tendenzen können unter dem Stichwort der „Subjektivierung“ angesprochen werden. Erstens beginnen die Jugendlichen, Gott mit Worten zu beschreiben, die sie ihrer eigenen Erfahrungs- und Sprachwelt entnommen haben; die Begriffe der christlichen Tradition rücken dagegen in den Hintergrund. Im Ergebnis erscheint das jugendliche Sprechen über Gott oftmals diffus und schwebend. Zweitens ist der Wunsch der Heranwachsenden zu beobachten, eine persönliche, eben subjektive Beziehung zu bzw. Vorstellung von Gott zu schaffen. So gibt es Jugendliche, die Gott im Inneren des Menschen oder aber – und das wäre ein dritter Aspekt von Subjektivität – *jenseits* aller menschlichen Vorstellungen ansiedeln.

(ii) Kirche

Eine auffällige Tendenz in dem Versuch der Heranwachsenden, Gott zu beschreiben, ist die Distanzierung von dem Gottesbild, wie es die Kirche vermittelt[694]. Überhaupt ist die Kritik an der Institution Kirche ein im Kontext religionspädagogischer Studien besonders häufig erwähntes Merkmal jugendlicher Glaubensentwicklung[695]. Nicht zuletzt verbirgt sich dahinter eines der von Nipkow identifizierten Entscheidungsfeldern (s.o.): Für viele Heranwachsende entscheidet die Glaubwürdigkeit von Kirche über Gewinn oder Verlust des Gottesglaubens.[696]

---

[693] Die folgende Auflistung stellt eine Zusammenfassung bzw. –stellung der von Schweitzer identifizierten Merkmale jugendlichen Gottesglaubens dar; vgl. Schweitzer, Suche, 37-40.
[694] Fend spricht von einer „Sinnsuche ohne konfessionelle Verankerung“ (Fend, Entwicklungspsychologie, 386).
[695] Vgl. Feige, Jugend, 919.
[696] Vgl. Nipkow, Erwachsenwerden, 76ff.

(iii) Projektion

Das formal-operationale Denken bringt es mit sich, dass der Jugendliche die Subjektivierung seines Gottesglaubens reflektieren kann. Das Verständnis Gottes als eine vom Menschen hervorgebrachte Vorstellung kann dazu führen, dass Gott als Projektion angesehen wird[697]: Letztlich sind es die Wünsche und Sehnsüchte der Menschen, die sie dazu veranlassen, sich einen Gott zu konstruieren. Auch diesen Aspekt hat Nipkow in seine Zusammenstellung von Einbruchstellen jugendlichen Gottesglaubens aufgenommen, indem er fragt: „Gott – bloß ein Wort und Symbol?“[698]

(iv) Biografisierung

Wenn Jugendliche über ihre Gottesvorstellung nachdenken und sie diese als menschliche Konstruktion wahrnehmen, dann stellt sich ihnen oftmals die Frage nach der „lebensgeschichtlichen Ausbildung dieser Vorstellung“[699]. Und so blicken viele Heranwachsende zurück auf ihren Kinderglauben – und weisen ihn in der Regel als überholt zurück. Oder aber sie beschreiben ihren Gottesglauben als ein Produkt ihrer Erziehung.

(v) Theodizee

Auch das ist eine der von Nipkow identifizierten Einbruchstellen jugendlichen Glaubens[700]. Es sind die Fragen nach Gottes Gerechtigkeit angesichts vielfältiger Leiderfahrungen: Warum lässt Gott das zu? Warum hilft (mir) Gott nicht? Offensichtlich resultiert die Theodizeefrage aus der Erwartung, Gott könne aufgrund seiner Allmacht und Allgüte helfend und bewahrend in das weltliche Geschehen eingreifen. Die von Nipkow behauptete prominente Rolle der Theodizeeproblematik im Zusammen-

---

[697] Vgl. auch Grom, Psychologie, 267.
[698] Nipkow, Erwachsenwerden, 65ff.
[699] Schweitzer, Suche, 39.
[700] Vgl. NIpkow, Erwachsenwerden, 52ff.

hang jugendlichen Gottesglaubens ist in den vergangenen Jahren in Frage gestellt und empirisch überprüft worden.[701]

(vi) Glaube und Naturwissenschaft

Mit fortschreitendem Alter der Heranwachsenden treten naturwissenschaftliche Erklärungstheorien in Konkurrenz zum Gottesglauben. Insbesondere die Vorstellung eines Schöpfergottes wird angesichts der Urknall- bzw. Evolutionstheorie fraglich. Für Nipkow gehört die Frage nach dem Ursprung zu den Entscheidungsfeldern jugendlichen Gottesglaubens[702]: Wie ist die Welt entstanden? Wie entsteht Leben? Oftmals fehlt den Heranwachsenden die Fähigkeit, hier Antwortmodelle zu entwickeln, die ansatzweise komplementär zu nennen wären; anstelle dessen werden Glaube und Naturwissenschaft im Widerspruch zueinander gesehen.

(vii) Lebensweltliche Einbindung

Für viele Jugendliche stellt sich ihr Alltag losgelöst von der Gottesfrage dar; sie wird jedoch virulent, wenn es um Grenzbereiche des Lebens, wie z.B. existenzielle Sorgen oder schwere Krankheiten, geht. Wenn Heranwachsende über derartige Momente ihrer Erfahrungswelt nachdenken, dann erschließt sich ihnen der Gottesglaube – „nicht im Sinne einer Gewißheit, aber doch als Frage, der sie existentiell, aber auch intellektuell nicht ausweichen können.“[703]

---

[701] So behaupten Ritter u.a. auf der Grundlage ihrer Untersuchung, dass die Theodizeefrage ihren zentralen Stellenwert verloren habe, was insbesondere mit dem Bedeutungsverlust des christlichen Glaubens und des zugehörigen theistisch-personalen Gottesverständnisses begründet werden könne (vgl. Ritter, Leid, 155 und 162ff). Die jüngste umfangreiche Veröffentlichung zum Thema liegt mit der Dissertation von Eva Stögbauer vor. In einer qualitativ-empirischen Studie ist sie der Frage nachgegangen, ob die Frage nach Gott und dem Leid zu einem Einbruch im jugendlichen Gottesglauben führt, oder ob sie im ohnehin säkularen Kontext nur noch eine religiöse Randerscheinung ist. Im Ergebnis arbeitet Stögbauer unterschiedliche Typen jugendlichen Gottesglaubens heraus, die alle eine bestimmte religiöse Positionierung aufweisen und mit einer spezifisch akzentuierten Gottesvorstellung auf das Theodizeeproblem zugehen. Vgl. Stögbauer, Frage. Zu bedenken ist auch der Hinweis von Grom, die von Jugendlichen formulierte Theodizeefrage klinge oft stereotyp und weniger wie ein Einwand aus konkreter Betroffenheit (vgl. Grom, Psychologie, 267f).

[702] Vgl. Nipkow, Erwachsenwerden, 60ff. Nipkow spielt nicht nur auf den Anfang, sondern auch auf das Ende, insbesondere auf den Tod an. Es geht folglich um die Frage, wie Gott in die Erklärung der Welt im Ganzen sowie von Leben und Tod integriert werden kann.

[703] Schweitzer, Suche, 40.

Exkurs: Formales Denken und religiöse Entwicklung

Mit dem Anspruch, jugendspezifische Bedingungen religiöser Entwicklung und Sozialisation herauszuarbeiten, fragt Grom nach dem Einfluss der kognitiven Fähigkeiten auf das religiöse Denken und Verstehen Heranwachsender. Vor diesem Hintergrund erkennt er wesentliche Unterschiede im Vergleich von Kinder- und Jugendglauben, die er mit den Stichworten „Abstraktion", „Suche nach Begründungen und logischen Zusammenhängen" sowie dem „Anspruch auf Widerspruchsfreiheit" beschreibt. Dabei erkennt Grom den auffallendsten Wandel in der „Abnahme der Zustimmung zu einst angenommenen Glaubensinhalten und in den wachsenden Zweifeln an ihnen"[704]; eine Entwicklung, die insbesondere bei Jugendlichen im Pubertätsalter (12 bis 13 Jahre) zu beobachten ist. Grom spricht sogar von einem „Zweifelsyndrom", um zu verdeutlichen, dass die kritischen Anfragen und die skeptische Haltung der Heranwachsenden Glauben, Tradition und Kirche betreffen, sie also umfassenden und allgemeinen Charakter haben.[705]

Was aber sind die Ursachen für die Zunahme der religiösen Zweifel? Hier führt Grom mehrere Aspekte an, u.a. – und darin erkennt er die Hauptursache – die „Weiterentwicklung der kognitiven Kompetenz zum formal-operatorischen, hypothetisch-deduktiven Denken"[706]. Damit gewinnt der Jugendliche die Möglichkeit, die Dinge mit einem neuen Maßstab, nämlich dem der Denknotwendigkeit zu messen. Nun erscheint der Kinderglaube in einem anderen Licht: Der Glaube wird in seiner Beeinflussung durch die Erziehung und in seiner Fremdbestimmtheit gesehen[707]. (Vermeintliche) Widersprüche in der Bibel sowie als gegensätzlich empfundene Behauptungen von Glaube und Wissenschaft werden nicht nur erkannt, sondern zudem

---

[704] Grom, Psychologie, 266.

[705] Somit ist die Behauptung Fowlers anzuzweifeln, jugendlicher Glaube ließe sich als „ein konformistisches, nicht geprüftes ‚stillschweigendes System' […], das angeblich erst ab 20 Jahren – wenn überhaupt – ernsthaft in Frage gestellt" (Grom, Psychologie, 268) werde, beschreiben.

[706] Weitere Aspekte, die Grom anführt, sind der „Plausibilitäts- und Bedeutungsverlust des Ethisch-Religiösen in der öffentlichen Meinung", die Ablösung von Autoritäten sowie eine suchende bzw. diffuse Identität (Vgl. Grom, Psychologie, 268f).

[707] Vgl. das von Schweitzer identifizierte Merkmal jugendlichen Glaubens der „Biografisierung".

„als Verstoß gegen die Grundregeln folgerichtigen Denkens“[708] qualifiziert. Schließlich wird dem Jugendlichen der „grundlegende Unterschied zwischen erfahrungswissenschaftlich begründeter Erkenntnis und dem rational weniger gesicherten religiösen Glauben bewußt “[709].
Die neu erworbene Kompetenz der formalen Operationen verschafft dem Heranwachsenden jedoch auch die Möglichkeit, die Glaubensvorstellungen und –haltungen aus der Kindheit in einen reflektierteren Glauben zu überführen.[710]

Im Blick auf den Schwerpunkt des vorliegenden Kapitels ist darauf hinzuweisen, dass die von Schweitzer identifizierten Merkmale jugendlichen Gottesglaubens sich nicht auf die pubertäre Phase beschränken, sondern oftmals über sie hinausweisen. Somit markieren sie für die religionspädagogische Begleitung Jugendlicher Herausforderungen und Chancen angesichts der Frage, in welche Richtung sich die Gottesvorstellungen und Glaubenshaltungen der Heranwachsenden entwickeln können. Schließlich haben bereits Oser und Gmünder bzw. Fowler mit ihren strukturgenetischen Theoriemodellen deutlich gemacht, dass sich nicht alle Jugendlichen auf der gleichen Entwicklungsstufe befinden – selbiges gilt für den Gottesglauben bzw. das damit zusammenhängende Gottesbild[711].

2.4.1.9 Zwischenfazit

Der Blick auf die Pubertätsphase aus unterschiedlichen Perspektiven hat vor Augen führen können, dass dieser Lebensabschnitt eine Zeit voller Umbrüche darstellt. In nahezu allen Bereichen vollziehen sich entscheidende

---

[708] Grom, Psychologie, 270. Vgl. hierzu die von Nipkow bzw. Schweitzer benannte Einbruchstelle jugendlichen Gottesglaubens „Glaube und Naturwissenschaft“.
[709] Grom, Psychologie, 270.
[710] Vgl. Grom, Psychologie, 270. In diesem Zusammenhang ist an die Überlegungen zur Weltbildentwicklung (vgl. 3.4.1.6) zu erinnern: Demnach ist der Erwerb mittelreflektierenden Denkens als notwendige Voraussetzung für einen konstruktiven Umbau kindlicher Gottesvorstellungen und Glaubenshaltungen zu verstehen.
[711] Vgl. Schweitzer, Lebensgeschichte, 226. An dieser Stelle ist auf die Herausforderung einer klaren und nachvollziehbaren Differenzierung der Begrifflichkeiten hinzuweisen: In die Frage nach dem Gottesglauben beispielsweise fließen immer auch Überlegungen zum Gottesbild, zur –vorstellung, zum –konzept, zum –verständnis und zur –beziehung ein. Die von Schweitzer beschriebenen Merkmale jugendlichen Gottesglaubens (s.o.) deuten diese Vernetzung an.

Veränderungen, die oftmals als regelrechte Transformationsprozesse zu verstehen sind. Die Heranwachsenden erleben, wie sich ihr Körper sowie ihre Sicht auf die eigene Person verändern und sie stehen vor der Aufgabe, mit diesen Veränderungen zurechtzukommen.

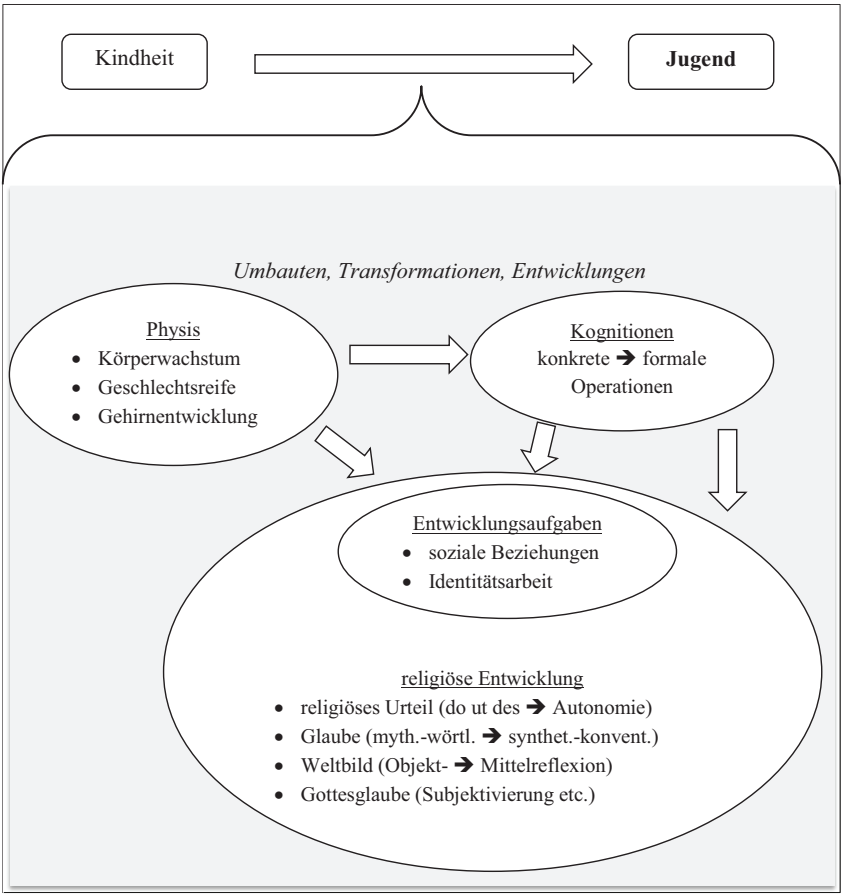


Abbildung 10 - Entwicklungsprozesse im Übergang zum Jugendalter

Während die Entwicklung des Körpers einen Funktionsreifeprozess darstellt, der von außen nicht bzw. kaum zu beeinflussen ist, stellt sich dieser Sachverhalt in den übrigen Entwicklungsbereichen anders dar: Die Entwicklung

der eigenen Identität, die den Bereich der Religiosität umfasst, hängt entscheidend von der Umwelt und ihren Einflussfaktoren ab. Anders formuliert:

> Die „biologische Konstitution ist lediglich ein Motor, der [die Jugendlichen] vorantreibt – wohin er sie bewegt, hängt ab von den Widerständen, die ihnen Gesellschaft und Kultur, Psyche und Familie entgegensetzen, und von den Wegen, die sie ihnen weisen."[712]

Vor diesem Hintergrund geht es im nachfolgenden Kapitelabschnitt um die Frage, welchen Herausforderungen sich die Institution Schule, speziell der Religionsunterricht, in der Arbeit mit Jugendlichen im Pubertätsalter stellen muss und wie diesen Herausforderungen begegnet werden kann.

2.4.2 Pubertierende Jugendliche im (Religions-)Unterricht

In der (religions-)pädagogischen Literatur wird das Thema „Pubertierende unterrichten" aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen. So werden – teilweise auf empirischer Grundlage – spezifische Herausforderungen vorgestellt oder aber Vorschläge und Ideen diskutiert, wie diesen Herausforderungen konstruktiv begegnet werden kann. Dabei gilt die Beobachtung von Gerhard Eikenbusch, dass gelingende Lösungen für die unterrichtliche Arbeit mit Jugendlichen im Pubertätsalter nicht nur Schwierigkeiten, sondern immer auch Chancen in den Blick nehmen[713].
Die folgenden Überlegungen bieten einen Einblick in diese Diskussion bzw. eine Zusammenstellung zentraler Argumentationsfiguren. Zu Beginn geht es um die allgemeinpädagogische Perspektive auf Unterricht mit pubertierenden Jugendlichen und ein zweiter Abschnitt rückt mit der Frage nach spezifischen Herausforderungen für den Religionsunterricht fachwissenschaftliche Überlegungen in den Mittelpunkt.

---

[712] Willenbrock, Pubertät.
[713] Vgl. Eikenbusch, Alternativen, 8.

2.4.2.1 Herausforderungen im schulischen Unterricht

Die einleitenden Zitate zu Beginn dieses Kapitels haben es bereits angedeutet: Schulischer Unterricht mit Heranwachsenden im Pubertätsalter wird als besonders herausfordernd angesehen. Wiederholt widmen sich Zeitschriften mit pädagogischem bzw. didaktischem Hintergrund der Frage, wie die Inszenierung schulischer Lehr- und Lernprozesse in der Pubertätsphase gelingen kann und lassen die Leser-(und Lehrer-)schaft an dieser Diskussion teilhaben[714].

In seinem das Heft „Pubertät. Lernen im Ausnahmezustand" eröffnenden Beitrag greift Mathias Schute die aktuelle Outcome-Orientierung in der Schulforschung auf, indem er nach dem in der Schule tatsächlich erworbenen Lernzuwachs Jugendlicher in der Pubertät fragt. Ernüchternd ist die Feststellung, dass dieser als kaum erwähnenswert zu bezeichnen sei[715]. Auf der Suche nach Gründen für diesen Sachverhalt nennt Schute die (entwicklungsbedinge) dramatische Veränderung der Leistungsbereitschaft und des Lernverhaltens Heranwachsender sowie die unzureichende Abstimmung der schulischen Rahmenbedingungen und Lehrpläne auf die spezifischen Herausforderungen der Pubertätsphase[716]. Offensichtlich stehen Lehrkräfte vor der Aufgabe, eigene Strategien zu entwickeln, wie sie ihren Unterricht mit Heranwachsenden effektiv gestalten können. Ein Schlüsselproblem scheint dabei in der Frage der Ansprechbarkeit zu bestehen, d.h. die Jugendlichen bewerten die Beschäftigung mit schulischen Inhalten als eine „nicht nachvollziehbare Ablenkung von Wichtigerem"[717]. Dementsprechend stehen die Lehrkräfte in doppelter Hinsicht unter Druck: Zum einen sind sie in besonderer Weise herausgefordert, eine geeignete Stoffauswahl

---

[714] Als Beispiele seien die 2009 bzw. 2011 erschienenen Themenhefte der Zeitschriften „Praxis Schule 5-10" bzw. „Pädagogik" genannt.
[715] Diese Beobachtung stellt ein Ergebnis der Hamburger Lern-Ausgangslage-Untersuchung dar (vgl. Schute, Lernen, 5).
[716] Vgl. Schute, Lernen, 6.
[717] Ziehe, Kernaufgaben, 32.

zu treffen und zum anderen müssen sie für die ausgewählten Unterrichtsinhalte werben[718].

Eine weitere Herausforderung, wenn es um die unterrichtliche Arbeit mit Pubertierenden geht, besteht in der komplexer und schwieriger werdenden Erziehungsaufgabe; schließlich gilt es, dem Bedürfnis der Heranwachsenden nach Begrenzung und Freiräumen zugleich zu entsprechen. Das Verhältnis zwischen Lehrperson und jugendlichen Schülern kann somit einer besonderen Belastungsprobe ausgesetzt sein[719].

Die oben erwähnte Veröffentlichung von Themenheften zur schulischen Arbeit mit Pubertierenden zeigt jedoch, dass die genannten Herausforderungen keine resignative Haltung bewirken (dürfen). Vielmehr gilt es, nach weiterführenden Handlungsalternativen zu fragen, was die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Auftrag einschließt, den Lehrende in der Arbeit mit Heranwachsenden im Pubertätsalter zu erfüllen haben[720].

2.4.2.2 Pädagogische Arbeitsfelder

Zwei Bereiche können hier unterschieden werden: Zunächst geht es um den Unterricht vorbereitende bzw. begleitende Aufgaben. Sie betreffen die Auseinandersetzung mit der Jugendphase sowie die Reflexion der eigenen Lehrerrolle. Dem folgt die Darstellung situativer, also im Unterrichtsgeschehen zu bewältigender Aufgaben. Dies sind die Bereitstellung eines angemessenen Settings, die Beziehungsarbeit mit den Schülern und das Agieren als „Fremdenführer".

(i) Auseinandersetzung mit der Jugendphase

Es ist wichtig, dass sich die Lehrkraft mit ihren eigenen Vorstellungen und Theorien über Jugendliche auseinandersetzt[721] und diese ggfs. ergänzt oder aktualisiert. Unterrichtende benötigen ein Bild von den inneren Entwicklungsprozessen der Heranwachsenden, damit ihr pädagogisches Handeln nicht situativ bleibt. Eine professionelle Haltung impliziert

[718] Vgl. Eikenbusch, Alternativen, 6 sowie Ziehe, Kernaufgaben, 32.
[719] Vgl. Eikenbusch, Alternativen, 6f.
[720] Vgl. hierzu den nachfolgenden Abschnitt 3.4.4.2.
[721] Vgl. Eikenbusch, Alternativen, 8.

die Fähigkeit, Äußerungsformen der Jugendlichen entwicklungspsychologisch einordnen zu können[722]. Letztlich vermag eine derartige Reflexion zur Selbstvergewisserung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und Zielvorstellungen beizutragen.

(ii) Reflexion der Lehrerrolle

Prinzipiell gilt für die Arbeit mit Heranwachsenden jeder Altersstufe: Unterrichtende haben Modellcharakter, d.h. sie werden von den Schülerinnen/Schülern als Vorbild für attraktives Verhalten beobachtet und bewertet. Insbesondere in der Pubertätsphase suchen Jugendliche nach Leitbildern, nach Menschen, die ihnen aufzeigen, wie Lebensbewältigung gelingen kann.[723] Dabei sollte die Lehrkraft einen Mittelweg finden zwischen den Rollen der „beratenden Begleitung" und des „Wegweisers des Richtigen und Wertvollen".[724] Letztlich ist die Lehrkraft immer auch in ihrer Authentizität gefragt[725].

(iii) Unterstützung durch das Setting

Hier geht es um die Frage, welche Rahmenbedingungen die (religions-)unterrichtliche Arbeit mit Jugendlichen in der Pubertätsphase unterstützen können.

Unbedingt zu beachten sind die „atmosphärische[n] Ordnungs- und Formbedürfnisse"[726] Heranwachsender. In einer potenziell chaotischen Lebensphase der Schüler können feste Rahmenbedingungen notwendige Strukturen schaffen[727]. Konkret geht es also um Regeln, deren Einhaltung von der Lehrperson konsequent einzufordern ist[728]. Eikenbusch gibt hier den Hinweis auf die Möglichkeit der Meta-Kommunikation, d.h.

---

[722] Vgl. Fend, Psychologie, 466, 470.
[723] Vgl. Fend, Psychologie, 462.
[724] Fend spricht von einer Haltung, „die Entwicklungswege eröffnet und sich für Auseinandersetzungen zur Verfügung stellt" (Fend, Psychologie,470).
[725] Vgl. Ziehe, Kernaufgaben, 34.
[726] Ziehe, Kernaufgaben, 34
[727] Vgl. Fend, Psychologie, 463.
[728] Diese Beobachtung haben Böhm und Schnitzler im Rahmen ihrer Untersuchung zum Religionsunterricht mit Pubertierenden gemacht (vgl. Böhm/Schnitzler, Religionsunterricht, 149).

die Jugendlichen können in die Formulierung von Regeln sowie in die Diskussion von Maßnahmen zu ihrer Einhaltung einbezogen werden[729]. Schließlich steht die Lehrkraft vor der Aufgabe, das – gemeinsam mit den Schülerinnen/Schülern – geschaffene Setting zu beschützen[730].

(iv) Beziehungsarbeit

Die o.g. Beschäftigung mit der eigenen Lehrerrolle hängt eng mit der Frage zusammen, wie die unterrichtliche Beziehung zu den Schülerinnen/Schülern gestaltet werden kann. Zu den zentralen Eigenschaften, die eine Lehrperson in ihrer Arbeit mit pubertierenden Jugendlichen beachten sollte, zählen ein taktvoller, nicht zynischer Umgang sowie die Wahrnehmung von Anerkennungsritualen und Aufwertungsanlässen, um den Heranwachsenden „Stolz-Erlebnisse“ zu ermöglichen.[731] Die Schüler/innen sollen spüren können, dass die Lehrperson nicht nur an ihren Leistungen, sondern auch an ihrer Persönlichkeit interessiert ist.

Eine Lehrkraft, die den „Spuk der Pubertät“ lediglich abwartet, wird ihrer Aufgabe, Jugendliche in ihrem Lebenslauf zu begleiten, nicht gerecht; als erwachsene Bezugsperson ist man aufgefordert, sich innerhalb dieser Lebensphase einzumischen und zu beteiligen[732].

(v) Lehrkraft als „Fremdenführer“

Der in Abschnitt 2.4.2.1 erfolgte Hinweis auf das Schlüsselproblem der unterrichtlichen Ansprechbarkeit Jugendlicher fordert die Lehrkraft heraus, als „Fremdenführer“ aktiv zu werden. Mit diesem Begriff umschreibt Ziehe einen zentralen Aspekt professionellen Lehrerhandelns. Es geht folglich darum, Schülerinnen/Schülern eine Begegnung mit ungewohnten Sinnwelten zu ermöglichen. Dabei können auch Gegenstände der Alltagswelt zum Thema werden; allerdings sind sie aus einer veränder-

---

[729] Vgl. Eikenbusch, Alternativen, 9.
[730] Vgl. Ziehe, Kernaufgaben, 34.
[731] Vgl. Fend, Psychologie, 462 sowie Ziehe, Kernaufgaben, 35.
[732] Vgl. Fend, Psychologie, 468.

ten Perspektive darzubieten, so dass es zu einer Erweiterung der jugendlichen Wirklichkeitsvorstellungen kommen kann.[733]

Aufgrund ihres pädagogischen Anspruchs gelten die Überlegungen dieses Abschnitts für den gesamten Kanon der schulischen Unterrichtsfächer. Aus fachwissenschaftlicher Perspektive sind jedoch einzelne Aspekte unterschiedlich zu gewichten bzw. zu ergänzen.

2.4.2.3 Herausforderungen im Religionsunterricht

Welches sind nun die spezifischen Herausforderungen für den Religionsunterricht?

In zahlreichen religionspädagogischen Publikationen, die sich mit dem Jugendalter befassen, finden sich Überlegungen zur religionsunterrichtlichen Arbeit mit Pubertierenden. Demnach ist damit zu rechnen, dass sich die spezifischen Herausforderungen dieser Altersgruppe, also die zweifelnde und kritische bis ablehnende Haltung im Blick auf Glaubensfragen auch im schulischen Kontext bemerkbar machen. Empirisch erforscht ist dieses Problemfeld jedoch kaum. Eine (recht aktuelle) Ausnahme stellt die explorative Studie zum Religionsunterricht in der Pubertät von Uwe Böhm und Manfred Schnitzler dar[734]. Grundlage bzw. Motivation dieser Untersuchung ist die allgemeine Feststellung, dass Religionsunterricht in der Pubertät schwierig sei. Diese Behauptung erfährt Unterstützung durch den Rekurs auf Karl E. Nipkow, der die lern- und sozialpsychologischen Herausforderungen dieser Altersstufe herausgestellt hat. Und im Anschluss an Bucher stellen Böhm und Schnitzler fest, dass der für die Pubertät typische Rückgang von Akzeptanz und Effizienz des Religionsunterrichts an die Abnahme der religiösen Selbsteinschätzung bzw. die Zunahme deistischer Gotteskonzepte der Heranwachsenden gekoppelt sei.[735]

Auf einen anderen Sachverhalt macht Dominik Schenker im Themenheft „Pubertät“ der Katechetischen Blätter aufmerksam, wenn er bemerkt, dass

---

[733] Vgl. Ziehe, Kernaufgaben, 32.
[734] Vgl. Böhm/Schnitzler, Religionsunterricht.
[735] Vgl. Böhm/Schnitzler, Religionsunterricht, 26.

„trotz offensichtlich gelungener Unterrichtseinheiten […] kaum eine existenzielle Auseinandersetzung mit dem persönlichen Glauben [stattfinde] – zumindest nicht in einer von den ReligionspädagogInnen wahrnehmbaren Form“[736]. Dem (mit gewissem Aufwand betriebenen) Versuch, Heranwachsende im Pubertätsalter religiös anzusprechen, könne also nur mäßiger Erfolg bescheinigt werden. Bedeutend wichtiger sei es, so Schenker, auf die religiösen Fragen der Jugendlichen selbst zu hören und ihnen als Diskussionspartner zur Verfügung zu stehen.[737]

2.4.2.4 Religionspädagogische Arbeitsfelder

Die Überlegungen zur religiösen Entwicklung in den Abschnitten 2.4.1.4 bis 2.4.1.7 verweisen auf die zentrale Aufgabe religionsunterrichtlicher Arbeit mit Jugendlichen im Pubertätsalter. Es geht um eine biografische Begleitung, konkretisiert in der wirksamen Unterstützung des Übergangs vom Kinder- zum Jugendglauben.

Ideen, wie diese Aufgabe gelingen kann, bieten die nachfolgenden Überlegungen, die sich thematisch zu vier Abschnitten zusammenfassen lassen.

(i) Arbeit am Gottesbild

Die Gottesfrage bildet den Ausgangs- und zugleich den Zielpunkt aller religionsunterrichtlichen Arbeit. Die Beobachtung, dass die veränderte Sicht des Jugendlichen auf sein kindliches Gottesbild oftmals zu einem Einbruch im Glauben führt[738], verweist auf die Notwendigkeit, dem Glauben der Pubertierenden Wachstumsanreize zu bieten[739]. Vornehmliches Ziel, so wird in der religionspädagogischen Literatur überwiegend argumentiert, ist die „möglichst brucharme Überführung der anthropomorphen Gottesvorstellungen in Richtung auf ein vergeistigt symbolisches Gottesverständnis“[740]. Grom unterbreitet dem Leser eine Reihe von Vorschlägen, wie dieses Ziel erreicht werden kann. Demnach emp-

---

[736] Schenker, Pubertierende, 328.
[737] Vgl. Schenker, Pubertierende, 328.
[738] Vgl. Abschnitt 3.4.1.7.
[739] Vgl. Lachmann, Gott, 117.
[740] Lachmann, Gott, 117.

fiehlt er der Lehrkraft, keine stark vermenschlichenden Aussagen über Gott zu gebrauchen, „buchstäblich verstandene Anthropomorphismen [durch Analogie-Übungen] ad absurdum [zu] führen“, durch das Sprechen von Gott die Beziehung zu ihm als einem transzendenten Du zu erschließen sowie die Schüler/innen zu einem Überdenken ihrer mitgebrachten Vorstellungen zu ermutigen[741].

Offensichtlich ist die Arbeit am Gottesbild als notwendige Voraussetzung für den Glauben über die Kindheit hinaus anzusehen[742].

(ii) Förderung der Reflexionsfähigkeit

Insbesondere Fetz, Reich und Valentin machen sich vor dem Hintergrund ihrer Forschungsergebnisse für die Förderung der reflexiven Kompetenzen Heranwachsender stark. Sie kennzeichnen die kognitive Reflexionsleistung als wesentliche Bedingung für den Glauben an Gott auch im Jugendalter und formulieren von dort aus die voll ausgebildete Mittelreflexion ganzheitlich-systematischen Charakters als anzustrebendes Entwicklungsziel.[743]

Als Fach mit einem schulischen Bildungsauftrag muss dem Religionsunterricht an einer „möglichst adäquaten Wirklichkeitsauffassung“[744] seiner Schüler gelegen sein. Dazu gehört auch die Anbahnung komplementären Denkens und Verstehens[745] – bis hin zu der Einsicht in die grundsätzliche Berechtigung „eines ethisch-metaphysischen Denkens […], das die ‚exakt‘ sammelnden, messenden und experimentierenden Wissenschaften ergänzen muß“[746].

(iii) Lebensbegleitende Identitätshilfe

---

[741] Vgl. Grom, Psychologie, 127, 134.
[742] Vgl. Fetz/Reich/Valentin, Weltbildentwicklung, 348.
[743] Vgl. Fetz/Reich/Valentin, Weltbildentwicklung, 349.
[744] Fetz/Reich/Valentin, Weltbildentwicklung, 350.
[745] Grom formuliert: „Wichtig ist in der Sekundarstufe die Einsicht, daß naturwissenschaftliche und metaphysisch-religiöse Kausalerklärung sich nicht ausschließen, sondern sich als zwei Perspektiven der einen Wirklichkeit ergänzen. Insbesondere sollte man eine positive, nicht nur defensive ‚Koordination‘ von Schöpfungsglauben und Evolutionstheorie anregen“ (Grom, Psychologie, 144f).
[746] Grom, Psychologie, 271. Diese Einsicht könne auch am Beispiel gläubiger Wissenschaftler geübt werden.

Hier erkennt Gunther Klosinski eine echte Chance religionspädagogischer Arbeit mit pubertierenden Heranwachsenden[747]. Entscheidend ist das Angebot an die Jugendlichen, sich mit dem eigenen Glauben auseinanderzusetzen, d.h. ihre Bereitschaft zur Infragestellung des Kinder- bzw. Kirchenglaubens ist als legitim und willkommen anzuerkennen[748]. Dazu muss die Lehrkraft den Heranwachsenden verdeutlichen, dass persönliche Fragen und Zweifel nicht nur erlaubt, sondern ausdrücklich erwünscht sind. Die gebotene Ernsthaftigkeit kann jedoch nur erreicht werden, wenn die persönlichen Gedanken der Schüler/innen nicht in ein „harmloses Frage-Antwort-Spiel"[749] münden, sondern wenn sie zum Ausgangspunkt für die Suche nach gemeinsamen Lösungen gemacht werden. Auf diese Weise vermag der Religionsunterricht den Jugendlichen zu einer kritischen Rationalität und zur Dialogfähigkeit zu verhelfen[750].

(iv) Förderliche Lernsituationen

Der Anspruch, förderliche Lernsituationen zu schaffen, kann auf mehreren Ebenen eingelöst werden: Zum einen gilt es, einen Lebens- und Erfahrungsbezug in der Stoffauswahl und –darbietung herzustellen[751]. Dazu haben Böhm und Schnitzler im Rahmen ihrer explorativen Studie beobachten können, dass Heranwachsende nicht nur von einer expliziten Schülerorientierung profitieren, sondern auch von der kontrastiven Begegnung mit religiösen Lebenskonzepten[752]. Werden Jugendliche auf der Grundlage ihrer eigenen Fragen und Interessen in die – inhaltlichen

---

[747] Vgl. Klosinski, Pubertät, 327.
[748] Vgl. Grom, Psychologie, 270.
[749] Schenker, Pubertierende, 330. Vgl. außerdem Grom, Psychologie, 270f sowie Klosinski, Pubertät, 327.
[750] Vgl. Klosinski, Pubertät, 327.
[751] Vgl. Schweitzer, Suche, 178.
[752] Darunter verstehen Böhm und Schnitzler einen Zugang, der die Schüler „in fremde religiöse Welten führt" (Böhm/Schnitzler, Religionsunterricht, 151).

und methodischen – Planungsprozesse des Unterrichts einbezogen, erhöht das zudem ihre Motivation[753].

Zum anderen ist es von Bedeutung, dass die Lehrperson den Schülerinnen/Schülern nicht nur als professionelle Dialogpartnerin, sondern auch als authentische Person entgegentritt[754]. Schließlich wünschen sich Heranwachsende, so meinen Böhm und Schnitzler, Gespräche auf Augenhöhe, also eine Lehrkraft, die ohne Autoritätsattitüde vom Glauben spricht[755].

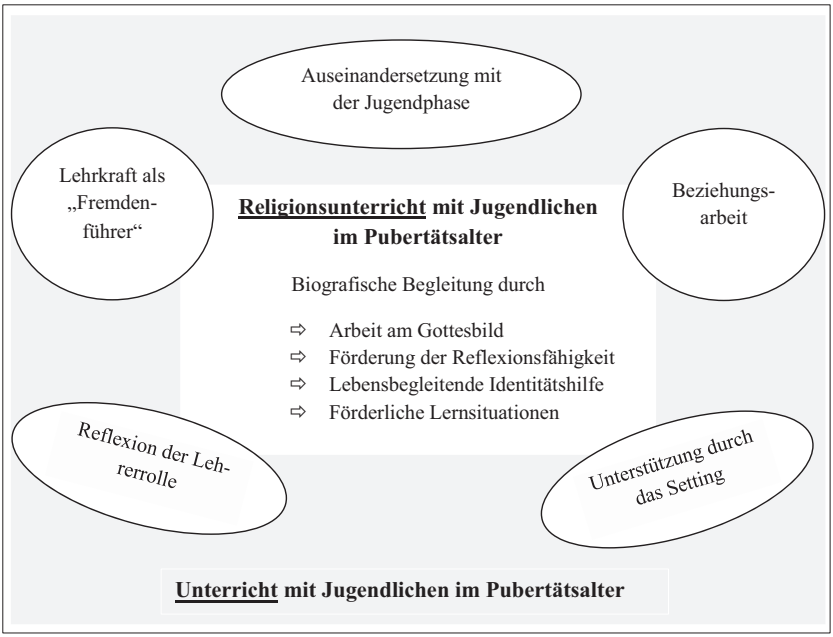


Abbildung 11 - Religionsunterricht mit Jugendlichen im Pubertätsalter

[753] Zu dieser Beobachtung gelangt Kevin O´Grady im Rahmen der Ergebnisauswertung einer empirischen Untersuchung an 12- bis 13jährigen englischen Schülern. O`Grady wollte Wege ermitteln, „to motivate the students´ learning in RE (religious education, die Verf.)" (O´Grady, Motivation, 224).

[754] Vgl. Schenker, Pubertierende, 330ff.

[755] Vgl. Böhm/Schnitzler, Religionsunterricht, 149f sowie Grom, Psychologie, 271.

> Letztlich darf jedoch eines nicht vergessen werden: Zwar können Lehrkräfte geeignete Rahmenbedingungen für die religionspädagogische Arbeit mit Jugendlichen schaffen; ob daraus aber existenzielle Gespräche über den persönlichen Glauben erwachsen, liegt letztlich nicht in ihrer Hand[756].

Dieser Aufzählung von Anregungen, wie die biografische Begleitung Heranwachsender im Religionsunterricht gelingen kann, ist der Hinweis hinzuzufügen, dass sämtliche Maßnahmen unter Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der Schüler/innen zu ergreifen sind. Dabei ist an die Stufentheorien von Piaget, Oser, Gmünder und Fowler zu erinnern: Sie sollten nicht als Anregung verstanden werden, die Heranwachsenden zügig zu einem Erklimmen möglichst hoher Stufen anzuregen – vielmehr erfüllen sie dann ihren Zweck, wenn sie die Lehrkraft zu einer sensiblen Wahrnehmung der aktuellen Denk- und Verstehensvoraussetzungen ihrer Schüler/innen führen[757].

2.4.3 Fazit

Nachfolgend werden nicht nur zentrale Überlegungen dieses Kapitels zusammengefasst – vielmehr gilt es, die resümierten Inhalte in den Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit einzuordnen. Dabei ist zu bedenken, dass dieser Versuch der Einordnung hypothetischen Charakter hat, d.h. der empirischen Überprüfung zu unterziehen ist.

- Theologisieren mit Jugendlichen im Pubertätsalter
  Es ist zu erwarten, dass die zunehmende Bedeutung der Peers für die Heranwachsenden eine besondere Herausforderung darstellt. Schließlich hängt das Gelingen eines Theologischen Gespräches von der Bereitschaft der Schüler/innen zur gemeinschaftlichen Reflexion ihres Glaubens ab. Der für die Pubertät typische Dialog von Ichfindung und Selbst-

---

[756] Vgl. Schenker, Pubertierende, 332.
[757] Vgl. Schweitzer, Lebensgeschichte, 161f.

darstellung kann die Aufgabe der Lehrperson erschweren, herauszufinden, was die Jugendlichen tatsächlich im Inneren bewegt.

Auf der anderen Seite kann man vermuten, dass das Theologisieren dem Wunsch der Heranwachsenden nach Diskursen über religiöse Themen auf Augenhöhe entgegenkommt. Die Offenheit des Theologischen Gesprächs entspricht den spezifischen Bedürfnissen pubertierender Jugendlicher, indem es deren Gedanken, Fragen und Zweifel zum Ausgangspunkt macht.

Offen ist die Frage, welche Bedeutung dem formal-operationalen Denken beim Theologisieren zukommt: Wie macht sich die (noch nicht vorhandene) Fähigkeit der Jugendlichen bemerkbar, formal denken und argumentieren zu können? Welchen Einfluss haben die kognitiven Fähigkeiten der Heranwachsenden auf das Theologische Gespräch?

Daran schließt sich die Überlegung an, inwieweit das Theologisieren einen Beitrag zur Rationalität und Dialogfähigkeit der Schüler/innen zu leisten vermag.

- Erhebungsinstrument Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“

  In der Kasseler Forschungswerkstatt planen Studierende Religionsunterricht mit Schülerinnen/Schülern der achten Klasse. Die Überlegungen in diesem Kapitel haben die spezifischen Merkmale der Pubertätsphase sowie die damit verbundenen Konsequenzen für die (religions-)pädagogische Arbeit mit Heranwachsenden deutlich gemacht. Mit diesen Sachverhalten, d.h. insbesondere auch mit dem eigenen Selbstverständnis als Lehrperson in der Mittelstufe, müssen sich die Studierenden in der Vorbereitung auf ihre Tätigkeit innerhalb der Forschungswerkstatt auseinandersetzen.

  Die intensive Reflexion des Unterrichts, die zentraler Bestandteil des Forschungswerkstattkonzepts ist, kann die Studierenden in ihrer Beziehungsarbeit mit den zu unterrichtenden Schülerinnen/Schülern unterstützen, da sie eine handlungsentlastete Analyse der unterrichtlichen Kommunikation ermöglicht. Das Prinzip des Kleingruppenunterrichts verstärkt

den Übungseffekt für die Studierenden; vermutlich ist es für die herausfordernde Arbeit mit Jugendlichen im Pubertätsalter besonders geeignet.

- Wundererzählungen als thematischer Schwerpunkt
  Erfahrungsgemäß stellen die biblischen Wundererzählungen Sinnwelten dar, die Jugendlichen wenig vertraut oder sogar vollkommen fremd sind. Auf der anderen Seite werden die Heranwachsenden über ein persönliches Wunderverständnis und vielleicht sogar über eigene Wundererfahrungen verfügen. Somit kann anhand der Wahl des Themas der Anspruch eingelöst werden, den Schülerinnen/Schülern Angebote zur Orientierung, aber auch der kontrastiven Begegnung zu unterbreiten.
  Die Stufenmodelle von Piaget, Oser, Gmünder und Fowler helfen, einen Erwartungshorizont zu definieren, innerhalb dessen sich die Lesarten und Wunderdeutungen der Jugendlichen voraussichtlich bewegen werden. Insbesondere im Blick auf die zu erwartende Rezeption biblischer Geschichten liefern die von Fowler herausgearbeiteten Glaubensstadien wichtige Anhaltspunkte.
  Schließlich ist an die, das frühe Jugendalter kennzeichnende, glaubensbiografische Herausforderung einer (konstruktiven) Arbeit am kindlichen Gottesbild zu erinnern. Die zunehmende Ablehnung artifizialistischer und anthropomorpher Vorstellungen beeinflusst selbstverständlich auch den Umgang mit der Wunderfrage. Es wird zu beobachten sein, ob die Jugendlichen den Versuch unternehmen, einen (veränderten) Zugang zum Thema zu gewinnen und inwiefern ihnen dies gelingt. Schließlich ist zu erwarten, dass die Wunderthematik einen geeigneten Unterrichtsgegenstand darstellt, die Fähigkeit der Heranwachsenden zur Mittelreflexion bzw. des Komplementären Denkens zu fördern.

3 Methodik

Das vorliegende Kapitel erfährt eine Zweiteilung:
Im ersten Teil geht es um die Idee des forschenden Lernens in der Lehrerbildung als Antwort auf die spezifischen Anforderungen an das Berufsbild der (Religions-)Lehrkraft[758]. Diese Überlegungen werden der Methodik zugeordnet, da sie Auskunft geben über den Weg, auf dem die Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung einer Antwort zugeführt werden soll: Das Konzept der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen" greift auf die Idee des forschenden Lernens in der Lehrerbildung zurück und bringt zugleich die Datengrundlage für das Forschungsprojekt der Verfasserin hervor.
Im zweiten Teil wird dann das Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie vorgestellt[759].

3.1 Forschendes Lernen in der Lehrerbildung

> „Wäre es nicht unerlässlich, dass der angehende Lehrer bereits in seiner Ausbildung gründlich auf seine künftige Unterrichtswirklichkeit vorbereitet wird […]? Im späteren Alltag des Unterrichtens, in dessen Fluss es kein Innehalten und Reflektieren gibt und in dem ständig ad-hoc-Entscheidungen und Spontaneität gefordert sind, ist es zu spät für vertiefende Analysen."[760]

Damit spricht Heinrich Bauersfeld grundlegende Fragen im Bereich der Lehrerbildung an: In welches Verhältnis sind Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften zu bringen? Und: Wie kann es gelingen, Lehramtsstudierende in der berufsbezogenen Entwicklung von Selbstreflexion und Handlungsoptionen zu unterstützen?
Die Arbeit in der Kasseler Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen" nimmt in diesen grundlegenden Fragen ihren Ausgangspunkt und spitzt sie zu auf die Überlegung, wie Studierende auf ihre zukünf-

---

[758] Vgl. 3.1.
[759] Vgl. 3.2.
[760] Bauersfeld, Unterrichtsforschung, 46f.

tige Aufgabe, Theologische Gespräche in den Religionsunterricht zu integrieren, vorbereitet werden können.
Die folgenden Ausführungen intendieren eine forschungstheoretische Einordnung der zugrunde liegenden Werkstattidee.
Ausgehend von den spezifischen Anforderungen an das Berufsbild der (Religions-)Lehrkraft werden aktuell diskutierte Modellvorstellungen innovativer Lehrerbildung im Rahmen des Universitätsstudiums vorgestellt. In dieses Gesamtbild kann dann das Forschungswerkstattkonzept der vorliegenden Arbeit eingezeichnet werden[761].

3.1.1 Spezifische Anforderungen an das Berufsbild der (Religions)Lehrkraft

Ausgehend von der Annahme, Theologische Gespräche seien der „Kern des Religionsunterrichts“[762] lassen sich spezifische Herausforderungen für Religionslehrkräfte formulieren: Neben vielfältigen Gesprächskompetenzen zählt dazu insbesondere die Auseinandersetzung mit den fachlichen Grundlagen und der eigenen Position[763], die zu einer Vernetzung theologischer Denkstrukturen führt. Erst auf dieser Basis ist es möglich, elementarisierte Lernsituationen zu schaffen, in denen Denkfiguren der theologischen Tradition und die Schüler/innen mit ihren Vorstellungen, Bedürfnissen und Fragen in einen produktiven Austausch gelangen können. Dabei kommt die – noch so erfahrene – Lehrkraft an der Einsicht in die Unverfügbarkeit (theologischer) Unterrichtsgespräche nicht vorbei: Zwar „kann ihr eine gewisse Routine hilfreich sein, doch wird sie immer wieder von nicht planbaren Zufälligkeiten herausgefordert werden.“[764]
Ohne Frage verlangt Unterrichtshandeln ein Agieren in komplexen Situationen, in denen die unterrichtende Person u.a. fachliche, methodische, me-

---

[761] Vgl. 3.1.1.
[762] Freudenberger-Lötz, Gespräche, 16.
[763] Vgl. Freudenberger-Lötz, Gespräche, 267-270.
[764] Koopsingraven, Interaktion, 243.

diale sowie kommunikative Fähigkeiten zur Anwendung bringen können muss[765]. Sämtliche der aufgeführten Kompetenzen können im Rahmen universitärer Lehre theoretisch vermittelt werden. Aufgrund der Tatsache, dass berufliches Handeln in nicht standardisierbaren Situationen stattfindet, lässt sich dieser Wissensbestand jedoch nicht linear in die Praxis übertragen, sondern bedarf der situationsspezifischen Umwandlung[766]. Eben diese Transformation des im Studium erworbenen Wissens in komplexe Handlungen im Rahmen von Unterrichtsprozessen verweist auf die zentrale Kompetenz des Lehrerberufs: die Reflexivität[767]. Demnach ist es die Reflexionskompetenz, die die Professionalität des Lehrerberufs ausmacht[768] und die sich nicht zuletzt im Lehrer-Leitbild des „reflective practitioners" widerspiegelt[769]. Ein reflektierender Praktiker ist somit in der Lage, im Beruf zu handeln sowie sich zu seinem Handeln zu verhalten. Dementsprechend kann sich ein Fehlen dieser Schlüsselkompetenz auf zwei Ebenen bemerkbar machen:

(a) In einer Unterrichtssituation ist es nicht möglich, im Studium angeeignete Wissensstrukturen aus den Bereichen der Fachwissenschaft, -didaktik oder Erziehungswissenschaft derart abzurufen, dass gegebene Herausforderungen bewältigt oder bestehende Chancen genutzt werden können.
(b) In der Analyse einer Unterrichtssituation bleiben nicht bewältigte Herausforderungen bzw. nicht wahrgenommene Chancen unentdeckt oder aber sie werden aufgespürt, entziehen sich aber auch aus der Distanz heraus einer konstruktiven Bearbeitung.

---

[765] Vgl. Zwergel, Fachdidaktik, 455. Eine differenzierte Aufzählung von Kompetenzanforderungen an Religionslehrkräfte bieten Stefan Heil und Hans-Georg Ziebertz (Heil/Ziebertz, Kompetenzen, 77).
[766] Vgl. dies., Reflexivität, 79.
[767] Vgl. u.a. Altrichter/Lobenwein, Lernen, 172; Wildt, Beratung, 228; Altrichter/Mayr, Forschung, 167; Heil/Ziebertz, Reflexivität, 79; Fichten, Lernen, 141.
[768] In Anlehnung an Franz Weinert und Andreas Helmke spricht Wolfgang Fichten von einer „quasi-experimentellen Einstellung zur eigenen Unterrichtspraxis" (Fichten, Forschendes Lernen, 141).
[769] Neben dem Begriff des „reflective practitioners", den Donald Schön (Schön, Practitioner) geprägt hat, sind die Bezeichnungen „reflective teacher" oder auch „reflektierender Didaktiker" gebräuchlich (vgl. Willerich, Handlungsforschung sowie Fichten/Moschner, Lernen, 245).

Abgesehen davon, dass beide Fälle für die betroffene Lehrkraft unbefriedigend sind, so ist darüber hinaus zu vermuten, dass es auf dieser Grundlage nicht gelingen kann, Lernumgebungen zu schaffen, in denen Lernprozesse der Schüler/innen initiiert, begleitet und evaluiert werden können.
Die Fähigkeit zur Reflexion ist aus unterschiedlichen forschungstheoretischen Blickwinkeln als Schlüsselkompetenz beruflichen Handelns ausgearbeitet worden. Eine zentrale Rolle spielen dabei die beiden Ansätze der Experten- und der handlungstheoretischen Forschung, die hinsichtlich ihrer Untersuchungsinteressen und –ergebnisse im Folgenden kurz vorgestellt werden.

3.1.1.1 Einblick in die Expertenforschung

Die Expertenforschung, die im Kontext der Lehrerbildung maßgeblich von Rainer Bromme vorangetrieben wurde[770], interessiert sich für Wissensbestände und Handlungsstrukturen, die den Experten als solchen ausweisen. Insbesondere wird dazu der Vergleich mit dem Novizen bzw. Nicht-Experten herangezogen. Für beide Bereiche der Expertise im Lehrerberuf, Wissen (a) und Handlung (b), lassen sich spezifische Kennzeichen herausarbeiten.
Zu (a): Das Wissen des Experten unterscheidet sich von dem des Anfängers in qualitativer, quantitativer, organisatorischer und prozeduraler Hinsicht[771]. Anders ausgedrückt: Der Experte weiß mehr als der Novize (sowohl in der Breite als auch in der Tiefe) und er ist in der Lage, dieses Wissen praktisch zu nutzen – und zwar so, dass es der Anwendungssituation angemessen ist.
Zu (b): In seinem Handeln agiert der Experte gekonnt und intelligent. Dennoch kann er die Wissensstrukturen, die er dazu abruft, nicht (vollständig) angeben. Sie speisen sich aus zurückliegenden Erfahrungen, die hinsichtlich ihrer Bedeutung für unterrichtspraktisches Handeln einer Reflexion und anschließenden Kategorisierung unterzogen wurden. Dieses „implizite Wis-

---

[770] Vgl. Bromme, Experte. Darüber hinaus vgl. Dick, Praxisreflexion.
[771] Vgl. Bromme, Experte, 49.

sen“ ermöglicht dem Experten das flüssige bzw. gekonnte Agieren und kennzeichnet seine professionelle Perspektive[772].

Die Überlegungen zu (a) und (b) legen die Einsicht nahe, dass Expertenhandeln der langfristig angelegten Erfahrung und Übung bedarf[773]. Demnach kann Expertise i.a. Sinne nicht als (tatsächlich zu erreichendes) Lernziel für die Lehrerbildung ausgewiesen werden; gleichwohl muss das Studium erste Schritte auf dem Weg zum Expertenhandeln anbahnen. Ideen, wie diese Anbahnung ermöglicht werden kann, liefert die von dem amerikanischen Handlungstheoretiker Donald Schön betriebene Handlungsforschung, die zunächst im angelsächsischen und dann auch im deutschsprachigen Raum eine „reflexive Wende“ in der Lehrerbildung eingeleitet hat.

3.1.1.2 Einblick in die Handlungsforschung

Mit Hilfe der Analyse von Handlungsstrukturen hochqualifizierter Praktiker hat Schön drei verschiedene Typen des Zusammenwirkens von Wissen und Handeln identifiziert, die dem professionell Handelnden zur Verfügung stehen müssen[774].

Der erste Handlungstyp, beschrieben als „knowing-in-action“, verweist auf die Tatsache, dass der Agierende keine Trennung zwischen Wissen und Handeln vornimmt; sein Wissen ist sozusagen in der Handlung implizit verborgen („tacit knowing“). Die Bedeutung des „Knowing-in-action“ lässt sich gut an praktischen Tätigkeiten wie z.B. dem Fangen eines Balls oder dem Autofahren verdeutlichen. Das Wissen, das zu eben diesen Aktionen befähigt, ist in Form von Routinen oder Automatismen handlungsleitend. In der Regel kann der Handelnde weder beschreiben, wie er das dazu benötigte Wissen erworben hat, noch kann er es verbalisieren. So bezeichnet Schön „knowing-in-action“ als „the characteristic mode of ordinary practical knowledge“[775].

---

[772] Vgl. Bromme, Experte, 121.
[773] Vgl. Altrichter/Lobenwein, Lernen, 171.
[774] Eine ausführliche Zusammenstellung findet sich bei Altrichter, Handlung, 204-210.
[775] Schön, Practitioner, 54.

Wenn der Handelnde nun mit einer Situation konfrontiert wird, die sich anhand von Routinen oder Automatismen, also mit seinem impliziten Wissen nicht lösen lässt, wird der zweite Handlungstyp, beschrieben als „reflection-in-action", aktiviert. Auf der Suche nach einer Lösung wird der Praktizierende zum Forschenden im unmittelbaren Zusammenhang der Praxissituation. Dieser Forschungsprozess, der sich mit Schön als „reflective conversation with situation"[776] beschreiben lässt, vollzieht sich in mehreren Schritten: Einer ersten Problemdefinition folgt das Ableiten praktischer Konsequenzen, wobei dem reflektierenden Praktiker bewusst ist, dass es sich bei diesem Vorgehen um ein Experiment handelt; schließlich haben die genannten Abwägungen hypothetischen Charakter, d.h. die selbst gewählte Problemdefinition sowie die daraus abgeleiteten Konsequenzen sind als individuelle Entscheidung angesichts einer Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten zu verstehen. In der Evaluation des eingeschlagenen Lösungswegs werden die – erhofften und unerwünschten – Effekte der Handlung gegenübergestellt, wobei diesem Vorgehen eine affirmative Logik zugrunde liegt[777]. In der Regel lässt sich „reflection-in-action" in den Handlungsablauf integrieren, so dass keine zwingende Notwendigkeit besteht, den Reflexionsprozess zu verbalisieren.

Praktische Tätigkeiten können jedoch auch vor gravierende Handlungsprobleme stellen, die mittels einer Reflexion-in-der-Handlung nicht lösbar sind. An dieser Stelle ist es notwendig, den Handlungsfluss zu unterbrechen, sich von ihm zu distanzieren und die Problemsituation aus der Distanz heraus zu reflektieren. Es ist letztlich dieser dritte Handlungstyp, den Schön als „reflection-on-action" beschreibt und der die Weiterentwicklung der Profession ermöglicht. Schließlich kann erst die Reflexion-über-die-Handlung das „knowing-in-action" in ein „knowledge-in-action" überführen und damit einer Ver-

---

[776] Schön, Practitioner, 163ff.

[777] Für den Fall, dass die erwarteten Konsequenzen nicht eintreten, die problemlösende Handlung jedoch als positive Veränderung bewertet wird, „gilt das Experiment für PraktikerInnen als Erfolg, während es die traditionellen Experimentalwissenschaften als gescheitert interpretieren würden" (Altrichter, Handlung, 207).

änderung zugänglich machen. Wird die Unterbrechung des Handlungsflusses genutzt, um Daten, die die Handlung in der Situation repräsentieren, zu sammeln und zu analysieren, so entsteht die Möglichkeit, die Handlung zu verbalisieren, zu reorganisieren und zu optimieren[778].

Zwar ist „reflection-in-action" in ihrer Bedeutung als zentral anzusehen, da sie flüssiges Handeln in komplexen professionellen Situationen ermöglicht. Gleichwohl verlangt professionelle Tätigkeit den Gebrauch aller drei Handlungstypen, da sie auf die Nutzung von Handlungsroutinen sowie auf die Kompetenz zur reflektierten Distanzierung von Handlungen angewiesen ist.

Damit ist festzuhalten: Sowohl aus Sicht der Experten- als auch der Handlungsforschung ist Reflexivität als der Schlüssel zur Profession anzusehen – dies gilt insbesondere für den Lehrerberuf.

3.1.2 Konsequenzen für die Lehrerbildung

Die Professionalisierungsforschung stellt die Hochschuldidaktik vor die Aufgabe, Ideen zu entwickeln, mit deren Hilfe ein professioneller Habitus bei Studierenden angebahnt werden kann[779]. In diesem Zusammenhang ist ein Konzept zu nennen, das seit einigen Jahrzehnten zentraler Bestandteil der hochschuldidaktischen Diskussion geworden ist. Es handelt sich um die Idee des Forschenden Lernens, für das eine Vielzahl an theoretischen Begründungen und Umsetzungsvorschlägen ausgearbeitet wurde[780].

3.1.2.1 Forschendes Lernen im universitären Studium

Je nachdem, welches Verständnis von Forschung zugrunde gelegt wird, ergeben sich daraus Möglichkeiten sowie Begrenzungen hinsichtlich der Umsetzung: Versteht man Forschung ausschließlich als Spitzenforschung, die nur in aufwendigen Projekten umzusetzen ist, wird Studierenden die Be-

---

[778] Vgl. Altrichter, Handlung, 209.
[779] Dies betrifft insbesondere auch die Gestaltung von Schulpraktika (vgl. Schreder, Praktikum, 15).
[780] Bislang stehen die unterschiedlichen Modellvorstellungen recht unverbunden nebeneinander. Die Konzeption einer einheitlichen Theorie bzw. einer darauf bezogenen Didaktik Forschenden Lernens steht somit noch aus (vgl. Koch-Priewe/Thiele, Versuch, 271).

teiligung an ihr verwehrt. Es ist jedoch auch möglich, ein breiteres und offeneres Verständnis von Forschung als Maßstab anzulegen, so dass Untersuchungen, die grundlegend Bekanntes ausdifferenzieren und einer neuen Interpretation unterziehen, als forschende Aktivität aufgefasst werden können[781]. Forschung wird somit verstanden „als Strategie zur Bearbeitung komplexer Probleme […], wie sie auch im Berufsleben vorkommen, so dass im Zuge einer Beteiligung an Forschung erworbene Problemlösestrategien in die Berufstätigkeit transferiert werden können.“[782] Einem derartigen Verständnis von Forschung liegt eine qualifikatorische Argumentationsstruktur zugrunde: Das ausdrückliche Studienziel, Kompetenzen zu erweitern und Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, verweist auf die Notwendigkeit, entsprechende Fähigkeiten und Haltungen aktiv, d.h. durch Erfahrungslernen einzuüben. Dahinter steht der Wunsch, dass Studierende aufgrund ihrer Erfahrungen mit Forschendem Lernen eine fragend-entwickelnde und kritisch-reflexive Haltung erwerben und im Rahmen ihrer künftigen Berufstätigkeit einbringen können.

Die Idee des Forschenden Lernens lässt sich jedoch nicht nur mit dem Ziel der Qualifikation begründen: Bereits Wilhelm von Humboldt hat im Zuge seiner Bemühungen um eine Bildungsreform festgestellt, dass nur die Wissenschaft zu bilden vermag, an der man selbst beteiligt ist. Wenig bildenden Charakter hat dagegen das Bemühen, abgeschlossene Forschungsergebnisse zu vermitteln.[783] Vor dem Hintergrund dieser bildungstheoretischen Überlegungen ist es also nötig, in Wissenschaft einzutauchen und sich mit den praktischen Vollzügen von Wissenschaft aktiv auseinanderzusetzen. Das dritte Argument für Forschendes Lernen ist schließlich lerntheoretischer Natur und verweist auf den Umstand, dass selbst und aktiv angeeignetes Wissen intensiver bearbeitet wird. Damit steigt die Chance, dass den auf

---

[781] Vgl. Fichten, Lernen, 132.
[782] Fichten, Lernen, 132.
[783] Vgl. Huber, Lernen, 17.

diese Weise erworbenen Wissensbeständen eine größere persönliche Bedeutung zugemessen wird.[784]

Forschendes Lernen lässt sich also vielfältig begründen und innerhalb eines breiten Spektrums universitärer Lehrkonzepte realisieren: Studierende können an der Entwicklung einer Fragestellung beteiligt und in die Diskussion der Forschungsergebnisse einbezogen werden. Handelt es sich hingegen um kleinere Projekte, können Studierende durchaus auch angeleitet werden, diese selbst durchzuführen und auszuwerten. Wichtig ist, dass die angehenden Lehrer/innen ihre forschende Tätigkeit zufriedenstellend und erfolgreich bewältigen können[785].

Während die bisherigen Überlegungen der hochschuldidaktischen Diskussion, die Studienfach übergreifend geführt wird, entnommen sind, wird im Folgenden der Fokus auf die Lehrerbildung gerichtet. Dabei ist insbesondere zu fragen, wie das Konzept Forschenden Lernens hier realisiert werden kann und auf welche Erfahrungswerte künftige Umsetzungsideen zurückgreifen können.

3.1.2.2 Forschendes Lernen in der Lehrerbildung

> „Hochschulausbildung soll die Haltung forschenden Lernens einüben und fördern, um die zukünftigen Lehrer zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben.“[786]

Ausdrücklich fordert der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerausbildung die Einübung einer forschenden Grundhaltung. Somit ist die Aufgabe, Studierenden die aktive Begegnung mit Forschung zu ermöglichen, auch für die Lehrerbildung formuliert.

Was sind nun spezifische Anforderungen, die mit dem Anliegen einer forschenden Lehrerbildung einhergehen? Führt man sich noch einmal das

---

[784] Vgl. Fichten, Lernen, 130.
[785] Vgl. Fichten, Lernen, 164.
[786] Wissenschaftsrat, Lehrerausbildung, 41.

Kompetenzprofil des Lehrers vor Augen[787], kommt der folgenden Aufgabe eine wesentliche Bedeutung zu: Studierenden sind „Möglichkeiten zu eröffnen, die strukturellen Bedingungen des Lehrerhandelns antizipatorisch zu bearbeiten und Reflexionskompetenz zu entwickeln.“[788] Die angehenden Lehrkräfte sind in ihrer Kompetenz zu fördern, Unterrichtspraxis forschend und reflektierend zu analysieren sowie weiterzuentwickeln[789]. Dazu sollten konkrete Bedingungen und Probleme der Berufspraxis aufgegriffen und untersucht werden. Es ist also eine Lehrerbildung zu konzipieren, die auf den künftigen Beruf vorbereitet und zugleich forschende Lernerfahrungen ermöglicht. Eine derartige Forderung lässt sich mehrfach begründen:

(a) Wissen und Verstehen pädagogischer Situationen sowie das Handeln in ihnen müssen als Konstruktionsleistungen verstanden und theoretisch begründet werden können. Die Fähigkeit, Praxisgegebenheiten und vorhandene Theoretisierungen in ein Verhältnis zueinander setzen zu können, stellt eine Kompetenz dar, die für professionelles Lehrerhandeln und eigenverantwortliche Forschungstätigkeit gleichermaßen erforderlich ist.[790]

(b) Im Rahmen Forschenden Lernens werden Praxissituationen mit Hilfe von Theorien untersucht und zu eigenen Praxisdeutungen in Beziehung gesetzt. Aufgrund dieser Relationierung von Theorie und Praxis sowie Wissenschaft und Handeln können Studierende ein Handlungswissen aufbauen, das für ihre zukünftige Tätigkeit von Bedeutung ist.

(c) Mit dem dritten Argument wird auf das professionstheoretisch begründete Lehrer-Leitbild des „reflective practitioners“[791] rekurriert. Als wichtiges Merkmal von Professionalität kann die Fähigkeit zur „reflection-on-action“ im Rahmen Forschenden Lernens angebahnt werden – wichtig ist hierbei der Gebrauch wissenschaftlicher Theorien als Reflexionsfolie,

---

[787] Vgl. Abschnitt 3.1.1.1.
[788] Fichten, Lernen, 137.
[789] Vgl. Boelhauve, Lernen, 52.
[790] Vgl. Fichten, Lernen, 138f.
[791] Vgl. Abschnitt 3.1.1.1.

so dass die reflektierende Person Anregungen zur Erweiterung ihrer individuellen Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten erhält. Diesen Lernprozess bereits im Studium anzustoßen, ist von großer Bedeutung, da sich eine forschende Haltung „unter dem Handlungsdruck der späteren Berufspraxis nur bedingt etablieren kann."[792]

Die Notwendigkeit, Forschendes Lernen in die Lehrerbildung aufzunehmen, leuchtet also unmittelbar ein[793], so dass hierzu unterschiedliche Umsetzungsideen ausgearbeitet wurden, die wiederum unter verschiedenen Namen auftreten – neben das Forschende Lernen tritt die forschende, forschungsorientierte oder die reflexive Lehrerbildung. Gemeinsam ist diesen Ideen der Wunsch, Reflexivität als Schlüsselkompetenz des Lehrerberufs zu vermitteln. Für die Konzeption möglicher Organisationsformen lassen sich verschiedene Interpretationstypen bemühen[794]:

- Wissensrezeption

  Studierende setzen sich mit berufsrelevanten Forschungsergebnissen unterschiedlicher Art auseinander. Mögliche Themen sind Schule, Unterricht, professionelle Werte etc.; Grundlage für die Rezeption sind verschiedene Publikationsarten.
- Basale Methodenkompetenz

---

[792] Fichten, Lernen, 141.

[793] Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn man die Erwartungen, Wünsche und Vorstellungen der Betroffenen, d.h. der Lehramtsstudierenden selbst in den Blick nimmt. Dazu kann auf eine Reihe empirischer Erkundungen zurückgegriffen werden, die sich zu folgenden Beobachtungen zusammenfassen lassen: Studierende wünschen sich eine deutlichere Praxisorientierung bzw. Berufsnähe ihres Studiums (vgl. Fichten, Lernen, 147 sowie Bohnsack, Probleme, 56); im Gegenzug kritisieren sie die Praxisferne der universitären Lehrveranstaltungen (vgl. Schreder, Praktikum, 18f). Beklagt werden vor allem die geringe Zahl an Schulpraktika, die als unzureichend empfundene Vermittlung von psychologischem und methodisch-fachdidaktischem Grundwissen sowie die fehlende Verzahnung des Studiums in seinen Kernbereichen (vgl. Flagmeyer/Hoppe-Graff, Ergebnisse, 81). Damit einher geht eine problematische bzw. falsch verstandene Auffassung von Theorie, d.h. Studierende haben die Erwartung, dass das im Studium vermittelte theoretische Wissen direkt auf die Bewältigung von Praxis vorbereite. Derartige Erwartungen beinhalten „die Gefahr von Enttäuschungen über die vermeintliche Praxisuntauglichkeit im weiteren Verlauf des Lehramtsstudiengangs" (vgl. Schreder, Praktikum, 21).

[794] Vgl. Altrichter/Mayr, Forschung, 170. Eine alternative Typisierung bieten Barbara Koch-Priewe und Jörg Thiele (vgl. Koch-Priewe/Thiele, Versuch, 276-279) oder auch Andreas Feindt (vgl. Feindt, Forschung, 76). Ein Vergleich der unterschiedlichen Systematisierungsversuche zeigt, dass es viele Überschneidungen gibt – ausschlaggebend für die Typisierung ist die der Kategorisierung zugrundeliegende Fragestellung.

Hier geht es darum, Methoden und Strategien kennenzulernen, mit deren Hilfe Forschung kritisch rezipiert und die Ergebnisse dieser Rezeption auf die eigene Berufstätigkeit angewendet können.

- Einübung in Fallverstehen
  Mit dem Ziel, einen „professionellen Habitus“ auszubilden, werden berufsrelevante Fälle in distanzierten, handlungsentlasteten Situationen analysiert. Die Analyse geschieht mit Hilfe von Forschungsmethoden und –strategien.
- Mitwirkung in angeleiteter Projektforschung
  Unter wissenschaftlicher Begleitung wirken Studierende an Projekten mit oder aber sie führen selbst kleine Forschungsarbeiten durch. Die Themenstellungen besitzen schulische Relevanz und können von Seiten der Universität oder auch von kooperierenden Schulen zur Bearbeitung vorgegeben werden.
- Praxisforschung
  Studierende wählen einen für sie interessanten Aspekt ihrer (künftigen) Berufstätigkeit aus und stellen dazu forschungsmethodisch angeleitete Beobachtungen an, die sie auswerten und weiterentwickeln. Die Ergebnisse werden in einer professionellen Bezugsgruppe zur Diskussion gestellt.
- Forschung mit der primären Zielgruppe scientific community
  In diesem Modell geht es darum, eigene Forschungsarbeiten zu entwickeln und durchzuführen. Mit dem Anspruch, die wissenschaftliche Theoriebildung voranzutreiben, werden die Arbeiten publiziert.

Drei Dinge fallen bei der Lektüre der unterschiedlichen Interpretationstypen Forschenden Lernens in der Lehrerbildung auf:

(1) Mit Ausnahme des letztgenannten Modells steht die Publikation der Forschungsprojekte nicht im Vordergrund. Vielmehr ist die Idee des Forschenden Lernens vornehmlich am Lerngewinn der Beteiligten – zu denen die Forschenden ebenso wie die Mitglieder der beforschten Institution zählen können – interessiert. Die Möglichkeit, dass die Forschungsergebnisse auch für den wissenschaftlichen Diskurs von Bedeutung

sind, ist damit gleichwohl nicht ausgeschlossen. Unabhängig von der späteren Verwertbarkeit der Ergebnisse sollten die Ansprüche an die methodische Klarheit und Sorgfalt der Forschungstätigkeit keinesfalls zurückgenommen werden, so dass damit verbundene Erfahrungen tatsächlich ermöglicht werden.[795]

(2) Mit Ausnahme der „Praxisforschung" ist allen Modellen gemein, dass es jeweils fremde Praxis ist, die zum Gegenstand Forschenden Lernens wird. Diese Feststellung führt zu einer wichtigen Frage, die Gegenstand des Professionalisierungsdiskurses ist: Sollte Forschendes Lernen in der Lehrerbildung die Erforschung der eigenen Unterrichtstätigkeit ermöglichen?

Grundsätzlich sind zwei unterschiedliche Realisierungsformen studentischer Forschung denkbar, deren Für und Wider zu bedenken ist[796]. Beschränkt sich die Reflexion auf Praxissituationen, in deren Handlungsnotwendigkeiten man selbst nicht involviert ist, kann die sorgfältige und intensive Beobachtung aus der Distanz heraus erfolgen. Diese Form Forschenden Lernens ist also weniger komplex, mit dem Preis einer größeren Realitätsferne, so dass die Studierenden einen entsprechenden Transfer in die künftige eigene Berufstätigkeit leisten müssen. Beobachten und untersuchen die angehenden Lehrer/innen hingegen ihre eigene Unterrichtspraxis, stellt sich die Forschungssituation in komplexerer Gestalt dar. Damit verbunden sind eine deutlichere Realitätsnähe auf der einen sowie die Gefahr der Überforderung auf der anderen Seite.

Es ist zu vermuten und das spricht für die letztgenannte Realisierungsform, dass Forschendes Lernen besonders nachdrücklich ist, wenn es die eigenen Praxiserfahrungen sind, die zum Gegenstand der forschen-

---

[795] Vgl. Altrichter/Mayr, Forschung, 169.
[796] Vgl. Fichten/Moschner, Lernen, 246.

den und kritisch-reflexiven Untersuchung werden[797]. Der Ort, an dem Forschendes Lernen und die Reflexion der eigenen Praxiserfahrung auf nachhaltige Weise verknüpft werden können, ist das Schulpraktikum[798].

(3) Sämtliche der aufgeführten Modelle geben Auskunft zu organisatorischen Fragen Forschenden Lernens in der Lehrerbildung; bzgl. des Inhalts erfolgen hingegen keinerlei Angaben. In den bisherigen Ausführungen wurde das Erlernen von Dispositionen, Haltungen und Einstellungen als wesentliche Zielvorstellung Forschenden Lernens gekennzeichnet. Der Inhalt, an dem diese Kompetenzen erlernt werden, ist jedoch nicht beliebig, da er im Lernprozess stets mit verarbeitet wird[799]. Häufig werden studentische Forschungsprojekte im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums durchgeführt; es spricht jedoch viel für eine Ausdehnung Forschenden Lernens auch auf die Fachwissenschaften und insbesondere auf die –didaktiken. Abgesehen davon, dass eine Kooperation zwischen allen drei Disziplinen aus inhaltlichen und methodischen Gründen generell notwendig erscheint[800], kommt den Fachdidaktiken eine besondere Bedeutung zu, da sie „die wissenschaftliche Grundlegung für das spätere berufliche Handeln als Fachlehrerin oder als Fachlehrer“[801] liefern. Die von professionellen Praktikern geforderte Kompetenz, unterrichtliches Handeln reflektieren zu können, erfordert Offenheit nicht zuletzt auch gegenüber fachdidaktischen Forschungsergebnissen.

Die Ansätze des Forschenden Lernens scheinen eine viel versprechende Möglichkeit zu sein, Studierenden den Kontakt mit der fachdidaktischen Forschung zu ermöglichen – so dass diese Begegnung fruchtbar für das eigene unterrichtliche Handeln gemacht werden kann.

---

[797] Vgl. Fichten, Lernen, 150 oder auch Schreder, Praktikum, 31. Hubert Teml geht noch einen Schritt weiter, wenn er die frühzeitige Konfrontation Studierender mit komplexen Praxissituationen fordert, da nur derjenige, der Unterricht erfahren habe, auch wissen könne, was Unterricht letztlich bedeutet (vgl. Teml, Ausbildung, 22).
[798] Vgl. die nachfolgenden Überlegungen zur Aktionsforschung.
[799] Vgl. Fichten, Lernen, 151.
[800] Vgl. Reinhold, Ausbildung, 427f.
[801] Reinhold, Ausbildung, 419.

Es ist also nicht zu übersehen, dass mit der Idee des Forschenden Lernens eine Vielzahl an Begründungsmöglichkeiten und Realisierungsformen verbunden ist. Spannend sind nun auch die Evaluationsergebnisse der unterschiedlichen Umsetzungsversuche Forschenden Lernens in der Lehrerbildung. Dies würde jedoch eine vertiefende Auseinandersetzung mit den jeweiligen organisatorischen Gegebenheiten der Modellversuche erfordern, da die Erfahrungen mit den Projekten sonst nicht angemessen reflektiert werden können[802].

Stattdessen rückt nun ein ausgesuchtes Modell in den Fokus, das in der Lehrerbildung besondere Beachtung gefunden hat, so dass sich viele der in den letzten Jahren eingerichteten und evaluierten Forschungsprojekte darauf beziehen[803].

3.1.2.3 Aktionsforschung

„Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern.“[804] Dieses Zitat regt zu zwei Bemerkungen an:

1. Ein wesentliches Motiv von Aktionsforschung besteht offensichtlich in der Bewältigung von Praxisproblemen sowie in der Verwirklichung von Innovationen durch Lehrer/innen.
2. Das Zitat ist aus dem Englischen übersetzt und verweist damit auf die Wurzeln der Aktionsforschung, auch bekannt als „teacher research“ oder „action research“. Auf diese Bewegung, die maßgeblich von Lawrence Stenhouse und John Elliott vorangetrieben wurde[805], ist schließlich die Idee des „Lehrers als Forscher“ zurückzuführen.

---

[802] Von daher sei auf den von Bianca Roters u.a. herausgegebenen Sammelband verwiesen, in dem die Konzepte einzelner Standorte, an denen Forschendes Lernen hochschuldidaktisch umgesetzt wird, detailliert dargestellt sowie forschungstheoretisch diskutiert werden (vgl. Roters u.a., Lernen).
[803] Vgl. Fichten, Lernen, 144.
[804] Altrichter/Posch, Lehrerinnen, 13. Dieses Zitat haben die Verfasser aus dem Englischen übersetzt.
[805] Vgl. Altrichter/Posch, Lehrerinnen, 318.

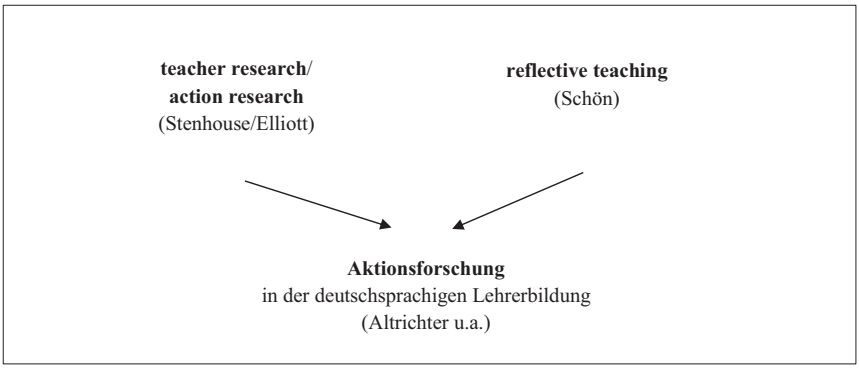


Abbildung 12 - Lehrerbildungskonzepte

Neben Stenhouse und Elliott gibt es einen weiteren englischsprachigen Forscher, der im Rahmen konzeptioneller Überlegungen zur Aktionsforschung zu nennen ist. Es handelt sich um den bereits erwähnten Donald Schön, dessen Untersuchungen bzgl. der Handlungsweisen professioneller Praktiker[806] helfen, die komplexe praktische Tätigkeit des Lehrers zutreffend zu beschreiben.

Im Zentrum der folgenden Ausführungen sollen nun nicht die Entwicklungslinien der angelsächsischen Aktionsforschung[807], sondern die von dem Erziehungswissenschaftler Herbert Altrichter u.a. vorgenommene Adaption derselben in die deutschsprachige Lehrerbildung stehen. Während sich das in diesem Kontext entstandene Werk „Lehrer erforschen ihren Unterricht" zunächst an praktizierende Lehrkräfte wendet, hat Herbert Altrichter gemeinsam mit weiteren Forscher/innen dann auch Überlegungen angestellt, wie die Idee der Aktionsforschung für die Lehrerausbildung fruchtbar gemacht werden könnte. Insbesondere haben sie dabei auf Donald Schön Bezug genommen, der es nicht bei der in Abschnitt 3.1.1.2 dargestellten Systematisierung belassen hat. Vor dem Hintergrund seiner handlungstheoretischen Untersuchung hat Schön Ideen entwickelt, wie sich Lehr- und Lern-

[806] Vgl. Abschnitt 3.1.1.2.
[807] Ausführlichere Informationen sind nachzulesen bei Altrichter/Posch, Lehrerinnen, 318-332.

prozesse in der professionsorientierten Ausbildung gestalten lassen. Im Ergebnis ist sein Konzept des „reflective teaching“ entstanden, das die von Altrichter u.a. entwickelten Ideen einer reflektierenden Lehrerbildung mit seinen bisweilen trivialen jedoch nicht weniger radikalen Vorschlägen[808] maßgeblich beeinflusst hat. Hierzu zählen insbesondere Schöns Überlegungen bzgl. der Rolle der Lehrenden, deren Hauptaufgabe er als „Coaching“ beschreibt, sowie des „reflective practicums“, das als Herz der beruflichen Ausbildung zu verstehen ist.

Beide Aspekte finden die entsprechende Beachtung in den erwähnten Aktionsforschungskonzepten von Altrichter u.a., deren wesentliche konzeptionelle Ideen im Folgenden dargestellt werden.

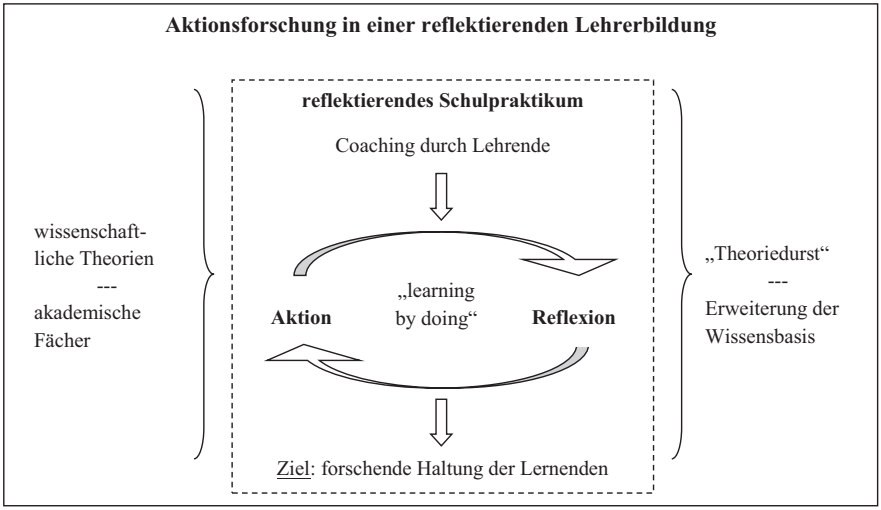


Abbildung 13 - Aktionsforschung

Ausgangspunkt für jegliche Bemühungen der Aktionsforschungsbewegung ist die Einsicht, dass

[808] Vgl. Altrichter, Handlung, 210.

> „Lehrerbildung als forschende Entwicklung von Praxis geschehen und die Fähigkeit der LehrerInnen dazu fördern [muss]. Umgekehrt muß Lehrerbildung gleichzeitig auch praktische (d.h. durch Handlungspraxis und deren Reflexion vorangetriebene) Entwicklung von Theorien sein."[809]

Vor diesem Hintergrund lässt sich eine aktive, forschende und entwickelnde Haltung von Studierenden gegenüber ihrer künftigen Berufstätigkeit als Ziel formulieren. Der Ort, an dem entscheidende Schritte auf diesem Weg gegangen werden und von der Universität als berufsvorbereitender Institution begleitet werden können, ist das Schulpraktikum, das als „Kern- und Angelpunkt einer praxisorientierten Lehrerbildung"[810] zu verstehen ist. Im Mittelpunkt des reflektierenden Praktikums steht der Zirkel von Aktion und Reflexion, dem eine spezifische Vorstellung von Lernprozessen im Rahmen einer professionalisierenden Lehrerbildung zugrunde liegt. Lernen vollzieht sich demnach als ein experimentelles Erproben des eigenen Wissens, indem es in Handlung umgewandelt wird. Die Handlungserfahrung erlaubt wiederum einen Rückschluss auf das Wissen. Donald Schön bezeichnet diesen zirkulären Prozess, der letztendlich dem von ihm identifizierten Handlungstyp des „reflection-in-action" entspricht, als „learning by doing".[811] Bereits Stenhouse und Elliott haben im Rahmen ihrer Forschungsarbeiten festgestellt, dass Professionalisierung im Lehrerberuf gar nicht anders funktionieren kann: Die instrumentelle Anwendung allgemeinen Wissens über Unterricht befähigt nicht zu komplexem Handeln in professioneller Praxis – erst die praktische Tätigkeit ermöglicht den Erwerb der erforderlichen Kompetenzen[812]. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang auch der Hinweis von Rainer Bolle, der die studentischen Unterrichtsversuche im Praktikum als ein Experimentieren versteht. Dem entspricht ein konstruktiver Umgang mit

---

[809] Altrichter/Lobenwein, Lernen, 173.
[810] Altrichter/Lobenwein, Lernen, 176..
[811] Hier lassen sich die Ausführungen von Karl Klement u.a. anschließen, die die Schulpraktischen Studien als Anstoß zu Konstruktionsleistungen verstehen, d.h. aus der Perspektive einer konstruktivistischen Didaktik rückt die Bedeutung „direkter Erfahrungen und die graduelle Anreicherung von Wissensstrukturen durch eine Reflexion über eben diese Erfahrungen" (Klement u.a., Schulpraktische Studien, 64) in den Vordergrund.
[812] Vgl. Altrichter, Lehrerbildung, 60.

Fehlern: Sie sind erlaubt, ja sogar erwünscht, solange sie „zur Klärung und Korrektur eigener Einschätzungen“[813] herangezogen, also für die Erweiterung der eigenen Handlungskompetenzen fruchtbar gemacht werden. Hierzu kann insbesondere der Reflexionstyp des „reflection-on-action“ beitragen: Im Rahmen der Unterrichtsbesprechung, also aus der Distanz heraus, kann die als problematisch empfundene Situation hinsichtlich ihrer zugrundeliegenden Wissensstrukturen („knowledge-in-action“) sowie der situativen Reflexionsprozesse („reflection-in-action“) untersucht werden.

Dieser Lernprozess kann jedoch nur dann konstruktiv verlaufen, wenn entsprechend förderliche und anregungsreiche Kontexte geschaffen werden. Dazu zählt insbesondere das Rollenverständnis der Lehrenden[814], das eine wichtige Voraussetzung für eine Atmosphäre darstellt, in der die Studierenden bereit sind, sich auf den Zirkel von Aktion und Reflexion in gewinnbringender Weise einzulassen. Schließlich stellt die Unterrichtsbesprechung im Rahmen von Schulpraktika einen hochsensiblen Bereich für die Novizen dar.[815] Wer mit Studierenden in einem reflektierenden Praktikum, so wie es Altrichter u.a. im Anschluss an Schön verstehen, arbeiten möchte, sollte sich in erster Linie als ein Coach bzw. als ein „kritischer Freund“ der Novizen verstehen. Hinter der Idee des Coaching verbergen sich Prozesse der Beratung und der Supervision, die ihren Platz in einer „Kultur der Besprechungsstunde“[816] erhalten. Schließlich setzt die Bereitschaft der Studierenden, persönliche Gefühle von Unzulänglichkeit konstruktiv zu bearbeiten, eine vertrauensvolle und von Empathie getragene Atmosphäre voraus. Dazu muss die Dozentin/der Dozent eine Lernumgebung schaffen, die die angehenden Lehrkräfte motiviert, sich mit dem eigenen unterrichtlichen Handeln über den Weg der Akzeptanz sowie der Konfrontation auseinanderzusetzen.

---

[813] Bolle, Unterrichtsbesprechungen, 45.
[814] Für die Bezeichnung der das Schulpraktikum betreuenden Person werden unterschiedliche Begriffe verwendet. So findet sich neben der Bezeichnung des Lehrenden auch die des Betreuungslehrers, des Dozenten, des Mentoren, des Beraters etc.
[815] Vgl. Bolle, Unterrichtsbesprechungen, 41.
[816] Altrichter/Lobenwein, Lernen, 181.

Eine weitere wichtige Forderung an die Praktikumsverantwortlichen, die den Ansprüchen Schöns an professionelle Praktiker entspricht, ist die fragende Haltung im Blick auf den eigenen Unterricht. Die Studierenden müssen ihren Coach als reflektierenden Praktiker erleben sowie als Person, die selbst ein Interesse daran hat, dazuzulernen. Auf diese Weise, nämlich durch Vorbildhandeln, wird professionelles Lehrerhandeln für die Novizen greifbarer; außerdem leistet ein derartiges Selbstverständnis der Lehrenden einen wichtigen Beitrag zu der o.g. Kultur der Besprechungsstunde.

Damit kann folgende Zielstellung für die Arbeit in einem reflektierenden Praktikum formuliert werden: Die Studierenden sollen „Entwicklungsaufgaben für ihre berufliche Kompetenz […] erkennen, sie durch praktische Tätigkeit und deren Reflexion […] bearbeiten und deren Zwischenergebnisse in einer kollegialen Diskussion […] erproben“[817]. Bei der Bewältigung dieser Herausforderung können die akademischen Fächer eine Inspiration darstellen, indem sie zur Entwicklung alternativer Handlungsideen anregen. Trotz des hohen Stellenwerts, der der praktischen Tätigkeit im Lehramtsstudium beizumessen ist, kommt der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien ebenfalls eine wichtige Funktion zu: Sie geben Anlass zu Fragen und zu Kategorisierungen, sie bieten Alternativen und helfen, Handlungserfahrungen aufzuarbeiten.[818]

Diese Aufarbeitung hat u.a. ihren Platz in der schriftlichen Abhandlung, die sich dem Praktikum anschließen sollte. Die Verschriftlichung der im Praktikum gesammelten Erfahrungen bezeichnen Altrichter und Lobenwein als ein „Weitertreiben der Analyse“, das dazu anregt, problematisch erscheinende Handlungssituationen in ihren Strukturen bewusst zu machen und zu bearbeiten[819]. Auf dieser Grundlage können neue Fragen sowie Ideen für praktische Weiterentwicklungsvorhaben entstehen, denen es aus Sicht der

---

[817] Altrichter/Lobenwein, Lernen, 179.

[818] Letztendlich sind die Studierenden systematisch dazu anzuregen, Theorie und Praxis wechselseitig aufeinander zu beziehen. So kann aus der neu gewonnenen Distanz zur Praxis ein veränderter Umgang mit eben dieser gewonnen werden. Vor diesem Hintergrund kann das Schulpraktikum zu einer „Initialzündung für ein gezieltes Studium“ (Schreder, Praktikum, 32) werden.

[819] Vgl. Altrichter/Lobenwein, Lernen, 190.

künftigen Lehrer/innen im Rahmen von Vertiefungsarbeiten nachzugehen lohnt. Dabei sind es nicht nur die Studierenden, die von ihrer schriftlichen Ausarbeitung profitieren; auch für die professionelle Gemeinschaft der Lehrkräfte stellen die Arbeiten einen Gewinn dar. Schließlich werden darin Fallbeispiele aus dem schulischen Alltag präsentiert, die im Rahmen der eigenen praktischen Tätigkeit oftmals anschlussfähiger sind als allgemeine Theorien.

Neben der „Verbreiterung der Wissensbasis der professionellen Gemeinschaft der LehrerInnen“[820] haben Altrichter und Lobenwein im Rahmen ihrer Projekte einen weiteren Effekt feststellen können: Praktiker/innen, die über einen längeren Zeitraum Aktionsforschung betreiben, entwickeln mit der Zeit einen „Theoriedurst“, d.h. sie begeben sich auf die Suche nach Theorien, die sie bei der Bearbeitung von problematischen Handlungssituationen unterstützen können.[821] Um diese Wirkung von Aktionsforschung zu verstärken, muss die betreuende Lehrperson aufmerksam für entstehende Fragen der Praktiker/innen sein und ggfs. Hinweise für die Antwortsuche bereitstellen[822]. Auch diese Form der Sensibilität ist ein wichtiger Bestandteil einer Kultur der Besprechungsstunde.

Die Evaluation verschiedener Aktionsforschungsprojekte in der Lehrerbildung verweist auf eine Reihe von positiven Effekten: Die Praktiker/innen werden im Aufbau eines realitätsangemessenen Lehrer-Selbstbildes unterstützt; sie erlangen ein besseres Verständnis der Schüler-Innensicht und sie erhalten ein differenzierteres Bild von den mit der Lehrerrolle verbundenen Verpflichtungen[823].

---

[820] Altrichter/Lobenwein, Lernen, 190.
[821] Einen ähnlichen Effekt stellt auch Gabriele Schreder in ihrer Auswertung von Praktikumsberichten im Rahmen der Schulpraktischen Studien fest: „Aus dem Praktikum heraus ergaben sich auch neue Fragestellungen an die Theorie“ (Schreder, Praktikum, 25).
[822] Vgl. Altrichter/Lobenwein, Lernen, 178f.
[823] Vgl. Fichten, Lernen, 161.

3.1.3 Erhebungsinstrument Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“

Die Entstehung der Kasseler Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ ist auf die Initiative der seit 2007 an der Universität Kassel tätigen Religionspädagogin Petra Freudenberger-Lötz zurückzuführen. Grundlage und Motivation für die Einführung des Werkstattkonzepts sind ihre Erfahrungen mit der Karlsruher Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“, die sie im Rahmen ihres Habilitationsprojekts begründet und als Ausgangs- bzw. Kristallisationspunkt für ihre Studie fruchtbar gemacht hat[824]. In ihrer Publikation charakterisiert Freudenberger-Lötz das Konzept als eine Verbindung zweier Forschungsanliegen:

> „Im Sinne der Aktionsforschung entwickeln Studierende eine forschende Haltung ihrem eigenen Unterricht gegenüber und professionalisieren sich im Zirkel von Aktion und Reflexion. Neben dem Ziel der individuellen Professionalisierung ist ihre Mitarbeit in der Forschungswerkstatt mit einem übergreifenden Forschungsauftrag verbunden, nämlich der Entwicklung einer Theorie zu theologischen Gesprächen.“[825]

Die positive Evaluation beider Forschungsanliegen legte den Entschluss nahe, das Seminarkonzept in die religionspädagogische Forschung der Universität Kassel zu integrieren und auf die offenen Fragen einer Jugendtheologie hin auszuweiten.

Exkurs: Kasseler Forschungswerkstattkonzept

Während die Karlsruher Forschungswerkstatt in der alleinigen Verantwortung von Freudenberger-Lötz stand, sind in das Kasseler Konzept auch die religionspädagogischen Mitarbeiterinnen involviert. Dies hat zur Konsequenz, dass in den einzelnen Semestern mehrere Seminare im Rahmen der Forschungswerkstatt angeboten werden können, was wiederum dazu führt, dass zum einen einer größeren Gruppe von Studierenden die Teilnahme ermöglicht wird und dass zum anderen unterschiedliche Klassenstufen in

---

[824] Vgl. Freudenberger-Lötz, Gespräche (2007).
[825] Freudenberger-Lötz, Gespräche (2007), 94.

der Forschungstätigkeit berücksichtigt werden können – schließlich ist mit dem Bereich der Jugendtheologie eine prinzipiell recht große Spannbreite hinsichtlich der Altersgruppe angesprochen[826]. Drittens bewirkt das im Team verantwortete Angebot der Forschungswerkstatt eine konzeptionelle Vielfalt, die u.a. auf die unterschiedlichen Kompetenzen und Forschungsschwerpunkte der Teammitglieder zurückzuführen ist. Wenn im Fortgang dieser Arbeit auf die Kasseler Forschungswerkstatt Bezug genommen wird, ist also an eine zweifache Perspektive zu denken. Demnach handelt es sich um

1. ein übergreifendes Forschungskonzept, das – in Analogie zum Karlsruher Modell – an einem Erkenntniszuwachs im Gebiet der Jugendtheologie, verbunden mit der Kompetenzerweiterung von Studierenden in eben diesem Bereich[827], interessiert ist

sowie

2. einzelne Seminarangebote innerhalb der universitären Lehre, die im Rahmen des übergreifenden Konzepts (siehe 1.) spezifischen Fragestellungen unter verschiedenen Bedingungen nachgehen.

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf die Werkstattidee der Verfasserin, also auf die Datengrundlage der vorliegenden Studie.

3.1.3.1 Forschungsprojekt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“

Welches sind nun charakteristische Merkmale der Forschungswerkstatt-Konzeption und wie lassen sie sich forschungstheoretisch begründen?

Ausgangspunkt der Werkstattidee ist das Forschungsinteresse der Verfasserin: Wie kann mit Jugendlichen zum Thema „Wunder“ theologisiert werden? Wo können Schwierigkeiten auftreten bzw. welche Chancen bieten sich und wie können sie genutzt werden? Welche Bedeutung haben diese Beobachtungen für die religionspädagogisch diskutierte Konzeptualisierung von Jugendtheologie?

---

[826] Vgl. hierzu 2.1 und 2.4.

[827] Vgl. Freudenberger-Lötz, Gespräche (2007), 94. Vgl. zum Kasseler Forschungskonzept insbesondere http://www.uni-kassel.de/fb02/institute/evangelische-theologie/fachgebiete/religionspaedagogik/studienprofil-theologische-gespraeche.html, Stand: 07.03.2015 sowie Schmidl, Die Professionalisierung.

Aufgrund des explorativen Charakters dieser Studie bietet sich die Erhebung von Datenmaterial und die anschließende (bzw. begleitende) Auswertung der Daten mit Hilfe der Grounded Theory an[828]. Aus der Vielfalt an Möglichkeiten, empirisches Material zu gewinnen, hat sich die Verfasserin für einen unterrichtspraktischen Zugang entschieden. In diese unterrichtspraktische Arbeit sind nun, im Sinne Forschenden Lernens in der Lehrerbildung, Studierende eingebunden[829]: Indem sie Unterrichtsreihen planen, durchführen und auswerten, stellen sie der Projektleiterin eine Fülle an Daten zur Verfügung, die sie auswerten und somit für die Theoriegenerierung fruchtbar machen kann. Die studentische Beteiligung am Forschungsprojekt besteht also im Wesentlichen aus der Gewinnung von Datenmaterial; darüber hinaus werden die Studierenden mit der Frage- bzw. Zielstellung der Studie vertraut gemacht, so dass sie sich an einer Diskussion der von ihnen erhobenen Daten im Blick auf das Forschungsinteresse beteiligen können. Dies geschieht jedoch vorwiegend intuitiv, da eine Einarbeitung der Studierenden in die forschungsmethodischen Grundlagen und Verfahren der Grounded Theory im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht zu realisieren ist.

3.1.3.2 Fachdidaktische Praxisforschung

Der unterrichtspraktische Zugang, mittels dessen die Datengrundlage für das Forschungsprojekt zu gewinnen ist, wird im Rahmen eines intensiven Schulpraktikums realisiert. Dabei werden grundlegende Prinzipien der Aktionsforschungsidee adaptiert – abgestimmt auf die organisatorischen Rahmenbedingungen. Ausgehend von den Forschungsinteressen der Verfasserin erhalten die am Praktikum teilnehmenden Studierenden gewisse Vorgaben bzgl. der Klassenstufe und der zu unterrichtenden Thematik[830]. Auf diese Weise soll das Entstehen einer aussagekräftigen Datengrundlage sichergestellt werden, so dass über die anschließende Auswertung eine in

[828] Vgl. Kapitelteil 3.2.
[829] Vgl. Denner, Beobachten, 78.
[830] Im Zentrum der unterrichtlichen Arbeit stehen Theologische Gespräche mit Jugendlichen im Pubertätsalter zum Thema „Wunder“.

den Daten verankerte Theorie generiert werden kann. Aufgrund ihrer Einbettung in das Forschungsprojekt der Dozentin, in dessen Zentrum religionsdidaktische Fragestellungen stehen, erfährt die studentische Handlungsforschung also eine fachdidaktische Rahmung[831].

Innerhalb dieses vorgegebenen Rahmens haben die Studierenden die Aufgabe, Unterrichtseinheiten mit dem Schwerpunkt „Theologische Gespräche" zu entwerfen und zu erproben. Hierzu schließen sie sich in kleinen Teams zusammen, was den Vorteil mit sich bringt, dass sich die Teampartner/innen wechselseitig in ihren Unterrichtsideen bereichern sowie bei auftretenden Problemen unterstützen können. Die im Aktionsforschungskonzept vorgesehene Einbettung von Handlungserfahrungen in die kollegiale Diskussion[832] wird somit bereits an dieser Stelle angebahnt.

Ein weiteres zentrales Merkmal der Werkstattidee ist das Unterrichten der Schüler/innen in Kleingruppen. In Anlehnung an das Konzept der Karlsruher Forschungswerkstatt wird dazu eine für den Zeitraum des Praktikums ausgewählte Schulklasse in vier Gruppen zu je fünf bis maximal sieben Lernenden aufgeteilt. Hinter der Idee der Kleingruppenarbeit steht der Wunsch, das Feld der Praxisforschung in seiner Komplexität zu reduzieren[833]. Diese Komplexitätsreduzierung bietet sich insbesondere für die unterrichtliche Inszenierung Theologischer Gespräche an, die der Lehrkraft ein hohes Maß an Konzentration sowie Flexibilität abverlangen. Durch die niedrige Schülerzahl treten gewisse Herausforderungen, die das Unterrichten im Klassenverband mit sich bringt, gar nicht oder aber in geringerem Maße auf. Gleichwohl stellt der Unterricht in Kleingruppen die Lehrkraft vor vergleichbare Aufgaben im Blick auf die Planung von Lehr- und Lernprozessen. Aufgrund der Komplexitätsreduzierung durch die Kleingruppensituation ist zu

---

[831] Bernd Ralle plädiert ausdrücklich für eine fachbezogene Determination sowie wissenschaftliche Fundierung von Schulpraktika und außerschulischen Praxiserfahrungen, da nur so „lehr-/lernbezogene Diagnose-, Planungs-, Gestaltungs- und Vermittlungskompetenzen" (Ralle, Fachdidaktiken, 189) aufgebaut werden können.

[832] Vgl. Altrichter/Posch, Lehrer, 17f. Beatrix Wildt spricht im Blick auf die Schulpraktischen Studien von der „Kollegialen Beratung", die sie von der berufsbegleitenden Kollegialen Supervision unterscheidet (vgl. Wildt, Beratung, 229f).

[833] Vgl. Freudenberger-Lötz, Gespräche (2007), 96f.

vermuten, dass die Novizen den Handlungstyp des „reflection-in-action“[834] effektiver zur Anwendung bringen können; schließlich kann der „reflective conversation with situation“ größere Aufmerksamkeit geschenkt werden.
Interessant erscheint in diesem Zusammenhang ein Verweis auf das in den 1960er Jahren entstandene Microteachingkonzept[835], das im Blick auf die Professionalisierungsvorstellungen zwar deutlich vom Kleingruppenprinzip der Forschungswerkstatt zu unterscheiden ist[836]; eine wichtige Überschneidung besteht jedoch in der Idee, dem Berufsanfänger die Möglichkeit zu bieten, „in einem vereinfachten Kontext ein Gefühl für die Komplexität des Unterrichtens zu bekommen“[837].
Darüber hinaus verbessert der Kleingruppenunterricht die Wahrnehmung der/des einzelnen Schülerin/s, da sich den Lernenden deutlich weniger Rückzugsmöglichkeiten bieten. Dies ist nicht nur für die praxisforschende Tätigkeit der Studierenden, sondern auch für das Forschungsprojekt von Bedeutung. Schließlich trägt die rege Beteiligung möglichst vieler Schüler/innen zu einem breiten Spektrum empirischer Daten bei, was die Aussagekraft der generierten Theorie wiederum zu erhöhen vermag.

3.1.3.3 Zirkel von Aktion und Reflexion

So wie im Karlsruher Modell wird auch in der Kasseler Werkstattidee das grundlegende Prinzip der Aktionsforschungsbewegung bemüht: Im gesamten Praktikum steht die Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis im Mittel-

---

[834] Vgl. 3.1.1.2.
[835] Ziel dieses Konzepts ist es u.a., angehenden Lehrer/innen die Bewältigung verschiedener Aufgaben (wie z.B. die Anwendung von Lehrtechniken oder die Bewältigung bestimmter Stoffe aus dem Lehrplan) durch ausgewählte Übungsmaßnahmen zu erleichtern. Mit Hilfe des experimentell steuerbaren Übungsarrangements kann die Unterrichtspraxis zunehmend kontrolliert werden. Schließlich ermöglicht Microteaching den Gebrauch verschiedener Rückmeldungsquellen, so dass der Auszubildende einen größtmöglichen Aufschluss über seine Leistung erhält.
[836] M.E steht nicht die reflexive Haltung der angehenden Lehrkraft im Vordergrund, sondern die Einübung in routinierte Handlungsweisen durch die häufige Teilnahme an Übungssituationen. Und im Unterschied zu Donald Schöns Vorstellung des Coaching liegt dem Microteachingkonzept ein hierarchisch anmutendes Verständnis von Lehrendem („Mentor“) und Lernendem („Ausbildungsteilnehmer“) zugrunde (vgl. Allen/Ryan, Microteaching, 18f).
[837] Allen/Ryan, Microteaching, 81. So besteht ein wichtiges Merkmal des Microteaching in der Reduzierung der Schwierigkeiten des normalen Unterrichts im Klassenzimmer durch die Einschränkung von Klassengröße, Stoffgebiet und Zeit. Trotz einer letztendlich gestellten Unterrichtssituation findet somit wirkliches Unterrichten statt (vgl. Allen/Ryan, Microteaching, 18).

punkt. Leitend ist dabei die Zielsetzung, Unterrichtsideen zu entwickeln und umzusetzen, die in Verbindung zum Forschungsinteresse der Verfasserin stehen. Innerhalb dieses vorgegebenen Rahmens sollen sich die Studierenden auf den eigenen Professionalisierungsprozess konzentrieren. Im Sinne Donald Schöns geht es um die gezielte Aktivierung der drei Handlungstypen, die für professionelles Handeln erforderlich sind. Ein besonderes Gewicht erhält dabei die „Reflexion-über-die-Handlung". Dazu werden die Unterrichtsversuche der Studierenden mit einem Tonband aufgezeichnet und transkribiert.[838] Die Transkription ermöglicht dann eine Distanzierung von der Praxissituation bzw. eine handlungsentlastete Reflexion. Somit können die Studierenden ihre erinnerten Prozesse des „reflection-in-action" abrufen sowie nach Lösungsmöglichkeiten für das aufgetretene Handlungsproblem suchen. Leitend sind dabei fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche sowie lehr- und lerntheoretische Fragestellungen. Auf diese Weise werden Erkenntnisprozesse in Gang gesetzt, die idealerweise zu einer Erweiterung des „knowledge-in-action" führen und auf deren Grundlage sich die folgenden Unterrichtsstunden planen lassen. Dabei können vergleichbare oder auch neue Formen von Handlungsschwierigkeiten auftreten, die wiederum aus der Distanz heraus reflektierend zu bearbeiten sind. Im Sinne des „learning by doing" haben die Studierenden ausreichend Freiraum, ihre individuellen praktischen Theorien sowie Unterrichtsideen einzubringen[839]; mit der Möglichkeit, dass eben diese Ideen zu Handlungsproblemen führen, die im Kontext der Praxissituation als unüberwindbares Hindernis empfunden werden können. Entscheidend ist von daher die an-

---

[838] In der Karlsruher Forschungswerkstatt wurden die Unterrichtsversuche der Studierenden mit einer Videokamera gefilmt. Bei der Wahl zwischen Video- und Audioaufnahmen ist das Alter der aufzuzeichnenden Schülergruppen zu berücksichtigen – schließlich sollen die Aufzeichnungen möglichst authentische Unterrichtssituationen zur Analyse bereitstellen. Während die Karlsruher Grundschüler/innen nach Auskunft von Petra Freudenberger-Lötz kaum Reaktionen auf die Kamera im Unterricht zeigten, schien der Verfasserin das Vorhaben, Jugendliche im Pubertätsalter zu filmen unpassend zu sein (vgl. 2.4), so dass anstelle von Video- Tonbandaufnahmen angefertigt wurden.

[839] Dieses Vorgehen, nämlich den Studierenden ein hohes Maß an Eigenverantwortung in der unterrichtspraktischen Arbeit zu übertragen, hat auch Petra Freudenberger-Lötz in ihrer Karlsruher Forschungswerkstatt als Prinzip aufgenommen und umgesetzt (vgl. Freudenberger-Lötz, Gespräche, 97).

schließende Reflexion der Situation, in der Alternativen ausgearbeitet und vor allem erkannt werden, so dass die Erfahrung in einen Lernprozess münden und somit zur Professionalisierung beitragen kann.

Die Studierenden sollen ihren Fokus jedoch nicht ausschließlich auf problematische Handlungssituationen richten. Die Reflexion der als gelungen empfundenen Momente des Unterrichts ist ein nicht weniger wichtiger Schritt auf dem Weg der Professionalisierung. Auch hier gilt es, die unterschiedlichen Handlungstypen aus der Distanz heraus zu aktivieren und das Agieren in ihnen zu verbalisieren.

Schließlich sei noch einmal auf die grundlegende Zielstellung der studentischen Praxisforschung verwiesen: Nicht die Beherrschung der drei Schön´schen Handlungstypen steht im Vordergrund[840] – sie ist im Rahmen der Lehrergrundausbildung auch gar nicht zu erreichen –, sondern die Anbahnung von Reflexivität als Schlüsselkompetenz des Lehrberufs[841]. Die Studierenden sollen unterrichtliches Handeln als Experiment verstehen lernen: Wünschenswert ist natürlich dessen Gelingen, entscheidend ist jedoch der Prozess der Auswertung, zu dem auch das Fragen nach Konsequenzen gehört. Aufgrund dieser Zielsetzung beinhaltet die Teilnahme an der Kasseler Forschungswerkstatt dann auch das Verfassen einer schriftlichen Arbeit, in der die Studierenden eine ausgewählte Unterrichtssequenz mit Hilfe unterschiedlicher Kriterien intensiv analysieren. Hier können sie ihre erweiterte Reflexionskompetenz einer Evaluation unterziehen, sowohl im eigenen Interesse als auch im Interesse der Dozentin.[842]

---

[840] Sie bilden die Hintergrundfolie bzw. das theoretische Fundament für die konzeptionelle Umsetzung der Forschungswerkstattidee.

[841] Vgl. Schreder, Praktikum, 14, 31 sowie den Hinweis von Hubert Teml, dass das Ziel, „innerhalb komplexer Unterrichtssituationen zu reflektieren und angemessene Entscheidungen zu treffen […] im Rahmen der Lehrergrundausbildung“ nicht erreichbar sei, dass der Weg dorthin aber über die „Reflexion der eigenen Handlungen“ (Teml, Ausbildung, 22) angebahnt werden könne.

[842] Ein solches „Weitertreiben der Analyse“ sieht schließlich auch das Aktionsforschungskonzept vor (vgl. Altrichter/Lobenwein, Lernen, 190).

3.1.3.4 Kultur der Besprechungsstunde

„Learning by doing“ – derart verstandene Lernprozesse erfordern ein hohes Maß an Engagement und Offenheit ebenso wie Geduld und Toleranz, insbesondere im Blick auf die eigene Person. In der Kasseler Forschungswerkstatt wird diese Haltung auf mehreren Ebenen eingefordert wie auch ermöglicht. Dazu zählt erstens das kollegiale Gespräch mit den Kommilitoninnen/Kommilitonen. Im Anschluss an eine durchgeführte Unterrichtsstunde erfolgt zunächst ein unmittelbarer Austausch zwischen den Mitgliedern des Unterrichtsteams, welcher unter dem vorwiegend emotional gefärbten Eindruck des gerade Erlebten steht. Aus der gemeinsamen Planung des Studierendenteams resultiert das Empfinden einer geteilten Verantwortung, was in der Regel als entlastend wahrgenommen wird. In der gesamten Praktikumsgruppe werden dann transkribierte Unterrichtssequenzen vorgestellt und analysiert. Indem die Analyse von allen Studierenden gemeinsam durchgeführt wird, entsteht ein mehrperspektivischer Blick auf die jeweilige Handlungssituation[843].

Eine zweite Ebene betrifft den kollegialen Austausch mit der Dozentin, die ihre vornehmliche Aufgabe darin sieht, die Studierenden bei der Suche nach eigenständigen Lösungen zu unterstützen[844]. Dazu ist es von grundlegender Bedeutung, die Praktiker/innen nach ihren persönlichen Eindrücken und Empfindungen zu fragen. Mit Hilfe der Transkriptionen kann die Dozentin gemeinsam mit den Studierenden Handlungssituationen in ihrer Entwicklung nachvollziehen und über Alternativen nachdenken. Darüber hinaus kann sie helfen, die Erfahrungen in den wissenschaftlichen Diskurs einzubinden bzw. die neu gewonnenen Erkenntnisse mit vorhandenen Wissensstrukturen zu verknüpfen[845]. „Learning by doing“– dieses Prinzip gilt schließ-

---

[843] Vgl. Altrichter/Posch, Lehrer, 17f sowie Wildt, Beratung, 231.

[844] Leitend ist dabei ein Katalog von Beratungskriterien, den Hubert Teml im Blick auf das Coaching im Rahmen der Schulpraktischen Studien aufgestellt hat. Demnach ist Beratung zu verstehen als „Förderung offener (Selbst-)Auseinandersetzung“, als „Dialog“, als „förderliche Beziehung“, als „Reflexionshilfe“, als „Hilfe zur Selbsthilfe“, als „Entwicklungsförderung“, als „Konkretisierungshilfe“ und als „Bestärkung“ (Teml, Praxisberatung, 159ff).

[845] Vgl. Freudenberger-Lötz, Gespräche (2007), 91.

lich auch für das Forschungsprojekt der Dozentin, in das die studentische Handlungsforschung eingebunden ist. Im Sinne Forschenden Lernens sind die Antworten auf die Forschungsfragen der Projektleiterin ebenso unbekannt wie den studentischen Mitforscher/innen. Folglich benötigen die Studierenden auch auf dieser Ebene eine Haltung, die ihnen den Umgang mit offenen Fragen und Beobachtungen, die nicht ohne weiteres zu kategorisieren sind, ermöglicht.

3.1.3.5 Zusammenfassung

Somit können die grundlegenden Merkmale und Ziele der Kasseler Forschungswerkstatt wie folgt beschrieben werden:

- Die Praxisforschung der Studierenden erhält aufgrund ihrer Einbettung in das Forschungsprojekt der Dozentin eine fachdidaktische Rahmung.
- Mittels wechselseitiger Aktions- und Reflexionsprozesse, die kollegial diskutiert werden, erforschen die Studierenden ihre eigene Praxis.
- Dabei lässt der Kleingruppenunterricht ein komplexitätsreduziertes Agieren zu und das Transkribieren von Unterrichtssequenzen ermöglicht ein handlungsentlastetes Reflektieren.
- Die studentische Praxisforschung stellt die Datengrundlage für das Forschungsprojekt der Dozentin dar.
- Im Sinne Forschenden Lernens werden die Studierenden in die Diskussion der Forschungsfragen eingebunden und tragen so zu einem mehrperspektivischen Blick auf die Daten bei.
- Die Zielvorstellungen der Forschungswerkstattidee entsprechen den konzeptionellen Vorstellungen Forschenden Lernens bzw. einer reflektierenden Lehrerbildung: Angestrebt werden die Entwicklung von Reflexivität sowie einer forschenden Haltung im Blick auf die eigene Profession.[846]

---

[846] Während es in der schriftlichen Auswertung im Anschluss an das Praktikum vornehmlich um die Evaluation reflexiver Kompetenzen geht, kann im Rahmen der Examensarbeit auch die Schlüsselqualifikation eines forschenden Habitus evaluiert werden.

- Die Datenauswertung geschieht (ohne studentische Beteiligung) mit Hilfe der Grounded Theory; Ziel ist eine in den Daten verankerte Theorie, die Antworten auf die Forschungsfragen bietet.

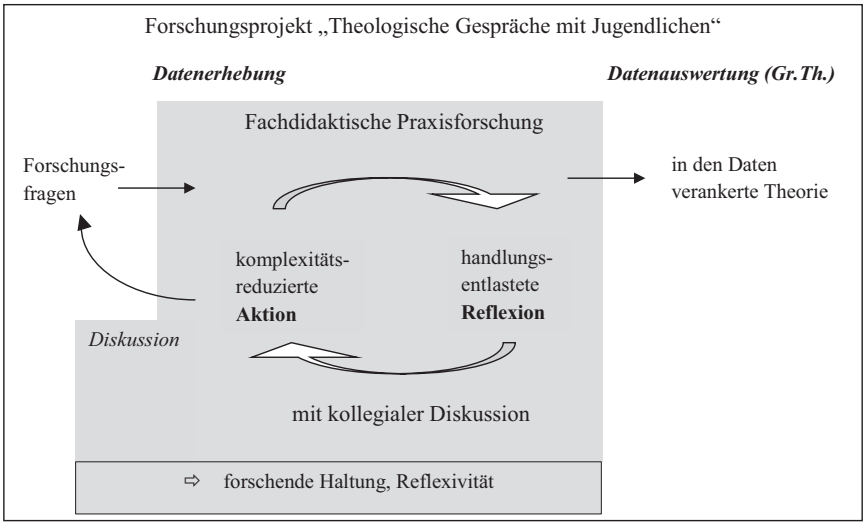


Abbildung 14 - Forschungsprojekt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“

3.2 Untersuchungsdesign

In diesem zweiten Kapitelteil geht es um die Klärung wesentlicher Fragen bzgl.

- des Forschungsdesigns, d.h.: Welches sind die Forschungsinteressen bzw. –fragen? Und wie ist das methodische Vorgehen?
- methodologischer Fragen, also: Wie ist die Methodenwahl zu begründen? Und welche Vor- bzw. Nachteile hat das gewählte methodische Vorgehen?

Die Antworten auf diese Fragen sind nicht strikt voneinander zu trennen und sie erfolgen zumeist auf einer allgemeinen Ebene. Für inhaltliche Vertiefungen, Konkretisierungen und Beispiele ist auf die entsprechenden Kapitel der vorliegenden Forschungsarbeit zu verweisen.

3.2.1 Qualitative Forschung auf zwei Ebenen

Zunächst sollen einige grundlegende Aspekte qualitativer, empirischer Forschung bedacht werden. Ihre Gültigkeit besteht unabhängig von der Wahl der Untersuchungsmethode; somit gelten sie auch für die vorliegende Erhebung.

- Wer sich für ein qualitatives Forschungsprojekt entscheidet, der muss den vergleichsweise hohen Arbeitsaufwand, der damit verbunden ist, bedenken. Sowohl die Datenerhebung als auch die –auswertung erfordern nicht zu unterschätzende Arbeits- und Zeitkapazitäten. Um die anstehenden Arbeitsaufgaben dennoch bewältigen zu können, ist darauf zu achten, dass das Sammeln und das Auswerten der Daten in ein sinnvolles Verhältnis gebracht werden[847].
- Zu einer sorgfältigen Datenauswertung gehört auch der Umgang mit negativen Fällen, also Daten, die nicht zum Forschungsergebnis zu passen scheinen. Derartige Fälle sind nicht zu verschweigen, sondern – im Gegenteil – als ein besonders lehrreicher Faktor in die Theoriekonzeption einzubeziehen[848]. Hier besticht die simple, aber weitreichende Grundregel, deren Einhaltung der Physiker Robert Feynman für jegliche Art von Forschung fordert: Mache dir selbst und anderen nichts vor[849].
- Zu bedenken ist ferner der Anspruch, mit dem ein qualitatives, empirisches Forschungsprojekt durchgeführt wird. Demnach geht es um die Erklärung des erforschten Phänomens, also um die Darstellung einer dem Gegenstand angemessenen Theorie[850]. Die bloße Beschreibung dessen, was der Forschende in seinen Daten vorfindet, ist keine qualitative For-

---

[847] Viele qualitative Forschungsprojekte stehen vor dem Problem, eine große Menge an Daten erhoben zu haben, für deren angemessene Auswertung nicht genügend Zeit verbleibt (vgl. Oswald, qualitativ forschen, 183). Im Rahmen der hier vorzustellenden Untersuchung erstreckt sich die Phase der Datensammlung (einschließlich der Aufbereitung) über einen Zeitraum von ca. 12 Monaten, während für die Analyse des empirischen Materials etwa 30 Monate verbleiben. Somit entspricht die Gewichtung von Erhebung und Auswertung dem von Oswald empfohlenen Verhältnis 1:2 bzw. 1:4 (vgl. Oswald, qualitativ forschen, 183).

[848] Vgl. Oswald, qualitativ forschen, 184.

[849] Gefunden bei: Posch, Aktionsforschung, 32.

[850] Diese Forderung erinnert bereits an die Grounded Theory, sie gilt jedoch letztlich für jedes qualitative Forschungsprojekt.

schung. Ebenso ist von einem empirischen Projekt nicht zu erwarten, dass sich seine Ergebnisse unmittelbar auf die Praxis anwenden lassen[851].

- Einen weiteren Aspekt stellt der Umgang mit Quantifizierungen innerhalb einer qualitativen Untersuchung dar. Oswald macht darauf aufmerksam, dass das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung keinesfalls komplementär zu denken ist. Vielmehr gibt es Überschneidungen, was im Blick auf ein qualitatives Projekt bedeutet, dass es auch quantitative Elemente enthalten kann, ja oft sogar muss. Wichtig ist, den Gebrauch von Quantifizierungen angemessen zu reflektieren[852].

Der hier vorzustellenden Untersuchung liegen Forschungstätigkeiten auf zwei Ebenen zugrunde:

1. Praxisforschung

   Unter Anleitung der Verfasserin betreiben Studierende Aktionsforschung, umgesetzt in der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“. Im Blick ist die eigene Professionalisierung – verwirklicht durch die Anbahnung von Reflexionskompetenz.

2. Wissenschaftliche Forschung

   Das im Rahmen der Praxisforschung entstandene Datenmaterial wird mit Hilfe der Grounded Theory ausgewertet; angestrebt wird dementsprechend eine in den Daten verankerte Theorie.

Um die Kriterien der Nachvollziehbarkeit und Verständlichkeit[853] für das Forschungsvorhaben zu sichern, ist es wichtig, beide Ebenen zu unterscheiden.

Zu 1.: Annedore Prengel beschreibt erziehungswissenschaftliche Praxisforschung als eine Erkundungs- und Analysetätigkeit, die ihren Platz im schulpädagogischen Berufshandeln hat. Die Forschenden sind in der Regel Personen, die selbst Teil des Untersuchungsfeldes sind; sie erkunden Aus-

---

[851] Vgl. Heil, Unterrichtsforschung, 26.
[852] Vgl. Oswald, qualitativ forschen, 187.
[853] Eine vertiefende Diskussion von qualitätssichernden Maßnahmen sowie Gütekriterien erfolgt in den Abschnitten 4.2.2.9 und 4.3.2.

schnitte ihrer eigenen Arbeitssituation. Aus dieser Innenperspektive heraus versuchen die Praktiker handlungsgenerierendes Wissen über Einzelfälle zu gewinnen. Zentrales Gütekriterium ihrer Forschungstätigkeit ist die Nützlichkeit der Befunde für die Zielgruppen des pädagogischen Handelns, d.h. es geht um die Passung zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und dem jeweiligen pädagogischen Angebot. Dabei können kollegiale Fallberatungen sowie die Rezeption wissenschaftlicher Studien helfen, die eigene Perspektive zu dezentrieren.

Zu 2.: So wie der praxisforschende ist auch der wissenschaftliche Teil der vorliegenden Forschungsarbeit an der Untersuchung von Erziehungs- und Bildungsprozessen interessiert. Beide bewegen sich dabei „im Spannungsfeld von individualisierend-kasuistischen und generalisierend-strukturbildenden Denkfiguren“[854]. Von diesem gemeinsamen Anspruch her lässt sich die Legitimität und Notwendigkeit beider Forschungstypen begründen. Unterschiede zwischen beiden bestehen jedoch hinsichtlich der Zielsetzung, der Erkenntnisreichweite, der professionellen Identität und der Expertise.

Wissenschaftliche Forschung ist um die empirisch fundierte und generalisierende Theoriebildung bemüht. Dazu werden Erkenntnisse über Vorgänge in pädagogischen Feldern mit Hilfe eines wissenschaftlichen Methodenrepertoires gewonnen. In der Regel gehören (Erziehungs-)Wissenschaftler selbst nicht dem Berufsfeld an, das sie erforschen. Ihre Studien entstehen also aus einer relativen Außenperspektive heraus. Relativ ist sie, weil der empirisch Forschende im Rahmen seiner Erhebung immer selbst auch Teil des Feldes wird.

Diesen allgemein formulierten Kennzeichen der unterschiedlichen Forschungstypen kann nun die Konkretisierung im Blick auf die vorliegende Untersuchung folgen, in der die Erkundung der Praxis in Form von Aktionsforschung stattfindet. Dabei sind diejenigen, die aktionsforschend tätig werden,

---

[854] Prengel, Praxisforschung, 788.

keine praktizierenden Lehrkräfte, sondern Studierende des Lehramts. Ihr Interesse gilt somit vordergründig der Vorbereitung auf die Praxis, verwirklicht durch den Ausbau reflexiver Kompetenzen.
Aufgrund der Tatsache, dass sämtliche Daten der vorliegenden Untersuchung mit Hilfe der Forschungswerkstatt gewonnen werden, wurde dieses Erhebungsinstrument im Kapitelteil 3.1 detailliert vorgestellt. Auf dieser Grundlage kann nun die Auseinandersetzung mit dem Design der Praxisforschung erfolgen.

3.2.2 Design der Praxisforschung

Auf die Beschreibung des Erhebungsinstruments der Praxisforschung folgt nun eine Übersicht über das Design derselben[855]. Es geht also um eine forschungstheoretische Perspektive, wobei Überschneidungen mit den Inhalten des vorangegangenen Abschnitts durchaus beabsichtigt sind.

3.2.2.1 Forschungsziel und -fragen

Zunächst sei daran erinnert, dass sich das Aktionsforschungskonzept ursprünglich an praktizierende Lehrkräfte richtet. Demnach sind es die Praktiker/innen, die aus ihrer beruflichen Praxis heraus eine Frage formulieren, die sie als bedeutsam für ihre Berufstätigkeit ansehen und die sie aktionsforschend zu beantworten versuchen[856]. Im Fall der vorliegenden Untersuchung hingegen sind es „Auszubildende“, die zur Forschung im Kontext ihrer (zukünftigen) Praxis angeleitet werden[857]. Von daher kommt der Autorin in ihrer begleitenden Funktion der Aktionsforschung die Aufgabe zu, ein Forschungsziel bzw. eine –frage an die Studierenden heranzutragen. Dieser Forderung kommt sie auf der Grundlage ihrer Kenntnis zukünftiger berufli-

---

[855] Altrichter und Posch selbst stecken keinen engen Rahmen für die Aktionsforschung. Vielmehr skizzieren sie typische Schritte, die unter Beachtung einer festen Grundstruktur variabel gehandhabt werden können (vgl. Altrichter u.a., PraktikerInnen, 805).
[856] Vgl. Altrichter u.a., PraktikerInnen, 805.
[857] Letztlich entspricht dies dem Selbstverständnis der Aktionsforschung: Es geht um den Erwerb der Kompetenz, Forschung in der eigenen Praxis zu betreiben (vgl. Altrichter u.a., PraktikerInnen, 804).

cher Anforderungen der angehenden Religionslehrkräfte nach: Theologische Gespräche stellen eine besondere Herausforderung in der religionsunterrichtlichen Arbeit dar. Es ist wichtig, dass Studierende die Gelegenheit erhalten, sich mit dieser Form von Unterricht intensiv auseinanderzusetzen.
Ziel der Praxisforschung ist demnach die Entwicklung eines Konzepts Theologischer Gespräche, was Überlegungen bzgl. deren Vorbereitung, Durchführung und Reflexion impliziert. Aufgrund der Eingliederung der Aktionsforschung in das wissenschaftliche Forschungsprojekt der Dozentin, erfolgen zudem Vorgaben bzgl. der zu unterrichtenden Klassenstufe und Thematik. Somit kann das Forschungsziel konkretisiert werden: Es geht um die Entwicklung eines Konzepts Theologischer Gespräche mit Schülern des achten Jahrgangs zum Thema „Wunder".
Unabhängig vom Erreichen des Forschungsziels führt die Praxisforschung im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zu einem Kompetenzzuwachs der beteiligten Studierenden auf zwei Ebenen:

(a) Einführung in Forschendes Lernen

Im Zirkel von Aktion und Reflexion ergeben sich für die Studierenden individuelle Frage- bzw. Problemstellungen, die sie auf dem Weg zum Forschungsziel zu bearbeiten haben. Konkret bedeutet das: Ereignet sich in der Durchführung eines Theologischen Gespräches eine problematische Situation, dann gilt es im Rahmen der Gesprächsreflexion Ursachen für die Problematik zu identifizieren. Dabei können fachwissenschaftliche und -didaktische ebenso wie erziehungswissenschaftliche Überlegungen von Bedeutung sein.

(b) Professionalisierung im Führen Theologischer Gespräche

Professionalisierung ist hier in erster Linie als ein Zugewinn an Reflexionskompetenz zu verstehen[858]. Die intensive Analyse der eigenen Unterrichtspraxis sensibilisiert für bestehende Herausforderungen sowie für Möglichkeiten, diese anzunehmen und zu bewältigen. Dabei können die

[858] Vgl.3.1.

Herausforderungen unterschiedliche Bereiche berühren: Dies sind Fragen einer prozessorientierten Unterrichtsplanung zum einen, die Gestaltung von Religionsunterricht mit Jugendlichen im Pubertätsalter zum anderen und drittens die dialogische Durchdringung eines theologischen Themas, genauer: der Wunderthematik.

Die angestrebten Kompetenzen auf beiden Ebenen sind nicht mit der Zielstellung der Praxisforschung gleichzusetzen, wohl aber besteht hier ein wechselseitiger Zusammenhang, der im Fortgang dieser Untersuchung, insbesondere in den Auswertungskapiteln, transparent zu machen ist.

Entsprechend zum Forschungsziel sind für die Aktionsforschung der Studierenden drei übergreifende Fragestellungen von Bedeutung; sie beziehen sich allesamt auf Theologische Gespräche mit Schülern der achten Klasse zur Wunderthematik:

- Was ist bei der Vorbereitung zu beachten?
- Welche Herausforderungen und Chancen ergeben sich bei der Durchführung?
- Wie ist eine ertragreiche Nachbereitung durchzuführen?

Das Forschungsziel und die -fragen sind zunächst allgemein formuliert, d.h. sie gelten in der hier genannten Form für alle praxisforschenden Studierenden. Im Verlauf der Aktionsforschung, also im Zirkel von Aktion und Reflexion erfahren sie eine Ausdifferenzierung und Konkretisierung. Schließlich ergeben sich für die Studierenden unterschiedliche Schwerpunkte, da sie die Forschungsfragen innerhalb ihrer eigenen pädagogischen Handlungspraxis zu beantworten versuchen. Mit Peter Posch ist darauf hinzuweisen, dass die Aktionsforschung in der Regel zu einem besseren Verständnis einer Situation führt. Entsprechend können sich die Prioritäten bzgl. des Forschungsziels verschieben bzw. die Formulierung der Forschungsfrage ändern[859].

---

[859] Vgl. Posch, Aktionsforschung, 32.

3.2.2.2 Forscherrollen

Zunächst einmal sind es die Studierenden selbst, die forschend[860] tätig werden: Eigenverantwortlich gehen sie den o.g. Forschungsfragen nach, indem sie Datenmaterial sammeln und auswerten. Dabei kommt der Haltung der Studierenden eine grundlegende Bedeutung zu, d.h. nur wenn sie sich um Integrität und Ehrlichkeit bemühen, kann ihre Arbeit in der Forschungswerkstatt auch als „Forschung“ bezeichnet werden. Um diesem Anspruch genügen zu können, sind auch die Daten zu berücksichtigen, die den eigenen Erwartungen widersprechen[861].

Die kommunikative Validierung der Forschungsergebnisse wird insbesondere durch die kollegiale Intervision, d.h. durch das beratende und unterstützende Gespräch mit den Kommilitoninnen/Kommilitonen in der Forschungswerkstatt, eingelöst. Die gemeinsame Diskussion der Forschungsergebnisse ist ein wichtiger Bestandteil des Aktionsforschungskonzepts; sie wird als eine Möglichkeit genannt, den eigenen Blick auf die Daten durch alternative Perspektiven zu ergänzen[862].

Im Rahmen der Praxisforschung agiert die Autorin der vorliegenden Untersuchung im Hintergrund bzw. als externe Forschungspartnerin der Studierenden[863]. Als Dozentin in der Forschungswerkstatt gehört es zu ihren Aufgaben, die Studierenden in ihrer Forschungsarbeit anzuleiten, zu unterstützen und zu beraten. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, begleitet sie die Unterrichtsstunden, die die Studierenden halten, als teilnehmende Beobachterin. In die anschließenden Reflexionsgespräche der Praxisforschenden bringt sich die Autorin beratend ein – je nach Fallgeschichte hat die Beratung super- oder intervisorischen Charakter.

---

[860] Zu bedenken ist der Einwand von Heinz Moser, Praktiker könnten ihre Praxis reflektieren – die Erforschung derselben sei jedoch der Wissenschaft vorbehalten; vgl. Moser, Praxisforschung, 198ff.
[861] Vgl. Posch, Aktionsforschung, 30.
[862] Vgl. Posch, Aktionsforschung, 30 sowie Altrichter u.a., PraktikerInnen, 807.
[863] Vgl. Altrichter u.a., PraktikerInnen, 807. Zu den Aufgaben der externen Forschungspartner zählt die Unterstützung der Lehrkräfte als „kritische Freunde“.

3.2.2.3 Datenerhebung

Grundlage der vorliegenden Studie sind die Produktions- und Analyseergebnisse dreier Forschungswerkstattseminare, die in den Semestern 2008, 2008/09 und 2009 an der Universität in Kassel angeboten und durchgeführt wurden.

Die Studierenden zeichnen ihre Unterrichtsstunden mit einem Tonbandgerät auf; anschließend verschriftlichen sie ausgewählte Sequenzen[864] der Aufnahme. Diese Transkripte bilden einen Teil des Datenmaterials, auf das die Studierenden in ihrer Forschungstätigkeit zurückgreifen können[865]. Ein weiterer Teil entsteht durch Arbeitsprodukte, die die Schüler/innen im Unterricht erstellen; dies sind insbesondere schriftliche Ausarbeitungen, aber auch Zeichnungen, gemalte Bilder oder kleine Videomitschnitte (wie z.B. die Aufnahme eines einstudierten Rollenspiels). Es steht den Studierenden außerdem frei, die ihnen zugeteilten Schüler/innen mit Hilfe von Fragebögen oder in Form von Interviews zu befragen, um so weitere Informationen zu erhalten, die der Auswertung einer Transkription oder einer schriftlichen Schülerarbeit dienlich sein können[866].

Durch dieses Vorgehen wird eine wichtige Forderung des Aktionsforschungskonzepts eingelöst: Es gilt, unterschiedliche Perspektiven auf die jeweils untersuchte Situation zu konfrontieren. Insbesondere das Entdecken von Diskrepanzen kann die Weiterentwicklung einer praktischen Theorie oder einer Handlungsstrategie anregen[867].

3.2.2.4 Datenauswertung

Um Antworten auf die o.g. Forschungsfragen finden zu können, analysieren die Studierenden die Transkripte ihrer Unterrichtsstunden. Dabei kann das ergänzende Datenmaterial (vgl. den Aspekt „Datenerhebung“) explikativ ge-

---

[864] Vgl. hierzu die Überlegungen bzgl. des Samplings.
[865] Ausführliche Informationen zur Erstellung der Transkripte erfolgen in Kapitel 4, in dem der Forschungsprozess der Praxisforschung detailliert und exemplarisch vorgestellt wird.
[866] Dieses Vorgehen erinnert an das theoretische Sampling, wie es das Verfahren der Grounded Theory vorsieht. Es ermöglicht dichte Beschreibungen der in den Daten aufzufindenden Phänomene.
[867] Vgl. Altrichter u.a., PraktikerInnen, 809.

nutzt werden. Für die Transkriptauswertung stehen den Praxisforschenden unterschiedliche Kategorien in Form eines Auswertungsschemas zur Verfügung[868]. Dieses Instrument zur Datenanalyse kann in Abhängigkeit von der zu analysierenden Sequenz modifiziert werden.

Aufgrund des für das Aktionsforschungskonzept typischen Zirkels von Aktion und Reflexion findet die Datenauswertung zu mindestens zwei verschiedenen Zeitpunkten statt: Zum einen analysieren die Studierenden die Unterrichtsmitschnitte kontinuierlich während ihrer Teilnahme an der Forschungswerkstatt. Diese Analysen unterstützen sie bei der Planung der folgenden Unterrichtsstunden, sie haben also eine prozessorientierte Funktion. Zum anderen werten die Studierenden das von ihnen gesammelte Datenmaterial im Rahmen einer schriftlichen Reflexion zum Abschluss ihrer Teilnahme an der Forschungswerkstatt aus. Im Zentrum steht dabei eine ausgewählte Unterrichtssequenz, mit deren Hilfe die Studierenden ihren Erkenntnisprozess im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit demonstrieren. Damit wird eine zentrale Forderung der Aktionsforschung, nämlich die Publikation der eigenen Erfahrungen und Ergebnisse, eingelöst. Herbert Altrichter u.a. räumen ein, dass die Analyse der Daten zu den „faszinierendsten, anfänglich aber auch schwierigsten Teilen eines Aktionsforschungsprozesses“[869] gehört.

3.2.2.5 Literatur

Literatur wird von den Studierenden zu drei verschiedenen Zeitpunkten genutzt, nämlich

a) zum Erwerb von Grundlagenkenntnissen, die eine erfolgreiche Teilnahme an der Forschungswerkstatt voraussetzen;
b) zur Unterstützung der Datenauswertung während der Praxisforschungstätigkeit: Eigene Beobachtungen können mit Hilfe von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen eingeordnet und bewertet werden, die eigene Perspektive kann dezentriert werden;

---

[868] Vgl. auch hierzu Kapitel 4.
[869] Altrichter u.a., PraktikerInnen, 807.

c) für die abschließende Darstellung und Bewertung der eigenen Forschertätigkeit.

Dieser Literaturgebrauch betrifft ausschließlich die forschende Arbeit der Studierenden. Als Unterrichtende nutzen sie Literatur außerdem zur fachwissenschaftlichen und –didaktischen Vorbereitung auf ihren Unterricht.

Letztlich darf jedoch nicht der Eindruck entstehen, die Praxisforschung der Studierenden werde in erster Linie durch das Literaturstudium bestimmt. Das, was im Vordergrund steht, ist die eigene Unterrichtspraxis bzw. das, was sie im Blick auf die Forschungsfragen austrägt. Die Auseinandersetzung mit den aktuellen fachlichen Grundlagen ist jedoch unerlässlich. Posch qualifiziert die Lektüre wissenschaftlicher und berufspraktischer Publikationen als eine alternative Perspektive, die zu einer Qualitätssteigerung der eigenen Forschung beiträgt[870].

3.2.2.6 Sampling

Sampling meint die Auswahl einer Datenquelle, eines Falls, einer Stichprobe oder eines Ereignisses. Eigentlich legt die Aktionsforschung das Sampling in die Hände der forschenden Praktiker/innen, d.h. es sind die praktizierenden Lehrkräfte selbst, die ihren Untersuchungsbereich abstecken. Sie formulieren die Forschungsfrage, wählen die Untersuchungsteilnehmer/innen aus und entscheiden sich für eine oder mehrere Erhebungsmethoden.

In der Forschungswerkstatt haben die Studierenden aus organisatorischen Gründen keinen Einfluss auf die Wahl der Schülergruppe, die sie im Rahmen der Aktionsforschung unterrichten.

Sampling findet jedoch im Blick auf die Datengewinnung bzw. –auswertung statt: Aus den Tonbandaufnahmen, die jeweils eine vollständige Unterrichtsstunde dokumentieren, wählen die Studierenden einzelne Sequenzen zur Transkription aus. Dabei wird diese Form des Samplings von den For-

---

[870] Vgl. Posch, Aktionsforschung, 31.

schungszielen und –fragen bestimmt[871]. Und im Rahmen der abschließenden Reflexion der Praxisforschung wird das Datenmaterial ausgewählt, mit dem sich die eigenen Forschungsbeobachtungen und –ergebnisse nachvollziehbar belegen lassen.

3.2.2.7 Zugang zum Feld

Mit Recht warnt Stephan Wolff vor Versprechungen bzgl. des zu erwartenden Nutzens eines Forschungsprojektes für das Untersuchungsfeld[872].

Für die Institution Schule gilt, dass Unterrichtsforschung immer die Verbesserung von Unterricht im Blick hat. Die Zeitspanne von der Durchführung eines Forschungsprojektes bis zur Umsetzung neuer Konzepte auf der Grundlage dieser Forschung ist jedoch in der Regel so weit, dass die betroffenen Personen im Untersuchungsfeld von diesen Neuerungen nicht mehr erreicht werden. Im Fall der hier vorzustellenden Praxisforschung stellt sich der Sachverhalt allerdings noch einmal anders dar, so dass die vom Grundsatz her berechtigte Warnung von Wolff zu relativieren ist:

Zunächst einmal ist auf den unmittelbaren Nutzen für die Schüler/innen hinzuweisen, die für die Teilnahme an der Praxisforschung ausgewählt werden. Sie werden in kleinen Gruppen unterrichtet und es ist zu vermuten, dass sie aufgrund der damit verbundenen intensiven Lernatmosphäre größere Fortschritte erzielen können.

Dieser positive Effekt für die Schüler/innen lässt die studentische Aktionsforschung auch für die kooperierende Schule attraktiv erscheinen. Zudem kann die regulär unterrichtende Lehrkraft von den unmittelbaren Beobachtungen der Praxisforschung profitieren; auch dies dürfte auf schulischer Seite zur Mitarbeit motivieren.

Selbstverständlich wird den betroffenen Schülerinnen/Schülern bzw. der Schulleitung der vertrauliche Umgang mit den Unterrichtsmitschnitten bzw.

---

[871] Vgl. Kapitel 4.
[872] Vgl. Wolff, Wege, 348.

mit ihren Arbeitsprodukten zugesichert; schließlich handelt es sich bei diesen Daten um das Eigentum der Heranwachsenden[873].

3.2.2.8 Ziel, Nutzen und Verwendung

Aktionsforschung hat ein ausgewiesenes Entwicklungsinteresse, d.h. es geht ihr darum, aktuelle Situationen zu verbessern[874]. In der Forschungswerkstatt wird diese Zielvorstellung insofern umgesetzt, als die Studierenden ihre eigenen Versuche, mit Jugendlichen über die Wunderthematik zu theologisieren, analysieren und die dabei gemachten Beobachtungen in die Planung und Durchführung weiterer Theologischer Gespräche einfließen lassen. Dieser Zirkel von Aktion und Reflexion führt dazu, dass die Forschenden ihre eigene Kompetenz zur Bewältigung derartiger Situationen weiterentwickeln[875].

Die Teilnahme an der Praxisforschung ermöglicht den Studierenden eine intensive Ausbildungserfahrung. Es wird bereits in der ersten Ausbildungsphase der künftigen Lehrpersonen ein reflexiver Umgang mit der eigenen Unterrichtspraxis angebahnt. Hierauf kann in den folgenden Ausbildungsphasen aufgebaut werden.

Darüber hinaus findet die Forschungsarbeit der Studierenden Verwendung im Rahmen des wissenschaftlichen Forschungsprojektes der Verfasserin.

3.2.2.9 Qualitätssicherung

In der methodologischen Diskussion qualitativer Forschung werden qualitätssichernde Maßnahmen und Gütekriterien unterschieden. Hinter erstgenannten verbirgt sich die Frage nach Mitteln, mit denen sich hochwertige Untersuchungsergebnisse erzielen lassen. Im zweiten Fall geht es um Kriterien, mit deren Hilfe die Qualität einer Forschungsarbeit überprüft werden

---

[873] Die Forderung der Vertraulichkeit gehört zu den ethischen Kriterien, die für die Aktionsforschung von besonderer Bedeutung sind. „Aktionsforschung geht davon aus, dass eine tiefergehende und nachhaltige Veränderung von Praxis letztlich nur in Zusammenarbeit der von dieser Praxis Betroffenen und nicht gegen ihren Willen geschehen darf." (Posch, Aktionsforschung, 31)

[874] Vgl. Posch, Aktionsforschung, 29.

[875] Vgl. Posch, Aktionsforschung, 29f. Den genannten Zielvorstellungen, die für die Aktionsforschung gelten, kommt die Funktion von Qualitätsstandards zu. Vgl. Abschnitt 3.2.2.9, in dem es um die Frage nach Gütekriterien und qualitätssichernden Maßnahmen im Aktionsforschungskonzept geht.

kann[876]; klassisch ist die aus der quantitativen Forschung bekannte Trias der Reliabilität, Repräsentativität und Validität. Diese Gütekriterien sind in der Aktionsforschung kaum umzusetzen[877]: Aufgrund der Komplexität des Unterrichtsgeschehens (unabhängig vom Schulfach) ist die Wiederholbarkeit einer Untersuchungssituation nur eingeschränkt möglich. Des Weiteren kann von einer (zukünftigen) Lehrkraft nicht erwartet werden, umständliche Validitätsprüfungsverfahren durchzuführen[878]. Ein Verzicht auf jegliche Form von Qualitätskriterien scheint jedoch auch keine befriedigende Lösung darzustellen[879]. Wie also lässt sich die Qualität der Ergebnisse im Rahmen des hier diskutierten Aktionsforschungsprojekts sichern?

Dazu sind die Studierenden selbst gefragt: Als Aktionsforschende müssen sie sich um die Einhaltung qualitätssichernder Maßnahmen bemühen – dies schließt insbesondere die Berücksichtigung alternativer Perspektiven ein, welche durch (un-)beteiligte Personen[880], unterschiedliche Forschungsmethoden[881] sowie vergleichbare Situationen gegeben sind. Auf letztgenannte besteht ein Zugriff durch die Kommilitonen in der Forschungswerkstatt, durch die Lektüre wissenschaftlicher bzw. berufspraktischer Publikationen und durch die eigene Erfahrung.

Diese qualitätssichernden Maßnahmen können bzw. sollten bereits während der Forschungstätigkeit berücksichtigt werden; vor allem aber sind sie bei ihrer Verschriftlichung zu beachten. Damit liegt die Qualitätssicherung der Praxisforschung in den Händen der Studierenden. Der Dozentin kommt die Aufgabe zu, den Aktionsforschenden diese Verantwortung bewusst zu machen und sie bei der Bewältigung dieser Aufgabe zu unterstützen.

---

[876] Vgl. Strübing, Grounded Theory, 80.
[877] Steinke zweifelt die Relevanz dieser Kriterien für qualitative Forschung überhaupt an und erarbeitet alternativ einen Katalog mit Kernkriterien, der situationsspezifisch modifiziert werden kann (vgl. Steinke, Gütekriterien).
[878] Vgl. Posch, Aktionsforschung, 30.
[879] Vgl. Steinke, Gütekriterien, 321.
[880] Dies sind z.B. die Schüler/innen selbst, die Dozentin oder auch die reguläre Lehrkraft der zu unterrichtenden Schülergruppe.
[881] Zu einem Unterrichtstranskript können beispielsweise Schülerarbeiten u.ä. hinzugezogen werden.

3.2.3 Wissenschaftliche Forschung mit der Grounded Theory – Vorbemerkungen

Mit dem Titel „Grounded Theory“, der oftmals als gegenstandsbezogene oder –verankerte Theorie übersetzt wird, werden das Forschungsverfahren ebenso wie das angestrebte Ziel bezeichnet[882]. Dabei gibt Dirk Hülst zu bedenken, dass jede Theorie letztlich nur eine Spielart möglicher Wirklichkeitsbestrebungen zu liefern vermag; entscheidend sei die Qualitätssicherung[883]. Und hier stellt sich die Grounded Theory als ein Untersuchungsansatz dar, der den Forschenden zu der Entwicklung einer Theorie befähigt, die den Kriterien guter Forschung entspricht, so z.B. Signifikanz, Regelgeleitetheit, Verifizierbarkeit etc.[884]

Ein typisches Merkmal für den Einsatz der Grounded Theory ist die Offenheit des Untersuchungsbereiches sowie die Suche nach (Neu-)Entdeckungen. Es geht folglich nicht darum, auf deduktive Weise Hypothesen zu prüfen, sondern es gilt herauszufinden, welche Phänomene innerhalb des ausgesuchten Forschungsgebietes relevant sind[885]. Im Fall der vorliegenden Forschungsarbeit wird die geforderte Offenheit durch die Prozessorientierung der Praxisforschung gewährleistet, den Untersuchungsbereich bilden Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik. Aktionsforschend sammeln Studierende Daten zum Forschungsgebiet – worin ihre Bedeutung für die zu erarbeitende Theorie besteht, muss sich im Rahmen der wissenschaftlichen Forschung herausstellen.

Zwei weitere zentrale Kriterien für die Arbeit mit der Grounded Theory sind „die zeitliche Parallelität und wechselseitige funktionale Abhängigkeit der Prozesse von Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung“[886]. Insbesondere in den Abschnitten 3.2.4.4 und 3.2.4.6 wird erläutert, inwiefern die vorliegende Arbeit diesem Anspruch gerecht wird.

---

[882] Vgl. Hülst, Grounded Theory, 281 sowie Strübing, Grounded Theory, 13.
[883] Vgl. Hülst, Grounded Theory, 284.
[884] Vgl. Strauss/Corbin, 18. Die Frage nach den Güte- und Forschungskriterien bzgl. der Arbeit mit der Grounded Theory wird in Kapitelteil 3.2.5 erneut aufgenommen.
[885] Vgl. Klein, Erkenntnis, 245.
[886] Strübing, Grounded theory, 14.

Für das Verfahren der Grounded Theory sind die genannten Merkmale wesentlich und nicht zu übergehen; Variationen dieser typischen Vorgehensweise sind jedoch unter bestimmten Voraussetzungen möglich und sinnvoll[887].

Letztlich ist an die zentrale Forderung zu erinnern, die sich an jeden richtet, der mit der Ground Theory arbeitet: Es ist stets zu begründen und nachzuweisen, „inwieweit die eigene praktische Vorgehensweise mit der Forschungslogik der Grounded Theory im Einklang steht“[888]. Diesem Anspruch wird im nachfolgenden Kapitelteil nachzukommen versucht. So vollzieht sich die differenzierte Darstellung des Forschungsdesigns der vorliegenden Arbeit stets in Bezug auf die theoretischen Grundlagen und praktischen Konsequenzen der Grounded Theory.

Im Rahmen dieser einführenden Überlegungen soll ein Hinweis auf die Entstehungs- bzw. Entwicklungsgeschichte der Grounded Theory nicht fehlen. Nach wie vor gelten Anselm Strauss und Barney Glaser als die „Väter“ dieses Forschungsstils. Während letztgenannter das induktive Vorgehen betont, hat Strauss ein pragmatistisch-induktives Methodenverständnis. Folglich haben sich zwei Varianten der Grounded Theory entwickelt, wobei sich die vorliegende Forschungsarbeit an den Überlegungen von Strauss (in Zusammenarbeit mit Juliet Corbin) orientiert. Auch Jörg Strübing, der sich mit dem Forschungsansatz der Grounded Theory aus sozialtheoretischer und epistemologischer Perspektive befasst, plädiert für die Strauss´sche Variante aufgrund ihres wissenschafts- und methodentheoretischen Gehalts[889].

3.2.4 Design der wissenschaftlichen Forschung

Im Folgenden geht es um die Frage, auf welche Weise die Praxisforschung dokumentiert und für die wissenschaftliche Diskussion aufbereitet wird. Da-

---

[887] Vgl. Hülst, Grounded theory, 284. Dieser Aspekt wird in Kapitelteil 3.2.6 vertieft bzw. im Blick auf die vorliegende Forschungsarbeit konkretisiert.
[888] Strübing, Grounded theory, 18.
[889] Vgl. Strübing, Grounded Theory, 9.

bei ähnelt die Gliederung dem Design der Praxisforschung[890], so dass anhand von Vergleichen wichtige Unterschiede hervortreten und zugleich deutlich wird, inwiefern beide Forschungstypen miteinander verzahnt sind.

3.2.4.1 Forschungsziel und -fragen

Ziel ist es, eine gegenstandsverankerte Theorie über Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik zu entwickeln. Diese Theorie soll in den Daten begründete Antworten auf die Forschungsfragen (s.u.) liefern.
Die Fragestellung ist richtungsweisend für ein Forschungsprojekt. Sie bestimmt das Forschungsdesign, also auch und insbesondere den Weg der Datenerhebung und der –auswertung. Die Forschungsfrage hat die Funktion eines Wegweisers, d.h. sie hilft dem Forschenden, den interessierenden Themenschwerpunkt nicht aus den Augen zu verlieren[891]. Die Fragestellung ist also auch innerhalb der offenen und prozessorientierten Grounded Theory unverzichtbar, sie ist jedoch flexibel zu handhaben. Es ist folglich denkbar, dass die fortschreitende Gewinnung und Interpretation der Daten eine Neuformulierung oder Differenzierung der Forschungsfrage erfordert.
Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung lautete die anfängliche Fragestellung: Was kennzeichnet Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik? Im wechselseitigen Prozess von Datenerhebung und –auswertung erfuhr diese Frage eine dreifache Differenzierung.
Alle drei übergreifenden Fragestellungen sind somit für die Forschungsarbeit von Bedeutung; sie beziehen sich allesamt auf Theologische Gespräche mit Schülerinnen/Schülern der achten Klasse zur Wunderthematik:

- Wo können Schwierigkeiten auftreten?
- Worauf ist in der Vorbereitung und Durchführung zu achten?
- Wo liegen Chancen und wie können sie genutzt werden?

---

[890] Vgl. 3.2.2.
[891] Vgl. Strauss/Corbin, Grounded theory, 24.

3.2.4.2 Forscherrolle

Die Autorin der vorliegenden Untersuchung agiert als Beobachterin „zweiter Ordnung", d.h. sie reflektiert die Praxisforschung, in die sie als Dozentin selbst involviert ist, aus der Distanz heraus[892]. Diese Reflexion geschieht nach Maßgabe der Grounded Theory, so dass von dort aus nach der Haltung zu fragen ist, die die Forscherin im Blick auf ihre Daten einzunehmen hat.

Hier weisen die Vertreter der Grounded Theory wiederholt auf die besondere Bedeutung der forschenden Person hin. Eine möglichst hohe Qualität kann eine wissenschaftliche Untersuchung folglich nur dann erzielen, wenn zu der Regelhaftigkeit und Systematik der Forschungsarbeit kreative Eigenleistungen des Wissenschaftlers hinzukommen. Es sind v.a. die folgenden drei Eigenschaften, die für Strauss und Corbin von zentraler Bedeutung sind: analytische Kompetenz, theoretische Sensibilität sowie ein Gespür für die Feinheiten von Handlung und Interaktion[893].

Das entscheidende Stichwort lautet „Theoretische Sensibilität", womit die Fähigkeit gemeint ist, Wichtiges in den Daten erkennen und dem einen Sinn geben zu können[894]. Faktoren, die die forschende Person theoretisch sensibel agieren lassen, sind die Rezeption von Fachliteratur, berufliche und persönliche Erfahrungswerte, der Aufenthalt im Forschungsfeld sowie die kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Daten[895]. Diese unterschiedlichen Formen von Vorwissen, die in die Forschungsarbeit eingehen, stellen einen Fundus sensibilisierender Konzepte dar; sie regen zum mehrperspektivischen Nachdenken über den Untersuchungsgegenstand an[896]. Wichtig ist, dass das Vorwissen in seinem Einfluss auf die Forschungstätigkeit kontrol-

---

[892] Distanz meint den Versuch, eine Metaposition einzunehmen – auch im Blick auf die eigene Person.
[893] Vgl. Strauss/Cobin, Grounded theory, 220.
[894] Vgl. Klein, Erkenntnis, 251.
[895] Vgl. Strauss/Corbin, Grounded theory, 30 sowie Klein, Erkenntnis, 251.
[896] Vgl. Strübing, Grounded Theory, 59.

liert wird, schließlich strebt die Grounded Theory einen „möglichst enge[n] Bezug zur vortheoretischen sozialen Wirklichkeit“[897] an.
Wichtig ist außerdem, und damit ist die o.g. Distanz der Forscherin angesprochen, der reflexive Umgang mit der eigenen Forschersubjektivität[898], d.h. die Bedingungen der persönlichen Erkenntnis sind wahrzunehmen, zu reflektieren und zu benennen.

3.2.4.3 Datenerhebung

Die für die Untersuchung relevanten Daten bestehen im Wesentlichen aus Material, das die Studierenden im Rahmen der Forschungswerkstatt gewinnen konnten. Dazu zählen neben verschriftlichten Unterrichtssequenzen Arbeitsprodukte, die die Schüler/innen im Unterricht angefertigt haben. Weitere Bestandteile der Datensammlung sind sämtliche Dokumente, in denen die praxisforschenden Studierenden ihre Unterrichtsstunden vorbereitet und reflektiert haben sowie die Feldnotizen, die die Autorin der vorliegenden Untersuchung im Rahmen ihrer Unterrichtsbeobachtung angefertigt hat.
Somit entspricht die Datensammlung in ihrem Umfang und in ihrer Vielfalt den diesbezüglich erhobenen Forderungen der Grounded Theory: Es ist wichtig, verschiedene Arten von Daten – Strauss und Corbin bezeichnen sie als „Datenschnitte“ – zu erheben, da dies eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand erlaubt[899]. So können beispielsweise Beobachtungsprotokolle wichtige Informationen für die Auswertung von Gesprächen bereitstellen.

3.2.4.4 Datenauswertung

Einen Schwerpunkt innerhalb der Grounded Theory bildet die Frage nach der Datenauswertung. Hierzu liefern Strauss und Corbin ein breites Repertoire an Verfahren, Strategien und Richtlinien. Die Reihenfolge, in der die zu gehenden Auswertungsschritte nachfolgend dargestellt werden, suggeriert

---

[897] Hülst, Grounded Theory, 292.
[898] Vgl. Hülst, Grounded Theory, 296.
[899] Vgl. Klein, Erkenntnis, 254.

eine Chronologie, die so nicht vorhanden ist. Vielmehr gilt es, sich zwischen den einzelnen Verfahrensschritten hin und her zu bewegen[900].

Ein Begriff, der die Datenauswertung im Sinne der Grounded Theory entscheidend prägt, ist das „Kodieren". Damit ist der Prozess der Datenanalyse, genauer: der Vorgang des Aufbrechens, Konzeptualisierens und der Neuzusammensetzung von Daten gemeint[901]. Leitend für den Vorgang des Kodierens sind die Methoden des Fragens sowie des ständigen Vergleichs[902] – dazu später mehr.

- Offenes Kodieren

  Ein erster Zugang zu den Daten erfolgt über das offene Kodieren. Hier geht es darum, das Datenmaterial sorgfältig zu untersuchen, um darin einzelne Ereignisse und Phänomene zu identifizieren und mit konzeptuellen Bezeichnungen zu versehen. Strauss und Corbin sprechen von sogenannten Konzepten, die zu bilden sind. Dabei ist es von Bedeutung, dass die Konzeptualisierung weder auf einer rein deskriptiven Ebene verbleibt, noch dass sie das Datenmaterial durch die Wahl von abstrakten Konzeptbegriffen in den Hintergrund treten lässt[903]. Auf das Konzeptualisieren der Daten folgt die vergleichende Analyse der darin vorzufindenden Phänomene, Ereignisse und Vorfälle. Dadurch können einander ähnelnde Konzepte zu einem Konzept höherer Ordnung, einer sogenannten Kategorie zusammengefasst werden; es werden jedoch nicht alle Konzepte zu Kategorien[904].

  In einem weiteren Schritt des offenen Kodierens werden die Konzepte und Kategorien dimensionalisiert, d.h. es werden unterschiedliche Eigenschaften einer Kategorie bzw. eines Konzepts identifiziert und diese Eigenschaften werden auf einem Kontinuum angeordnet. Somit kann zu jeder Eigenschaft ein Möglichkeitsraum angegeben werden, der die unter-

---

[900] Vgl. Strauss/Corbin, Grounded theory, 95.
[901] Vgl. Strauss/Corbin, Grounded theory, 39.
[902] Vgl. Strübing, Grounded Theory, 18.
[903] Vgl. Rothgangel/Saup, Religionsunterrichts-Stunde, 90.
[904] Vgl. Corbin/Strauss, Research, 420.

schiedlichen Ausprägungen der Eigenschaft umfasst[905]. Die Bedeutung des Dimensionalisierens liegt in der dadurch ermöglichten dichten Beschreibung eines Phänomens, anfangs bezogen auf den konkreten Fall und später dann im Zusammenhang einer Theorie[906].

Zusammenfassend lässt sich das offene Kodieren verstehen als ein „auf die Maximierung von Perspektiven gerichtete[r] Analysemodus“[907]. Das Paraphrasieren und Beschreiben der Daten erlaubt die Wahrnehmung auch von unauffälligen Zusammenhängen[908]. Als hilfreiche Methoden, mit denen die Konzepte bzw. Kategorien entdeckt werden können, führen Strauss und Corbin das Fragenstellen und das Vergleichen an[909]:

Die Fragen helfen, das scheinbar Selbstverständliche im Datenmaterial aufzubrechen und die Vergleiche führen Gemeinsamkeiten ebenso wie Widersprüche vor Augen. Insbesondere letztere stellen aufgrund ihrer Erklärungsbedürftigkeit eine Fundgrube für eine Verfeinerung der Theorie dar. Wichtig ist der kontrastierende Charakter der Vergleiche, d.h. es werden auf der einen Seite minimale und auf der anderen Seite maximale Unterschiede in den Daten herausgearbeitet. Auf diese Weise können die Dichte sowie die Reichweite der Theorie erhöht werden.

- Axiales Kodieren

  Dem offenen schließt sich das axiale Kodieren, d.h. die systematische Suche nach Zusammenhängen innerhalb des Datenmaterials an. Die durch das offene Kodieren identifizierten und dimensionalisierten Konzepte und Kategorien werden mit Hilfe eines Kodier-Paradigmas einander zugeordnet[910]. Dieses Paradigma ist zu verstehen als ein soziologischer Orientierungsrahmen, der die Sinn-und Situationsstrukturen innerhalb des Untersuchungsfeldes in den Blick rückt. Mit anderen Worten: Es geht um

---

[905] Vgl. Strübing, Grounded Theory, 25.
[906] Vgl. Hülst, Grounded Theory, 289.
[907] Strübing, Grounded Theory, 25.
[908] Vgl. Klein, Erkenntnis, 251ff.
[909] Vgl. Strauss/Corbin, Grounded theory, 55.
[910] Die Entwicklung des Kodier-Paradigmas geht zurück auf Strauss; Glaser hat sich hiervon deutlich distanziert (vgl. Hülst, Grounded Theory, 288).

die Erklärung des Zustandekommens und der Konsequenzen eines bestimmten Ereignisses bzw. eines bestimmten Typs von Ereignissen[911]. Das Kodier-Paradigma benennt unterschiedliche Perspektiven, aus denen das Datenmaterial zu befragen ist: Zunächst einmal geht es um das Phänomen selbst, d.h. um eine exakte Bestimmung des Gegenstands. Sodann ist nach den Ursachen, also nach dem, was zu dem untersuchten Phänomen führt, zu fragen. An dritter Stelle stehen Überlegungen zum Kontext, also zu den Bedingungen, innerhalb dessen die Handlungs- und Interaktionsstrategien stattfinden[912]. Viertens geht es um intervenierende Bedingungen, oder – im Anschluss an Strübing formuliert – um kulturelle, geografische, biografische u.a. Vorbedingungen für bestimmte Strategien[913]. Während die Frage nach dem Kontext die dimensionale Analyse des untersuchten Phänomens verlangt, rückt mit den intervenierenden Bedingungen der strukturelle, ggfs. fallunspezifische Kontext, in den Blick. Diese Unterscheidungen mögen graduell sein, doch sie helfen, „das Verhältnis von Fallspezifik und verallgemeinerbaren Strukturmerkmalen angemessen konzipieren zu können“[914]. An fünfter Stelle stehen die Handlungen und Strategien, d.h. die Frage nach dem Umgang der Akteure mit dem untersuchten Phänomen. Und sechstens geht es um die Konsequenzen, die die auf das Phänomen bezogenen Handlungen und Strategien mit sich bringen.

Alle sechs Zuschreibungen sind „relationale Eigenschaften, die nicht der einen oder der anderen Entität, sondern nur dem Zusammenhang zwischen ihnen zuzuschreiben“[915] sind.

---

[911] Vgl. Strübing, Grounded Theory, 27.
[912] Vgl. Strauss/Corbin, Grounded theory, 80.
[913] Vgl. Strübing, Grounded Theory, 28.
[914] Strübing, Grounded Theory, 29.
[915] Strübing, Grounded Theory, 28.

Der Einsatz des Kodier-Paradigmas ermöglicht der/dem Forschenden, Subkategorien zu identifizieren, die in Beziehung zu anderen Kategorien bzw. Konzepten gesetzt werden bzw. auch darin aufgehen können.[916]. Insgesamt führt das axiale Kodieren zu einer neuen Zusammensetzung der Daten. Grundlage sind Relevanzentscheidungen, d.h. es werden nur die Phänomene vergleichend befragt, von denen (nach dem momentanen Stand der Untersuchung) zu erwarten ist, dass sie etwas zur Klärung der Forschungsfrage beitragen[917].

- Selektives Kodieren

  Als dritte Kodierstrategie sieht die Grounded Theory das selektive Kodieren vor. Ziel dieses Auswertungsschrittes ist das Herausarbeiten einer Kernkategorie, also des zentralen Phänomens, um das herum sich alle anderen Konzepte und Kategorien gruppieren lassen[918]. In den methodologischen Ausarbeitungen zur Grounded Theory findet sich eine Reihe von Kriterien, die das Auffinden der Kernkategorie im Datenmaterial erleichtern: Zum einen ist es die zentrale Bedeutung dieser Kategorie, d.h. sie weist Bezüge zu möglichst vielen Themen auf; ihre Indikatoren sollten im Material häufig aufzufinden sein. Des Weiteren sollte die Kernkategorie ein Extrakt der Analyse darstellen und zur Produktion theoretischer Annahmen führen[919]. Zentrale Aufgaben des selektiven Kodierens sind somit das Auffinden der Kernkategorie sowie das systematische In-Beziehung-Setzen dieser mit allen anderen ausgearbeiteten Konzepten und Kategorien. Dabei gilt es, die jeweiligen Beziehungen zu validieren; leitend ist die analytische Frage, in welchem Verhältnis eine Kategorie bzw. ein Konzept zur angenommenen Kernkategorie steht. Ggfs. entdeckt die/der Forschende während dieser Arbeitsschritte Konzepte und

---

[916] Für die vorliegende Forschungsarbeit ist auf Martin Rothgangel und Judith Saup zu verweisen, die Sequenzen aus dem Religionsunterricht mit Hilfe der Grounded Theory untersucht haben. Dabei gelangen sie zu der Feststellung, dass das Kodier-Paradigma ein hilfreiches Werkzeug zur Auswertung darstellt, da es eine differenzierte Betrachtungsweise von Lernprozessen ermöglicht. Vgl. Rothgangel/Saup, Religionsunterrichts-Stunde.
[917] Vgl. Strübing, Grounded Theory, 21.
[918] Vgl. Strauss/Corbin, Grounded theory, 96.
[919] Vgl. Hülst, Grounded Theory, 289.

Kategorien, die der Weiterentwicklung bzw. Differenzierung bedürfen[920]. Letztlich gleicht das selektive dem axialen Kodieren, allerdings auf einer höheren Ebene[921].

Nach der Definition von Strauss und Corbin stellt die Kernkategorie das zentrale Konzept dar, mit dessen Hilfe die Forschungsfrage beantwortet werden kann. Wenn nun beim selektiven Kodieren mehrere solcher Schlüsselkategorien ausgearbeitet werden, dann ist zu prüfen, ob diese Kategorien nicht letztlich Bezug auf Variationen der Forschungsfrage nehmen. Schließlich zielen die Auswertungsschritte der Grounded Theory auf eine einheitliche Analyseperspektive sowie auf eine sukzessive Entwicklung der Forschungsfrage. Von daher raten Strauss und Corbin dazu, die Zahl der Kernkategorien möglichst gering zu halten[922].

Es ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass die hier dargestellten Kodierverfahren nicht nacheinander, sondern abwechselnd angewandt werden. Die/Der Forschende geht immer wieder den Schritt zurück in die Daten, um seine bisher erarbeitete Interpretation in Form von Kodierungen und Zuordnungen zu prüfen. Auf diese Weise wird die Forderung der Grounded Theory eingelöst, induktive und deduktive Theoriebildung gleichermaßen zu betreiben: Einerseits wird eine Vielfalt an Aspekten entdeckt, die aus den Daten hervorgehen und andererseits werden die Erkenntnisse an den Daten geprüft[923].

Zentrale Auswertungsschritte der Grounded Theory sind also die unterschiedlichen Kodierstrategien – vorangetrieben durch ständiges Fragen und Vergleichen. Darüber hinaus kommt dem Schreiben von sogenannten Memos sowie dem Anfertigen von Diagrammen eine wichtige Rolle auf dem Weg der Theoriegenerierung zu. Als Memos bezeichnen Strauss und Corbin schriftliche Analyseprotokolle, die im Prozess der Datenauswertung an-

---

[920] Vgl. Strauss/Corbin, Grounded theory, 96.
[921] Vgl. Rothgangel/Saup, Religionsunterrichts-Stunde, 93.
[922] Vgl. Strübing, Grounded Theory, 22.
[923] Vgl. Hülst, Grounded Theory, 289.

gefertigt werden und die sich auf die Ausarbeitung der Theorie beziehen[924]. Sie enthalten Ideen, Assoziationen, Hypothesen, Theorieansätze etc. und sie können unterschiedliche Formen annehmen: Eine Kode-Notiz ist ein Memo, das Ergebnisse des Kodierens festhält; unter einer theoretischen Notiz ist ein Memo zu verstehen, das „Produkte des induktiven und deduktiven Denkens über tatsächlich und möglicherweise relevante Kategorien enthält“[925] und eine Planungsnotiz ist ein Memo, in dem Handlungsanweisungen für die Forschung notiert werden.

Unter Diagrammen verstehen Strauss und Corbin visuelle Darstellungen der Beziehungen, die zwischen ausgearbeiteten Konzepten bestehen. Davon zu unterscheiden sind noch einmal logische Diagramme; mit ihrer Hilfe werden analytische Gedankengänge dargestellt, so dass deutlich wird, auf welche Weise die ausgearbeiteten (Sub-)Kategorien miteinander verbunden sind.[926]

Das prozessbegleitende Schreiben in Form von Memos und Diagrammen bewahrt vor dem „Verlust analytisch wertvoller Ideen, die in der Materialbearbeitung ‚aufblitzen‘ und zwingt durch das Moment der Explizierung im Schriftlichen zu einer größeren gedanklichen Präzision und Konsistenz“[927]. Vor diesem Hintergrund können analytische Fehlentwicklungen in der Forschungsarbeit rechtzeitig korrigiert sowie wichtige Schritte auf dem Weg zu einer schlüssigen Theorie gegangen werden.

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit werden alle drei Kodierverfahren zur Datenauswertung angewendet: Memos und Diagramme sowie ein Forschungstagebuch[928] unterstützen die Auswertungsphase.

In Kapitel 5 wird die konkrete Anwendung der Kodierstrategien beispielhaft erläutert.

---

[924] Vgl. Klein, Erkenntnis, 256 sowie Strübing, Grounded Theory, 34.
[925] Srauss/Corbin, Grounded theory, 169.
[926] Vgl. Strauss/Corbin, Grounded theory, 169.
[927] Strübing, Grounded Theory, 88.
[928] Dies erlaubt, die Daten im Rahmen ihrer Auswertung zu kontextualisieren.

3.2.4.5 Literatur

In sämtlichen Phasen des Forschungsprozesses ist die Verwendung von Literatur möglich und ggfs. auch sinnvoll[929]. In der Vorbereitung einer wissenschaftlichen Untersuchung kann das Literaturstudium erste Informationen zum Forschungsgebiet liefern und auf mögliche Probleme bzw. deren Lösungen aufmerksam machen[930]. Es kann die für das Verfahren der Grounded Theory typischen Fragen und Vergleiche[931] anregen sowie für die im Kodier-Paradigma erfragten Bedingungen, Strategien und Konsequenzen sensibilisieren.

Wichtig ist letztlich eine Grundregel, die das Verfahren der Grounded Theory für den Gebrauch von Literatur vorgibt: Sämtliche Schritte, die im Rahmen der Datenauswertung gegangen werden, müssen sich an den primären Daten orientieren. Literatur kann also zum Nachweis der Gültigkeit von Konzepten und Kategorien und ihren Beziehungen lediglich ergänzend herangezogen werden; die Relevanz eines ausgearbeiteten Konzepts bzw. einer Kategorie muss prinzipiell ohne Literatur nachzuvollziehen sein.[932]

Das vorliegende Forschungsprojekt orientiert sich im Literaturgebrauch an den o.a. Vorgaben. Die Lektüre wissenschaftlicher Publikationen begleitet den gesamten Forschungsprozess: Sie unterstützt die Planung und Durchführung der Praxisforschung, aus der ja die Datengrundlage für die wissenschaftliche Forschung gewonnen wird. Entsprechend findet Literatur zur Methodologie ebenso Berücksichtigung wie zum Kontextwissen. Im Rahmen der Datenauswertung dienen einschlägige Publikationen der Anregung und

---

[929] Grundsätzlich äußert sich hierzu Oswald, der der Annahme, ein forschender Zugang zum Feld habe unvoreingenommen zu erfolgen, widerspricht. Die theoriefreie Datenerhebung und –auswertung berge die „Gefahr, sich an der Oberfläche der Dinge zu verlieren und nur noch diese zu beschreiben“ (Oswald, qualitativ forschen, 198). Es sei der Tatsache Rechnung zu tragen, dass es keine unvoreingenommene Forschung geben könne – erst die weit gestreute Lektüre unterschiedlicher Theorien ermögliche einen kontrollierten und distanzierten Umgang mit Annahmen und Vorurteilen sowie eine Offenheit für neue Erkenntnisse (vgl. Oswald, qualitativ forschen, 198).

[930] Vgl. Klein, Erkenntnis, 245 und 263.

[931] Klein weist im Anschluss an Strauss und Corbin darauf hin, dass die verfügbare Literatur einen unerschöpflichen Reichtum an Vergleichsmaterial bietet; nicht zu vernachlässigen sei aber auch die kritische Beurteilung von schriftlichem Material (vgl. Klein, Erkenntnis, 255).

[932] Vgl. Strauss/Corbin, Grounded theory, 38.

der Sensibilisierung sowie der Argumentationsbegründung und Ergebniskontextualisierung.

3.2.4.6 Sampling

Der für das Verfahren der Grounded Theory typischen Offenheit im Untersuchungsaufbau entspricht ein verhältnismäßig weites erstes Sampling. So wird die Möglichkeit, unbekannte Phänomene zu entdecken sowie unterschiedliche Hypothesen zu entwickeln nicht frühzeitig eingegrenzt. Im weiteren Verlauf der Forschungsarbeit werden innerhalb der Datensammlung vergleichende oder kontrastierende[933] Fälle ausgewählt[934]. Grundlage für diese Wahl sind Konzepte, die für die zu erarbeitende Theorie relevant erscheinen. Letztlich ist es der Stand der Analyse, der vorgibt, welche neuen zu kontrastierenden Fälle gesucht werden[935], ggfs. ist hierfür ein erneuter Gang ins Untersuchungsfeld notwendig. Dabei geht es nicht darum, bereits erstellte Modelle zu bestätigen, sondern um das Generieren unterschiedlicher Perspektiven, die zu einer differenzierenden Darstellung der interessierenden Phänomene beitragen[936]. Dieses für die Grounded Theory typische Verfahren wird „theoretisches Sampling“ genannt. Es geht also beim theoretischen Sampling um „den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten im nächsten Schritt erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind“[937].

Angesichts der Idee des theoretischen Samplings stellt sich die Frage, zu welchem Zeitpunkt die Forschungsarbeit als abgeschlossen gelten kann. Die Antwort liefert das Kriterium der theoretischen Sättigung: Wenn die systematischen Vergleiche innerhalb der Daten keinen weiteren Einfluss auf die Theorieentwicklung haben, gilt die Theorie als gesättigt und die Analyse kann abgebrochen werden. Dabei ist zu bedenken, dass die theoretische

---

[933] Dabei wird jeweils nach minimalen sowie nach maximalen Kontrasten gesucht
[934] Vgl. Klein, Erkenntnis, 264.
[935] Vgl. Oswald, qualitativ forschen, 193.
[936] Hülst, Grounded Theory, 290.
[937] Glaser/Strauss, Grounded Theory, 53.

Sättigung eine subjektive und somit auch riskante Entscheidung des Forschenden darstellt[938].

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit findet das theoretische Sampling innerhalb einer festgelegten Datensammlung, nämlich den Ergebnissen der dreisemestrigen Praxisforschung, statt. Dieses Vorgehen entspricht eigentlich nicht der originalen Idee der Grounded Theory – die methodologische Diskussion hat das dahinter stehende Problem jedoch im Blick. So kann es angesichts der gegebenen Strukturen des Untersuchungsfeldes vorkommen, dass der Zugang ins Feld auf einen kürzeren Zeitraum beschränkt ist[939]. Dann gilt es, eine reichhaltige Datensammlung „auf Vorrat" zu gewinnen, auf die je nach Theoriefortschritt in Form von minimalen bzw. maximalen Vergleichen zurückgegriffen werden kann[940]. Anders ausgedrückt: Die Datenerhebung ist so zu konzipieren, dass theoretisches Sampling in den gesammelten Daten möglich ist. Mittlerweile gibt es eine Reihe von (religionspädagogischen) Forschungsprojekten, die vorführen, dass bzw. wie theoretisches Sampling in abgeschlossenen Textgruppen durchgeführt werden kann[941].

3.2.4.7 Zugang zum Feld

Hier stellt sich die Frage, wie der Forscher seine potenziellen Untersuchungsteilnehmer zur Mitwirkung bewegen kann[942].

Aufgrund der Anlage der hier vorzustellenden Forschungsarbeit steht die Autorin vor der Aufgabe, Zugang zu zwei verschiedenen Untersuchungsfeldern zu gewinnen: Dies sind zum einen die Schüler/innen in der Institution Schule und zum anderen die Studierenden in der Institution Universität.

Das Agieren im Feld „Schule" erfolgt über die Praxisforschung; als verantwortliche Dozentin der Aktionsforschung wählt die Autorin die kooperieren-

---

[938] Vgl. Strübing, Grounded Theory, 34. Ausführliche Informationen zur Idee der theoretischen Sättigung sind zu lesen bei Glaser und Strauss (vgl. Glaser/Strauss, Grounded Theory, 68ff).
[939] Dies ist insbesondere im Rahmen von Unterrichtsforschungsprojekten, die sich den organisatorischen und strukturellen Gegebenheiten der Institution Schule anpassen müssen, der Fall.
[940] Vgl. Strübing, Grounded Theory, 32.
[941] Vgl. 3.2.5.
[942] Vgl. Flick , Sozialforschung, 143.

de Schule aus, knüpft die entsprechenden Kontakte und begleitet schließlich die Studierenden in ihren Unterrichtsstunden.[943]

Innerhalb des Untersuchungsfeldes „Universität“ gilt es, Studierende für die Mitarbeit in der Forschungswerkstatt zu gewinnen. Mindestens drei Faktoren können die jungen Erwachsenen zur Teilnahme motivieren: Zum einen werden sie in die Aktionsforschung eingeführt; zum zweiten können die Studierenden wichtige Lernfortschritte in ihrer Ausbildung zur Lehrkraft erwarten und drittens gewinnen sie durch die praxisforschende Tätigkeit einen veränderten Blick auf ihre zukünftige Berufspraxis sowie auf die inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen, die sie zur Bewältigung dieser beruflichen Anforderungen benötigen.

Auch hier zeigt sich also, dass die Warnung, den Untersuchungsteilnehmern einen konkreten Nutzen durch die Forschung zu versprechen, zu relativieren ist[944]: Sicherlich können die Studierenden nicht von einer möglichen Umsetzung der Forschungsergebnisse im Rahmen universitärer Lehrerbildungskonzepte profitieren; die o.g. positiven Effekte, die aus einer Teilnahme an der Forschungswerkstatt hervorgehen, sind jedoch unabhängig von potenziellen hochschuldidaktischen Entwicklungen.

3.2.4.8 Ziel, Nutzen und Verwendung

Soziologische Theoriebildung findet nicht um ihrer selbst willen statt, sondern sie verfolgt das Ziel, soziale Prozesse zu erklären und (eingeschränkt) vorherzusagen. Die Erklärung und die Vorhersage ermöglichen es der Praktikerin/dem Praktiker, Situationen zu verstehen und in Ansätzen zu kontrollieren. Damit kann die Handlungsfähigkeit der im Untersuchungsbereich aktiven Personen verbessert werden und demzufolge dient die Praxis dem Test und der Validierung der Theorie[945].

---

[943] Detailliertere Informationen hierzu finden sich in Teilkapitel 3.2.2.

[944] Vgl. Wolff, Wege, 348. Vgl. hierzu auch Abschnitt 3.2.2.7, in dem es um den Zugang zum Feld im Rahmen der Praxisforschung geht.

[945] Vgl. Strübing, Grounded Theory, 85f. Letztlich verbirgt sich hinter diesen Überlegungen das Evaluationskriterium der praktischen Relevanz; vgl. Hülst, Grounded Theory, 295. Vgl. hierzu auch Teilkapitel 3.2.4, in dem die Frage nach den Gütekriterien bzw. qualitätssichernden Maßnahmen im Rahmen der Grounded Theory aufgenommen wird.

Mit der vorliegenden Forschungsarbeit soll eine Theorie entwickelt werden, die Aufschluss gibt über Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik. Dabei ist die Handlungsfähigkeit (zukünftiger) Religionslehrkräfte im Blick, was jedoch eine entsprechende Rezeption der Theorie durch die zuständigen Institutionen Universität, Fachseminar und Fortbildungseinrichtung erfordert.

Letztlich sind Forschungsarbeiten, die mit dem Verfahren der Grounded Theory arbeiten, angehalten, das erhobene Material sorgfältig zu dokumentieren. Auf diese Weise werden die Forschungsprozesse bzw. –ergebnisse transparent und nachvollziehbar; außerdem können Folgestudien auf die Datensammlung zurückgreifen[946].

3.2.4.9 Darstellung

In den Publikationen zur Forschung auf der Grundlage der Grounded Theory werden einige Forderungen bzgl. der Darstellung laut. Im Wesentlichen geht es dabei um die Frage, wie es gelingen kann, eine angemessene Verbindung zwischen der alltagsweltlichen und der wissenschaftlichen Ebene herzustellen[947]. Mit anderen Worten: Auf welche Weise kann eine Theorie entwickelt werden, die analytisch-generalisierend und sensibilisierend-konkret zugleich ist?

In diesem Zusammenhang sind die sogenannten In-vivo-Kodes zu erwähnen. Dies sind Wörter oder Ausdrücke von Akteuren aus dem Feld, mit denen ein Phänomen in den Daten besonders zutreffend beschrieben werden kann. Durch den Gebrauch von In-vivo-Kodes oder auch Zitaten aus Gesprächstranskriptionen wird „eine grundlagentheoretische Erkenntnis über die Eigenart der Sozialwelt“[948] ermöglicht. Letztlich gewinnen die abstrakten Begriffe der Theorie erst durch die lebendige und konkrete Darstellung der sozialen Welt ihre inhaltliche Fülle[949].

---

[946] Vgl. Klein, Erkenntnis, 252.
[947] Vgl. Hülst, Grounded Theory, 287.
[948] Klein, Erkenntnis, 249f.
[949] Vgl. Klein, Erkenntnis, 251.

Darüber hinaus ist bei der Arbeit mit der Grounded Theory zu beachten, dass die Darstellung des Forschungsprozesses einschließlich der Theoriegenerierung methodisch begründet und nachvollziehbar erfolgt[950]. Dazu gehört die Erklärung des Bezugsrahmens, innerhalb dessen die Theorie erstellt wurde und Gültigkeit beansprucht[951].

Für die vorliegende Forschungsarbeit bedeuten die genannten Forderungen, dass neben die abstrahierende Theorieentwicklung anschauliche Einblicke in die Praxisforschung zu stellen sind. Dies kann erreicht werden durch Beschreibungen von Ereignissen im Untersuchungsfeld, durch Originaltöne von Schülerinnen/Schülern und Studierenden sowie durch bildliche Eindrücke. Insbesondere die Unterrichtstranskriptionen eignen sich für das Generieren von In-vivo-Kodes.

3.2.4.10 Zwischenfazit

Nachfolgende werden die zentralen Schritte der Datenauswertung benannt (s. auch Abbildung 15):

- Das Datenmaterial des Forschungsprojektes wird im Rahmen der Praxisforschung gewonnen.
- Die Daten werden offen, axial und selektiv kodiert.
- Induktiv werden Konzepte und Kategorien aus den Daten gewonnen; deduktiv werden sie an den Daten überprüft.
- Mit Hilfe der Kodiervorgänge wird bzw. werden die Kernkategorie(n) ausgearbeitet.
- Der Wechsel von Induktion und Deduktion erfolgt, bis eine theoretische Sättigung erreicht ist.
- Das Ergebnis ist eine in den Daten verankerte Theorie zu Theologischen Gesprächen mit Jugendlichen.

---

[950] Zwar bleiben Memos und Beobachtungsprotokolle in der Darstellung unsichtbar, sie gehören jedoch zu den Bedingungen der Theoriebildung; vgl. Klein, Erkenntnis, 256.
[951] Vgl. Klein, Erkenntnis, 264.

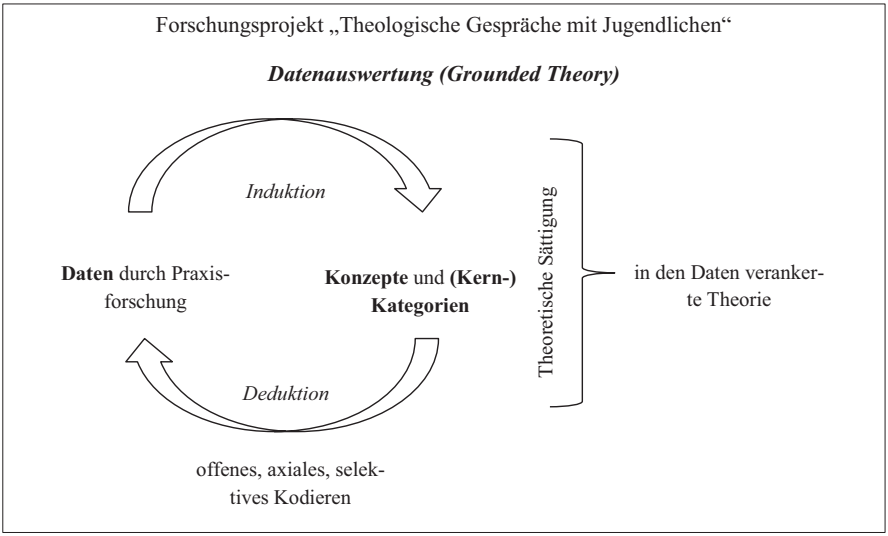


Abbildung 15 - Datenauswertung

3.2.5 Diskussion der wissenschaftlichen Forschung

Aufgrund der Tatsache, dass qualitätssichernde Maßnahmen und Gütekriterien in einem Wechselverhältnis stehen[952], vermischen sich die Argumentationen. Dies gilt auch und insbesondere für das Verfahren der Grounded Theory; schließlich ist die Anwendung von Verifikationsstrategien fester Bestandteil der analytischen Arbeit[953]. Somit findet eine implizite Auseinandersetzung durch Strauss und Corbin mit den o.g. klassischen Gütekriterien empirischer Forschung statt[954]:

- Mit Hilfe der Methoden des ständigen Vergleichs und der generativen Fragen, des theoretischen Samplings, der theoretisch-analytischen Me-

[952] Vgl. Abschnitt 3.2.2.9.
[953] Vgl. Strübing, Grounded Theory, 85.
[954] Vgl. Corbin/Strauss, Research.

mos, der kollegialen Diskussion[955] etc. ist es möglich, eine konzeptuell dichte, weitreichende und empirisch verankerte[956] Theorie zu generieren. Letztgenannte Eigenschaften kommen einer Theorie insbesondere dann zu, wenn die ausgearbeiteten (Sub-)Kategorien in den Daten verankert und aufeinander bezogen sind und wenn die Erfassung und theoretische Integration divergierender Fälle gelungen ist.

- Aufgrund der Tatsache, dass die Hypothesen aus dem Datenmaterial entwickelt und durch den ständigen Vergleich getestet werden, entfällt die Aufgabe einer zusätzlichen Verifikation der Theorie. Das induktiv-deduktive Vorgehen der Grounded Theory ist jedoch – soll es ein Urteil über die Güte einer Forschungsarbeit erlauben – auf eine nachvollziehbare Darstellung angewiesen[957]. Dies impliziert die Idealvorstellung einer detaillierten Dokumentation der getroffenen Entscheidungen innerhalb des forschungspraktischen Vorgehens, einschließlich der Prüfung alternativer Deutungen[958]. Wegen des begrenzten Umfangs einer wissenschaftlichen Publikation ist die Forderung nach einer detaillierten Darstellung der Forschungspraxis oftmals nicht ohne weiteres umzusetzen. Von daher ist auf Ankerbeispiele und Transkriptauszüge zurückzugreifen, um den Kriterien der Transparenz und Nachvollziehbarkeit dennoch genügen zu können.
- Der Verständigung über die Gültigkeit einer Theorie dient darüber hinaus die Interaktion mit der Diskursgemeinschaft, in deren Rahmen Fragen bzgl. der Gültigkeit ausgehandelt werden können. Dabei ist eine Studie als, für Kritik offener und weiter zu entwickelnder, Beitrag zu einem umfassenden wissenschaftlichen Diskus zu verstehen. Im Rahmen dieses

---

[955] Die kollegiale Diskussion des Forschungsprozesses sowie der –ergebnisse findet statt im Rahmen von Evaluationsgesprächen mit der Hauptverantwortlichen der Kasseler Forschungswerkstatt (Petra Freudenberger-Lötz), mit Kolleginnen und Kollegen, die in den Kasseler Instituten für Theologie arbeiten sowie im Rahmen von Fortbildungen und Tagungen (z.B. das Netzwerk für Kinder- und Jugendtheologie). Letztgenannte Veranstaltungen bieten der Verfasserin die Möglichkeit, ihre (vorläufigen) Forschungsergebnisse einem – von der Universität Kassel „unabhängigen" Publikum – vorzustellen sowie zur Diskussion anzubieten.
[956] Vgl. Strübing, Grounded Theory, 91 sowie Hülst, Grounded Theory, 295.
[957] Vgl. Klein, Erkenntnis, 265 sowie Hülst, Grounded Theory, 295.
[958] Vgl. Hülst, Grounded Theory, 296.

Diskurses erfolgt eine Verortung der generierten Theorie innerhalb der aktuellen Forschungsdiskussion. Dabei können auf der einen Seite Anfragen bzgl. der gefundenen Ergebnisse durch vorliegende Theorien bzw. empirische Untersuchungen erfolgen. Und auf der anderen Seite kann die generierte Theorie Anlass bieten, vorliegende Theorien und empirische Untersuchungen anzufragen, zu ergänzen, zu modifizieren oder zu widerlegen[959].

- Ein weiteres Kriterium, mit dem die Güte einer Grounded Theory basierten Forschungsarbeit beurteilt werden kann, ist ihre praktische Relevanz. Es geht also nicht nur um die Zielstellung, den wissenschaftlichen Diskurs zu bereichern, sondern die generierte Theorie soll auch einen Nutzen für die Praxis haben[960]. Letztgenannter Forderung ist auf mindestens vier Ebenen nachzukommen[961]:

  1. Eignung

     Eine Theorie muss sich auf ihren Gegenstandsbereich beziehen; entsprechend behutsam und reflektiert ist mit der Übertragung von theoretischen und praktischen Inhalten aus anderen Disziplinen oder Bereichen zu verfahren.

  2. Verständlichkeit

     Theoretiker und Praktiker sollen gleichermaßen „für die Fragen, Probleme, Lebens- und Sichtweisen der Menschen im untersuchten Bereich“[962] sensibilisiert werden. Dazu muss die Theorie analytisch und verständlich zugleich sein; es gilt, dem Praxisbereich Lebendigkeit zu verleihen.

  3. Allgemeingültigkeit

     Auf der einen Seite darf die Theorie nicht zu abstrakt sein, damit sie ihren sensibilisierenden Charakter nicht verliert. Auf der anderen Seite

---

[959] Vgl. Klein, Erkenntnis, 265.
[960] Vgl. Klein, Erkenntnis, 258.
[961] Vgl. zu der nachfolgenden Aufzählung Glaser/Strauss, Grounded Theory, 241-253 sowie Klein, Erkenntnis, 259f.
[962] Klein, Erkenntnis, 259.

muss die Theorie so allgemein gehalten sein, dass sich mit ihr eine Vielzahl unterschiedlicher Situationen erfassen lassen.

4. Kontrolle

   Die Theorie soll eine planvolle und aktive Gestaltung alltäglicher Strukturen und Prozesse ermöglichen; dazu zählen insbesondere auch unvorhergesehene Situationen.

3.2.6 Grounded Theory in der religionspädagogischen Forschung

Zwei Perspektiven sollen hier bedacht werden:

(a) Wie können Ziel, Nutzen und Verwendung der Grounded Theory in der religionspädagogischen Forschung beschrieben werden?

(b) Welche Tendenzen lassen sich bzgl. der Rezeption der Grounded Theory in der religionspädagogischen Forschung ausmachen?

An die Antworten auf beide Fragen schließt sich die Überlegung an, welche Konsequenzen daraus für die vorliegende Forschungsarbeit zu ziehen sind.

Zu (a): Ohne Frage sollte eine gegenstandsverankerte Theorie einen Beitrag zur religionspädagogischen Theoriebildung und –diskussion leisten. Darüber hinaus kann sie eine Reihe weiterer Funktionen erfüllen[963], indem die generierte Theorie

- die Entwicklung von Konzepten anstößt, die die praktische Arbeit im Untersuchungsbereich unterstützen;
- zu Transparenz, Orientierung und effektiven Handlungsmöglichkeiten in der alltäglichen Praxis beiträgt;
- Berufspraktikerinnen/Berufspraktikern Informationen an die Hand gibt, auf deren Grundlage sie professionelle Konzepte für ihre Tätigkeit entwickeln bzw. verbessern können;

---

[963] Vgl. Klein, Erkenntnis, 265. Sämtliche der im Folgenden genannten Überlegungen treffen auf die Grounded Theory basierten Forschungsarbeiten von Freudenberger-Lötz bzw. Fuchs zu – um zwei aktuelle Beispiele zu nennen (vgl. Freudenberger-Lötz, Gespräche sowie Fuchs, Urteilsbildung).

- Wissen bereitstellt, das für andere theologische Disziplinen, wie z.B. die systematische Theologie oder die Bibelwissenschaften, von Interesse ist[964].

Als empirisches Unterrichtsforschungsprojekt hat die vorliegende Untersuchung ein ausdrückliches Interesse daran, die genannten Funktionen zu erfüllen; im Einzelnen bedeutet das:

- Es gilt, ein Konzept auszuarbeiten, das Religionslehrkräfte bei der Planung, Durchführung und Evaluation Theologischer Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik unterstützt.
- Dieser Entwurf hat Auskunft zu geben über den Stellenwert Theologischer Gespräche im Religionsunterricht der Sekundarstufen.
- Zugleich muss das Konzept Religionslehrkräfte dazu anregen, eigene Umsetzungsideen zu entwickeln bzw. die dargebotenen Anregungen auf die eigene Unterrichtspraxis abzustimmen; dies betrifft den Bereich des Theologisierens ebenso wie den der Wunderdidaktik.
- Und schließlich gibt das Forschungsprojekt Einblick in die Zugänge Jugendlicher zu biblischen Texten, theologischen Themen und Fragen. Sowohl die biblische als auch die systematisch-theologische Wissenschaft erhalten hierdurch Anregungen für ihre Bearbeitung von Gegenwartsfragen.

Zu (b): Mittlerweile gibt es eine Reihe religionspädagogischer Forschungsarbeiten, deren Untersuchungsergebnisse auf der Grundlage der Grounded Theory entstanden sind. Sämtliche Studien haben eine bis mehrere der unter (a) genannten Zielstellungen im Blick. Eine weitere Gemeinsamkeit ist die Offenheit des Untersuchungsbereichs bzw. der leitenden Fragestellung. Offensichtlich hat die Religionspädagogik einen besonderen Bedarf an explorativer Forschung und diesem Bedürfnis kommen die (modifizierten) Untersuchungsschritte der Grounded Theory entgegen.

---

[964] Klein denkt hier insbesondere an die Disziplinen, die im Horizont von Gegenwartsfragen forschen. Beispiele für potenziell interessante Informationen sind Erkenntnisse bzgl. religiöser Fragen und Zweifel, Rezeptionsweisen, Glaubenspraktiken, Veränderungsprozessen im religiösen Leben etc. (vgl. Klein, Erkenntnis, 265).

Davon abgesehen lassen sich auch Differenzen in der Anwendung der Grounded Theory für die Erforschung religionspädagogischer Fragestellungen feststellen. Zum einen werden die Untersuchungsstrategien bzw. Verfahrensschritte der Grounded Theory den kontextuellen Bedingungen der jeweiligen Untersuchung angepasst[965]. Dabei beschränkt sich eine Reihe von religionspädagogischen Studien auf die methodischen Schritte aus dem von Strauss und Corbin entwickelten Repertoire, die die Ausarbeitung von Konzepten bzw. Kategorien und ihren Dimensionen unterstützen. Das Ziel, eine gegenstandsverankerte Theorie zu generieren, rückt dagegen in den Hintergrund[966]. Insbesondere die Gottesvorstellungen, -bilder und -beziehungen Heranwachsender konnten auf diese Weise eingehend erforscht werden[967]. Es verwundert nicht, dass diese Forschungsarbeiten weniger die Handlungsmöglichkeiten in ihrem Untersuchungsfeld im Blick haben, als vielmehr das Spektrum an möglichen Zugängen zu einem ausgewählten Themenbereich. So folgt in der Regel auf eine detaillierte Darstellung der Untersuchungsergebnisse lediglich eine kurze Reflexion möglicher Konsequenzen für die religionspädagogische Praxis.

Es gibt jedoch auch Untersuchungen, die an der Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie interessiert sind[968]. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Datengrundlage dieser Forschungsarbeiten überwiegend aus Unterrichtstranskripten besteht. Angesichts der für Unterrichtsgespräche typischen mehrdimensionalen Interaktionsprozesse zwischen Schülerinnen/Schülern, Inhalten und Lehrperson, ist es allein von der Datenbasis her naheliegend, über unterschiedliche Rezeptionsweisen hinaus auch Begründungsstrukturen auszuarbeiten. Das führt dazu, dass in diesen Unter-

---

[965] Angesichts der Tatsache, dass es Strauss und Corbin selbst sind, die die methodischen Schritte ihres Forschungsverfahrens als zu variierende „Faustregeln" verstanden wissen möchten, ist dieses Vorgehen legitim.

[966] Vgl. Rothgangel/Saup, Religionsunterrichts-Stunde, 85. Als prominentes Beispiel für einen derartigen Gebrauch der Grounded Theory kann Nipkow mit seiner Analyse der Einbruchstellen im jugendlichen Gottesglauben angeführt werden (vgl. NIpkow, Erwachsenwerden).

[967] Vgl. zum Beispiel Nipkow, Erwachsenwerden; Leyh, Jugend; Faix, Gottesvorstellungen oder die aktuelle Studie von Stögbauer zur Theodizeeproblematik (vgl. Stögbauer, Frage).

[968] Vgl. beispielsweise Asbrand, Leben; Freudenberger-Lötz, Gespräche; Fuchs, Urteilsbildung.

suchungen die Unterrichtspraxis mit ihren Handlungsproblemen und -optionen verstärkt in den Blick kommt.

Eine andere Tendenz, die in der religionspädagogischen Rezeption der Grounded Theory besteht, ist die Arbeit mit abgeschlossenen Textgruppen[969], d.h. die Datenauswertung ist der -erhebung nachgelagert. In der Dokumentation ihres Forschungsprozesses zeigt Monika Fuchs, dass sie sich dieser Problematik bewusst ist. In einem Exkurs erinnert sie an die institutionellen und strukturellen Grenzen des theoretischen Samplings im Kontext empirischer (religionspädagogischer) Unterrichtsforschung: „Nicht zu jedem forschungstechnisch wünschenswerten Zeitpunkt lässt sich realistischerweise auch eine Datenerhebung durchführen und nicht zu jedem für Erkenntnisinteresse und Theorieentwicklung wünschenswerten Probanden ist beliebig (lange) Zugang zu erhalten.“[970] Auch Oswald erkennt die praktischen Schwierigkeiten, die das theoretische Sampling mit sich bringen kann und räumt von dort aus die Möglichkeit des Samplings innerhalb abgeschlossener Textgruppen ein[971].

Auf welche Weise reiht sich nun die vorliegende Untersuchung in die vorhandenen, auf der Grounded Theory basierenden Forschungsarbeiten ein?

- Auch diese Studie hat eine explorative Funktion, d.h. ein offener Untersuchungsbereich und eine weite Fragestellung bestimmen den (anfänglichen) Zugang ins Feld bzw. die erste Begegnung mit den gesammelten Daten.
- Selbstverständlich werden Kategorien ausgearbeitet und dimensioniert – dies ist jedoch nicht die vornehmliche Aufgabe der Forschungsarbeit. Ziel ist die Generierung einer gegenstandsverankerten Theorie zu Theologischen Gesprächen, die neben Rezeptions- auch Begründungsstrukturen erfasst. Diese Theorie soll für den schulischen Religionsunterricht von praktischer Relevanz sein.

---

[969] Vgl. Rothgangel/Saup, Religionsunterrichts-Stunde, 85.
[970] Fuchs, Urteilsbildung, 316.
[971] Vgl. Oswald, qualitativ forschen, 193. Zur Frage des theoretischen Samplings in abgeschlossenen Textgruppen vgl. auch Abschnitt 3.2.4.6.

- Mit der Entscheidung für die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ als Erhebungsinstrument geht ein Verzicht auf Flexibilität und Spontanität einher, d.h. die Zugänge zum Untersuchungsfeld sind weit im Voraus zu planen. Von daher kann das theoretische Sampling so, wie von Strauss und Corbin vorgesehen, nicht durchgeführt werden. Die Datenauswertung muss sich also auf abgeschlossene Textgruppen beschränken.

3.3 Zusammenfassung

Das vorliegende Kapitel bietet einen Einblick in die Methodik der vorzustellenden Forschungsarbeit. Zentral ist dabei die Unterscheidung der praktischen von der wissenschaftlichen Forschungsebene. Erstgenannte bezieht sich auf die aktionsforschende Tätigkeit Studierender im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“. Unter Anleitung der Dozentin planen die angehenden Lehrkräfte Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik, versuchen ihre Planung umzusetzen und werten diese Unterrichtsversuche aus, wobei die Ergebnisse der Auswertung wiederum in die nachfolgende Planungstätigkeit einfließen. Innerhalb dieses Zirkels von Aktion und Reflexion entdecken die Studierenden ihre eigenen Forschungsfragen. In der Regel erweisen sich die so entstehenden Forschungsinteressen als anschlussfähig an die Frage der Dozentin nach den Kennzeichen Theologischer Gespräche mit Jugendlichen zum Thema „Wunder“. Die Forschungstätigkeit der Studierenden findet ihren Abschluss in einer schriftlichen Ausarbeitung, in der sie über ihren persönlichen Forschungsprozess hinaus ihre (erweiterte) Reflexionsfähigkeit im Blick auf Theologische Gespräche mit Jugendlichen dokumentieren.

Die Praxisforschung erstreckt sich über einen Zeitraum von insgesamt zwölf Monaten. Die daraus resultierende Datensammlung ist entsprechend umfangreich: Gesprächstranskriptionen, Schülerarbeiten, schriftliche Reflexionen der Studierenden etc. Diese Materialien bilden nun die Grundlage für die zweitgenannte Forschungsebene (s.o.).

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Forschungsprojektes verlässt die Autorin ihre Rolle als Dozentin und nimmt die der Forscherin ein. Für die angestrebte Erforschung des offenen Untersuchungsbereiches „Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik“ bedient sich die Autorin der Verfahren und Strategien der Grounded Theory – abgestimmt auf die Bedingungen des Forschungsgegenstandes[972]. Offene, axiale und selektive Kodierprozesse erlauben ein Wechselspiel von Induktion und Deduktion, aus dem schließlich die zentrale(n) Kategorie(n) hervorgeht/en; sie bildet/n den Kern der gegenstandsverankerten Theorie zum Untersuchungsbereich. Eine besondere Bedeutung im Forschungsprozess kommt dem Anfertigen von Memos und Diagrammen zu: In ihnen dokumentiert die Forscherin ihre Ideen bzgl. möglicher Strukturen, Verbindungen und Zusammenhänge innerhalb des auszuwertenden Datenmaterials. Diese Notizen begleiten und unterstützen die Forschungsarbeit von Beginn an.
Trotz aller Abstraktionen und Theoretisierungen darf das Untersuchungsfeld nicht aus dem Blick geraten. Auszüge aus Transkripten, Zitate sowie Abbildungen lassen die soziale Welt, d.h. den schulischen Unterricht bzw. das universitäre Seminar, lebendig werden. Schließlich haben Grounded Theory basierte Forschungsarbeiten die praktische Relevanz ihrer unterschiedlichen Ergebnisse im Blick, d.h., dass die generierte Theorie dazu bestimmt ist, den Praktikerinnen/Praktikern zu einer verbesserten Handlungsfähigkeit zu verhelfen. Der Bezug zur untersuchten sozialen Welt hilft, die theoretischen Überlegungen auf alltägliche Situationen zu übertragen.
Darüber hinaus sollte in den vorangegangenen Abschnitten deutlich geworden sein, dass sich qualitative Forschung um Transparenz zu bemühen hat. Dies gilt selbstverständlich auch für die vorliegende Untersuchung: Die Bedingungen, unter denen die Daten erhoben (Praxisforschung) und ausgewertet (wissenschaftliche Forschung) werden, sind möglichst genau zu explizieren. Schließlich kann nur eine um Transparenz bemühte Forschungs-

[972] Zu denken ist dabei insbesondere an das modifizierte theoretische Sampling.

arbeit einen ernst zu nehmenden Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion des Untersuchungsgegenstandes leisten.
In ihrem Rückgriff auf den sozialwissenschaftlichen Forschungsstil der Grounded Theory ist die vorliegende Untersuchung um eine Balance von Exemplarität und Generalisierung bemüht, so dass sich die Praktikerin/der Praktiker ebenso wie die Wissenschaftlerin/der Wissenschaftler angesprochen fühlen darf.

Das nachfolgende Kapitel gibt einen Einblick in die Praxisforschung, d.h. in die aktionsforschende Tätigkeit der Studierenden im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“.

4 Datenerhebung durch Praxisforschung

Im Folgenden geht es um die Datenerhebung innerhalb der Praxisforschung. Dazu wird die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ in ihrem prozesshaften Verlauf erläutert, d.h. die Praxisforschung im Detail konkretisiert. Im Blick auf das Auswertungskapitel[973] soll deutlich werden, wie bzw. auf welcher Grundlage die Daten gewonnen werden, mit deren Hilfe die in Kapitel 3.2 benannten Forschungsfragen einer Antwort zugeführt werden können.

In einem ersten Teil erfolgen einige Vorbemerkungen, die

- den grundlegenden Ablauf innerhalb eines Forschungswerkstatt-Semesters betreffen (4.1);
- die an der Praxisforschung beteiligten Personengruppen vorstellen (4.1.2);
- einen detaillierten Einblick in das Zustandekommen der Datenschnitte innerhalb der Forschungswerkstatt geben (4.1.3) .

Zum Teil gibt es hier Überschneidungen mit den methodischen Überlegungen im dritten Kapitel. Ein Unterschied besteht in der Blickrichtung: Die Darstellung des vorliegenden Kapitels ist um die Perspektive der teilnehmenden Studierenden bemüht.

Im zweiten Teil werden dann Prozesse und Ergebnisse der Praxisforschung anhand ausgewählter Beispiele konkretisiert und exemplifiziert.

Den Abschluss des Kapitels bildet ein Fazit (4.3).

4.1 Vorbemerkungen

Vor Beginn eines Semesters findet eine Vorbesprechung mit den teilnehmenden Studierenden[974] statt, in denen die organisatorischen Rahmenbedingungen sowie der zu erwartende Arbeitsaufwand im Kontext der For-

---

[973] Vgl. Kap. 5.
[974] Zu den Auswahlkriterien vgl. 4.2.1.

schungswerkstatt offengelegt und als Voraussetzung für eine Teilnahme benannt werden. Dazu zählen u.a.:

- die regelmäßige Teilnahme an den wöchentlich stattfindenden fünfstündigen[975] Veranstaltungen;
- die Bereitschaft, im Team zu unterrichten und die Unterrichtsstunden mit einem Tonbandgerät aufzuzeichnen;
- das regelmäßige Transkribieren von Unterrichtssequenzen;
- die sorgfältige Reflexion und Planung von Unterrichtsstunden mit Hilfe der angefertigten Transkripte sowie mit Unterstützung der begleitenden Dozentin;
- die Motivation zu forschendem Lernen im Studium.

In den ersten drei Wochen des Semesters findet das Seminar[976] ausschließlich an der Universität statt. Mit ausgewählter Literatur und unter Anleitung der Dozentin erarbeiten sich die Studierenden Grundlagen für die anstehende Aktionsforschung, in der es um konzeptionelle Fragen Theologischer Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik geht[977]. Dazu zählen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Texte zur Wunderfrage, aber auch die persönliche Auseinandersetzung mit der Thematik vor dem Hintergrund der eigenen (religiösen) Biografie.

Hinzu kommt die Beschäftigung mit den didaktischen Anforderungen eines Theologischen Gesprächs. Mit Hilfe von Unterrichtsbeispielen können die Studierenden die damit verbundenen Aufgaben der Lehrkraft nachvollziehen sowie für mögliche Herausforderungen und Chancen des Theologisierens mit Jugendlichen sensibilisiert werden[978].

---

[975] Vgl. dazu die nachfolgenden Überlegungen dieses Kapitels.

[976] Abhängig von den organisatorischen Rahmenbedingungen wird die Veranstaltung an einem Tag oder an zwei aufeinanderfolgenden Tagen abgehalten.

[977] Vgl. 3.2.2.1.

[978] Ausführlich hierzu vgl. 2.1. Dort wird auf den Umstand hingewiesen, dass die (wissenschaftliche) Diskussion einer Jugendtheologie (zum Zeitpunkt der Datenerhebung) in den Anfängen steckte. Dementsprechend gering ist bzw. war die Anzahl an (praxisrelevanten) Veröffentlichungen, auf die die Studierenden zurückgreifen konnten. Ein grundlegender Aufsatz, den die Studierenden zur Vorbereitung auf das Theologisieren mit Jugendlichen gelesen haben, ist Freudenberger-Lötz, Gespräche (2008).

Erst auf dieser Grundlage ist es sinnvoll, die Studierenden mit den Forschungsfragen, die die Hintergrundfolie der Arbeit in der Forschungswerkstatt bilden, vertraut zu machen. Es ist wichtig, dass die Studierenden verstehen, in welchem Umfang sie an dem wissenschaftlichen Forschungsprojekt der Dozentin beteiligt sind[979].

Die vorausgegangene Auseinandersetzung mit den fachlichen Grundlagen hilft, die Fragestellungen zu verstehen sowie gewisse Vorannahmen zu formulieren.

Auf dieser Grundlage planen die Studierenden gemeinsam mit der Dozentin, wie die bevorstehende Unterrichtsphase gestaltet wird. Es geht also um Überlegungen, wie in das Thema einzuführen ist, wie bei der Einteilung der Schüler/innen in Gruppen verfahren wird und welche (verbindlichen) Inhalte die Studierenden mit ihren Schülerinnen/Schülern erarbeiten sollen. Vor diesem Hintergrund können nun die Studierenden in ihren – in der Regel selbst gebildeten – Teams mit der Planung des Unterrichts beginnen.

Die im Anschluss daran stattfindende Unterrichtsphase erstreckt sich über einen Zeitraum von ca. neun Wochen. In wöchentlichem Rhythmus unterrichten die Studierenden doppelstündig in den ihnen zugewiesenen Kleingruppen. Das im Anschluss an den Unterricht stattfindende Seminar[980] dient zum Austausch über die zuvor gemachten Erfahrungen, zur gemeinsamen Analyse von Transkriptausschnitten sowie zur weiteren Planung des Unterrichts, unterstützt von der Dozentin[981]. Innerhalb des Zirkels von Aktion und Reflexion entwickeln und bearbeiten die Studierenden ihre individuellen Forschungsfragen[982].

---

[979] Vgl. 3.1.3.5 sowie 3.2.2.1.

[980] Dieses findet entweder in von der Schule zur Verfügung gestellten Räumen oder aber an der Universität statt.

[981] Abwechselnd hospitiert die Dozentin in den Kleingruppen der Studierenden. Die dabei gesammelten Beobachtungen werden stichwortartig festgehalten und fließen in die im Anschluss stattfindende gemeinsame Reflexion des Unterrichtsversuchs ein. Diese Reflexionsgespräche sind entsprechend intensiv, da die Selbsteinschätzungen der Studierenden durch eine Beobachterperspektive ergänzt werden.

[982] Vgl. 3.2.2.1.

Nach Abschluss der Unterrichtsphase werden die Beobachtungen der Studierenden gebündelt und es findet ein Austausch über den individuellen Lernfortschritt statt. In dieser letzten Phase eines Forschungswerkstattdurchlaufs werden schließlich

- Ergebnisse der eigenen Forschungstätigkeit diskutiert,
- der individuelle Kompetenzzuwachs reflektiert sowie
- gemeinsam (vorläufige) Antworten auf die Forschungsfragen der Dozentin formuliert.

Mit dem Ziel, die Bedingungen und Ergebnisse der Unterrichtsphase zu verbessern, beeinflussen die im Rahmen der Praxisforschung gemachten Beobachtungen den nachfolgenden Durchgang der Forschungswerkstatt. Dazu befasst sich die neu zusammen gesetzte Studierendengruppe mit den Erfahrungen des vorherigen Semesters. Dahinter steht das Bestreben, Erfahrungswerte in die Planung der eigenen Unterrichtsversuche einfließen zu lassen[983].

Vor dem Hintergrund dieser Beschreibung werden nun einzelne Aspekte des Konzepts detaillierter vorgestellt.

4.1.1 Beteiligte Personen

Zu den beiden Personengruppen, die hier vorzustellen sind, gehören zum einen die an der Forschungswerkstatt teilnehmenden Studierenden und zum anderen die im Rahmen der Aktionsforschung unterrichteten Schüler/innen.

4.1.1.1 Studierende

Wenn im weiteren Verlauf dieser Arbeit die an der Forschungswerkstatt teilnehmenden Studierenden genauer in den Blick kommen, ist es unter Umständen hilfreich, über Hintergrundinformationen hinsichtlich der Studienvoraussetzungen und der –motivation der Kasseler Studierenden zu verfügen.

---

[983] Diese Überlegung wird im Kapitelteil 4.3 noch einmal aufgegriffen und vertieft.

Generell ist zu beachten, dass die Universität Kassel das Fach Religion ausschließlich im Lehramtsstudiengang anbietet. Die Studierenden entscheiden sich also für ein Studium der evangelischen bzw. katholischen Religion vor dem Hintergrund ihrer konfessionellen Zugehörigkeit und mit dem Wunsch, Kinder oder Jugendliche zu unterrichten. Die Suche nach individuellen Voraussetzungen und Motiven lässt freilich keine Verallgemeinerungen zu. Dennoch geben hier erste Umfrageergebnisse im Rahmen einer Studie von Hans Mendl und Ulrich Riegel wertvolle Hinweise[984]. Demnach sprechen sich Kasseler Lehramtsstudierende auffällig oft, d.h. im Vergleich zur bundesweiten Gesamtstichprobe, für eine religionskundliche Perspektive des Religionsunterrichts aus; dementsprechend rücken konfessionelle Zielvorstellungen in den Hintergrund. Im Zusammenhang damit steht eine weitere zentrale Beobachtung bzgl. der Studierendenschaft in Kassel: Auf der Suche nach Alternativen zur herkömmlichen Organisationsform von Religionsunterricht favorisieren die Studierenden einen Religionsunterricht, der im Klassenverband organisiert ist. Die Wahl der Kooperationsschule für die Forschungswerkstatt kommt diesen Präferenzen entgegen[985].

Aufschlussreich ist darüber hinaus das folgende Untersuchungsergebnis von Hans Mendl und Ulrich Riegel: Zu der Frage nach den persönlichen Studienmotiven standen den Befragten 15 Antwortmöglichkeiten zur Auswahl, von denen die angehenden Lehrer/innen aus Kassel, in Übereinstimmung mit der Gesamtstichprobe, eindeutig einen Schwerpunkt auf die

---

[984] Mit dieser empirisch-quantitativ ausgerichteten Studie mit dem Projekttitel „Fachdidaktische Perspektiven Studierender auf den Religionsunterricht“ verfolgen die Forscher das Ziel, die fachdidaktische Perspektive von Lehramtsstudierenden zu erheben, während des Studiums zu dokumentieren und mit den Studierenden darüber ins Gespräch zu kommen. Insgesamt lassen sich vier zentrale Forschungsfragen benennen, denen FaPS-Reli nachzuspüren versucht:
1. Welche grundlegenden Ziele soll der Religionsunterricht in den Augen Studierender mit Lehramt Religion verfolgen?
2. Welchen Kriterien muss eine Religionsstunde genügen, dass sie von Studierenden mit Lehramt Religion als gelungen angesehen wird?
3. Wie hängen die Zielperspektive und die didaktische Orientierung mit der religiösen Praxis, der Glaubenshaltung und den Studienmotiven zusammen?
4. Wie entwickeln sich die Zielperspektive und die didaktische Orientierung im Verlauf des Studiums? (vgl. http://www.fb1.uni-siegen.de/kaththeo/mitarbeiter/riegel/projekte/faps-reli/?lang=de, Stand: 07.03.2015).

[985] Vgl. 4.2.2.

intrinsisch-kognitive Legitimation legten. Die Motivation, mit anderen Menschen über den Glauben zu sprechen sowie das Interesse an theologischen Fragen führen demnach zur Wahl des Studienfachs Religion. Offensichtlich greift die Idee des Theologischen Gesprächs diese Motivation auf.

Die Modulprüfungsordnung der Universität Kassel für den Lehramtsstudiengang „evangelische Religion“ ermöglicht die Anrechnung der Forschungswerkstatt im Rahmen der schulpraktischen Studien oder innerhalb eines religionspädagogischen Vertiefungsmoduls, das gegen Ende des Studiums zu absolvieren ist.[986] Die teilnehmenden Studierenden stammen somit aus höheren Semestern und haben ihr Blockpraktikum und ggfs. auch schon die schulpraktischen Studien im zweiten Fach absolviert. Im Fall der hier dokumentierten Praxisforschung fand die Unterrichtsphase der Forschungswerkstatt mit Schülerinnen/Schülern der Sekundarstufe I statt. Von daher waren also sowohl Studierende des Haupt- und Realschul- als auch des Gymnasiallehramts zugelassen. Die Modulprüfungsordnung sieht zudem vor, dass sich Studierende in einem bestimmten Umfang Veranstaltungen der anderen Konfession anrechnen lassen können. Von daher ist es auch Studierenden der katholischen Religion möglich, an der Forschungswerkstatt teilzunehmen.[987]

Aufgrund der Konzeption der Forschungswerkstatt (Unterrichten von Schülerkleingruppen im Team) ist die Teilnehmerzahl auf maximal 12 Studierende zu begrenzen. Von Beginn an war der Zulauf zu dieser Seminarform sehr groß, so dass frühzeitige Anmeldungen erforderlich sind. Es ist wichtig, die Studierenden ausführlich über die anfallenden Anstrengungen, die eine Teilnahme an der Forschungswerkstatt mit sich bringt, zu informieren, so dass sie sorgfältig abwägen können, ob dieser Aufwand für sie persönlich

---

[986] Dies entspricht dem universitären Lehrangebot in Kassel zum Zeitpunkt der Datenerhebung. In den nachfolgenden Jahren haben sich hier Veränderungen ergeben: Theologische Gespräche sind zu einem eigenständigen Studienprofil geworden. Vgl. http://www.uni-kassel.de/fb02/institute/evangelische-theologie/fachgebiete/religionspaedagogik/studienprofil-theologische-gespraeche.html, Stand: 07.03.2015.

[987] Dieses Angebot ist im gesamten Zeitraum der Praxisforschung jedoch nur einmal in Anspruch genommen worden.

zu realisieren ist. Schließlich ist die regelmäßige Anwesenheit und Mitwirkung Voraussetzung für ein Gelingen des Forschungsvorhabens, das ja stets auch einen Kompetenzzuwachs auf Seiten der teilnehmenden Studierenden impliziert.

4.1.1.2 Schüler/innen

Damit die gesammelten Daten angemessen ausgewertet und dann theoretisch eingeordnet werden können, ist nun auch die Schule, in der die gesamte Phase der Praxisforschung stattfand, vorzustellen.

Es handelt sich hierbei um die Offene Schule Waldau, eine integrierte Gesamtschule der Sekundarstufe I mit Ganztagsbetrieb. Als integrierte Gesamtschule der Sekundarstufe I vergibt sie sämtliche Abschlüsse der Mittelstufe nach den geltenden Erlassen. Das integrative Moment verwirklicht sich darin, dass in je einer Klasse pro Jahrgang Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung unterrichtet werden, unterstützt von einer Sonderschulpädagogin.

Über diese grundlegenden Informationen hinaus sind im Folgenden drei Fragen von besonderer Bedeutung: (a) Welches Gesamtkonzept liegt der Schule zugrunde? (b) Was ist über die Schüler hinsichtlich ihrer Auswahl und Zusammensetzung zu sagen? (c) Welchen Stellenwert hat der Religionsunterricht an der Schule?

Zu (a): Seit 1983 ist die Offene Schule Waldau eine sogenannte Versuchsschule des Landes Hessen. Schulen mit einem solchen Status stehen vor der Aufgabe, über die Umsetzung innovativer Konzepte zur Weiterentwicklung des Schulwesens beizutragen. Die Dokumentation und Veröffentlichung der Erfahrungen wird durch die Betreuung zahlreicher Besuchergruppen unterschiedlicher Institutionen, durch Publikationen wie z.B. eine regelmäßig herausgegebene Schulzeitschrift[988] sowie durch ein jährlich stattfindendes „Planungsgespräch“ mit Vertretern des hessischen Kultusministeriums, des Staatlichen Schulamts und der Stadt Kassel verwirklicht.

---

[988] Vgl. auch Ahlring/Brömer, Schule sowie Köller/Trautwein, Schulqualität.

Das pädagogische Konzept[989] der Offenen Schule Waldau ist entsprechend komplex und soll hier in Form einer Kurzdarstellung wiedergegeben werden[990].

Als Ganztagsschule versteht sich die Offene Schule Waldau als ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche nicht nur gemeinsam lernen sondern auch miteinander leben. Ein regulärer Schultag beginnt mit einem offenen Anfang, den die Schüler/innen individuell gestalten können. Zwischen den sich anschließenden Unterrichtsstunden haben die Heranwachsenden ausreichend Zeit für gemeinsame Mahlzeiten wie Frühstück und Mittagessen. Nach Abschluss des Pflichtunterrichts am frühen Nachmittag können die Kinder und Jugendlichen zwischen freiwilligen Zusatzangeboten wählen. Die sechszügig geführte Schule zählt Überschaubarkeit und Verlässlichkeit zu ihren pädagogischen Prinzipien, die sie in ihrer Organisation verwirklicht. Jeder Jahrgang wird von einem zwölfköpfigen Lehrerteam unterrichtet und über die gesamte Schulzeit hinweg begleitet. Während organisatorische sowie inhaltliche Entscheidungen eigenverantwortlich in den Teams getroffen werden, wird die gesamtschulische Koordination der Unterrichtsfächer über gewählte Fachvertreter organisiert.

Fächerübergreifendes Lernen zählt die Offene Schule Waldau zu ihren Schwerpunkten. Dazu hat sie beispielsweise die Fächer Physik, Chemie und Biologie im Lernbereich „Naturwissenschaften“ zusammengeführt. Darüber hinaus bieten die dreimal jährlich stattfindenden Kompaktwochen eine Möglichkeit für den Besuch außerschulischer Lernorte oder die Durchführung zusammenhängender Unterrichtsprojekte. Insbesondere das Freie Lernen, das einen zentralen Bestandteil des Schulkonzepts darstellt[991], ermöglicht die Arbeit an fächerübergreifenden Themen und Fragestellungen und ist mit zwei bis drei Wochenstunden im Stundenplan verankert. Die hier

---

[989] Dazu zählen insbesondere reformpädagogische Ideen (vgl. Köller/Trautwein, Schulqualität, 122).

[990] Ausführliche Informationen sind nachzulesen in Ahlring/Brömer, Schule und Köller/Trautwein, Schulqualität sowie unter www.osw-online.de. Die Website gibt zudem einen aufschlussreichen Einblick in das aktive Schulleben.

[991] Vgl. Köller/Trautwein, Schulqualität, 129f.

eingeübte Selbständigkeit wird durch gezieltes Methodentraining ergänzt, so dass die Schüler/innen in den höheren Klassen in der Lage sind, „ein selbstgewähltes Thema selbstverantwortlich zu erarbeiten und es in einer dem Thema und den Möglichkeiten des Schülers adäquaten Form der Klasse und dem Jahrgang, ggf. auch der Schulöffentlichkeit, zu präsentieren. Die Vielfalt der Themen und Zugehensweisen drückt die Vielfalt der Talente und Begabungen aus.“[992]

Zu (b): Die Schülerschaft der Offenen Schule ist ausgesprochen heterogen. Diese Vielfalt ist auf den Grundsatz zurückzuführen, Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Herkunft und Begabungen gemeinsam zu unterrichten. Viele der jährlich neu aufgenommenen Schüler/innen (etwa 145) kommen aus dem Kasseler Stadtteil Waldau, der insbesondere von drei bevölkerungspolitischen Entwicklungen geprägt ist: Nachdem der alte Dorfkern in den 60er Jahren um eine Hochaustrabantenstadt, die v.a. sozial schwache Familien bezogen, erweitert wurde, kamen Mitte der 80er Jahre viele junge Familien hinzu, die mit ihren neu gebauten Siedlungen die Statteilstruktur ergänzten. Etwa zehn Jahre später erlebte Waldau einen verstärkten Zuzug von osteuropäischen Aussiedlerfamilien. Aus diesen Strukturveränderungen resultiert ein verhältnismäßig hoher Anteil an Kindern und Jugendlichen, von denen zu Beginn des 21. Jahrhunderts beinahe die Hälfte einen Migrationshintergrund hatte (15% waren Angehörige anderer Nationen; 25% waren Aussiedler, insbesondere Deutsch-Russen und Deutsch-Polen).[993] Entsprechend groß ist die Anzahl ausländischer Kinder an der Offenen Schule Waldau.

Darüber hinaus gibt es Anmeldungen und Aufnahmen aus dem Stadtgebiet Kassel sowie aus nahe gelegenen Umlandgemeinden.

Die Heterogenität der Kinder und Jugendlichen erfordert ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen im Umgang der Schüler/innen miteinander sowie die kontinuierliche Arbeit an Konzepten zur Binnendifferenzierung und Individu-

---

[992] www.osw-online.de
[993] Vgl. hierzu Köller/Trautwein, Schulqualität, 123.

alisierung seitens der Lehrerschaft. Regelmäßig stattfindende Gespräche über die individuelle Entwicklung helfen den Schülerinnen/Schülern, sich in ihrer Leistung und später dann in ihren voraussichtlich zu erreichenden Abschlüssen einzuschätzen. Es entspricht dem Konzept der Schule, dass Schüler/innen auf Förderschulniveau gemeinsam mit besonders leistungsfähigen Gymnasiasten unterrichtet und je nach Bedarf in besonderem Maße unterstützt und gefördert werden.

Zu (c): Das Konzept des Religionsunterrichts an der Offenen Schule Waldau ist für den Fortgang dieser Arbeit von Bedeutung, da es einige Besonderheiten aufzuweisen hat. Es wurde entwickelt aufgrund der besonderen Herausforderungen, die die unterschiedlichen religiös-kulturellen Hintergründe der Schüler/innen mit sich bringen. Formal handelt es sich um konfessionellen Religionsunterricht, da er sich an der Konfession der Lehrkraft (evangelisch oder katholisch) orientiert; die Lehrkraft unterrichtet also aus ihrer Glaubensperspektive heraus. Doch es können auch Schüler/innen anderer Glaubensrichtungen (z.B. sunnitisch, schiitisch, griechisch-orthodox, buddhistisch) sowie Konfessionslose am Unterricht teilnehmen. Solange die Heranwachsenden die Religionsmündigkeit noch nicht erlangt haben, ist das elterliche Einverständnis mit der Teilnahme ihres Kindes am Religionsunterricht notwendig. Dies wird in der Regel zu Beginn der Schulzeit an der Offenen Schule Waldau eingeholt. Gleichwohl werden die Eltern darüber informiert, dass die Einverständniserklärung keiner rechtlichen Bindung gleichkommt. In der Regel gibt es jedoch im Laufe der Schulzeit keine Abmeldungen, so dass das Fach Religion im Klassenverband, d.h. mit der Beteiligung aller Schüler/innen erteilt werden kann.

Unterstützt wird das Konzept des gemeinsamen Religionsunterrichts von Vertretern der evangelischen und katholischen Kirche sowie vom Pädagogisch-Theologischen Institut in Kassel. Gemeinsam organisieren und praktizieren die beiden Einrichtungen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für die Fachkolleginnen und –kollegen der Offenen Schule Waldau und führen sogenannte „Religionsgespräche“ durch, die der Reflexion und weiteren Planung dienen. Die regelmäßige Teilnahme an einer halbjährlich stattfin-

denden schulinternen Lehrerfortbildung haben die Kirchenvertreter/innen der Schule zur Auflage gemacht. Gegenwärtig sind die Verantwortlichen des Waldauer Religionsunterrichts in besonderem Maße bemüht, Vertreter/innen des Islams in die konzeptuelle Umsetzung einzubinden.
Im Gespräch mit Religionslehrerinnen/-lehrern an der Offenen Schule Waldau werden die Herausforderungen und auch die besonderen Chancen, die das Unterrichtskonzept mit sich bringen, deutlich. In den folgenden Ausführungen, wenn es um die Auswertung der Daten geht, wird noch genauer darauf einzugehen sein. An dieser Stelle seien dennoch zwei wichtige Erfahrungswerte benannt: Auf der einen Seite stellt das Konzept eine besondere Herausforderung für die Lehrkräfte dar, da sie aufgrund ihrer Ausbildung nicht ohne weiteres für einen Religionsunterricht im Klassenverband, der den multikonfessionellen Hintergrund der Schülerschaft nicht nur pro forma berücksichtigt, qualifiziert sind. Auf der anderen Seite findet eine wechselseitige Beeinflussung von gemeinschaftlicher Verbundenheit und religiösem Austausch statt, d.h. die Schüler/innen können viel voneinander lernen und sich in einem toleranten und verständnisvollen Umgang miteinander üben.[994]

Was sind nun die Gründe für eine Kooperation der Kasseler Forschungswerkstatt mit der Offenen Schule Waldau? Im Wesentlichen sind hier zwei Argumente anzuführen:

(i) Als Versuchsschule steht die Offene Schule Waldau im öffentlichen Interesse. Regelmäßig melden sich Besuchergruppen – darunter auch Angehörige der Uni Kassel – an, um das Konzept der Schule kennenzulernen. Damit die Schulleitung nicht immer wieder die erforderlichen Genehmigungen einholen muss, erklären sich die Eltern zu Beginn der Schulzeit ihres Kindes mit audiovisuellen Unterrichtsmitschnitten einver-

[994] An dieser Stelle sei noch einmal an die Untersuchungsergebnisse von Hans Mendl und Ulrich Riegel erinnert (vgl. 4.2.1), wonach die Kasseler Studierenden ein ausdrückliches Interesse an einer religionskundlichen Perspektive bzw. an einem Religionsunterricht im Klassenverband haben. Die Wahl der Offenen Schule Waldau kommt dieser Präferenz entgegen.

standen. Die Veröffentlichung von verschriftlichten Tonband- oder auch Videoaufnahmen sowie das Anfertigen von Fotos sind also unproblematisch. Zudem sind die Waldauer Schüler/innen mit der Teilnahme an Unterrichtsforschungsprojekten mehr oder weniger vertraut.

(ii) Die besonders ausgeprägte Heterogenität der Kinder und Jugendlichen an der Offenen Schule Waldau ist für die vorliegende Forschungsarbeit von besonderer Bedeutung, da mit ihr ein überaus breites Spektrum an kognitiven Fähigkeiten sowie religiösen Sozialisationserfahrungen der untersuchten Schüler/innen einhergeht. Die Forschungsergebnisse werden sich letztlich an ihrer Gültigkeit im Blick auf die gesamte, in die Untersuchung einbezogene Schülerschaft messen lassen müssen. Wenn dies gelingt, können daraus Konsequenzen für vergleichbar heterogene aber eben auch für homogenere Lerngruppen (wie z.B. eine Gymnasialklasse mit kognitiv eher leistungsstarken Schülerinnen/Schülern) gezogen werden.

4.1.2 Daten

Während des gesamten Zeitraums eines Forschungswerkstattsemesters werden Daten gesammelt. Die folgenden Überlegungen zeigen auf, in welchen Kontexten das Datenmaterial entsteht und in welcher Weise es in der Praxisforschung bzw. in der gesamten Forschungsarbeit Berücksichtigung findet. Aufgrund der Anlage der vorliegenden Untersuchung sind die gesammelten Daten auf zwei Ebenen von Interesse:

(1) Zum einen geht es um die Bereitstellung der Datengrundlage für die wissenschaftliche Forschungstätigkeit der Verfasserin.

(2) Zum anderen geht es um den Erkenntnis- und Kompetenzzuwachs in der aktionsforschenden Tätigkeit der Studierenden[995].

Der Einblick in die Praxisforschung im vorliegenden Kapitel berücksichtigt beide Ebenen, konzentriert sich jedoch auf die zweitgenannte.

---

[995] Vgl. 3.2.2.1.

4.1.2.1 Transkripte

Während der etwa neunwöchigen Unterrichtsphase fertigen die Studierenden eine Reihe von Transkripten an. Dazu erhält jede Studierendengruppe ein digitales Aufnahmegerät, mit dem sie ihren Unterricht aufzeichnet. Die Bedienung dieser sogenannten Microtracks erfordert keinen außergewöhnlichen technischen Aufwand, so dass die Studierenden das Bespielen der Geräte sowie den anschließenden Datentransfer auf einen PC nach einer kurzen Einweisung eigenständig durchführen können. Im Anschluss an die Seminarsitzung stehen die Studierenden vor der Aufgabe, eine in ihrer Erinnerung besonders interessante Sequenz mit Hilfe der Tonbandaufnahme zu verschriftlichen.

Was ist unter dem Kriterium „besonders interessant" zu verstehen? Aus forschungsmethodologischer Sicht ist hier das theoretische Sampling, also die Frage nach den Auswahlstrategien, angesprochen. Mit der Wahl einer Studierendengruppe sowie einer Schulklasse ist bereits eine Auswahlentscheidung auf der Ebene der Datenerhebung getroffen worden. Nun geht es um das Sampling auf der Ebene der Dateninterpretation[996], das freilich gezielt und nicht zufällig geschieht. Die Auswahlkriterien ergeben sich letztlich aus den Forschungsinteressen im Rahmen der Praxisforschung und benennen zwei Merkmale, die die Analyse eines Transkripts lohnenswert erscheinen lassen:

- Die Schüler/innen setzen sich mit dem Thema auf inhaltlicher und auf existenzieller Ebene auseinander, z.B.: „Für mich bedeutet die Rede von Jesus Christus als Wundertäter…".
- Die Unterrichtenden sind im Vergleich von Unterrichtsplanung und –durchführung besonderen Anforderungssituationen ausgesetzt, z.B. herausfordernden Schülerfragen oder unerwarteten Gesprächsverläufen.

Häufig ahnen die Studierenden bereits unmittelbar im Anschluss an die unterrichtete Stunde, welche Sequenz gewinnbringend transkribiert werden kann, da es dabei um Unterrichtsphasen geht, die als besonders intensiv

[996] Vgl. Flick, Sozialforschung, 154f.

erlebt wurden. Das nochmalige Hören des Tonbands bestätigt ihre Vermutung und hilft zudem, sich den Verlauf der Stunde noch einmal zu vergegenwärtigen.

Bei den ausgewählten Sequenzen handelt es sich in der Regel um fünf- bis zehnminütige Gesprächsausschnitte. Für die Transkription gibt es einige formale Vorgaben, die von den Studierenden möglichst eingehalten werden sollten[997]:

- Der Wortlaut ist nicht protokollartig sondern wörtlich wiederzugeben; dabei ist die Standardorthografie ausreichend, da die Lesbarkeit Vorrang hat.
- Nonverbale Aktivitäten wie z.B. Lachen der Mitschüler/innen oder das Zeigen auf etwas werden ebenfalls erwähnt.
- Unverständliches wird entsprechend gekennzeichnet.
- Alle Gesprächsbeiträge sind in Zeilenschreibweise und mit Nummerierung aufzuführen.

Nach Anfertigung eines Transkripts stehen die Studierenden vor der Aufgabe, es auszuwerten, um die dabei gemachten Beobachtungen in ihre weitere Stundenplanung aufnehmen zu können. Für die Auswertung der verschriftlichten Unterrichtssequenzen steht ihnen ein Schema zur Verfügung, das sich in seinem Aufbau und in seinem Inhalt an dem Modell der Karlsruher Forschungswerkstatt orientiert[998] (s. Abbildung 16).

Das Analyseschema erscheint auf den ersten Blick sehr komplex. In der praktischen Handhabung zeigt sich jedoch, dass nicht jede Sequenz Informationen für alle Analyseschritte bereithält. Es gibt Gesprächsausschnitte, in denen sich die Lehrkräfte weitgehend zurückhalten und von daher wenig über deren Agieren ausgesagt werden kann. Vielmehr rücken hier die Äußerungen der Schüler/innen in den Vordergrund. Andere Sequenzen dage-

---

[997] Ein Transkriptionssystem sollte stets von der „Zielsetzung und Fragestellung eines spezifischen Forschungsprojekts bestimmt“ (Kowal/O´Connell: Transkription, 439.) werden. Im Rahmen der Forschungswerkstatt stehen Gesprächsinhalte und –zusammenhänge im Zentrum, so dass die Vorgaben für die Transkription entsprechend überschaubar gehalten werden.

[998] Vgl. Freudenberger-Lötz, Gespräche (2007), 141ff.

gen sind besonders aufschlussreich im Blick auf die Gesprächsführung der Lehrenden.

(a) Vergleichen Sie Planung und Durchführung miteinander:

- Wo gab es überraschende Momente und möglicherweise Weggabelungen?
- Wie sahen die Weggabelungen aus? Welchen Weg sind Sie in der zu analysierenden Unterrichtsstunde gegangen?
- Kamen Aspekte zur Sprache, die Sie in Ihrer Planung nicht bedacht hatten?
- umgekehrt: Kamen von Ihnen vorbereitete Aspekte im konkreten Gesprächsverlauf nicht zum Tragen?

(b) Analysieren Sie die Begegnung der Schüler mit dem Thema:

- Wie äußern sich die Jugendlichen zum Thema? (z.B. fragend, ablehnend oder neugierig)
- Haben die Schüler/innen eigenständig theologische Deutungen konstruiert?
- Haben die Jugendlichen eine reflektierende Haltung eingenommen?
- Was erfahren wir über die Glaubenshaltung Schüler/innen?
- Inwieweit haben die von Ihnen in der Stunde eingesetzten Methoden die Lernenden in ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema unterstützt?

(c) Beschreiben Sie Ihr eigenes Agieren als Lehrkraft:

- Welche Rolle haben Sie im Unterrichtsgeschehen ausgeübt?
- Ist es Ihnen gelungen, die Bedürfnisse und Fragen der Schüler/innen angemessen wahrzunehmen?
- Haben Sie die Deutungen der Lernenden ins Gespräch bringen und aufeinander beziehen können?
- Konnten Sie den Schüler/innen weiterführende Deutungsmöglichkeiten anbieten?
- Gab es Unterrichtssequenzen, in denen Sie sich überfordert fühlten, da Sie Schülerbeiträge fachwissenschaftlich nicht einordnen konnten?

(d) Bewerten Sie die von Ihnen analysierte(n) Unterrichtssequenz(en):

- Was macht die analysierte Sequenz zu einer wichtigen Sequenz?
- In welcher Weise haben Sie das theologische Denken der Jugendlichen in dieser Sequenz gefördert?
- Beurteilen Sie zusammenfassend, was Ihnen in dieser Sequenz gut gelungen ist und wo Sie möglicherweise Chancen verpasst haben.

(e) Überlegen Sie, welche Konsequenzen Sie aus der analysierten Stunde ziehen (können):

- inhaltliche Konsequenzen: Welche Aspekte sollen in die folgenden Unterrichtsstunden aufgenommen werden?
- methodische Konsequenzen: Wie können Sie über den Einsatz von Methoden die Unterrichtsqualität steigern?
- Welche Konsequenzen ziehen Sie im Blick auf Ihre Rollenmodulation? (vgl. das Didaktische Dreieck)

Abbildung 16 - Analyseschema I

Zwei Beispiele sollen andeuten, wie dieses Schema für die Planung weiterer Unterrichtsstunden fruchtbar gemacht werden kann.

Beispiel zu (c): Es liegt folgender (gekürzter) Gesprächsausschnitt vor:

DAVID: Das kommt auf die Religion an. Bei euch im Koran steht das anders als in der Bibel.
L: Was meint ihr denn, was der Unterschied ist?
SERGEN: Ja, bei der Bibel ist es ja so, dass Jesus der Sohn von Gott ist, also ist trotzdem Gott größer, also höherer Rang als Jesus, denn er ist ja sein Vater.
L: Und wie ist es im Koran? Weißt du, wie es im Koran ist?
SERGEN: Im Koran hat Allah Jesus aus Erde erschaffen.
L: Ist im Koran nicht Jesus genauso durch die Jungfrau Maria geboren worden?
SERGEN: Keine Ahnung, glaub schon.

Abgesehen von dem Umgang der beiden Schüler mit der Frage nach der Beziehung von Gott Vater und Gott Sohn, kann die Studierende hier beobachten, wie sich ihre Unsicherheit hinsichtlich der Frage nach Jesu Geburt im Koran bemerkbar macht. Vor dieser Unterrichtsstunde war ihr bewusst, dass Jesus auch im Koran als Sohn der Jungfrau Maria beschrieben wird; das koranische Verständnis von Jesus als Geschöpf Allahs aus Erde war ihr jedoch unbekannt. Da sich auch der Schüler Sergen diesbezüglich unsicher ist, bleibt die Frage, was der Koran denn nun eigentlich zu Jesu Geburt und Erschaffung sage, offen. Hier kann die Studierende gezielt nacharbeiten und sich mit Hilfe von Literatur kundig machen. Die folgenden Stunden bieten dann eine Gelegenheit, das Thema noch einmal aufzunehmen (vgl. (e) in Abbildung 16).
Beispiel zu (b): Hier liegt folgender (gekürzter) Gesprächsauszug zur Analyse vor:

FLORIAN: Is eh nich so bewiesen, dass es Jesus wirklich gab oder so. Deswegen -
DENNIS: Darin besteht ja auch der Glaube. Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat oder so.
FLORIAN: Joar und? Mohammed gab's wirklich.
L: Woher weißt du das?
FLORIAN: Joar weil das bewiesen ist, das weiß man!

Mit Hilfe dieses Ausschnitts kann die Studierende noch einmal die Argumentation der Schüler nachvollziehen. Dabei wird sie eine Mischung aus

Vorurteilen und Missverständnissen entdecken, denen sie in der konkreten Situation wenig entgegensetzen konnte. Während die Historizität Jesu fraglich sei, könne die Existenz Mohammeds bewiesen werden, behauptet Florian. Demnach verstehen die Schüler Glauben als das Für-wahr-halten unbewiesener Behauptungen. Für die nachfolgenden Stunden kann die Studierende entsprechendes Material vorbereiten und geeignete Methoden aussuchen, um den hier aufgedeckten Vorurteilen und Missverständnissen zu begegnen (vgl. (e)).

Die Transkripte nehmen also eine wichtige Funktion im Rahmen der Aktionsforschung ein, da mit ihrer Hilfe Unterrichtsprozesse ohne Handlungsdruck reflektiert werden können. Aber auch für die Antwortsuche auf die im Rahmen der Praxisforschung formulierten Forschungsfragen sind die Transkripte von Bedeutung, da sie eine Fülle an wichtigen Beobachtungen ermöglichen: Was äußern die Schüler/innen zum Thema? Ist ihre Haltung dabei ablehnend, zustimmend oder fragend? Inwiefern vermag ein von den Studierenden gesetzter Impuls im Unterricht die Schüler/innen zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema anzuregen?

4.1.2.2 Unterrichtsprodukte

Je nach Unterrichtsarrangement entstehen Schülerarbeiten, die eine wertvolle Ergänzung der Transkripte darstellen können. Häufig sind dies schriftliche Stellungnahmen zu vorgegebenen Fragen oder Themen in Form von Schreibgesprächen, fiktiven Briefen, auszufüllenden Fragebögen etc. Die Studierenden können anhand einer Analyse der Schülerarbeiten interessante Entdeckungen machen, mittels derer sie ihre Beobachtungen zu den Transkripten ggfs. ergänzen oder auch korrigieren können.

Abgesehen davon, dass die Schülerarbeiten in der Beantwortung der o.g. Forschungsfragen ebenfalls eine bedeutende Rolle spielen, kann ihre Analyse den Studierenden wertvolle Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung liefern. So lassen sich beispielsweise schriftlich formulierte Aussagen von Schüler/innen in einer Folgestunde aufgreifen und vergleichend nebeneinander stellen.

Beispiel: In einem Schreibgespräch diskutiert eine Schülergruppe über die Aussage, dass Gott immer nur das Beste für die Menschen wolle[999]. Die schriftlich fixierte Diskussion der Jugendlichen gibt zum einen Aufschluss darüber, wie sie zum Thema denken, welche Fragen sie haben und wie sie argumentieren. Zum anderen lässt sich das Schreibgespräch zur Grundlage für den weiteren Unterrichtsverlauf machen, indem die Studierenden die Argumentationsstrukturen der Schüler/innen zur Kenntnis nehmen und entsprechend inhaltliche Angebote vorbereiten, die daran anknüpfen und ggfs. zu einer Weiterentwicklung führen.

4.1.2.3 Seminarevaluation

Die im Anschluss an den Unterrichtsblock stattfindende Reflexionsphase im Rahmen eines Forschungswerkstattsemesters bietet Gelegenheit zur vertiefenden Analyse der Transkripte und Unterrichtsprodukte. In einem intensiven Austausch bündeln die Studierenden gemeinsam mit der Dozentin die gesammelten Beobachtungen und leiten daraus Antworten auf die zu Beginn des Seminars formulierten Forschungsfragen ab. Dazu gehört auch der reflexive Blick auf den eigenen Kompetenzzuwachs.

Insbesondere die letzte Seminarsitzung wird für eine ausführliche Evaluation des gesamten Semesters genutzt. Dabei ist die Dozentin neben konstruktiven Änderungsvorschlägen im Blick auf das Seminarkonzept vor allem an einer von den Studierenden selbst durchgeführten Reflexion des persönlichen Lernzuwachses interessiert. Aus dieser Intention heraus werden mindestens zwei Evaluationsschritte in die Abschlusssitzung integriert: Zum einen erhalten die Studierenden die Gelegenheit, sich – z.B. in Form eines Schreibgesprächs – über die gemeinsam erlebte Forschungstätigkeit und Unterrichtspraxis auszutauschen. Zum anderen bekommen die Studierenden einen Fragebogen ausgehändigt, in dem sie explizit aufgefordert werden, ihre durch die Aktionsforschung angestoßenen Lernprozesse

---

[999] Vgl. 4.2.2.3.

schriftlich festzuhalten. Über die Anonymisierung dieser Reflexion können die Studierenden selbst entscheiden.

Beispiel: Teil des Schreibgespräches (s. Abbildung 17) ist hier die Frage nach den Unterrichtsmomenten, in denen die Schüler/innen offensichtlich zu einer vertieften Reflexion angeregt werden konnten. Derartige Momente identifizierten die Studierenden anhand von Schülerfragen oder auch auffallend konzentrierten Arbeitsphasen der Lernenden.

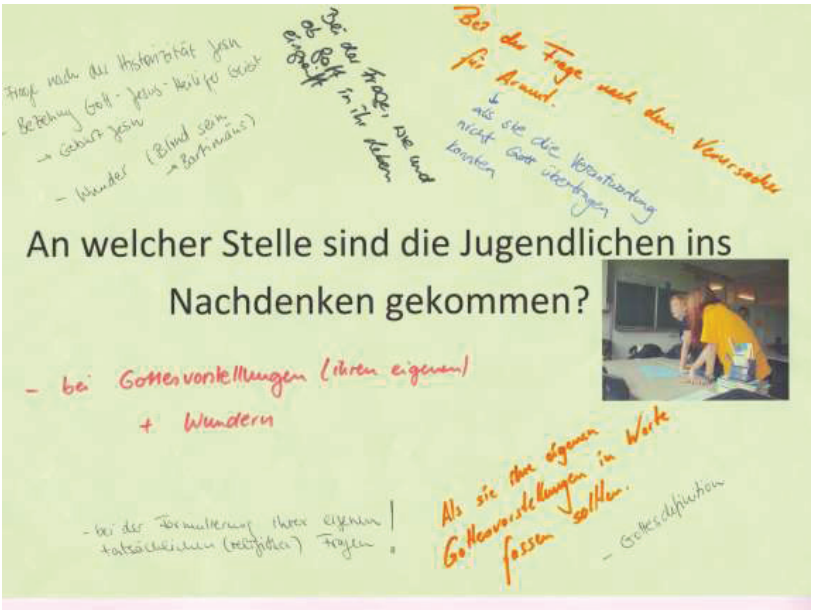


Abbildung 17 - Seminarevaluation

4.1.2.4 Prüfungs- und Qualifikationsarbeiten

Das Semesterende ist nicht gleichzusetzen mit dem Abschluss der Forschungswerkstatt. Um das religionspädagogische Modul beenden zu können, müssen die Studierenden eine Prüfungsleistung erbringen. Dazu schreiben sie einen ausführlichen Unterrichtsentwurf, in dem die Reflexion ein besonderes Gewicht enthält. Grundlage ist das weiter oben vorgestellte Analyseschema in erweiterter Form (s. Abbildung 18).

Teil I

1. Einbettung in die Unterrichtseinheit
An dieser Stelle einen kurzen Überblick über die Unterrichtseinheit geben und die vorliegende Stunde in den Zusammenhang einordnen.

2. Zur Lerngruppe und zur Begegnung zwischen Schüler/in und Thema
Skizzieren Sie hier die Situation in Ihrer Lerngruppe.
Warum haben Sie das Stundenthema für diese Gruppe ausgewählt? Welchen Bezug zur Erfahrungswelt der Schüler/innen bzw. zu den in den vergangenen Stunden genannten Fragen und Gedanken weist das Thema auf?

3. Zentrale Aspekte des Themas
Formulieren Sie hier Ihre Sachanalyse. Setzen Sie sich mit dem Thema der Stunde aus fachwissenschaftlicher Sicht auseinander.

4. Zentrale Aspekte in der persönlichen Begegnung der/des Lehrenden mit dem Thema
Hier beschreiben Sie Ihren eigenen Zugang zum Thema, also Aspekte des Themas, die Ihnen besonders wichtig sind oder zu denen Sie Fragen haben.

5. Bausteine zur Stundenplanung
Beschreiben und begründen Sie hier Ihre methodische Planung.

6. Unterrichtsziele
An dieser Stelle formulieren Sie Ihre Unterrichtsziele.

7. Verlaufsplan

Teil II

8. Reflexion (=Schwerpunkt des Entwurfes)

Transkribieren Sie entscheidende Passagen und interpretieren Sie diese. Beachten Sie bei der Interpretation folgende Aspekte:

a) Vergleichen Sie Planung und Durchführung miteinander!
b) Analysieren Sie die Begegnung der Schüler/innen mit dem Thema!
c) Beschreiben Sie Ihr eigenes Agieren als Lehrkraft!
d) Bewerten Sie die von Ihnen analysierte(n) Unterrichtssequenz(en)!
e) Überlegen Sie, welche Konsequenzen Sie aus der analysierten Stunde ziehen (können)!

9. Literaturverzeichnis

Abbildung 18 - Analyseschema II

Die sorgfältige Reflexion einer Unterrichtssequenz wird also in den Kontext der gesamten Unterrichtsstunde eingebettet und lässt so den Zusammenhang von Unterrichtsvorbereitung, -planung und –durchführung deutlich vor Augen treten. Diese intensive Auseinandersetzung mit Unterricht vor dem

Hintergrund des vorausgegangenen Seminars stellt erstens einen wichtigen (exemplarischen) Lernzuwachs für die Studierenden dar. Zweitens ermöglichen es die Ausarbeitungen, eine potenzielle Kompetenzsteigerung der Studierenden zu evaluieren[1000].

Ergänzt wird die Datensammlung durch wissenschaftliche Hausarbeiten, die einige Studierende im Anschluss an ihre Teilnahme an der Forschungswerkstatt anfertigen. Hier haben sie die Gelegenheit, Fragen nachzugehen, die sich ihnen im Kontext des Seminars gestellt haben und die sie besonders interessieren. Je nach Neigung und Themenschwerpunkt können sich daraus eigenständige empirische Erkundungen ergeben. Darin ist wiederum ein wertvoller Beitrag zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung zu sehen.[1001]

4.2 Ergebnisse aus der Praxisforschung

Im vorliegenden Kapitelteil geht es nun um zentrale Beobachtungen und Erkenntnisse der Forschungstätigkeit, mit deren Hilfe eine Antwort auf die Forschungsfragen formuliert werden kann, die an dieser Stelle noch einmal benannt werden sollen und die sich allesamt auf Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik beziehen:

- Was ist bei der Vorbereitung zu beachten?
- Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich bei der Durchführung?
- Wie ist eine ertragreiche Nachbereitung durchzuführen?

Hinzu kommt die begleitende Frage nach dem Kompetenzzuwachs der Studierenden.

[1000] Eben dieser Kompetenzzuwachs wird in der Modulabschlussprüfung mit einer Punktzahl erfasst.

[1001] Viele Teilnehmer/innen der Forschungswerkstatt fertigen ihre wissenschaftliche Hausarbeit zum Thema „Theologische Gespräche“ an. Einige der Examensarbeiten wurden in der von Petra Freudenberger-Lötz herausgegebenen Reihe „Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie“ (Kassel university press) veröffentlicht.

Die Bedingungen, unter denen sich die Suche nach Antworten auf die Fragen vollzieht, variieren in den einzelnen Semestern. Unterschiede ergeben sich dabei v.a. hinsichtlich der am Forschungsprozess beteiligten Personen (Schüler/innen, Studierende) sowie in Bezug auf die unterrichtliche Konzeption. Letztere wird im zweiten Forschungswerkstattstattsemester von den Erfahrungen des ersten Durchgangs beeinflusst; im dritten Semester sind wiederum die Beobachtungen des ersten und zweiten Durchlaufs von Bedeutung. Damit einher geht eine zunehmende Präzision, aber auch Komplexität der (vorläufigen) Antworten auf die Forschungsfragen, was sich wiederum in der Unterrichtsgestaltung niederschlägt. Der ansteigende Erkenntnisfortschritt wird also konzeptionell fruchtbar gemacht und unterstreicht so den Prozesscharakter der Praxisforschung. Hier entsteht jedoch ein Problem: Den in jedem Semester sich neu zusammensetzenden Studierendengruppen kann von den Erfahrungen ihrer „Vorgänger/innen“ sowie den vorläufigen Antworten auf die Forschungsfragen berichtet werden – diese Kenntnisse müssen jedoch in Unterrichtsprozesse umgesetzt und d.h. in Handlungswissen überführt werden. Hier besteht die Gefahr der Überforderung aufgrund von einer nicht zu bewältigen Komplexität. Dazu an gegebener Stelle mehr.

Der nachfolgende Einblick in die Forschungstätigkeit in den einzelnen Semestern erfolgt relativ detailliert. Schließlich sollte deutlich werden, aus welchen Überlegungen heraus die Konzeptionen der Unterrichtsphasen entstanden sind, so dass die Formulierung der Antworten auf die Forschungsfragen nachzuvollziehen ist. Die einzelnen Durchläufe der Forschungswerkstatt werden zunächst einmal nacheinander vorgestellt und in ihren maßgeblichen Entwicklungsprozessen nachgezeichnet. Die eigentliche, d.h. umfassende und vergleichende Auswertung, die Aufschluss gibt über Begründungen, Zusammenhänge und Folgerungen, geschieht dann aus der Außenperspektive, also in Kapitel 5.

4.2.1 Forschungswerkstatt – erstes Semester

Im ersten Durchlauf nahmen neun Studierende und ein Studierender an der Forschungswerkstatt teil. Die Schulklasse bestand aus zwölf Schülerinnen und dreizehn Schülern, die alle im Alter von dreizehn bis fünfzehn Jahren waren.

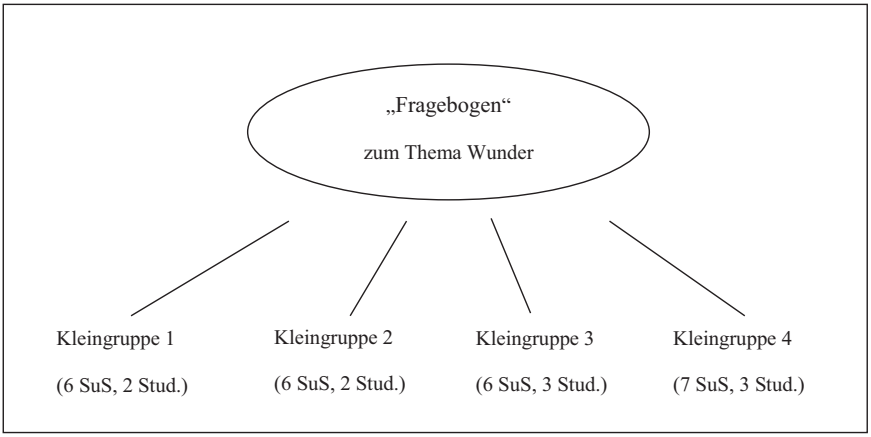


Abbildung 19 - Forschungswerkstatt, 1. Semester

Das Schaubild (s. Abbildung 19) verweist auf den Verlauf des Semesters: Zu Beginn haben alle Schüler/innen (die bereits im Vorfeld vom Klassen- bzw. Religionslehrer in Gruppen eigeteilt wurden) einen „Fragebogen“ zum Thema Wunder erhalten, mit dem sie sich (anonymisiert) befassen sollten. Die Anführungszeichen sind vor dem Hintergrund gesetzt, dass es sich bei diesem Fragebogen nicht um ein Messinstrument handelt, wie es die standardisierte Forschung einsetzt. Vielmehr sollte mit den offen formulierten Fragen zweierlei erreicht werden: Einerseits werden die Schüler/innen angeregt, sich mit dem Thema, das in den nächsten Wochen Unterrichtsinhalt sein wird, auseinanderzusetzen. Die Fragen aktivieren vorhandenes Wissen sowie damit verbundene Haltungen und Emotionen.

Andererseits sollten die Studierenden von dem Fragebogen profitieren, indem sie einen Einblick in Kenntnisse, Haltungen und Emotionen der Ju-

gendlichen zum Thema Wunder erhalten – schließlich waren sie mit den Schülerinnen/Schülern bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht vertraut.

Fragebogen

Bitte beantworte die folgenden Fragen **so ausführlich wie möglich**!
Selbstverständlich werden deine Antworten **nicht benotet**.

1. Was ist für dich ein Wunder?
2. Würdest du sagen, dass du selbst schon mal ein Wunder erlebt hast?
   Sofern es dir nicht zu persönlich ist - erzähle davon!
3. Man sagt, Jesus habe Wunder getan. Was denkst du darüber?
4. Was meinst du, warum in der Bibel Geschichten zu finden sind, in denen Jesus Wunder tut?
5. Welche Wundererzählungen kennst du? Du kannst eine „Überschrift" der Geschichte nennen oder aber auch kurz schildern, worum es in der Erzählung geht.
6. Woher kennst du die Geschichten? (z.B. aus dem Religionsunterricht, von den Eltern, aus dem Konfirmandenunterricht, aus dem Gottesdienst etc.)
7. Gibt es eine Wundererzählung, die dir besonders gefällt? Wenn ja, was magst du an ihr? Wenn nein, was gefällt dir nicht an Wundererzählungen?
8. In der Sekundarstufe I machen viele Religionslehrerinnen und –lehrer einen großen Bogen um biblische Wundergeschichten.
   Was meinst du, was der Grund dafür sein könnte?
9. Sollte man sich deiner Meinung nach mit biblischen Wundergeschichten beschäftigen?
   Begründe deine Antwort!
10. Würde dir die Bibel besser gefallen, wenn darin nicht von Wundern erzählt würde?
    Begründe deine Antwort!

Abbildung 20 - „Fragebogen"

Inhaltlich wurden in dem Bogen also

- das persönliche Wunderverständnis und ggfs. –erlebnis,
- die Kenntnis biblischer Wundergeschichten sowie
- die Haltung zu biblischen Wundergeschichten

angesprochen.

Der „Fragebogen“ gewährte somit einen (gemeinsamen) Einstieg in die Kleingruppenarbeit, der in den folgenden Wochen individuell aufgenommen und fortgeführt werden konnte.

Doch zunächst sollen die Antworten der Schüler/innen in komprimierter Form vorgestellt werden.

4.2.1.1 Erste Begegnungen der Schüler mit dem Thema

(1) Wunderbegriff

Der Wunderbegriff der Jugendlichen verweist auf zwei unterschiedliche Annahmen:

1. Wunder sind allgemein definierbar. Sie werden als singuläre, außerhalb des Bekannten liegende Ereignisse beschrieben. Diese Begebenheiten werden eher abstrakt (vgl. Beispiel a) oder exemplarisch (vgl. Beispiel b) beschrieben:
   (a) Ein Wunder ist, wenn etwas Unerklärliches passiert.
   (b) Ein Wunder ist, wenn jemand, der schwer krank war, wieder gesund wird.
2. Wunder sind etwas Subjektives. Auch hier gibt es allgemeine bzw. abstrakte (vgl. Beispiel a) sowie exemplarische (vgl. Beispiel b) Beschreibungen:
   (a) Ein Wunder ist, wenn ein Herzenswunsch in Erfüllung geht.
   (b) Ein Wunder ist, wenn ich gute Noten schreibe.

Häufig vermischen sich die beiden Charakterisierungstypen, indem die Definition (im Sinne von 1.) als subjektive Einschätzung (2.) gekennzeichnet wird; z.B. „Ein Wunder ist für mich, wenn etwas ganz Besonderes passiert.“

(2) Erfahrungen

Etwa ein Viertel der Schüler/innen gibt an, schon einmal ein Wunder erlebt zu haben. Dazu zählen Ereignisse, die den Jugendlichen selbst widerfahren sind wie z.B. die Genesung eines Familienmitglieds von schwerer Krankheit oder das unbeschadete Überstehen einer gefahrvol-

len Verkehrssituation. Etwas mehr als die Hälfte der Schüler/innen kann von keiner persönlichen Wundererfahrung berichten. Das übrige Viertel lässt die Frage unbeantwortet oder ist sich unsicher angesichts der Frage nach persönlichen Wundererfahrungen.

(3) Kenntnisse

Zu der Frage nach bereits bekannten biblischen Wundergeschichten fällt einem Drittel der Jugendlichen keine Antwort ein. Darunter sind zwei muslimische Schüler/innen[1002], die den Koran bzw. die im Koran erwähnte Mondspaltung[1003] anstelle einer biblischen Erzählung nennen. Die anderen zwei Drittel der Jugendlichen geben eine oder mehrere ihnen bekannte Geschichten, sowohl aus dem Alten als auch aus dem Neuen Testament, an. Darunter sind Jesu Auferstehung und Heilungswunder mit je 50% die am häufigsten genannten biblischen Ereignisse.

(4) Haltung

Nicht ganz einfach zu beschreiben ist die Haltung der Jugendlichen gegenüber den biblischen Wundergeschichten, da sich die Einschätzungen innerhalb eines recht weiten Spektrums bewegen. Hinzu kommt die Problematik, dass gleich mehrere Fragen eine Antwort ermöglichen, in der die Haltung des Schülers/der Schülerin zum Ausdruck kommen kann. Dadurch wird die eindeutige Zuordnung erschwert; zumal einige Jugendliche sich in ihren Aussagen unsicher sind oder gar widersprechen. Von daher wird an dieser Stelle auf die Angabe von Prozentzahlen (die für die weitere Arbeit der Studierenden ja auch nicht von Bedeutung waren) verzichtet; anstelle dessen werden allgemeine Tendenzen benannt.

(a) An vielen Stellen wird deutlich, dass die Jugendlichen biblische Wundergeschichten wort-wörtlich verstehen, d.h. sie unterstellen ihnen einen Anspruch auf Historizität. Dies führt zu einer Suche nach

---

[1002] Diese Zuordnung der Konfession kann trotz Anonymität des „Fragebogens“ vorgenommen werden, da die Jugendlichen ihre Glaubensrichtung darin spontan zum Ausdruck gebracht haben.
[1003] Vgl. Sure 54,1: „Die Stunde ist nahe gekommen, und der Mond hat sich gespalten.“

rationalistischen Erklärungen; z.B. meint ein Schüler, dass „dahinter immer noch Medikamente stecken“. Es gibt jedoch auch Meinungen, denen ein (in Ansätzen) symbolisches Verstehen der Wundergeschichten zugrunde liegt. Diese Jugendlichen erkennen in den Erzählungen eine Botschaft, die Hoffnung oder auch Glauben wecken kann; so z.B. diese Schülermeinung: „Ich glaub [es gibt die Wundergeschichten], damit die Menschen in schweren Zeiten nicht die Hoffnung verlieren“.

(b) Auch wenn ein wort-wörtliches Verstehen häufig mit einem ablehnenden Urteil verbunden ist, kann neben den „logisch“ begründeten Zweifeln dennoch eine positive, anerkennende Einschätzung der biblischen Wundergeschichten stehen. Diese Schüler/innen bewerten die Erzählungen als wichtig oder gar spannend. Sie sind auch durchaus in der Lage, Geschichten zu benennen, die ihnen besonders gefallen. Vor allem sehen sie die Wundererzählungen als wichtigen Bestandteil der Bibel an. Von den Jugendlichen, die sich ablehnend äußern, ergreifen hingegen einige die Möglichkeit, gleich mit der gesamten Bibel (als Grundlage des christlichen Glaubens) abzurechnen: „Es ist nie bewiesen worden, dass es die Personen in der Bibel je gegeben hat. Man kann doch kein Buch voller Märchen schreiben und eine Religion draus machen.“

(c) Einige Schüler/innen liefern auch eine Begründung für ihre Abneigung gegenüber den Wundergeschichten. Ein mehrfach genanntes Argument ist die (vergebliche) Suche nach Beweisen. So stellt eine Schülerin bzw. ein Schüler fest: „Es wurde nie bewiesen, dass diese Wunder stattfanden“ und ein anderer Jugendlicher bezeichnet sich als einen „Menschen, der eine Beweisung braucht“. Dann gibt es eine Gruppe von Schüler/innen, die ihren geringen Bezug zu Glaubensthemen (Kirche, Bibel, Gott) als Begründung anführen – sei es wegen ihrer fehlenden Religiosität oder aufgrund nicht vorhandener Kenntnisse der christlichen Religion.

(5) Jesus

Eine Reihe von Unsicherheiten lösen auch die Fragen nach Jesus als potenzieller Hauptfigur der neutestamentlichen Wundergeschichten aus: War er ein einfacher Mensch mit besonderen Fähigkeiten oder war er tatsächlich ein Wundertäter? Und wenn ja: Wie hat er die Wunder vollbracht? Während viele Jugendliche angesichts dieser Frage ratlos bleiben, gelangt eine Schülerin bzw. ein Schüler zu dem Schluss: „Seine Liebe hat Wunder vollbracht". Ohne dass explizit danach gefragt wird, nimmt immerhin ein Drittel der Jugendlichen die Gelegenheit wahr, der eigenen – nicht vorhandenen – Jesusbeziehung Ausdruck zu verleihen; so z.B. die schlichte Feststellung: „Ich glaube nicht an Jesus."

(6) Bewertung

Welchen Stellenwert messen die befragten Schüler/innen dem Thema „(biblische) Wunder" bei? Auch hier decken die Antworten ein breites Spektrum ab, dessen Grenzen sich mit den folgenden Zitaten bestimmen lassen: „Wir wollen Sachen lernen, wo man weiß, dass sie passiert sind"; sowie die Meinung, man solle sich mit biblischen Wundererzählungen beschäftigen, „damit die Menschen Hoffnung in schweren Zeiten haben und sich so dann an die Geschichten erinnern". Aus der Erfahrung heraus, dass es Religionslehrer/innen gibt, die selbst einen Bogen um das Thema machen, ahnt so manche/r Schüler/in, dass auch Erwachsene Zweifel und Unsicherheit angesichts der biblischen Wundererzählungen empfinden. So überlegt eine Schülerin/ein Schüler, dass „die Lehrer Angst haben vor den vielen Fragen, die sie nicht beantworten können".

4.2.1.2 Erste Gesprächsversuche

Die folgende Unterrichtsstunde nutzten die Studierenden, um mit den Schülerinnen/Schülern ihrer Gruppe ins Gespräch über den Fragebogen zu kommen. Dazu wählten sie einige Äußerungen der Jugendlichen aus und forderten sie zur Kommentierung auf oder fragten sie nach Begründungen. Obwohl die Schülergruppen in ihrer Zusammensetzung unterschiedlich waren und die ohnehin gegebene Heterogenität der Heranwachsenden z.T.

noch verstärkt hervortreten ließen, machten die Studierenden ähnliche Beobachtungen. Zwei davon werden im Folgenden mit Hilfe von Gesprächssequenzen genauer beschrieben, da sie den Verlauf dieses Forschungswerkstattsemesters entscheidend beeinflussten.

Eine Mauer aus Zweifel, Missverständnissen und Ablehnung

Bei der ersten Sequenz handelt es sich um einen Gesprächsausschnitt aus der dritten Kleingruppe, die von drei Studierenden unterrichtet wurde.

1. **L**: Was ist denn für euch ein Wunder?
(…)
2. **L**: Die erste Frage auf dem Bogen!
3. KEVIN: Eigentlich was so passiert, was äh, unmöglich ist. Also so Dinge halt, wenn einer halt so sterbenskrank ist und dann im Endeffekt halt wieder ganz davon befreit ist. Als ob nichts wäre, oder -
4. FLORIAN: Jo übernatürliche Sachen, wo man denkt, dass es die nicht wirklich gibt. Wenn irgendwas passiert halt und das kann eigentlich nicht sein, so -
5. **L**: Hast'n Beispiel dafür?
6. FLORIAN: Weiß ich jetzt nicht irgendwie, weil mein, keine Ahnung, wenn man fliegen kann oder so.
(lachen)
7. **L**: Nina, was verstehst du darunter?
8. NINA: Also ich eigentlich, äh wenn man sich irgendwas wünscht und dass dann auch irgendwie je nach dem passiert oder wie auch immer Kevin das Beispiel mit (*unverst.*) Oma da genannt hat mit Kranksein, weil der Kranke, der wünscht sich das dann ja (*unverst.*)
9. **L**: Martin?
10. MARTIN: Also, mhm, wie die das eigentlich gesagt haben -
11. **L**: Dennis?
12. DENNIS: Das gleiche wie Kevin.
(lachen)
13. FLORIAN: Ja, wenn Dieter Bohlen stirbt.
(lachen)
14. **L**: Warum?
15. FLORIAN: Keine Ahnung; der nervt!
16. **L**: Jasmin?
17. JASMIN: Ich schließ' mich meinen Vorrednern an.

(…)

18. **L**: Ok zur Frage 8 (*unverst.*) warum seid ihr denn über die Frage gestolpert?

(lange Pause)

19. FLORIAN: Keine Ahnung, das, ja alles, das, ja, naja, Wunder gibt's doch gar nicht, is' doch alles Mist!

(lachen)

20. **L**: Warum? Aber du hast doch eben grade erzählt, dass-

21. FLORIAN: Ja, das was anderes. Das is' medizinisch bedingt. Das is' ja hier biblisch und so -

22. **L**: Also sagst du Wunder gibt es medizinisch, aber nicht biblisch?

23. FLORIAN: Ja! Das is', man kann ja net `n ganzes Buch voller Märchen schreiben und dann ´ne Religion draus gründen! Oder?

(lachen)

24. **L**: Gibt's noch andere Meinungen?

25. FLORIAN: Is' eh nich so bewiesen, dass es Jesus wirklich gab oder so, deswegen.

26. DENNIS: Darin besteht ja auch der Glaube, man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat oder so.

27. FLORIAN: Joar un'? Mohammed gab's wirklich.

28. **L**: Woher weißt du das?

29. FLORIAN: Joar weil das bewiesen is', das weiß man!

Was wird in diesem Gespräch deutlich? Zunächst einmal sind die Schüler/innen aufgefordert, ihren persönlichen Wunderbegriff zu formulieren. In den Antworten der Jugendlichen tauchen eine Reihe von Überlegungen auf, die bereits aus der Fragebogenauswertung bekannt sind: Wunder als unmögliche oder übernatürliche Ereignisse bzw. als die Erfüllung besonderer Wünsche oder Bitten. In 13. fällt der Beitrag von Florian ins Auge, der offensichtlich zur Belustigung der Mitschüler/innen und vielleicht auch zur Provokation der Studierenden eingebracht wird. Von da an nimmt das Gespräch eine Wendung, die in 18. eingeleitet wird. Die Studierende fragt die Schüler/innen nach ihren Schwierigkeiten im Umgang mit einer ausgewählten Frage des ausgefüllten Bogens. Dazu sollten sie überlegen, welche Gründe es haben könnte, dass Lehrer die Thematisierung der biblischen Wundergeschichten eher meiden. Nach einer längeren Gesprächspause nutzt Flo-

rian die Gelegenheit, seine Argumente, die sich ebenfalls in den Fragebogenantworten wiederfinden, aufzuzählen. Dies sind insbesondere die folgenden beiden, die für den Schüler wiederum untereinander zusammenhängen:

1. Die Bibel stellt eine Sammlung von Märchen dar, wobei die Bezeichnung „Märchen“ wohl gewählt wird, um den frei erfundenen Charakter der Geschichten zu unterstreichen (29.). Hier fügen sich auch die Erzählungen von Jesus und insbesondere die Wundererzählungen ein (25.).
2. Das Christentum ist eine Religion, die sich auf die Bibel und damit auf ein Märchenbuch gründet. Im Islam dagegen verhält es sich anders: Dort bilden historische Fakten wie die (bewiesene) Existenz Mohammeds die Basis.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch der Hinweis von Dennis, dass der Glaube als ein Für-wahr-halten von nicht Sichtbarem zu verstehen sei.

Offensichtlich stoßen die Studierenden hier auf eine „Mauer“ aus Vorurteilen und Missverständnissen, die sie zunächst einmal nur zur Kenntnis nehmen (können). Es wird deutlich, dass die Vorbehalte von Florian grundlegende Fragen berühren, die nicht ohne weiteres und vor allem nicht in einem kurzen Unterrichtsgespräch wie dem vorliegenden thematisiert und einer Antwort zugeführt werden können. Dazu zählt insbesondere die Frage nach dem Verhältnis von Glauben und Wissen (vgl. 15. bis 19.). Während die Antworten in den Fragebögen der Schülergruppe durchaus eine Meinungsvielfalt zur Wunderfrage offenlegten, rückt in der transkribierten Sequenz die von Florian aufgebaute „Mauer“ in den Vordergrund. Es gelingt den Studierenden kaum, die Meinungen der anderen Schüler/innen in das Gespräch einzubeziehen.

In der Seminarsitzung, die im Anschluss an diese Unterrichtsstunde stattfand, berichteten die anderen drei Studierendengruppen von ähnlichen Erfahrungen. Auch sie sahen sich mit den Vorbehalten (tonangebender) Schüler/innen bzgl. Bibel und christlichem Glauben konfrontiert und auch sie fühl-

ten sich angesichts der deutlich in Erscheinung tretenden Vorurteile und Missverständnisse überfordert.

Die nachfolgende Sequenz gibt einen Gesprächsausschnitt aus der zweiten Kleingruppe, die von zwei Studierenden unterrichtet wurde, wieder.

1. JOHANNES: Ja, ich glaub nicht an Wunder.
2. **DANIEL**: Aber du, äh, du hast ja auf die erste Frage eine Antwort gewusst!
3. **KATHARINA**: Was ist ein Wunder?
4. **DANIEL**: Ja.
5. JOHANNES: Ja ja.
6. **KATHARINA**: Aber es ist was anderes, als das, was in der Bibel steht?
7. JOHANNES: Ja.
8. **KATHARINA**: Inwiefern denn?
9. JOHANNES: Na ja, in die Bibel kann jetzt sonst wer was rein geschrieben haben und äh, es gibt ja keine Beweise dass, dass es wirklich passiert ist.
10. **KATHARINA**: Ja, außer dass die Menschen, die es immer wieder erzählt haben.
11. JOHANNES: Ja, die können ja viel erzählen.
12. **KATHARINA**: Wie ein Gerücht, das sich schnell verbreitet hat, zum Beispiel?
13. JOHANNES: Ja.
14. **KATHARINA**: Und was wäre für dich ein richtiges Wunder? Das, was die Beiden (*gemeint sind Nadeen und Florian*) zum Beispiel erzählt haben?
15. JOHANNES: Ja, zum Beispiel.
16. **KATHARINA**: Gut.
17. RAPHAEL: Ja mhm, ich sehe das jetzt eher so ähm, dass wenn in der Bibel keine Wunder erwähnt worden wären, wäre ähm der ganze Glaube viel kleiner ausgefallen ähm, schätze ich, dass keine riesige Religion daraus geworden wäre und auch ähm ja, die Bibel wäre auch meiner Meinung nach viel glaubwürdiger ohne die ganzen Wunder, die vollbracht wurden.
18. **KATHARINA**: Also machen die Wunder ähm, die anderen Geschichten unglaubwürdig?
19. RAPHAEL: Nein, die Wunder, na ja, die Wunder sind jetzt meiner Meinung nach unglaubwürdig an sich. Die würden aber, wenn sie aus der Bibel raus genommen wären, ähm wären, wär die Bibel ein normales Schriftstück, was belegen würde, dass Menschen Kontakt mit Gott hätten.
20. **KATHARINA**: Mhm.

21. **DANIEL**: Ja aber, wenn man das so sagt, könnte das fast schon ein Wunder sein. Ich meine, dass Menschen Kontakt zu Gott haben, ist ja -
22. RAPHAEL: Na ja, an sich schon.
23. **DANIEL**: - eher ein übernatürliches Phänomen.
24. RAPHAEL: Ja, aber jeder fasst Gott als was anderes auf, also.
25. **DANIEL**: Was würdest du (*schaut zu Florian*) zum Beispiel dazu sagen, wenn er (*schaut zu Raphael*) sagt „Wunder machen die Bibel unglaubwürdig" und du sagst „Mensch, ohne Wunder wäre es total langweilig"?
26. FLORIAN: Na, ich könnt mich jetzt Beidem anschließen. Also ich habe mich jetzt auf keinen Fall festgelegt, das war jetzt so halt der erste Gedanke, weil die, ja, das war jetzt nur ein erster Gedanke. Wenn ich mir das jetzt anhöre halt, müsst ich mir eins aussuchen, wüsste ich nicht welches, weil ich bin jetzt mehr so in beiden Richtungen, also ich weiß eben noch nicht. Ich bin jetzt nicht ganz gläubig, aber auch nicht nicht gläubig. Also ich würde mich jetzt auf keines beschränken oder so. Keine Ahnung, mhm.
27. **DANIEL**: Ja, das ist schon, wir kommen auf jeden Fall noch mal drauf.
28. FLORIAN: Oh, gut. (*lacht*) (5)
29. **KATHARINA**: Also ich würde hier gern noch mal ansetzen (*Blick zu Raphael*), das habe ich noch nicht so wirklich verstanden. (*Schüler lachen*) Also, die Wunder würdest du raus nehmen, aber wieso? Jesus hat zum Beispiel einen Blinden geheilt, wieso sind sie unglaubwürdig?
30. RAPHAEL: Na ja, weil selbst in der heutigen Medizin ist so was nicht möglich. Wir sind jetzt auch schon viele Jahre weiter entwickelt als damals, und äh es gibt einfach keine Erklärungen dafür, jetzt speziell, dass man Blinde heilen kann. Und das ist nach der heutigen Sicht der Wissenschaft unglaubwürdig.
31. **KATHARINA**: Im Grunde, weil man sich die Sachen nicht erklären kann, die da geschehen, verliert man die Glaubwürdigkeit.
32. RAPHAEL: Ja. Ich will nicht sagen, dass es nicht möglich ist, aber aus dem heutigen Standpunkt ist es nicht bewiesen, dass es möglich ist.
33. **KATHARINA**: Mmh. Also bist du jemand, der es lieber bewiesen haben möchte.
34. RAPHAEL: Lieber (*lacht*), ja.

Die Sequenz beginnt mit der Äußerung von Johannes, nicht an Wunder zu glauben. Auf Nachfragen der Studierenden wird deutlich, dass der Schüler eine Unterscheidung vornimmt. Demnach gibt es den neuzeitlichen Wun-

derbegriff[1004] und es gibt die biblischen Wundererzählungen. Letztere basieren auf Gerüchten und sind in ihrer Historizität nicht zu beweisen. So wie Florian in der Sequenz zuvor, beschreibt auch Johannes die Bibel als eine Sammlung von erfundenen Geschichten (9./11./13.). Dann beteiligt sich Raphael am Gespräch und versucht, die Bedeutung der Wundergeschichten für den christlichen Glauben zu klären. Seiner Ansicht nach tragen die Erzählungen maßgeblich zur Unglaubwürdigkeit der gesamten Bibel bei. Raphael beurteilt die Wunder vor dem Hintergrund moderner medizinischer Kenntnisse und kommt dabei zu dem Schluss, dass beispielsweise eine Blindenheilung, wie sie von Jesus erzählt wird, unmöglich ein historisches Ereignis darstellen könne (30.). Hier wiederholt sich also die Argumentation aus dem ersten Gesprächsausschnitt.

Florian hingegen bringt zum Ausdruck (26.), dass die Wunderfrage für ihn eher eine Irritation darstellt. Er ist sich hinsichtlich ihrer Beurteilung unsicher, da er auf der einen Seite ähnliche Vorbehalte gegenüber den biblischen Erzählungen empfindet wie seine beiden Mitschüler. Auf der anderen Seite sind es für ihn spannende Geschichten, ohne die die Bibel langweilig wäre.

Im Vergleich beider Gesprächsausschnitte werden Ähnlichkeiten in den Argumentationsstrukturen der Jugendlichen deutlich: Die Bibel wird verstanden als das Ergebnis von Gerüchten und das Christentum ist entsprechend eine Religion, die das Für-wahr-halten von unbewiesenen Behauptungen zur Grundlage hat. Auch hier in dieser zweiten Sequenz wird ersichtlich, dass die Studierenden Schwierigkeiten haben, auf die Beiträge der Jugendlichen zu reagieren. Deutlich sichtbar ist allerdings ihr Bemühen, die Schüler zu verstehen. Dazu stellen sie Rückfragen, spiegeln die Überlegungen der Lernenden oder regen dazu an, Behauptungen zu begründen.

[1004] Vgl. 4.2.1.1.

Internalisiertes Gesprächsverhalten

In ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit analysiert die Studierende Katharina ihre erste Unterrichtsstunde folgendermaßen:

> „Die erste Frage „Was ist für dich ein Wunder?“ leitete das Gespräch ein. Schnell machte sich bemerkbar, dass Jugendliche nicht einfach zu reden beginnen, auch wenn ihnen viel dazu einfällt[1005]. Keiner wollte den Anfang machen und somit seine Denkweise offen äußern. Sie haben darauf gewartet, dass einer von ihnen durch uns Lehrkräften (sic!) aufgefordert wird zu beginnen. Als sie bemerkten, dass es nicht der Fall sein wird, machten einige SchülerInnen mit Blicken den außen sitzenden Schüler darauf aufmerksam, dass er beginnen soll, damit sich alle der Reihe nach (orientiert an der Sitzordnung) zu der ersten Frage äußern können.
>
> Nachdem der Anfang durch den ersten Schüler gemacht war, machten wir die nächste unerwartete Beobachtung bei dem Vorhaben, ein Theologisches Gespräch mit den Jugendlichen zu der Frage zu führen. Die Meinungen zu der ersten von uns gestellten Frage zum Fragebogen wurden nicht einfach geäußert, sondern von dem Fragebogen abgelesen. Folglich bezog sich auch keine Schülerin und kein Schüler auf die Antwort von einem anderen, sie haben einfach ihre Antworten nacheinander vorgelesen. Als jeder einmal seine Antwort vorgelesen hat, war das ‚Gespräch‘ damit auch, nach Ansicht der SchülerInnen, beendet. Es haben sich auch keine neuen Fragen in Bezug auf die vorgelesenen Antworten ergeben.“[1006]

Die hier wiedergegebene Empfindung fügt sich ein in den Gesamteindruck aller Studierenden: Die Schüler/innen waren sehr zurückhaltend in ihren Äußerungen; kaum ein/e Jugendliche/r wollte gern den Anfang machen und etwas zum Thema sagen. Stattdessen warteten die Schüler/innen auf eine konkrete Aufforderung der Studierenden, um sich dann reihum zu äußern. Die erhofften dynamischen Gespräche, in denen sich die Lernenden aufeinander beziehen sowie gegenseitig zum Nach- und Weiterdenken anregen, blieben aus; vergleiche hierzu auch die Stellungnahme der Studentin Stephanie (KG 3):

[1005] Implizit verweist die Studierende hier auf das Theologisieren mit Kindern, das von spontanen Fragen der Kinder gekennzeichnet ist.

[1006] Burhardt, Achtklässler/innen, 34.

„Wortbeiträge erfolgten in den ersten Stunden der Forschungswerkstatt nur auf direkte Ansprache, ansonsten war eine reservierte, abwartende und skeptische Haltung vorherrschend. Jugendliche denken abstrakter als Kinder und teilen ihre meist kritischen Gedanken nicht einfach mit, auch weil den vorherrschenden gruppendynamischen Prozessen eine erhebliche Bedeutung zukommt. Zudem ist die Angst etwas Falsches zu sagen groß.“[1007]

Die Kombination beider soeben beschriebenen Erfahrungen löste in den Studierenden Gefühle der Frustration und der Hilflosigkeit aus. Hierüber konnten sie sich in den die Unterrichtsvorhaben begleitenden Seminarsitzungen austauschen. Die Einsicht, dass es den Kolleginnen/Kollegen ähnlich erging, wirkte zunächst einmal entlastend und befreite ein wenig von dem Eindruck, versagt zu haben. Zudem konnten die Studierenden gemeinsam nach Ursachen für das beobachtete Verhalten suchen und Lösungsmöglichkeiten durchdenken. Hier lag die Idee nahe, die Schüler/innen selbst danach zu fragen.

4.2.1.3 Gespräche auf der Metaebene

In den folgenden Unterrichtsstunden nutzten die Studierenden die Gelegenheit, die genannten Beobachtungen anzusprechen und die Schüler/innen um ihre persönliche Einschätzung zu bitten. In diesen Metadiskussionen wurde deutlich, dass die Jugendlichen durchaus in der Lage sind, das eigene Gesprächsverhalten zu reflektieren. Sie benannten ihre eigene Unsicherheit im Umgang mit theologischen Themen und Fragestellungen und führten sie u.a. auf mangelnde Vertrautheit und fehlende Kenntnisse zurück. In einem Schreibgespräch antwortet eine Schülerin bzw. ein Schüler[1008] auf die Frage, ob es ihm leicht falle, sich eine eigene Meinung zu bilden: „Eher nicht, weil ich mir bei christlichen Fragen manchmal nicht sicher bin.“ Und eine Schülerin/ein Schüler ergänzt: „Ich auch nicht. Ich kenn mich bei dem Christentum nicht aus.“ In der Konsequenz wünschten sich die Jugendli-

---

[1007] Goerk, Stephanie: Mehrdimensionalität, 19.

[1008] Aufgrund der Anonymität eines Schreibgespräches (Beiträge können nur dann zugeordnet werden, wenn die Schreibende/der Schreibende dabei beobachtet oder mittels der Handschrift identifiziert wird), sind hier beide Geschlechter zu bedenken.

chen mehr „Input“, d.h. Informationen zum Thema, auf die sie sich im Unterrichtsgespräch beziehen können und die ihnen helfen, sich sicherer zu fühlen. Zudem verwiesen die Heranwachsenden im Blick auf weiter zurückliegende Religionsstunden auf eine Gesprächsatmosphäre, die einen freien Meinungsaustausch be- oder gar verhinderte: Auf der einen Seite habe es Mitschüler/innen gegeben, die lautstark und sehr offensiv ihre Ansichten vertreten; zum anderen wurden (Religions-)Lehrer/innen als Autoritäten erlebt, die ihre eigene (gefestigte) Meinung ohne den Verweis auf alternative Denkmöglichkeiten präsentieren.

Insgesamt waren die in den Kleingruppen geführten Metadiskussionen hilfreich für die weitere Planung. Auf diese Weise konnten sich die Studierenden bestimmte Verhaltensweisen der Jugendlichen besser erklären. Außerdem erhielten sie so die Möglichkeit, sich an den Voraussetzungen und Bedürfnissen ihrer Schüler/innen zu orientieren. Im Ergebnis entstanden Unterrichtsreihen, die sich auf unterschiedlichen Wegen den gleichen Aufgaben stellten:

1. Die Schüler/innen sollen eine Gesprächsatmosphäre vorfinden, in der sie sich ermutigt fühlen, offen und ehrlich Stellung zum Thema zu beziehen.
2. Den Schülerinnen/Schülern sollen inhaltliche Angebote bereitgestellt werden, mit deren Hilfe sie ihre mitgebrachten Kenntnisse, Erfahrungen und Einstellungen erweitern können.

Von besonderem Einfluss auf den weiteren Verlauf der Forschungswerkstatt war die Entwicklung in der ersten Kleingruppe[1009]. Dort betonten die Schüler/innen ihr Interesse an den Meinungen anderer Menschen zu Wundern bzw. Wundergeschichten. Da sich die Studierenden in der vorbereitenden Seminarphase eingehend mit der Entwicklung der Wunderdeutungen innerhalb der Theologiegeschichte befasst[1010], hatten, war ihnen bewusst,

---

[1009] Die Gruppe setzte sich aus einem Schüler muslimischen Glaubens, einer Schülerin und einem Schüler evangelischer Konfession sowie drei konfessionslosen Schüler/innen (ein Mädchen und zwei Jungen) zusammen. Sie wurden von einer Studierenden und einem Studierenden unterrichtet.

[1010] Vgl. Kollmann, Wundergeschichten, 14ff.

- dass rationalistische Deutungsversuche aufgrund von Zweifeln am historischen Wahrheitsgehalt der biblischen Wundergeschichten durchaus Teil theologischer Tradition sind und
- dass es nicht nur die Möglichkeit gibt, Wunder supranaturalistisch oder aber rationalistisch zu deuten, sondern dass darüber hinaus weitere Deutungsperspektiven existieren.

Auf dieser Grundlage entwickelten die Studierenden dieser Kleingruppe die Idee, die Schüler/innen mit dem „Streit um die Wunder Jesu" bekannt zu machen. Die Studentin Katharina schreibt hierzu:

> „Wir wollten unserer Kleingruppe die Chance geben, sich mit mehreren Positionen zu neutestamentlichen Wundergeschichten auseinander zu setzen. Mit diesem Vorgehen erhofften wir uns, mehr auf die Bedürfnisse unserer Kleingruppe eingehen zu können, so dass sie es schaffen, einen Zugang zu Wundererzählungen zu entdecken."[1011]

4.2.1.4 Der Streit um die Wunder Jesu

In der Absicht, die Schüler/innen mit der existierenden Deutungsvielfalt im Blick auf die Wundergeschichten bekannt zu machen, erstellten die Studierenden Texte, in denen die einzelnen Deutungen altersgerecht, d.h. für die Jugendlichen verständlich, beschrieben werden. Dazu wählten sie insgesamt sieben Auslegungsmöglichkeiten aus; namentlich die supranaturalistische, die rationalistische, die mythische, die religions- und formgeschichtliche, die redaktionsgeschichtliche und die tiefenpsychologische Deutung sowie den sogenannten „Dritten Weg"[1012]. Nun standen die Schüler/innen vor der Herausforderung, sich mit einem der Deutungsansätze (die Zuweisung erfolgte über ein Losverfahren) intensiver zu beschäftigen, um ihn anschließend den Mitschülerinnen/-schülern vorstellen zu können.

In einem zweiten Schritt konfrontierten die Studierenden ihre Schülergruppe mit Aussagen von ausgesuchten Vertretern der verschiedenen Deutungen[1013] und stellten die Jugendlichen vor die Aufgabe, die zuvor besproche-

---

[1011] Burhardt, Achtklässler/innen, 58.
[1012] Vgl. 2.2.
[1013] Vgl. Burhardt, Achtklässler/innen, 136ff.

nen Verstehenszugänge den jeweiligen Theologen bzw. deren Aussagen zuzuordnen. Damit die Schüler/innen diese anspruchsvollen Arbeitsschritte bewältigen konnten, leisteten die Unterrichtenden Hilfestellungen in Form von begrifflichen oder inhaltlichen Erläuterungen. Dennoch, so bemerkten die Studierenden, stellte die hier beschriebene Unterrichtsplanung eine kognitive Herausforderung dar, der nicht alle Schüler/innen in der (äußerst heterogenen) Lerngruppe gewachsen waren. Dies machte sich insbesondere im nachfolgend beschriebenen, dritten Arbeitsschritt bemerkbar: Die Jugendlichen sollten sich nun mit der Frage auseinandersetzen, welchem der unterschiedlichen Deutungsansätzen sie selbst am ehesten zustimmen würden und wie sie diese Wahl begründen können.

Im Kontext dieses Arbeitsschrittes entstand das folgende Unterrichtsgespräch:

1. FLORIAN: Ja, ich bin auf dem dritten Weg irgendwie, der spricht mich am meisten an, weil der äh, weil da kann jeder seine eigene, weil da hat jeder sein eigenes Dingen, und kann offen äh auf den Glauben zugehen und nicht irgendwie vorgeschrieben wie beim, weil beim Supranaturalismus ist es ja so, dass es da nur eine Richtung gibt, dass sie glauben und dann beim anderen wieder ganz fest nicht daran glauben, da ist halt äh, da kann man offen auf den Glauben zugehen und sich danach erst Gedanken machen äh, weil man sich dann damit beschäftig hat.
2. **KATHARINA**: Johannes?
3. JOHANNES: Mhm, also ich hab jetzt das Modell „religions- und formgeschichtliche Betrachtung“, weil ähm, das ist ja so ähnlich wie beim Dritten Weg, ähm, man sagt, das wird nur, die werden ihm halt zugeschrieben, die Wunder, ne (*schaut in seine Notizen*). Was war´s?
4. **KATHARINA**: Die Wunder werden ihm halt zugeschrieben unter den zeitlichen Bedingungen.
5. JOHANNES: Genau! Aber es wird auch nicht jetzt hundertprozentig ausgeschlossen, dass die Wunder eben nicht da waren. Es könnte auch sein, dass die Wunder wirklich, dass er sie wirklich gemacht hat.
6. **KATHARINA**: Mhm.
7. JOHANNES: Aber es steht halt mehr im Vordergrund, dass er sie nicht gemacht hat. Das wird da jedenfalls nicht ausgeschlossen.

8. **KATHARINA**: Ja, es steht aber mehr im Vordergrund, dass sie nicht so passiert sind, sondern dass sie mehr so da rein geschrieben wurden. Aber in deiner Ansicht ist immer noch ein bisschen Platz, dass es doch irgendwie geschehen ist?
9. JOHANNES: Mmh.
10. **KATHARINA**: Deswegen findest du es gut?! Mmh.
11. RAPHAEL: Na also, ich würde mich jetzt nicht hundertprozentig festlegen, aber mhm hauptsächlich finde ich den Realismus[1014] äh, am wahrscheinlichsten. Äh, es ist eigentlich relativ simpel, das, was ich sehe und fühle, ist da und der Rest halt nicht. So! Wobei ich auch nicht ausschließen möchte, dass es vielleicht doch auf einer höheren Ebene passiert ist. Das weiß ich nicht hundertprozentig, aber - (3)
12. **KATHARINA**: Dann wärst du wieder bei deiner[1015] tiefenpsychologischen -
13. RAPHAEL: Joa oder halt beim „Dritten Weg". Aber ich bleib beim Realismus.
14. **KATHARINA**: Also im Grunde, wenn von dem Seewandel Jesu gesprochen wird, dann haben die Jünger das zum Beispiel nicht so richtig erkannt. Da stand er vielleicht am Ufer oder vielleicht waren da auch Bauhölzer, auf denen er gegangen ist.
15. RAPHAEL: Ja, Sandbank oder sonst was.
16. **KATHARINA**: Okay, du versucht dir schon alles zu erklären.
17. RAPHAEL: Ja!
18. **KATHARINA**: Verlieren sie dann irgendwie an Gegenstand? Also -
19. RAPHAEL: Die Wunder?
20. **KATHARINA**: Mhm, was haben die dann für dich zu bedeuten, wenn sie so einfach erklärbar sind?
21. RAPHAEL: Na ja, ich weiß ja nicht, ob sie einfach erklärbar sind, aber wenn's wirklich Wunder sind, halte ich sie ja für nicht wahr! Aber ich bin mir relativ sicher, dass sie durch simple Umstände erklärbar sind. Also (*Florian flüstert etwas, das Raphael bestätigt*) Ja!
22. FLORIAN: Und nichts Besonderes mehr.
23. RAPHAEL: Genau.

Diese Sequenz bietet einige interessante Beobachtungen. Auch wenn Florian anfangs Formulierungsschwierigkeiten hat, so wird doch deutlich, dass

---

[1014] Gemeint ist der „Rationalismus" bzw. die „rationalistische Wunderdeutung".
[1015] Raphael hat die tiefenpsychologische Deutung in den beiden Arbeitsschritten zuvor vorgestellt.

der sogenannte „Dritte Weg“ sein bevorzugter Deutungsansatz ist. Dabei beeindruckt v.a. die Begründung seiner Wahl: Es ist die Offenheit, die ihm diesen Ansatz sympathisch erscheinen lässt, während die supranaturalistische und die rationalistische Auslegung eine klare Entscheidung für oder gegen den Glauben einfordern. Im Rückblick auf die Gesprächssequenz in Abschnitt 4.2.1.2 fällt auf, dass Florian sich selbst eher unsicher in Glaubensfragen fühlt, da er beiden – aus seiner Sicht offensichtlich unvereinbaren – Perspektiven, nämlich Glaube und Wissenschaft, etwas abgewinnen kann. Von daher erscheint sein Plädoyer für den „Dritten Weg“ an dieser Stelle wenig verwunderlich, da ihm diese Deutung keine Entscheidung abverlangt.

Als nächstes meldet sich Johannes zu Wort und bringt die religions- und formgeschichtliche Auslegung ins Gespräch ein. Auch er begründet seine Wahl mit der fehlenden Eindeutigkeit. Demnach entscheide die in diesem Deutungsmodell vertretene Ansicht, die Wunder seien Jesus unter religionsgeschichtlichen Einflüssen zugeschrieben worden, nicht endgültig über die Historizität der Wundertaten.

Raphael äußert sein Plädoyer für den „Realismus“ unter Vorbehalt. Dem Schüler ist die positivistische Grundlage dieses Deutungsansatzes sympathisch; Sinneserfahrungen wie Sehen und Fühlen vermitteln demnach die Realität. Gleichwohl macht Raphael die Einschränkung, dass es möglicherweise eine höhere Ebene gebe, auf der sich die Wundererfahrungen der Menschen abgespielt haben könnten. Da mögliche Vorgänge auf einer solchen transzendenten Ebene dem empirisch ausgerichteten Wissen entzogen sind, lehnt Raphael eine hundertprozentige Festlegung ab. Für den Schüler steht jedenfalls fest, dass ein supranaturalistisches Verstehen der Wundertaten Jesu zu unwahren Behauptungen führt, d.h.: Wer die biblischen Geschichten wort-wörtlich verstehen möchte, dem muss mit Hilfe rationalistischer Erklärungen ein Verstehenszugang ermöglicht werden, der mit der erfahrbaren Wirklichkeit im Einklang steht.

Die angeführte Gesprächssequenz offenbart ansatzweise die kognitive Herausforderung, die das Arbeiten mit den Wunderdeutungen für die Schü-

ler/innen darstellte: Es gab Missverständnisse, Auslassungen, Verständnisprobleme; insgesamt gingen die Jugendlichen selektiv mit den Wunderdeutungen um. Doch gerade diese Beobachtung erscheint besonders interessant und – aus konstruktivistischem Blickwinkel – auch nicht verwunderlich. Die Schüler handhaben die Deutungsangebote vor dem Hintergrund ihrer mitgebrachten Einstellungen und Überzeugungen bzw. offenen Fragen. Sowohl Florian als auch Johannes favorisieren ein Deutungsangebot, das dem Rezipienten der Wundererzählungen keine eindeutige Entscheidung zwischen den Perspektiven Glauben (= Supranaturalismus) und Wissen (= Rationalismus) abverlangt. Zwar gibt Raphael einer „realistischen" Deutung den Vorzug, doch auch er lehnt eine endgültige Festlegung ab.

4.2.1.5 Zusammenhänge erkennen und Beziehungen herstellen

In den folgenden Stunden haben die Studierenden den Schülerinnen/Schülern Angebote zur Vertiefung der Deutungsperspektiven bereitgestellt. Dazu lasen sie gemeinsam die Erzählung von der Auferweckung der Tochter des Jaïrus (Mk 5,21-24; 35-42), um anschließend verschiedene Auslegungsmöglichkeiten der Geschichte kennenzulernen; namentlich waren dies die rationalistische, die mythische, die religions- und formgeschichtliche sowie die tiefenpsychologische Deutung[1016]. Auf diese Weise konnten die Schüler/innen an einem konkreten Beispiel nachvollziehen, wie die verschiedenen Deutungen das in der biblischen Geschichte erzählte wunderhafte Geschehen aufnehmen.

Die nachfolgende Sequenz hat sich in einem Unterrichtsgespräch ereignet, in dem sich die Jugendlichen mit der Frage auseinandersetzen sollten, welche Auslegungsvariante ihnen am meisten zusagt.

1. **L1:** Hat mittlerweile noch jemand eine Idee entwickelt?
2. FLORIAN: Ja, ich ähm, finde die tiefenpsychologische ähm am besten, also was heißt am besten, aber am ansprechendsten, weil man da, weil das halt, also da wird halt gesagt, dass es schon nicht wirklich wahr ist, dass er sie,

[1016] Bei der Auswahl und Formulierung der Texte orientierten sich die Studierenden an Kollmann, Wundergeschichten.

also dass sie irgendwie tot war, sondern dass es ein natürlicher Prozess war und ähm, dass er sie dann trotzdem geheilt hat, ohne dass etwas wirklich Negatives gegen ihn spricht oder gegen dieses Wunder. Und ja, er hat sie trotzdem geheilt, ja.

3. **L1:** Mhm.

4. JOHANNES: Also die, die mir jetzt nicht so gefällt, ist die erste[1017], weil ähm, wie ich schon gesagt habe, das wertet das so ab und wenn man so alles in der Bibel erklärt, dann macht die Bibel gar keinen Sinn mehr, weil dann ist das halt nur, zum Beispiel bei dem Brot, da stand halt Brot um die Ecke und mehr nicht. Und Jesus war halt nur so'n Mann, der armen Leuten geholfen hat und sonst nichts.

5. FLORIAN: Ja, es ist dann wahrscheinlich auch so: Die Leute, die sich dann der Deutung anschließen, dass die die Bibel erst gar nicht wirklich lesen, oder, weil das hat ja dann sowieso keinen Sinn, wenn die das lesen, weil sie eh alles irgendwie -

6. JOHANNES: Doch! Ich denke schon dass die das lesen, aber die halten das nur so für Erzählungen, sonst nichts.

7. **L1:** Wie sieht es bei euch beiden, zum Beispiel, aus?

8. **L2:** Warte mal, könnten wir vielleicht noch mal ähm, da ist ja Jesus sozusagen, wie du gesagt hast ähm nicht, niemand besonderes, also ein Arzt oder so was.

9. FLORIAN: Ja.

10. **L2:** Und wie wird Jesus in der tiefenpsychologischen Deutung für dich dargestellt oder wie kommt er dir da vor?

11. FLORIAN: Hm, eher wie ähm, ja wie jemand, der, der war ja fast überhaupt nicht drin in der Geschi-, also in der Deutung. Der hat ja nur durch seine Liebe dann die ähm, das Mädchen wieder ähm wiederbelebt. Es war ja ähm, also für mich kommt der eher so vor, als wäre es ein Mensch, der ähm gekommen ist, um jemandem zu helfen durch ähm, jetzt nicht bewusst ein Wunder zu vollbringen, sondern einfach um den Menschen irgendwie zu helfen, also die, in den andern Geschichten wird ja auch beschrieben, dass ja, dass die Leute ihn schon kennen und dass sie ihn bewundern und ich denke eher, dass sie ihn da nicht so, ähm und er als ähm, ja als Mensch dargestellt wird, der anderen helfen will, durch seine Liebe.

[1017] Gemeint ist die rationalistische Wunderdeutung.

12. **L2:** Ähm kann jemand anderes helfen in dieser Geschichte? Also könntest du dir vorstellen, dass jemand anders auch helfen könnte und nicht gerade nur Jesus?

13. FLORIAN: Ähm ich denke eher nicht, weil er halt ähm, als ähm, ja als sozusagen so'n Retter gekommen ist, irgendwie also so ähm, er ist bewusst gekommen und hat sie auch bewusst dann sozusagen durch seine Liebe dann geheilt. Also ist jetzt nicht irgend´n Mensch einfach gekommen, sondern halt er, ja.

14. JOHANNES: Ja, ich halte es da genauso wie Flo. In der tiefenpsychologischen Deutung wird er also, vorher wird er ja so, als so'n ganz normaler Mensch dargestellt und da wird er immer noch als jemand dargestellt, der halt besonders sanftmütig ist, der Leuten halt nicht durch Medizin helfen kann, sondern einfach durch seine Art. Das ist auch was Besonderes.

Spätestens in diesem Gesprächsausschnitt fällt auf, dass die Beteiligung der beiden Mädchen sowie des muslimischen Schülers in dieser Gruppe eher gering gewesen zu sein scheint. Diese Einschätzung entsteht nicht ganz unbegründet. Die beiden Studierenden berichteten aus ihren Unterrichtsstunden, dass Valeria, Franziska und Nadeen häufig gezielt angesprochen und ermutigt werden mussten, ihre Gedanken zum Thema zu äußern. Inhaltlich schlossen sich die drei Jugendlichen häufig den Mitschülern an. In ihrer Examensarbeit sucht die Studierende Katharina Ursachen auf verschiedenen Ebenen: Während Valeria und Nadeen kognitiv besonders gefordert gewesen zu sein schienen, war Franziska eine eher schüchterne Schülerin, deren Zurückhaltung durch die räumliche und gedankliche Präsenz der Jungen noch verstärkt wurde.

Die Sequenz bietet aber auch einige interessante Beobachtungen in Bezug auf den Umgang der Schüler mit dem Thema sowie auf deren Gesprächsverhalten. Florians Beitrag (2.) klingt zunächst einmal verwirrend, doch ein wiederholtes Lesen seiner Aussage lässt verstehen, warum der Schüler die tiefenpsychologische Deutung favorisiert: Es ist die Gleichzeitigkeit eines fehlenden Widerspruchs zu den Naturgesetzen (es war ein „natürlicher Prozess") und der nachdrücklichen Behauptung einer wahrhaften Wundertätigkeit Jesu („er hat sie trotzdem geheilt"). Diese begründete Wahl von Florian

kann gut in Einklang gebracht werden mit seinen Überlegungen im vorherigen Transkript, wo er für ein Offenhalten der Entscheidung zwischen rationalistischer und supranaturalistischer Deutung votiert hat.
Die Aussage von Johannes bedarf der Erläuterung, da er sich auf einen zuvor geäußerten Beitrag bezieht, der dem hier zitierten Gesprächsausschnitt vorausgegangen ist. Dort gelangt der Schüler zu der folgenden Feststellung:

JOHANNES: Also ich wär jetzt für die zweite[1018], weil ähm da wird zwar gesagt, dass vom Historischen her die Geschichte gar nicht stattgefunden hat, aber es bleibt trotzdem immer noch die schöne Geschichte. Und die erste, das wertet die Geschichte so ab. Das macht sie so, so unschön.

L: Interessant.

JOHANNES: Also mhm, wenn ich dann weiß, ja, der war halt Arzt, und sie war gar nicht tot und so, dann macht's gar keinen Spaß mehr, die Geschichte zu lesen, weil - (*Pause*)

Raphael: Aber ich find, es geht nicht unbedingt um den Spaß, den man beim Lesen der Geschichte hat. (*alle schmunzeln*)

JOHANNES: Ja, aber ich mein jetzt auch so für die Leute, die die Bibel lesen. Wenn jetzt, mit dieser Deutung fänden die das ja total doof, da wär die Bibel für sie ja so unwahr. Mit den Mythen dann, es hat zwar nicht wirklich so stattgefunden, aber man hat sich halt vorgestellt, dass er das konnte. Und dann bleibt immer noch die Vorstellung, dass er's konnte. Und beim ersten, dann denkt man nicht mal mehr, dass er das konnte.

Offensichtlich hat die Lektüre unterschiedlicher Auslegungen der gleichen Wundergeschichte den Schüler zu der Erkenntnis geführt, dass die Eliminierung aller wunderhaften Elemente der Erzählung ihren Reiz nimmt: Sie werde „unschön", mache „keinen Spaß mehr", werte die Geschichte ab, mache die Bibel „unwahr" und nehme ihr ihren Sinn. Zugleich spricht sich Johannes für die mythische Deutung aus, da sie trotz ihrer Absage an die Historizität des Wunders eine „schöne Geschichte" biete und dem Leser zumindest die Vorstellung lasse, dass Jesus Wunder vollbringen konnte. In der rationalisti-

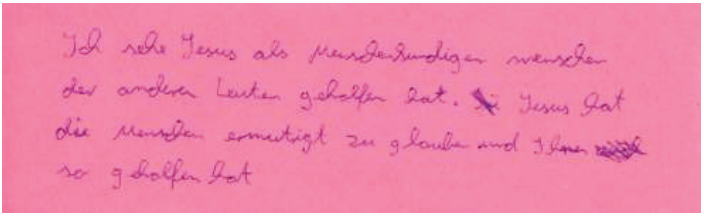
[1018] Gemeint ist die „mythische Wunderdeutung".

schen Auslegung hingegen werde Jesus zu einem hilfreichen, aber letztlich einfachen Menschen. Es möge durchaus Rationalisten geben, so räumt Johannes ein, die die Bibel lesen, doch für sie böten die Erzählungen keine Botschaft, die über den ausgesagten Inhalt hinausgeht.

L2 greift nun die Beobachtung von Johannes auf, dass die Deutung der Wundergeschichte mit dem Verständnis der Person Jesu zusammenhänge. Er/Sie fordert Florian auf, diesen Bezug im Blick auf die tiefenpsychologische Deutung zu reflektieren (10.). Daraufhin stellt der Schüler fest, dass hier nicht Jesu Wundertätigkeit im Vordergrund stehe, sondern vielmehr seine besondere Hilfsbereitschaft und vor allem seine Liebe, die ihn letztlich dazu befähigt, Menschen zu heilen. Auf Nachfrage von L2 betont Florian die herausgehobene Rolle Jesu: Er sei sozusagen ein „Retter“ und nicht „irgend´n Mensch“ (13.).

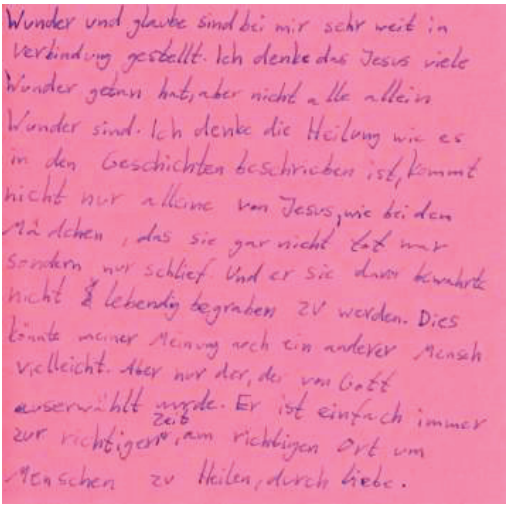
Johannes kann dem nur zustimmen. Im Vergleich von rationalistischer und tiefenpsychologischer Deutung fällt ihm auf, dass letztere Jesus als besonders sanftmütig charakterisiert und ihn so von einem normalen Menschen unterscheidet.

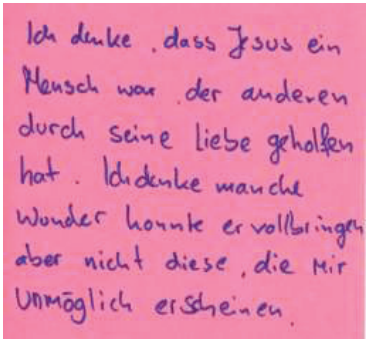
In der hier vorgestellten Unterrichtssequenz thematisieren die Schüler/innen, zunächst ohne ausdrückliche Aufforderung durch die Lehrkräfte, den Zusammenhang von Wunderdeutung und Jesusverständnis. Daran knüpfen die Studierenden an, indem sie die Jugendlichen bitten, zu der Frage, wer Jesus für sie sei, schriftlich Stellung zu beziehen. Abbildung 21 zeigt die ausformulierten Antworten in Auswahl.


Ich sehe Jesus als menschenfreundlichen wesen der anderen Leuten geholfen hat. Jesus hat die Menschen ermutigt zu glauben und [illegible] so geholfen hat

Raphael

Wer ist Jesus für mich?


Wunder und glaube sind bei mir sehr weit in Verbindung gestellt. Ich denke das Jesus viele Wunder getan hat, aber nicht alle allein Wunder sind. Ich denke die Heilung wie es in den Geschichten beschrieben ist, kommt nicht nur alleine von Jesus, wie bei dem Mädchen, das sie gar nicht tot war sondern nur schlief. Und er sie dann bewahrt nicht lebendig begraben zu werden. Dies könnte meiner Meinung nach ein anderer Mensch vielleicht. Aber nur der, der von Gott auserwählt wurde. Er ist einfach immer zur richtigen Zeit am richtigen Ort um Menschen zu Heilen, durch Liebe.


Ich denke, dass Jesus ein Mensch war der anderen durch seine Liebe geholfen hat. Ich denke manche Wunder konnte er vollbringen aber nicht diese, die mir Unmöglich erscheinen.

Florian

Nadeen

Franziska

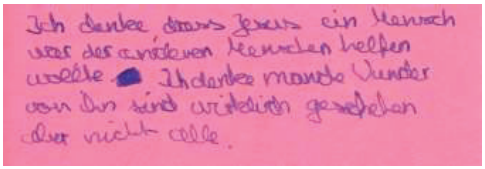

Ich denke dass Jesus ein Mensch war der anderen Menschen helfen wollte. Ich denke manche Wunder von ihm sind wirklich geschehen aber nicht alle.

Abbildung 21 - Schülerarbeiten „Jesusvorstellung“

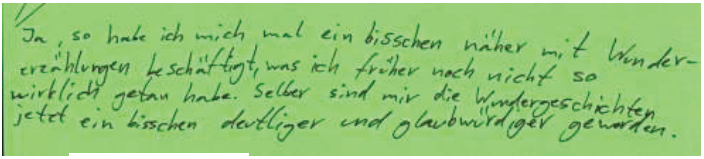
Zunächst einmal fällt auf, dass die drei Jungen die menschliche Existenz Jesu betonen. Dieser Mensch Jesus war ihrer Auffassung nach mit besonderen Fähigkeiten ausgestattet. Es waren seine Liebe, seine Hilfsbereitschaft und seine Menschenkenntnis, die ihn dazu befähigt haben, anderen Menschen zu helfen. Einzig Raphael beschreibt, wie er sich diese Hilfe kon-

kret vorstellt, nämlich als Ermutigung zum Glauben. Interessant erscheint auch die Beobachtung, dass die Jugendlichen Differenzierungen in Jesu Wunderhandeln einbringen: Manche Wunder sind demnach geschehen, nicht aber die, die – aus Sicht der Heranwachsenden – unmöglich erscheinen. Aufschlussreich ist zudem die Antwort von Franziska. Während sie an den bisher vorgestellten Gesprächssequenzen nicht beteiligt war, nimmt sie diese (schriftliche!) Aufgabe zum Anlass, die ausführlichste Stellungnahme von allen Lernenden zu verfassen. Darin stellt sie zunächst einmal die für sie sehr enge Verbindung von Wunder und Glaube fest. Allerdings möchte sie das Wunderhandeln Jesu nicht auf einer ausschließlich supranaturalistischen Ebene verstanden wissen. Vielmehr erklärt sich die Schülerin Jesu Wundertaten wie beispielsweise die Auferweckung der Jaïrus-Tochter als das Zusammenspiel mehrerer Umstände. Im Sinne einer rationalistischen Auslegung vermutet Franziska, dass das Mädchen schlafend, also lebendig begraben werden sollte. Doch Jesus erscheint als von Gott Auserwählter stets zum rechten Zeitpunkt, um durch die Kraft seiner Liebe Menschen zu helfen.

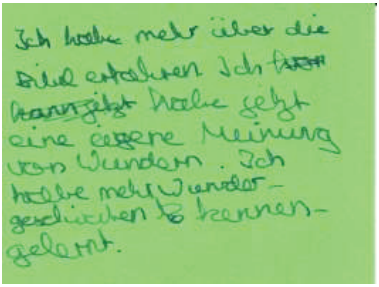
Die Studierenden knüpften an die schriftlichen Stellungnahmen der Schüler/innen bzgl. ihrer Jesusvorstellung im Fortgang ihrer Unterrichtsreihe an, indem sie die Jugendlichen mit christologischen Vorstellungen u.a. von Fünftklässlerinnen/Fünftklässlern konfrontierten.

4.2.1.6 Reflexion

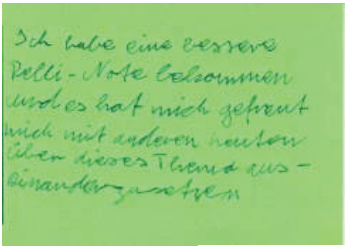
Wie ist die Unterrichtsidee, mit Schülerinnen/Schülern einer achten Klasse den „Streit um die Wunder Jesu“ zu erarbeiten, zu bewerten? Auf der Suche nach einer Antwort auf diese Frage sollen zunächst einmal die Jugendlichen selbst zu Wort kommen (s. Abbildung 22):



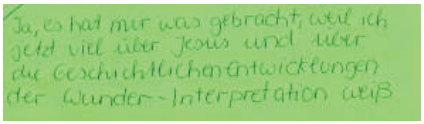
Franziska



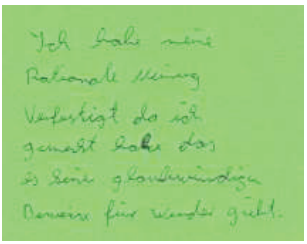
Nadeen



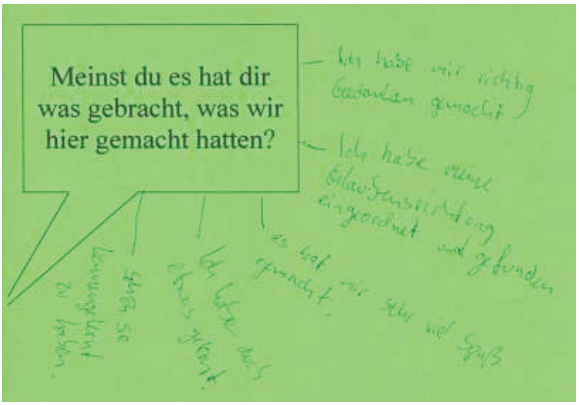
Johannes



Valeria



Raphael



Florian

Abbildung 22 - Schülerarbeiten „Reflexion“, 1. Semester

So resümieren die Schüler/innen am Ende der Unterrichtseinheit. Aus konstruktivistischer Sicht wenig verwunderlich ist die Feststellung, dass die Lernenden ihren individuellen Lernfortschritt auf unterschiedlichen Ebenen verorten. Während Nadeen und Valeria für sich einen Wissenszuwachs bemerken, betonen Franziska und Raphael die Auswirkung der Unterrichtseinheit auf ihre Haltung zu Wundergeschichten. Hierbei ist interessant zu beobachten, dass Raphael aufgrund der fehlenden Beweise Jesu Wunderhandeln ausschließlich rationalistisch verstehen will, während Franziska für sich einen Zugewinn an Glaubwürdigkeit feststellt. Johannes wiederum hebt den Austausch mit anderen Personen über das Thema positiv hervor. Außerdem hat sich seine, im Vergleich zum herkömmlichen Religionsunterricht, rege Beteiligung positiv auf die Benotung ausgewirkt. Florian spricht in seinem additiven Resümee gleich alle drei Ebenen an. Insbesondere scheint ihn die Unterrichtseinheit zum Nachdenken angeregt zu haben.
Zu einem früheren Zeitpunkt äußerte Johannes folgenden Gedanken:

> „Äh, ich dachte halt immer, es gibt halt zwei Seiten, einmal die wissenschaftliche und einmal die religiöse. Die Wissenschaft sagt, ähm ja, das waren halt Tatsachen oder es war überhaupt nicht da. Die religiöse sagt, ähm Gott war das. Aber ich hab jetzt nicht gewusst, dass es auch unter der Wissenschaft so ähm viele Theorien gibt."

Rückblickend auf diese Stellungnahme sowie das Unterrichtsprojekt insgesamt stellt die Studierende Katharina fest:

> „Es gibt nicht nur die wissenschaftliche und religiöse Position. Die Glaubensauffassungen können sehr unterschiedlich sein, ohne gleich einer dieser Kategorien zu entsprechen. Diese Einsicht hat den Blickwinkel der Jugendlichen entscheidend geprägt und wahrscheinlich ihnen auch dadurch erst die Wunderthematik näher gebracht. Durch die Möglichkeit mehrere Positionen zu den Auslegungen der Wunder Jesu kennen zu lernen, konnten sich die SchülerInnen ihre eigene Position vergegenwärtigen und haben dadurch einen Zugang zu Wundererzählungen entdeckt. Entscheidend war in diesem Zusammenhang, dass die SchülerInnen verstanden haben, dass sie auch anderes denken dürfen und sich dabei nicht zwischen zwei Positionen entscheiden müssen. Das war die grundlegende Erkenntnis, die ihnen geholfen hat, sich ihrer Auffassungen bewusst zu werden und dadurch einen Standpunkt zu wählen, den sie auch in Bezug auf ihren Glauben, ihre Gottesvorstellung und ihre Weltanschauung vertreten konnten.

Zu sehen, dass es auch in der Forschung Probleme bei der Erschließung der Wundergeschichten gibt, hat den Horizont der Jugendlichen erweitert. Den Jugendlichen wurde bewusst, dass es Themen gibt, auf die es keine einzig wahre Antwort gibt. Bei diesen Themen hängen die Antworten von der eigenen Glaubensauffassung ab. Wichtig ist dabei, dass man sich der eigenen Glaubensauffassung bewusst ist.

Die Inhalte in der Unterrichtsstunde zu den Auslegungen der Wunder Jesu waren sehr komplex und der den SchülerInnen vorgelegte Text war vom Anspruch her teilweise zu hoch. Wobei dieses auch als Herausforderung gesehen werden kann, die die SchülerInnen in unserer Kleingruppe auch angenommen haben. Das zeigt, dass SchülerInnen gefordert werden wollen und man sie nicht unterschätzen sollte. Entscheidend ist, dass die Bedürfnisse der SchülerInnen angesprochen werden und durch eine geeignete Herausforderung eine Motivation entsteht."[1019]

4.2.1.7 Zwischenfazit

Dieses Zwischenfazit[1020] setzt sich zusammen aus

(a) einer Zusammenfassung zentraler Beobachtungen des jeweiligen Semesters,
(b) der Reflexion wichtiger Aufgaben der Lehrkraft im Theologischen Gespräch mit Jugendlichen,
(c) der Formulierung von Thesen im Blick auf die Forschungsfragen,
(d) der Reflexion der Forschungs- unter Unterrichtstätigkeit der Studierenden innerhalb des jeweiligen Semesters.

Zu (a): In dem Resümee der Studierenden Katharina finden sich zentrale Beobachtungen aus dem ersten Forschungswerkstattsemester, die ihre Kommilitoninnen/Kommilitonen durch die Erfahrungen in ihren Kleingruppen bestätigen oder auch ergänzen konnten:

1. Es fällt den Jugendlichen schwer, eine mehrperspektivische Sicht auf die Wirklichkeit einzunehmen. Entsprechend empfinden sie die Notwendigkeit, sich zwischen religiöser und naturwissenschaftlicher Perspektive entscheiden zu müssen. Es ist zu überlegen, wie mit dieser Situation umgegangen werden kann.

[1019] Burhardt, Achtklässler/innen, 70f.
[1020] Gleiches gilt für die Zwischenfazits in den Teilkapiteln 4.2.2 und 4.2.3.

Mit dieser Frage sahen sich auch die Studierenden der anderen Gruppen konfrontiert. So konzipierten die Studierenden in KG 3 eine Unterrichtsreihe, in der sich die Schüler/innen mit dem (vermeintlichen) Gegensatz von Glauben und Wissen beschäftigten. U.a. lasen sie dazu einen Zeitschriftenartikel, der anhand von kurzen Stellungnahmen bekannter (Natur-)Wissenschaftler der Frage nachgeht, ob Forscher eigentlich glauben dürfen.

2. Die Jugendlichen benötigen Deutungsangebote, um unterschiedliche Standpunkte experimentell einnehmen zu können; dies hilft ihnen auf der (alterstypischen) Suche nach Orientierung. Die Dringlichkeit, sich dieser Aufgabe im Religionsunterricht zu stellen, unterstreicht folgende Überlegung einer Studierenden: „Häufig haben die Jugendlichen Schwierigkeiten damit, eine Position für sich zu formulieren und ihre Ansichten argumentativ zu vertreten.“[1021] Schließlich führen die erwähnten Schwierigkeiten zu den zu Beginn dieses Forschungswerkstattsemesters gemachten Beobachtungen, dass sich die Schüler/innen zu großen Teilen sehr verunsichert angesichts religiöser Fragen und Themen zeigen. Manche Jugendliche reagieren darauf mit einem Rückzug aus dem Unterrichtsgeschehen, andere orientieren sich an (gesellschaftlich transportierten) Vorurteilen und Missverständnissen und tragen ihre daraus resultierende ablehnende Haltung nach außen.
3. Jugendliche können und sollen kognitiv herausgefordert werden. Das gemeinsame Erarbeiten von verschiedenen Auslegungsmöglichkeiten der Wundergeschichten hat den Schülerinnen/Schülern dahingehend einiges abverlangt. Die daraus resultierenden Konsequenzen wurden bereits angesprochen. Die Erfahrungen in den anderen Lerngruppen zeigen, dass diese Forderung nach kognitiver Aktivierung nicht zu einem vorwiegend gesprächs- und textorientierten Unterricht führen darf. Die z.T. gravierenden Motivationsschwierigkeiten der Schüler/innen sowie ihre ausdrücklich

---

[1021] Goerk, Mehrdimensionalität, 65.

zur Sprache gebrachte Ablehnung religiöser Themen veranlasste die Studierenden dazu, eine vorwiegend gesprächsorientierte Unterrichtsplanung aufzugeben. Stattdessen ließen sie die Jugendlichen – je nach Kontext – Standbilder bauen, Rollenspiele einstudieren oder anderweitig kreativ arbeiten. Eine Studierende resümiert: „Methodisch haben wir schnell festgestellt, dass aktive, eigenverantwortliche und handlungsorientierte Elemente im Unterricht von den SuS positiv und motivierend aufgenommen wurden."[1022]

Zu (b): In der das Forschungswerkstattsemester abschließenden Reflexionsphase wurden die o.g. Beobachtungen ausführlich besprochen und anhand von Transkripten sowie Schülerarbeiten nachvollzogen. Dabei zeigte sich, dass die Aufgaben der Lehrkraft im Theologischen Gespräch mit Jugendlichen vergleichbar sind mit den für die Kindertheologie herausgearbeiteten. Die Herausforderungen stellen sich jedoch z.T. auf anderen Ebenen:

- In ihrer Rolle als aufmerksame Beobachterin ist es wichtig, die Schüler/innen nicht „abzustempeln", d.h. es sind die verschiedenen Ursachen und Bedingungen, die den Äußerungen der Jugendlichen zugrunde liegen, aufzuspüren. Dazu gehören mit der Altersstufe einhergehende Verhaltensweisen und Denkstrukturen sowie mitgebrachtes Vorwissen, das sich auf Vorurteile und Missverständnisse stützen kann.
- Als stimulierende Gesprächspartnerin ist es Aufgabe der Lehrkraft, die von den Schülerinnen/Schülern geäußerten Zugänge zum Thema in ein Gespräch zu bringen. Hier lassen sich die kognitiven Voraussetzungen der Jugendlichen nutzen, indem sie zur Kommunikation auf einer Metaebene angeregt werden. So kann die Lehrkraft gemeinsam mit den Lernenden nach Motiven für den beobachteten Zugang der Jugendlichen zum Thema suchen und daraus Konsequenzen ableiten.
- In der Rolle als begleitende Expertin steht die Lehrkraft vor der Herausforderung, Zugänge zum Thema anzubieten, die die Schüler/innen in ih-

[1022] Goerk, Ausarbeitung, 35.

rem Denken weiterführen. Diese Aufgabe scheint im Theologischen Gespräch mit Jugendlichen von besonderer Bedeutung zu sein, da alterstypische Zweifel und Unsicherheiten der Lernenden zu Blockaden führen können. Die Erfahrungen des ersten Durchlaufs der Forschungswerkstatt haben nicht zuletzt gezeigt, dass die Schüler/innen (in Metadiskussionen) selbst „Input" fordern.

Zu (c): Vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Beobachtungen und im Blick auf die zu Beginn des Semesters ausgearbeiteten Forschungsfragen[1023], formulierten die Studierenden gemeinsam mit der Dozentin folgende Thesen:

(i) Jugendliche[1024] begegnen dem Thema „Wunder" kritisch und ablehnend oder aber offen und interessiert. Gemeinsam ist beiden Gruppen, dass sie ihre Positionen tendenziell unreflektiert vertreten, so dass es den Heranwachsenden häufig schwer fällt, in einen Diskurs zu treten.

(ii) Den Zweifeln und (kritischen) Fragen der Jugendlichen ist Raum zu geben[1025]. Dies führt erstens dazu, dass sich die Heranwachsenden ernst genommen fühlen und zweitens, dass die Unterrichtenden einen Einblick in vorhandene Denkstrukturen und –voraussetzungen der Jugendlichen erhalten, auf die sie ihre weitere Unterrichtsplanung hin ausrichten können. Dazu zählt insbesondere ein Angebot von Deutungsmöglichkeiten, das den Heranwachsenden helfen kann, eine mehrperspektivische Sicht auf die Wirklichkeit einzuüben.

(iii) Jugendliche sind ansprechbar über kognitiv aktivierende sowie handlungsorientierte Unterrichtsarrangements. Tendenziell veranlasst ein überwiegend gesprächsorientierter Unterricht Jugendliche dazu, sich zurückzuziehen oder aber zu blockieren.

[1023] Vgl. Abschnitt 3.2.4.1.
[1024] Gemeint sind jeweils Jugendliche im Pubertätsalter.
[1025] Hierzu bemerkt die Studentin Elena: „Selbst das Aufkommen von Zweifeln bei den Jugendlichen kann als Chance verwertet werden. Zum einen bezeugen die Zweifel, dass sich die Schülerin oder der Schüler mit dem Thema beschäftigt, die Zweifel sind Denkherausforderung, und zum anderen sind Zweifel häufig der Ursprung einer Suche." (Wollschläger, Wunderglaube, 57).

Zu (d): In der Reflexion ihrer Forschungs- und Unterrichtsaktivität kamen die Studierenden darin überein, dass es ihnen gelungen war, anfängliche Frustrationen angesichts von „mauernden“ Schülerinnen/Schülern zu überwinden. Insbesondere die Unterrichtsgespräche auf der Metaebene lieferten ihnen Anregungen und Ideen für eine produktive und ertragreiche Weiterarbeit in den Kleingruppen. So ergaben sich durchaus Momente, die die Schüler/innen erkennbar nachdenklich stimmten und zur Reflexion der eigenen Glaubenshaltung anregten. Zudem stellten die Studierenden fest, dass sie Einblicke in das (theologische) Denken der Lernenden erhalten hatten, die ihr bisheriges Bild jugendlicher Religiosität an vielen Stellen ergänzen und erweitern konnten. Ermöglicht wurden die genannten Beobachtungen, so kamen die Studierenden überein, durch ihr ernsthaftes Interesse an den Gedanken, Fragen und Zweifeln der Schüler/innen. Überrascht waren sie hingegen in Anbetracht der Heterogenität der Jugendlichen und den daraus resultierenden Konsequenzen für die Unterrichtsplanung und –durchführung.
Dazu bemerkt eine Studierende:

> „Die Heterogenität der Gruppen hat mich insgesamt über den Umgang mit der Vielfalt im Unterricht und der Verschiedenheit der Schüler ins Nachdenken gebracht. Es ist nicht möglich mit einer Methode oder mit einem Thema alle Schüler gleichzeitig gleich gut anzusprechen. Daher ist es wichtig Schüler wahrzunehmen, auf sie einzugehen und anhand dieser Erkenntnisse den Unterricht thematisch und methodisch zu gestalten.“

In den anonymisierten Fragebögen machten die Studierenden[1026] deutlich, dass sie die unterrichtsvor- und nachbereitende Arbeit an den Transkripten als ausgesprochen hilfreich empfanden:

> „Ich habe gelernt, wie viel man aus den Transkripten der Unterrichtsstunden lernen kann. Wie viele Aussagen man überhört. Und dass ich meine Fragen manchmal komisch stelle oder zu viele Fragen auf einmal stelle, sodass die Schüler nicht mehr wis-

[1026] Vgl. Abschnitt 4.1.3.3.

sen, auf was sie antworten sollen. Man kann gut seine eigene Lehrerpersönlichkeit reflektieren."

„Die Transkripte sind zwar sehr arbeitsintensiv, aber diese Arbeit lohnt sich. Mir sind viele Aspekte in Bezug auf meine Sprech- und Ausdrucksweise aufgefallen. Ferner wird man sensibilisiert genauer hinzuhören, was einzelne SuS sagen und man hat v.a. die Möglichkeit Aspekte, die einem während der Stunde vielleicht entgangen sind, in der nächsten Stunde noch einmal aufzugreifen."

Ein weiterer Aspekt, den die Studierenden im Fragebogen thematisierten, betrifft die Haltung der Lehrkraft im Religionsunterricht bzw. im Theologischen Gespräch. Demnach sollten die intensive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema sowie die Vergewisserung des eigenen Standpunkts unbedingt Teil der Unterrichtsvorbereitung sein. Nur so, resümierten die Studierenden, ist ein authentisches bzw. im Umgang mit den Lernenden offenes und tolerantes Lehrerhandeln möglich: „Ich habe eine Menge über Wunder und ihre Auslegungen in der Fachliteratur gelernt. Dieses Wissen hat mir auch geholfen, mein eigenen Wunderverständnis besser einordnen und reflektieren zu können."

4.2.2 Forschungswerkstatt – zweites Semester

Aus organisatorischen Gründen wurden in diesem zweiten Durchlauf verhältnismäßig viele, nämlich zwölf Studierende zugelassen. Zudem nahmen zwei Studentinnen zum wiederholten Male an der Forschungswerkstatt teil – diesmal jedoch in begleitender und unterstützender Funktion. Statt selbst zu unterrichten, standen sie je einer Studierendengruppe beratend zur Seite. Nicht nur der Wunsch, die gesammelten Erfahrungen zu vertiefen, sondern auch die anstehende Examensarbeit im Bereich der Forschungswerkstatt motivierte beide Studierenden zur erneuten Teilnahme. Somit besuchten dieses Seminar insgesamt zwölf Studentinnen und zwei Studenten.[1027]

[1027] Der Anteil weiblicher Studierender ist in der Kasseler Forschungswerkstatt kontinuierlich höher als der männlicher, und entspricht damit dem generellen Ungleichgewicht beider Geschlechter im Studiengang „evangelische Religion" an der Universität Kassel.

Die Schüler/innen waren wiederum Achtklässler/innen, die aufgrund der zeitlichen Verschiebung des Seminars (Winter- statt Sommersemester) im Durchschnitt ein halbes Jahr jünger waren als die Jugendlichen im ersten Durchlauf der Forschungswerkstatt. Die ausgewählte Schulklasse setzte sich aus dreizehn Mädchen und zwölf Jungen zusammen; darunter waren fünf Schüler/innen muslimischen Glaubens.

An dieser Stelle ist noch einmal[1028] darauf hinzuweisen, dass die Schüler- und Studierendengruppen in jedem Semester neu ausgewählt wurden. Vor diesem Hintergrund verblieb die Forschungstätigkeit innerhalb der Praxisforschung zunächst einmal im vorgegebenen Rahmen des jeweiligen Semesterdurchlaufs. Letztendlich wurde also untersucht, welche Antworten auf die Forschungsfragen die konzeptionelle Planung und Umsetzung nahegelegt hat. Erst aus der Außenperspektive heraus[1029] soll der Versuch unternommen werden, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, d.h. von den jeweiligen Rahmenbedingungen zu abstrahieren.

Das hier Gemeinte mag an den folgenden Ausführungen deutlich werden. Der erste Durchlauf der Forschungswerkstatt im Sommersemester führte zu einigen zentralen Beobachtungen, die im vorangegangenen Abschnitt exemplarisch belegt wurden. In der Vorbereitungsphase des nun folgenden Semesters führten diese Einsichten zu der Überlegung, welche Konsequenzen daraus für die Unterrichtsphase gezogen werden können.

Daraus entwickelte sich folgendes Konzept (s. Abbildung 23):

Nach einer gemeinsamen Einstiegsphase, in der die Klasse an Stationen arbeitete, konnten sich die Schüler/innen in vier unterschiedliche Projektvorhaben einwählen, die dann in Kleingruppenarbeit verwirklicht wurden. Begleitend führten die Jugendlichen ein Lerntagebuch.

[1028] Vgl. Kapitel 4.1.2.
[1029] Also in Kapitel 5.

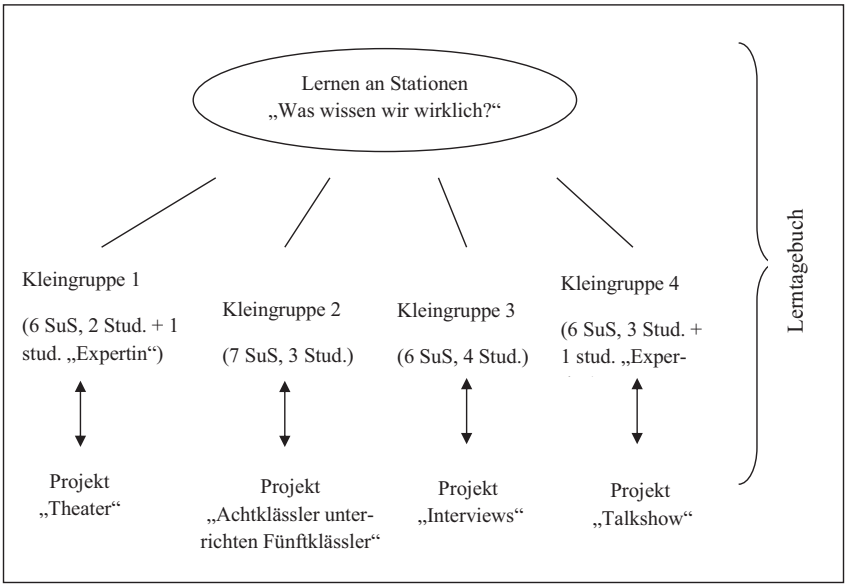


Abbildung 23 – Forschungswerkstatt, 2. Semester

Mit der Konzeption dieses Forschungswerkstattsemesters wurden somit zwei Schwerpunkte gesetzt:

1. Perspektivwechsel

   Sowohl das Stationenlernen als auch die einzelnen Projektvorhaben sollten die Schüler/innen immer wieder dazu anregen, andere Perspektiven einzunehmen. Schließlich hatten die Erfahrungen im ersten Semester gezeigt, dass eine fehlende mehrdimensionale Wirklichkeitswahrnehmung den Zugang zu theologischen Themen und Fragen häufig blockiert.

2. Handlungsorientierung und Eigenverantwortung

   Während die Stationenarbeit die Schüler/innen insbesondere zur Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt anregte, ermöglichte die Mitwirkung an den Projekten sowohl handlungsorientiertes als auch selbständiges Arbeiten.

Auf dieser Grundlage begaben sich die Studierenden auf die Suche nach (ihren) Antworten auf die Forschungsfragen bzgl. des Theologisierens mit Jugendlichen zur Wunderthematik.

4.2.2.1 Lernen an Stationen – Was wissen wir wirklich?

Die Beobachtung, dass sich Jugendliche in Theologischen Gesprächen (aufgrund fehlender Kenntnisse) unsicher oder gar ablehnend verhalten, führte zu der Idee, einen gemeinsamen Einstieg für alle Schüler/innen zu gestalten. Hierzu entwickelten die Studierenden fünf unterschiedliche Stationen, die sich jeweils an der übergreifenden Frage „Was wissen wir wirklich?“ orientierten. In einem Zeitraum von drei Doppelstunden konnten die Jugendlichen hierzu unterschiedliche Aufgaben bearbeiten[1030].

Die Idee, den Schüler/innen einen gemeinsamen Einstieg in das Thema über die Arbeit an Stationen zu ermöglichen, bewährte sich in dreifacher Hinsicht.

1. Die Schüler/innen der Offenen Schule Waldau sind geübt in freien Lernformen. Die anstehenden Aufgaben selbst zu organisieren, fiel ihnen verhältnismäßig leicht. So waren denn auch die hierzu verfassten Einträge der Jugendlichen in ihr persönliches Lerntagebuch überwiegend positiv.
2. Während die Schüler/innen an den unterschiedlichen Aufgaben arbeiteten, bot sich den Studierenden die Gelegenheit, bei Bedarf Hilfestellungen zu leisten. Häufig ergaben sich daraus Gespräche, in denen sich Lehrende und Lernende kennen lernen konnten.
3. Die in Heftmappen festgehaltenen Arbeitsergebnisse der Schüler/innen boten den Studierenden einen Einblick in die Zugänge der Jugendlichen zum Thema, den sie für die weitere Planung nutzen konnten.

Auf der anderen Seite bot die gemeinsame Einstiegsphase den Schüler/innen „Input“, der ihnen – so die Erwartung der Studierenden – das Eintreten in ein Theologisches Gespräch erleichtern würde.

Folgende Stationen standen den Jugendlichen zur Auswahl:

[1030] Zur Konzeptionen der Stationenarbeit im Detail vgl. Reiß, Wirklichkeitsdeutung.

(I) Was beeinflusst unser Schicksal?
(II) Woher kommt die Welt?
(III) Was ist eigentlich wahr?
(IV) Perspektivwechsel
(V) Wunder

Die letztgenannte Station war verpflichtend und wurde somit von allen Schülerinnen/Schülern bearbeitet. Mit diesem Vorgehen sollte eine thematische Grundlage geschaffen werden, auf die im Rahmen der Arbeit in den Kleingruppen zurückgegriffen werden konnte. Von daher mag ein Blick in die Arbeitsergebnisse der Jugendlichen aufschlussreich sein.

Wie war nun die fünfte Station konzipiert? In den ersten beiden Aufgaben sollten sich die Schüler/innen mit unterschiedlichen Wunderdeutungen auseinandersetzen. Darauf aufbauend standen kreative Arbeitsaufträge zur Auswahl, die jeweils eine andere Perspektive auf die Wunder ermöglichen. Da die ersten beiden Aufgaben obligatorisch waren, wurden sie von allen Schülerinnen/Schülern bearbeitet – entsprechend interessant ist die Auswertung der Antworten.

Zunächst aber werden die Aufgabenstellungen kurz zusammengefasst:

1. Die Schüler/innen lesen in einer Bibel die Erzählung von der Heilung der Schwiegermutter des Petrus (Mk 1,29-31). Dann wählen sie aus einem Angebot möglicher Interpretationen diejenige aus, die ihrer Ansicht nach am besten zu der Geschichte passt und begründen ihre Wahl[1031].
2. Textgrundlage ist eine Art Bildergeschichte, anhand der der „Deutungsstreit um die Wunder Jesu“ nachvollzogen werden kann. Im Anschluss an die Lektüre dieser Geschichte wählen die Schüler/innen den Theologen aus, dessen Meinung sie am ehesten zustimmen können. Auch diese Entscheidung soll begründet und mit der einer Mitschülerin/eines Mitschülers verglichen werden.

Was haben die Schüler/innen nun hierzu geschrieben?

[1031] Diese Aufgabe ist vergleichbar mit der von Helmut Hanisch im Rahmen seiner empirischen Untersuchung zum Wunderverständnis von Kindern und Jugendlichen (vgl. Hanisch, Wunder).

Zu 1.: Etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen ist der Meinung, Mk 1,29-31 werde erzählt, um Jesus als den Sohn Gottes kenntlich zu machen bzw. um zu zeigen, dass Jesus als Sohn Gottes die Macht hat, die Schwiegermutter des Petrus vom Fieber zu heilen. Ein knappes Viertel der Schüler/innen entscheidet sich für die Überlegung, Jesu Heilung solle dem Leser Hoffnung und Zuversicht schenken. Die rationalistische Auffassung, die Schwiegermutter sei von selbst, also ohne Jesu Zutun gesund geworden, wird gerade einmal von drei Jugendlichen gewählt. Die übrigen Schüler/innen verteilen sich mit ihren Voten auf zwei andere Antwortmöglichkeiten: Das Wunder als ein Verweis auf eine transzendente Ebene bzw. als ein Zeichen für Jesu besondere Zuwendung zu Frauen. Diese Beobachtungen können zunächst einmal mit denen von Helmut Hanisch in Einklang gebracht werden. Auch er stellt im Blick auf diese Aufgabe fest, dass die Jugendlichen v.a. theologische Deutungen auswählen[1032].

Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus dem ersten Forschungswerkstattsemester erscheint der geringe Anteil derer, die sich für die rationalistisch ausgerichtete Antwort entscheiden, überraschend. Lässt sich hierfür eine Erklärung finden? Dazu müssen zum einen die Überlegungen der Schüler/innen herangezogen werden, mit denen sie ihre Wahl begründet haben (gut zwei Drittel aller Jugendlichen haben hier eine Erklärung angegeben) und zum anderen sind die Ergebnisse der zweiten Aufgabe zu berücksichtigen.

Zunächst zu den Begründungen für das mehrheitlich ausgewählte Antwortmodell (Jesus als Gottes Sohn):

Einige Jugendliche verbleiben dabei im Duktus der von ihnen ausgewählten Antwort; z.B. „Ich habe diese Aussage gewählt, weil Jesus der Sohn Gottes ist und die Macht hat, alle Leute von ihrer Krankheit zu befreien." Oder aber sie argumentieren mit anderen biblischen Wundergeschichten: „Ich denke, dass diese Aussage am ehesten zutrifft, weil Jesus ja wirklich die Frau heilt,

---

[1032] Vgl. Hanisch, Wunder, 147.

denke ich. Er kann ja auch Blinde und andere heilen." Drei Lernende wählen eine auffallend formelhafte Formulierung, so z.B.: „Denn Jesus ist Gottes Sohn und der Richter des jüngsten Gerichts und gibt den Menschen Zuversicht in Gottes Reich zu kommen." Es gibt aber auch Schüler/innen, die versuchen, eine eigenständige Begründung zu liefern: „Ich habe dies genommen, weil klar wird, dass er besonders ist." Oder: „Da ich gläubisch bin, glaube ich nicht direkt an Wunder aber daran, dass Jesus besondere Kräfte hat und den Menschen helfen kann, nicht unbedingt durch ‚Wunderheilung' sondern durch stärkende Worte etc." Darüber hinaus finden sich Formulierungen, in denen die Jugendlichen sich von ihrer ausgewählten Antwort distanzieren; z.B.: „Das will die Bibel übermitteln. Ich teile diese Meinung jedoch nicht, weil ich kein Christ bin. (…) Jemand, der nicht an Gott glaubt, teilt diese Meinung auch nicht, ein Christ hingegen glaubt daran."

Was folgt daraus? Offensichtlich darf man die Antworten, für die sich die Schüler/innen in der Bearbeitung des ersten Arbeitsauftrags entschieden haben, nicht gleichsetzen mit ihrer persönlichen Deutung der Erzählung. Vielmehr sehen sich die Jugendlichen aufgefordert, die „objektive" Intention der biblischen Geschichte zu ermitteln; d.h. sie überlegen, welche Botschaft die Wunderzählung wohl übermitteln möchte – unabhängig davon, was sie für sie persönlich aussagt[1033]. Während diese Beobachtung für mehr als die Hälfte der Jugendlichen gelten mag, gibt es auch Schüler/innen, die in einer konsequenten Argumentation ihre subjektive Deutung äußern. So wird zum Beispiel die Auffassung, dass die Schwiegermutter ohne Jesu Zutun genesen sei, folgendermaßen begründet: „Ich denke, dass das so ist, weil ich nicht an Jesus glaube und ich so auch zu diesem Text gedacht habe." Und im Vergleich mit der Partnerin stellt die Schülerin fest: „Wir glauben beide nicht an Jesus und seine Taten."

[1033] Vor diesem Hintergrund wären wohl auch die entsprechenden Ergebnisse der Untersuchung von Hanisch neu zu bewerten. In der Konzeption seiner Fragebogenuntersuchung hatten die Befragten keine Möglichkeit, ihre gewählten Antworten zu begründen (vgl. 2.3.1.3).

Zu 2.: Von den zur Auswahl stehenden Deutungen entscheidet sich ein knappes Viertel für den Supranaturalismus, je ein Fünftel für die mythische Auslegung und für den „Dritten Weg". Nur drei Schüler/innen stimmen Bahrdt und seiner rationalistischen Auffassung zu. Zwei Jugendliche schließen sich keinem Theologen an, sondern versuchen ihre persönliche Deutung der Wunder Jesu mit eigenen Worten zu beschreiben. Dazu formuliert eine Schülerin: „Meine Meinung: Dass man eher an Jesus glauben soll und nicht genau glauben soll, was Jesus gemacht hat." Und ein anderer Schüler schreibt: „Ich meine, dass Gott diese Welt geschaffen hat, aber dass er sie jetzt nicht mehr beeinflussen kann oder will."

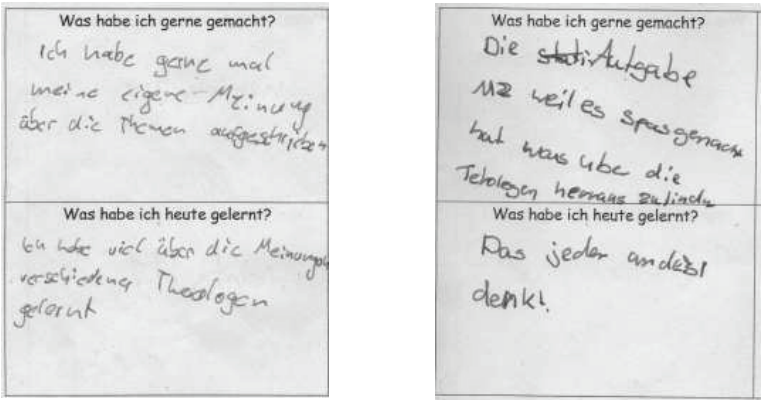
Interessant erscheint zunächst die Beobachtung, dass etwas weniger als die Hälfte der Schüler/innen überhaupt den Versuch unternimmt, die persönliche Entscheidung für eine der Auslegungsmöglichkeiten zu begründen. Daraus lässt sich die Vermutung ableiten, dass diese Aufgabe eine Reihe von Jugendlichen kognitiv überfordert haben könnte. Manchen ist es jedoch gelungen, ihre Auswahl mit eigenen Worten zu erklären. So erläutert beispielsweise ein Schüler seine Entscheidung für die supranaturalistische Deutung mit den Worten: „Ich (…) glaube an kleine bis große Hilfestellungen von Gott".

Weiterhin ist festzustellen: In der Zusammenschau der Antworten zu den hier vorgestellten Aufgaben ergeben sich einige interessante Kombinationen. Während ein kleinerer Teil in beiden Fällen konsequent supranaturalistisch oder eben rationalistisch argumentiert[1034], gibt es eine Schülerin, die Mk 1,29-31 als Hoffnungsgeschichte verstanden wissen möchte und die sich zugleich der rationalistischen Deutung von Bahrdt anschließt, „weil er an die Vernunft glaubt". Gleich drei Schülerinnen kombinieren die mythische Auslegung von Strauß mit der Auffassung, dass die Heilungsgeschichte Jesus als Gottes Sohn zeigen möchte. Offenbar überzeugt sie der Theologe

[1034] So stimmt z.B. eine Schülerin, die der Ansicht ist, dass die Heilung der Schwiegermutter ohne Jesu Hilfe geschah, Carl Friedrich Bahrdt und seiner rationalistischen Wunderdeutung zu.

mit seiner Empfehlung, die Wunder nicht wörtlich zu nehmen, sondern zu interpretieren.

Ein zusammenfassender Kommentar der Beobachtungen zu den beiden Aufgaben der „Wunder-Station“ soll durch O-Töne von Schülern ergänzt werden. Dazu zwei Auszüge aus ihren Lerntagebüchern[1035] (s. Abbildung 24):



Valerian Julia

Abbildung 24 - Lerntagebücher

Offensichtlich fühlten sich die Schüler/innen von den beiden hier vorgestellten Aufgaben der Stationenarbeit aufgrund ihrer Konzeption und ihres Inhalts angesprochen. Der kognitiven Herausforderung konnten viele Jugendliche begegnen, zumal ihnen die Studierenden während der Stationenarbeit unterstützend zur Seite standen.

Zwei Beobachtungen zu den Schülerantworten seien noch einmal gesondert hervorgehoben:

[1035] Etwa die Hälfte der Jugendlichen hat sich positiv zu den beiden Aufgaben geäußert; demgegenüber steht lediglich eine negative Bewertung aufgrund der Textlastigkeit. Die anderen Schüler/innen sind in ihren Lerntagebüchern nicht auf die Station zur Wunderfrage eingegangen.

(1) Wurden die Schüler/innen aufgefordert, die Intention einer biblischen Geschichte zu ermitteln, entschieden sie sich zwischen zwei verschiedenen Antwortmöglichkeiten: Entweder beschrieben sie ihre persönliche Deutung der Perikope oder sie gingen auf die ihrer Ansicht nach „objektiv richtige“[1036] Auslegung ein – relativ unabhängig von ihrer eigenen Auffassung.
(2) Eine Reihe von Schülerinnen/Schülern legte sich in der Bearbeitung der beiden Aufgaben nicht auf einen bestimmten Deutungsweg der Wundergeschichten fest. Hier bieten sich Anknüpfungsmöglichkeiten für eine vertiefende Auseinandersetzung.

4.2.2.2 Projektorientiertes Arbeiten in Kleingruppen

Die im vorherigen Semester gemachten Erfahrungen hatten gezeigt, dass die Schüler/innen wenig motiviert waren, wenn sie Gespräche zu theologischen Fragen ohne einen für sie erkennbaren Sinn führen sollten. Aus dieser Beobachtung heraus entstand die Überlegung, innerhalb der einzelnen Kleingruppen spezifische Zielstellungen zu verfolgen.[1037]
Letztlich entschied sich die Seminargruppe für die vier im Schaubild (s. Abbildung 23) aufgeführten Projektvorhaben:

- „Theater“
  Die Schüler/innen dieser Gruppe standen vor der Herausforderung, auf der Grundlage einer biblischen Wundererzählung ein Theaterstück einzustudieren. Dazu mussten sie u.a. ein Drehbuch schreiben, Kostüme auswählen und die ihnen zugewiesenen Rollen einstudieren.
- „Achtklässler unterrichten Fünftklässler“

[1036] Als objektiv richtig erscheint den Schülerinnen/Schülern die vermeintliche Aussageabsicht des biblischen Autors bzw. des christlichen Glaubens.
[1037] Die Auswahl der Projekte stützte sich u.a. auf die zeitnah erschienene Untersuchung von Uwe Böhm und Manfred Schnitzler zum Religionsunterricht in der Pubertät; vgl. Böhm/Schnitzler, Religionsunterricht. Hier stellen die Religionspädagogen unterschiedliche Unterrichtsideen vor, die sie in Religionskursen des siebten und achten Jahrgangs durchgeführt haben. Für die detailliertere Planung des Projektvorhabens „Achtklässler unterrichten Fünftklässler“ stellten Böhm und Schnitzler freundlicherweise den entsprechenden Manuskriptteil des für das Jahr 2010 geplanten Praxisbandes zur Verfügung.

Hier bestand die Aufgabe darin, eine Unterrichtsstunde zum Thema „Wunder“ für eine fünfte Klasse vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten.

- „Interviews“
  Die Schüler/innen dieser Gruppe hatten zum Ziel, Fünftklässler/innen zum Thema „Wunder“ zu interviewen. Diese Aufgabe umfasste das Erstellen eines Interviewleitfadens, die Durchführung der Befragungen sowie deren anschließende Auswertung.
- „Talkshow“
  Hier sollten die Jugendlichen eine fiktive Talkshow zur Wunderfrage einstudieren. Dazu mussten sie sich in die Rolle der ihnen zugewiesenen Person hineinversetzen und versuchen, sich in einer Gesprächsrunde zu behaupten.

In der Hoffnung, dass dies zu einer erhöhten Motivation führt, durften die Schüler/innen selbst entscheiden, an welchem Projekt sie gerne mitarbeiten würden. Zwei der vier Unterrichtseinheiten werden nun in ihrem Verlauf und mit Hilfe von Datenmaterial detaillierter vorgestellt. Die anderen beiden Projekte führen zu vergleichbaren Schlussfolgerungen.

Projekt „Achtklässler unterrichten Fünftklässler“[1038]

Für die erste Doppelstunde suchten sich die Studierenden Aussagen aus den Heftmappen, die die Schüler/innen während der Stationenarbeit geführt hatten, heraus und schrieben sie auf Plakate. In der Unterrichtsstunde forderten sie die Jugendlichen auf, die Statements zunächst schriftlich zu kommentieren. In der anschließend stattfindenden Diskussion über dieses Schreibgespräch entstand die folgende Sequenz:

1. **JANA**: Wer hat denn geschrieben: „Ich glaube auch, dass sich Naturwissenschaften bis zu einem gewissen Punkt“ -
2. TILMANN: Das war ich.

[1038] Diese Projektgruppe setzt sich aus vier Schülerinnen und drei Schülern zusammen. Sechs der sieben Jugendlichen gehören der evangelischen Konfession an, eine Schülerin ist muslimischen Glaubens. Die Gruppe wurde von drei Studentinnen unterrichtet.

3. **JANA**: Genau. Ab welchem Punkt meinst du denn, dass es nicht mehr (*unverst.*)

4. TILMANN: Es gibt so Sachen wie den Urknall, bei dem, wenn man davon erzählt, das ist mir schon ma passiert, da haben fromme Christen angefangen zu heulen.

(*SuS kichern*)

5. **SABRINA**: Weil dann auf einmal ihr Weltbild erschüttert war, ja?

6. VALERIAN: Ja sicher. Ich hab auch schon ma so´n Gespräch geführt.

7. TILMANN: Die regen sich richtig darüber auf, dass Leute so was erzählen und das ist, gibt's einfach solche Punkte, bei denen der Glauben nicht mehr damit übereinstimmen kann, weil (*unverst.*) festhält.

8. **SABRINA**: Mmh, also bei bestimmten Sachen, z.B. wie die Welterklärung, wie die entstanden ist die Welt und so, meinst du, lässt sich´s dann auf einmal nicht mehr verbinden.

9. TILMANN: Mmh, nicht mehr ganz.

10. **JANA**: Bei welchen Punkten lässt sich Glaube und Naturwissenschaft verbinden? Hast du da auch ´ne Idee oder ´ne Vorstellung? Oder habt ihr Ideen, Vorstellungen?

11. VALERIAN: Also eigentlich widerspricht ja sozusagen auch in manchen Punkten auch das, was er gesagt hat ähm, naturwissenschaftlich, wie das erwiesen ist, ähm Gott, dass es den gibt. Weil es heißt ja, Gott hat die Menschen erschaffen und ich mein, man weiß es, glaub ich, noch nich so genau, aber für mich hört sich das auch dumm an und ich würde da eher glauben, dass, was weiß ich, dass sich da irgendwas entwickelt hat, so wie halt irgendwie diese, ich weiß nich -

12. TILMANN: Urknalltheorie.

13. **ANNELIE**: Evolutionstheorie, meinst du das?

14. VALERIAN: Ja halt, dass sich so diese Vor-, wir haben ja, also wir und Affen haben ja die gleichen Vorfahren, dass sich das so entwickelt hat und nicht, dass einfach das erschaffen wurde, so ist das ja auch sozusagen, wird das ja auch gesagt und das hat ja mit dem Glauben dann, widerspricht dem ja total. Deswegen mein ich auch, dass naturwissenschaftliche Sachen eher widersprechen, dass es Gott gibt.

Die beiden Schüler Tilmann und Valerian nutzen die Gelegenheit, von einer Begegnung zu erzählen, bei der „fromme Christen" angesichts der Urknalltheorie zu weinen begonnen haben. Diese zunächst einmal etwas kari-

kierend anmutende Beschreibung bringt für die Jungen zweierlei klar zum Ausdruck: Der christliche Schöpfungsglaube ist unvereinbar mit naturwissenschaftlichen Welterklärungstheorien. Und: In der Gegenüberstellung von Glaube und Wissenschaft fühlen sich gläubige Menschen in die Ecke gedrängt und verhalten sich hilflos. Aufgrund dieser Erfahrung behauptet Tilman die Unvereinbarkeit religiöser und areligiöser Weltentstehungstheorien.
Die Studierende Jana kehrt daraufhin noch einmal zu ihrer Ausgangsfrage zurück und möchte von den Schülerinnen/Schülern wissen, in welchen Punkten sich ihrer Ansicht nach Glaube und Naturwissenschaft verbinden lassen. Valerian, der offensichtlich auf diese Frage keine Antwort findet bzw. dem der empfundene Widerspruch zwischen beiden wichtiger ist, dreht die Aufforderung der Studierenden gleichsam um. Dazu bringt er eine Argumentation, wie sie schon im Rahmen des ersten Forschungswerkstattsemesters häufiger angeführt wurde und der folgende Logik zugrunde liegt: Christen glauben an Gott als Schöpfer; die Naturwissenschaften, insbesondere die Evolutionstheorie, widerlegen den Schöpfungsglauben und damit auch die Existenz Gottes (11.,14.).
Die Unterrichtsplanung der Studierenden ließ an dieser Stelle keine inhaltliche Vertiefung zu, so dass die Aussagen von Valerian und Tilmann zunächst einmal unkommentiert stehen blieben.
Anhand des Transkripts konnten sich die Studierenden im Anschluss an die Unterrichtsstunde noch einmal die Argumentationen der Schüler/innen vor Augen führen. Dabei erkannten sie eine fehlende Fähigkeit bzw. Bereitschaft zu einer mehrperspektivischen Wirklichkeitswahrnehmung. In der Vorbereitung auf das Seminar befassten sich die Studierenden mit der Entwicklung komplementärer Denkstrukturen[1039]. Im Rahmen dessen erfuhren sie, dass sich das sogenannte komplementäre Denken in Niveaus entwickelt und dass es der Förderung bedarf. Vor diesem Hintergrund verfassten die Studierenden ein fiktives Gespräch, in dem sich zwei Jugendliche mit

[1039] Die Grundlage bildete ein Text von Ulrich Kropač; vgl. Kropač, Naturwissenschaft.

einem Theologen über Fragen zu Weltentstehung, zur Bibel und zu Wundern unterhalten.

Im Gespräch über diesen Text meldeten sich weitere Schüler/innen der Kleingruppe zu Wort und ergänzten die Ansichten von Valerian und Tilmann, indem sie

- deutlich machten, dass sie keinen Widerspruch zwischen Glauben und Naturwissenschaft empfinden; so z.B. Felix: „Dass wenn man, also Gottes Nähe so sucht, dann ist sie halt da. Ja, dann spürt man die halt. Und ähm, ich kann das schon kombinieren beides, bin ich auch der Meinung, ja.“;
- ihre Verunsicherung angesichts der Existenz unterschiedlicher Erklärungsansätze zur Sprache brachten, so z.B. Lisa: „Man weiß halt nicht, an was man jetzt glauben soll und an was nicht. Weil es gibt halt so viele verschiedene Theorien.“

Die Hoffnung der Studierenden, Valerian oder Tilmann zu einer Änderung in ihrer Haltung bewegen zu können, blieb jedoch unerfüllt. Beide hielten ausdrücklich an ihrem rationalistischen Standpunkt fest; vgl. Tilmann: „Ich glaub nicht, dass Jesus der Sohn Gottes war […] Und die Wunder, die er vollbracht hat, schätz ich mal, sind heute alle erklärbar. Naturwissenschaftlich. Auf ´ne Art und Weise.“ Und Valerian beendete schließlich das Unterrichtsgespräch mit der Feststellung: „…es wird immer irgendwann ´ne Erklärung dazu geben und das hört sich für mich logischer an und deshalb glaube ich an das mehr. Ich glaube an die Naturwissenschaften.“

In der Reflexion dieser Unterrichtsstunde versucht die Studierende Annelie den Umgang der Schüler/innen mit dem Unterrichtsgegenstand nachzuvollziehen. Im Blick auf Tilmann schreibt sie:

> „Bei Tilmann ist mir bewusst geworden, dass für ihn das topologische Modell der Verhältnisbestimmung von Naturwissenschaft und Glauben[1040] keinen Sinn macht, da er damit rechnet, dass die Lücken, die die Religion bisher füllen kann, irgendwann mit na-

[1040] Hier bezieht sich die Studierende auf Dieterich, Schöpfung.

turwissenschaftlichen Aussagen gefüllt werden können. Deshalb ist es wichtig, ihm klarzumachen, dass dies nicht die einzige Möglichkeit ist, das Verhältnis zwischen Glauben und Naturwissenschaft zu bestimmen. Ziel für ihn wäre, dass er dialogfähig wird, auch wenn er die Sicht eines Naturwissenschaftlers einnimmt, um sich mit religiösen Themen auseinanderzusetzen. Hier wäre ein Text sinnvoll, der zeigt, wie ein christlicher Naturwissenschaftler die Schöpfung ernst nimmt, zugleich jedoch kritische Anfragen stellt und um einen Diskurs bittet."[1041]

Die Studierenden folgerten aus ihren Beobachtungen, dass sie zwischen für sie erreichbaren, kurzfristigen und – im Blick auf die spätere Unterrichtstätigkeit – langfristigen Lernzielen unterscheiden müssen. Ein Text, wie ihn die Studierenden in ihrem Unterricht einsetzten, kann die Schüler/innen dazu anregen, eine andere Perspektive auf das Thema einzunehmen, um daraufhin die eigene Haltung nochmals zu überprüfen (kurzfristiges Ziel). Längerfristig wird es darauf ankommen, das Spektrum der möglichen Sichtweisen zu erweitern sowie den diskursiven Umgang mit dem eigenen Standpunkt sowie mit fremden Positionen zu fördern.

Im Blick auf das angestrebte Projektziel war den Studierenden bewusst, dass die Schüler/innen ihrer Gruppe mit den, aus jugendlicher Sicht tendenziell überholten, Glaubensvorstellungen der Fünftklässler/innen konfrontiert werden würden. Entsprechend galt es, die Jugendlichen im Umgang mit den Deutungen der Kinder ausreichend zu sensibilisieren. Von daher entwickelten die Studierenden ein Unterrichtsarrangement, in dem die Schüler/innen ihrer Kleingruppe andere Perspektiven – insbesondere im Blick auf die Wunderfrage – (aner)kennen lernen konnten.

Da in dem fiktiven Dialog (s.o.) nicht nur die Beziehung von Glaube und Naturwissenschaft sondern auch die Wunder Jesu thematisiert wurden, konnten die Studierenden hieran im weiteren Verlauf ihrer Unterrichtsreihe anknüpfen: Am Beispiel der Geschichte von der Heilung des Bartimäus (Mk 10,46-52) ermöglichten sie den Schüler/innen zunächst einen handlungsori-

---

[1041] Krebs, Ausarbeitung, 17f.

entierten und Identifikation stiftenden Zugang zum Thema[1042]. Anschließend erarbeiteten die Lernenden unterschiedliche Deutungen (supranaturalistisch, rationalistisch, symbolisch und sozialgeschichtlich)[1043] der Geschichte und setzten sich mit ihrer eigenen Auffassung dazu ins Verhältnis[1044]. Das Spektrum der von den Jugendlichen favorisierten Auslegungen reichte von einer rationalistischen über eine symbolische hin zu einer sozialgeschichtlichen Deutung. Manche Lernende zogen es auch vor, ihre persönliche Wunderauffassung mit eigenen Worten und ohne den Bezug auf die soeben kennengelernten Auslegungsmöglichkeiten zu formulieren. Gleichwohl regte das Deutungsspektrum die Jugendlichen zur Reflexion der eigenen Haltung zu biblischen Wundergeschichten an. Dies ist eine Auswahl der schriftlichen Schüleräußerungen:

Lisa: „Ich finde…weil Gott Jesus das Leben geschenkt hat und – naja jetzt macht Jesus das auch bei den anderen, nur auf eine andere Art halt."

Aileen: „Manche Leute glauben an Wunder, andere nicht. Ich denke, wenn man fest an seinen Glauben denkt, denkt man auch an Wunder. Aber jeder Mensch hat seine eigene Meinung. Wenn es keine naturwissenschaftlichen Wunder sind, glaube ich schon an Wunder."

Felix: „Meine Deutung besteht aus der symbolischen Deutung und der sozialgeschichtlichen Deutung. Ich bin der Ansicht, dass Gott (Jesus) Bartimäus Vertrauen und den Glauben schenkte und ihn somit innerlich heilte. Ein Grund des Vertrauens war auch, dass Jesus Bartimäus beachtete, obwohl der nur ein blinder Mann ist."

Vor dem Hintergrund, sich der eigenen Deutung einer Wundergeschichte vergewissert sowie davon abweichende Verstehenszugänge kennengelernt zu haben, befasste sich die Kleingruppe nun mit möglichen Rezeptionsstrukturen der Fünftklässler/innen. Zu diesem Zweck stand den Studierenden eine transkribierte Videoaufzeichnung zur Verfügung, in der sich eine

---

[1042] Die Jugendlichen fühlten sich über eine Partnerübung in das Gefühl des Blindseins ein und versuchten die Erzählung in einem Rollenspiel umzusetzen.
[1043] Vgl. 2.2.1.
[1044] Leider gab es bei der Aufnahme dieser Unterrichtsstunde technische Probleme, so dass interessante Sequenzen nicht transkribiert werden konnten.

Gruppe von Kindern unter Anleitung von Studierenden über Gott unterhält. Da es sich bei diesen Kindern um Schüler/innen der fünften Klasse, die selbst auch an dem Unterrichtsprojekt teilnehmen würden, handelte, war das Interesse der Jugendlichen an dem, was die Kinder über ihren Glauben erzählten, entsprechend groß.

In einem Gespräch über das Unterrichtsvideo äußerten die Achtklässler/innen ihre Beobachtungen; u.a. stellten sie fest, dass die Fünftklässler/innen sich fragen,

- wer eigentlich von Gott aufgenommen wird,
- wie man an Gott glauben kann, obwohl er nicht sichtbar ist,
- wie und vor allem wem Gott eigentlich hilft.

Insbesondere fiel den Jugendlichen die generelle Offenheit auf, mit der die Fünftklässler/innen den Fragen nach ihrem Glauben begegneten. Diese Beobachtung führte ihnen vor Augen, dass sie mit den Gedanken der Kinder aufmerksam und sensibel umgehen müssen. Es galt also, die eigenen rationalistisch argumentierenden Zweifel zurückzustellen.

Auf dieser Grundlage konnten die Schüler/innen, mit Unterstützung der Studierenden, die Planung ihres eigenen Unterrichtsvorhabens beginnen. Gemeinsam erarbeitete die Kleingruppe ein Planungsraster, in dem sie die Inhalte, die Methoden und Sozialformen sowie die Verteilung der jeweils anfallenden Aufgaben festhielt. Folgende Grobplanung war das Ergebnis:

(1) Einführung

Die Schüler/innen sitzen im Stuhlkreis. Aus in der Mitte liegenden Bildern wählen sie das aus, das sie am ehesten mit einem Wunder assoziieren würden und erklären den Mitschülerinnen/-schülern ihre Wahl.

(2) Erarbeitung

Die Schüler/innen lesen gemeinsam die Erzählung von Bartimäus, und versuchen, sich in einer Vertrauensübung in das Empfinden des Blindseins einzufühlen. Eingeteilt in Gruppen verfassen die Schüler eine eigene Version des Bibeltextes. Schließlich erarbeiten sie – unterstützt von den Achtklässler/innen – ein Rollenspiel.

(3) Präsentation und Ergebnissicherung

Die Gruppen präsentieren den Mitschülerinnen/-schülern ihr einstudiertes Rollenspiel. Im Anschluss daran darf über die Darbietungen (konstruktiv) diskutiert werden. Abschließend kommentieren die Schüler/innen die Unterrichtsstunde in einem Reflexionsbogen.

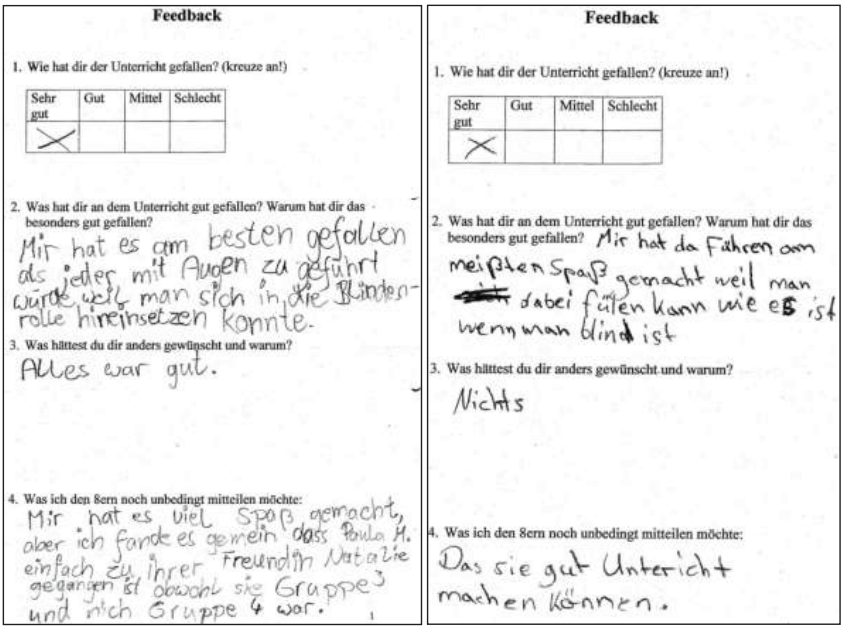
Unmittelbar vor Beginn des Unterrichtsprojekts trafen sich die Studierenden noch einmal mit ihrer Kleingruppe, um letzte Unsicherheiten zu beseitigen und organisatorische Fragen zu klären. Die Anspannung der Schüler/innen war zu diesem Zeitpunkt deutlich zu spüren[1045]. Während des Unterrichtsversuchs in der fünften Klasse legte sich die Nervosität recht schnell und die Jugendlichen überzeugten mit einem Selbstbewusstsein, das die Studierenden sowie die Dozentin überraschte und nachhaltig beeindruckte. Insgesamt konnten die Achtklässler/innen ihr Unterrichtsvorhaben gut umsetzen.

In der direkt im Anschluss stattfindenden Nachbesprechung wirkten die Jugendlichen erschöpft, aber sehr zufrieden[1046]. In freudiger Erwartung lasen sie sich gegenseitig die Reflexionsbögen der Fünftklässler vor.

Die beiden abgedruckten Stellungnahmen (s. Abbildung 25) spiegeln recht gut die Meinungen der gesamten Klasse wieder: Die Kinder lobten das Identifikations- und das Rollenspiel (kritische Meinungen gab es nur sehr wenige) sowie das Unterrichtsprojekt insgesamt – insbesondere im Vergleich zum „normalen Reli-Unterricht“. In ihrem persönlichen Feedback fanden viele Fünftklässler/innen lobende Worte für die Jugendlichen.

[1045] Ähnliche Erfahrungen sammelten auch die Studierenden in der Interview-Gruppe. Angesichts der bevorstehenden Interviews mit den Fünftklässlern und der dafür geleisteten Vorarbeit bauten die Jugendlichen eine gewissen Erwartungshaltung auf, so schreibt z.B. Julia: „Ich erhoffe mir, dass die Fünfer auch ´was [über Wunder, Anm. d. Verf.] lernen und nich denken, ja ich war hier und sonst egal.“

[1046] Die positiven Eindrücke decken sich mit den Erfahrungen von Böhm und Schnitzler; vgl. Böhm/Schnitzler, Religionsunterricht.



Feedback

1. Wie hat dir der Unterricht gefallen? (kreuze an!)

Sehr gut	Gut	Mittel	Schlecht
X			

2. Was hat dir an dem Unterricht gut gefallen? Warum hat dir das besonders gut gefallen?

Mir hat es am besten gefallen als jeder mit Augen zu geführt würde, weil man sich in die Blindenrolle hineinsetzen konnte.

3. Was hättest du dir anders gewünscht und warum?

Alles war gut.

4. Was ich den 8ern noch unbedingt mitteilen möchte:

Mir hat es viel Spaß gemacht, aber ich fande es gemein dass Paula M. einfach zu ihrer Freundin Natazie gegangen ist obwohl sie Gruppe 3 und ich Gruppe 4 war.

Feedback

1. Wie hat dir der Unterricht gefallen? (kreuze an!)

Sehr gut	Gut	Mittel	Schlecht
X			

2. Was hat dir an dem Unterricht gut gefallen? Warum hat dir das besonders gut gefallen?

Mir hat da Führen am meisten Spaß gemacht weil man dabei fühlen kann wie es ist wenn man blind ist

3. Was hättest du dir anders gewünscht und warum?

Nichts

4. Was ich den 8ern noch unbedingt mitteilen möchte:

Das sie gut Unterricht machen können.

Abbildung 25 - Reflexionsbogen, Fünftklässler/innen

In der Nachbesprechung hatten jedoch nicht nur die Bewertungen der Kinder ihren Platz. Die Achtklässler/innen standen vor der Aufgabe, ihre eigene „Lehrerrolle“ zu reflektieren. Dabei zeigten sie sich erstaunt, dass die Kinder sie als Lehrende akzeptierten. Diese, für sie neue, Erfahrung bewerteten die Schüler/innen als sehr positiv. Neben kleineren organisatorischen Defiziten (Zeit- und Platzmangel) kritisierten sie die gelegentlich aufgetretene Unkonzentriertheit der Kinder. Diese Beobachtung regte die Jugendlichen wiederum dazu an, über das eigene Verhalten in der Rolle der Schülerin/des Schülers nachzudenken. Darüber hinaus waren sie sich einig, dass insbesondere die Phasen spannend waren, in denen die Fünftklässler/innen ihre persönliche Auffassung des Themas ins Gespräch brachten. Vor dem Hintergrund der eigenen intensiven Einarbeitung nahmen sie die Äußerungen der Kinder besonders neugierig auf.

So wie die Fünftklässler/innen sollten sich auch die Jugendlichen in einem Reflexionsbogen äußern. Darin bewerteten sie den Unterricht in Kleingruppen durchweg positiv; z.B. Valerian: „Ich fand, es war abwechslungsreich und es hat Spaß gemacht." Oder Loubna: „Ich fand es immer sehr harmonisch, wenn wir zusammen saßen." Gelobt wurde auch die intensive Betreuung durch die Studierenden sowie deren spürbares Interesse an dem Denken der Heranwachsenden; vgl. Eileen: „Die Lehrer waren sehr interessiert an unserer Meinung!" Oder Loubna: „Ich konnte immer meine Meinung sagen und meine Mitschüler auch. Die Lehrer, fand ich, haben großes Interesse an unserer Meinung gezeigt." Das Unterrichtsprojekt selbst betrachteten alle Schüler/innen als ihr persönliches „Highlight".

Projekt „Theater"[1047]

Auch in dieser Gruppe begannen die Studierenden ihren Unterricht mit einem Gespräch über ausgesuchte Aspekte der Stationenarbeit, insbesondere über die Wunderdeutungen. Dabei entstand die folgende Sequenz:

1. JULIAN: Also ich hab mich für den dritten Weg entschieden, also dass man der Welt offen mit den Wundern gegenübertreten soll.
2. **L1**: Und wie hast du die Geschichte gedeutet?
3. JULIAN: Ähm ich hab geschrieben: Die Geschichte soll zeigen, dass Jesus heilen bzw. Wunder vollbringen kann, da er Gottes Sohn ist, obwohl es naturwissenschaftlich unmöglich ist. Also ähm, das geht für mich so in den dritten Weg, obwohl das eigentlich nicht stimmt, sollte man das trotzdem darauf beruhen lassen.
4. **L1**: Glaubst du denn, dass das stimmt? Oder bist du der Ansicht, naja weil es naturwissenschaftlich -
5. JULIAN: Naja, also ich ähm, ich weiß gar nicht, was ich da sagen soll, also ich steh so dazwischen, also zwischen den Wundern und dem Naturwissenschaftlichem.
6. **L1**: Ok.

[1047] Diese Projektgruppe setzt sich aus drei Schülerinnen und drei Schülern zusammen. Zwei der Schüler sind muslimischen Glaubens. Die Gruppe wurde von zwei Studentinnen unterrichtet.

7. AHMET[1048]: Also ich hab mich für den Rationalismus entschieden. Aber ich hab die Geschichte genauso wie Julian gedeutet, also er könnte natürlich als Gottes Sohn, Jesus, Wunder vollbringen, aber wenn man mit gesundem Menschenverstand darüber nachdenkt, dann geht das eigentlich nicht.

[…]

8. JULIA: Also ich bin zwischen der mystischen Deutung[1049] und der tiefenpsychologischen Deutung. Also dass es vielleicht ein unbewusstes Handeln von Körper und Seele, ich hab nämlich geschrieben, vielleicht hat er einfach geholfen, einfach dass er bei ihr gewesen ist und einfach ihre Hand gehalten hat, nur dadurch, einfach was in ihrer Seele passiert ist, wo sie dann gesund geworden ist. Und die mystische Deutung, weil die dürfen nicht unbedingt wörtlich genommen werden, also so. Ich hab auch geschrieben, es soll vielleicht auch einem Hoffnung geben, dass ein kranker Mensch äh gesund werden kann. Dass man einfach da, zum Beispiel wenn jemand im Koma liegt, soll man ja auch da mit den Leuten reden, auch wenn die nichts äh zurück sagen können.

9. **L1**: Ja, stimmt.

10. SARAH: Also ich bin auch für die tiefenpsychologische Deutung und für das erste, Supranaturalismus. Ähm also ich find auch, das ist ein Wunder, weil man kann ja einen nicht sofort heilen. Er ist krank und dann im nächsten Moment ist er schon gleich wieder gesund.

11. FRANZISKA: Also ich bin auch für die tiefenpsychologische Deutung, ja weil ich eben auch denke, dass das ein Wunder ist. Und ähm, ich glaube schon, dass er das gemacht hat, weil er hat ja auch andere Wunder vollbracht, wie zum Beispiel ähm einen blinden Mann geheilt und sowas. Also ich glaub auch schon, dass das stimmt.

12. **L1**: Mhm.

13. AHMET: Aber wie wir alle wissen, wurde ja die Bibel erst nach ein paar Jahren, also nachdem Christus gestorben ist, verfasst und dadurch kann das ja

---

[1048] Beobachtungen in der gemeinsamen Einstiegsphase sowie ein Vorgespräch mit dem Religionslehrer hatten offenbart, dass Ahmet in mehrfacher Hinsicht ein Schüler ist, der besondere Aufmerksamkeit einfordert. Er ist ein intelligenter und für sein Alter weit entwickelter Junge türkischer Abstammung, der unter gravierenden familiären Problemen zu leiden hat. In der Konsequenz verhielt sich Ahmet häufig aggressiv und störte zum Teil massiv den Unterricht. Trotz intensiver Bemühungen seitens der Offenen Schule Waldau war es bis zuletzt fraglich, ob der Schüler auf der Schule würde bleiben können. Die Unterrichtsmitschnitte aus der Theater-Kleingruppe zeigen sehr deutlich, dass Ahmet ein Unterrichtsgespräch entweder mit seinen Gedanken entscheidend voranbringen oder aber mit seinen albernen bis provokanten Zwischenbemerkungen gewissermaßen sabotieren konnte.

[1049] Die Schülerin meint hier die mythische Wunderdeutung.

durch Erzählungen nicht unbedingt wahr sein, also vielleicht war die Frau gar nicht so krank.

[…]

14. JULIAN: Also kommt mir jetzt Jesus so vor wie ein wandelnder Optiker, oder wie so `ne Apotheke (*lacht*), weil der heilt ja so die Kranken. Oder so `nen Krankenhaus, so´n Allround-Krankenhaus, weil wenn man das jetzt, weil wenn er jetzt `nen Blinden oder Gelähmten heilt, das ist ja irgendwie schon so, wie soll ich sagen?

15. AHMET: Wie Gott.

16. JULIAN: Ja, also ich weiß auch nicht. Aber irgendwie kommt mir das jetzt so vor wie ein Allround-Krankenhaus, dass der da irgendwie einfach so was macht und dass es dann einfach wieder gut ist.

Was kann in dieser Sequenz beobachtet werden? Julians eigenwillige Interpretation des „Dritten Weges“ steht im Einklang mit einer Reihe von Äußerungen aus anderen Kleingruppen und v.a. aus dem ersten Forschungswerkstattsemester. Das, was die Deutung für die Jugendlichen interessant macht, ist die fehlende endgültige Festlegung auf ein supranaturalistisches oder ein rationalistisches Verständnis der Wunder Jesu. Julian beschreibt sich selbst als jemanden, der „zwischen den Wundern und dem Naturwissenschaftlichen“ (5.) steht.

Die Studierenden versuchen an dieser Stelle nicht, Julians Interpretation zu hinterfragen; stattdessen darf sich Ahmet äußern, der sich dem Rationalismus anschließt und eine Unterscheidung vorträgt, die bereits in der Äußerung von Julian zu erkennen war: Auf der einen Seite ist zu fragen, welche Botschaft sich hinter der Wundergeschichte verbergen könnte. Im Fall von Mk 1,29-31 geht es also darum, Jesus als den Sohn Gottes und damit als Wundertäter auszuweisen. Andererseits ist zu überlegen, wie man selbst die Erzählungen versteht, und zwar vor dem Hintergrund naturwissenschaftlichen Denkens bzw. dem „gesunden Menschenverstand“ (7.).

Julia lehnt eine eindeutige Zuordnung ab und positioniert sich zwischen zwei Deutungen. Sie begründet ihre Wahl ausführlich und gibt dabei zu erkennen, welche spezifischen Merkmale der Auslegungen sie besonders ansprechen. Auf der einen Seite fühlt sich die Schülerin von der tiefenpsycho-

logischen Deutung und der zugrunde liegenden Vorstellung, Körper und Seele wirkten zusammen, angesprochen. Demnach wäre es der seelische Beistand Jesu gewesen, der der Schwiegermutter des Petrus zur Genesung verholfen hat. Auf der anderen Seite ist Julia von der Aufforderung der mythischen Deutung, die Wundergeschichten nicht wörtlich zu verstehen, überzeugt. Schließlich löst sich die Schülerin von den vorgegebenen Auslegungsmöglichkeiten hin zu der Überlegung, welche Bedeutung eine Wundergeschichte wie Mk 1,29-31 aktuell haben könnte. Dazu zählen das Stiften von Hoffnung sowie die Zuwendung zu kranken Menschen, auch wenn eine Heilung sehr unwahrscheinlich ist.

Während sich Sarah ebenfalls zwischen zwei Deutungen positioniert, nämlich der tiefenpsychologischen und der supranaturalistischen, fällt an ihrem Beitrag auf, dass sie das Geschehen der Heilung, so wie es in der Geschichte beschrieben wird, voraussetzt und nicht anzweifelt. Während Sarah ihre Wahl der tiefenpsychologischen Auslegung unbegründet lässt, überzeugt sie der Supranaturalismus mit seiner Möglichkeit, die Spontanität der Heilung zu erklären, denn die Gesundung tritt „sofort“ bzw. „im nächsten Moment“ ein (10.).

Auch Franziska kann ihre Wahl der tiefenpsychologischen Auslegung nicht begründen. Stattdessen gibt sie ihre Überzeugung wieder, dass Jesus das Wunder der Heilung tatsächlich vollbracht hat. Die Schülerin begründet ihre Auffassung mit ihrem Wissen um andere Wundertaten Jesu (11.). Franziskas Vorstellung von Jesus ist offensichtlich die eines (tiefenpsychologisch wirkenden) Wundertäters.

Dann meldet sich Julian noch einmal zu Wort und versucht sein persönliches Bild von Jesus zu beschreiben. In seiner Suche nach geeigneten Metaphern steigert er sich von der Vorstellung eines Optikers über die einer Apotheke hin zu der eines „Allround-Krankenhauses“. Bei letztgenanntem Bild bezieht sich Julian auf zwei Aspekte: Einerseits ist es die Vielzahl an Leiden, die Jesus zu heilen vermag („allround“) und andererseits ist es die Spontanität der Heilungen, es wird „einfach wieder gut“.

Auf Ahmets Hinweis, dass Jesus letztlich wie Gott handelt (15.), gehen weder die Studierenden noch Julian ein.

Am Ende dieser ersten Doppelstunde fragt Julian die Studierenden: „Wieso haben wir das jetzt eigentlich gemacht?“ Die Schüler/innen suchen nach einer Antwort und schließlich bringt es Julia auf den Punkt: „Also ich denke mal, dass jeder nochmal, dass jeder nochmal darüber nachdenkt, wie er Wunder empfindet und dass wir dann vielleicht besser, zum Beispiel im Theaterstück, die verschiedenen Ansichten rüberbringen können.“

Diese Überlegung weckt eine Erwartungshaltung: So wird die Arbeit an dem Theaterstück daraufhin zu untersuchen sein, inwieweit die Schüler ihre eingangs formulierten Wunderdeutungen dabei einbringen (können).

In der nachfolgenden Doppelstunde erhielten die Schüler/innen die Gelegenheit, zwei ausgewählte Wundererzählungen kennenzulernen:

(a) Die Hochzeit zu Kana, Joh 2,1-12 und

(b) Die Heilung eines Gelähmten, Mk 2,1-12.

Dabei bedienten sich die Studierenden der Textraumerkundung – eine Methode, die Hartmut Rupp für die Erschließung biblischer Wundergeschichten vorgeschlagen hat[1050].

Im Blick auf die Umsetzung des Geschehens in einem Theaterstück bevorzugten die Jugendlichen Mk 2,1-12. Also nutzten die Studierenden die folgende Stunde, um die ausgewählte Wundererzählung gemeinsam mit den Schülerinnen/Schülern vertiefend zu bearbeiten. Dazu erhielten die Lernenden die Aufgabe, zentrale Wörter aus der biblischen Geschichte herauszuarbeiten, um sie anschließend in einem Standbild umzusetzen. Hier standen die Jugendlichen vor der Herausforderung, Begriffe wie Sünde, Vergebung, Lästern oder Glaube mit Hilfe von Mimik und Gestik darzustellen. Aus den Lerntagebüchern geht hervor, dass sich die Schüler/innen dieser Herausforderung mit Motivation und Freude gestellt haben. Ahmet schreibt hierzu

[1050] Vgl. Rupp, Textraum.

in sein Lerntagebuch: „Ich habe die Standbilder gerne gemacht, weil wir unserer Fantasie freien Lauf lassen konnten.“[1051]

Während dieser Unterrichtsphase kamen Lehrende und Lernende immer wieder zusammen, um sich über die Ergebnisse auszutauschen. Dabei entstand folgendes Gespräch:

1. **L1**: Wir hatten ja letzte Woche Fragen zu der Geschichte aufgeschrieben und –

(*Ahmet lenkt seinen Sitznachbarn Volkan ab*)

2. **L2**: Ahmet, hörst du zu?
3. **L1**: - und welche Fragen ihr habt. Wir konnten ja auch schon viele Fragen klären ähm, unter anderem war die Frage: „Wieso sagen die Schriftgelehrten, dass das Gotteslästerung ist, was Jesus da macht?“ Und die Frage haben wir ja noch gar nicht geklärt. Was meint ihr?
4. JULIAN: Ja also ähm, die denken halt nur ähm, dass Gott allein Sünden vergeben kann und jetzt nicht irgendein daher Gelaufener, ne? Denn die wussten da ja noch gar nicht, dass er Gottes Sohn ist.
5. **L1**: Aha.
6. JULIAN: Ja, und deswegen denken die ja, das kann nur Gott allein. Und er sagt „deine Sünden sind dir vergeben“. Das geht gar nicht.
7. **L1**: Mhm. Wolltest du noch was anderes sagen, Ahmet?
8. AHMET: Ja, ungefähr dasselbe. Halt dass die dachten, nur Gott kann das vergeben, ja, und dass er das so sagt, das kam denen merkwürdig vor.
9. **L1**: Okay. Jetzt vergibt er die Sünden ähm, was hat denn der Gelähmte dann eigentlich gemacht? Also was sind das denn für Sünden, die er dem vergibt?
10. VOLKAN: Dass er gelähmt ist.
11. AHMET: Naja, vielleicht ist das so, dass das `ne Bestrafung von Gott ist.
12. **L1**: Die Lähmung, meinst du?

(*Ahmet nickt*)

13. **L1**: Aha.
14. JULIA: Kann auch sein, dass er vielleicht ähm im Krieg war und er dabei irgendwie gelähmt wurde, oder so.
15. **L2**: Also, (*zu Ahmet gewandt*) eine Bestrafung von Gott hast du gesagt, ne? Und wofür `ne Bestrafung?

[…][1052]

[1051] Weitere O-Töne der Schüler zu der Methode des Standbildbauens finden sich in Reiß, Wunder.

16. JULIAN: Also ich glaub, dass er irgendwie gegen eins der zehn Gebote verstoßen hat, zum Beispiel dass er am Feiertag oder so irgendwas anderes gemacht hat, und hat vielleicht gearbeitet oder so.

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass das kreative Arbeiten mit einer Wundergeschichte die Schüler/innen anregt, Leerstellen im Text zu füllen. Da ist zunächst einmal die Frage nach dem Verhalten der Schriftgelehrten. Warum werfen sie Jesus Gotteslästerung vor? Ohne Umwege finden Julian und Ahmet eine plausible Begründung: Die Schriftgelehrten betrachten Jesus als einen daher Gelaufenen (4.); Sünden vergeben könne jedoch ihrer Auffassung nach allein Gott (4.,6.,8.). Dann sprechen die Studierenden eine weitere Leerstelle im Text an: Welche Sünden sind es, die Jesus dem Gelähmten vergibt? Sofort stellen Volkan und Ahmet eine Verbindung zwischen Sünde und Krankheit her. Auf der Suche nach Ursachen für die Lähmung vermutet Ahmet eine Strafe von Gott, während Julia an eine Kriegsverletzung denkt (14.). Die Lehrende möchte wissen, für welches Vergehen Gott den Gelähmten bestraft haben könnte. Der Schüler denkt dabei offensichtlich an einen Sündenbegriff im Sinne moralischen Fehlverhaltens und zwar aus seiner individuellen Lebensperspektive heraus. Julian hingegen verbleibt im biblischen Kontext und vermutet einen Verstoß gegen die zehn Gebote als Grund für die Lähmung.[1053]

Nachdem sich die Lerngruppe über die Arbeit mit den Standbildern der Geschichte weiter genähert hatte, konnten die Studierenden zu Fragen der praktischen Umsetzung, d.h. zu der Erstellung des Drehbuchs, überleiten. Hierzu sammelten die Schüler/innen eine ganze Reihe von Ideen, insbesondere zu

- dem Verhalten des Gelähmten: Was empfindet er, wenn er in die Lehmhütte gebracht wird? – er ist „aufgeregt, ängstlich und unsicher, weil er

[1052] Immer wieder wirft Ahmet stichwortartig seine Ideen ein, welche Sünden der Gelähmte begangen haben könnte: Gewalt gegen die Ehefrau, Dealerei, Mord oder Alkoholismus. Mit dem Verweis auf die familiären Umstände des Schülers (s.o.) kann vermutet werden, dass Ahmet eigene Erfahrungen in die Rezeption der Geschichte einträgt.

[1053] Die Studierenden verzichten an dieser Stelle darauf, den damit verbundenen Begründungszusammenhang und infolgedessen auch das biblische Sündenverständnis zu thematisieren. Dies wird ihnen allerdings erst in der handlungsentlasteten Reflexion der Unterrichtsstunde bewusst.

nicht weiß, was mit ihm passiert“. Und wie geht es ihm nach der Heilung? – „er ist fröhlich, springt herum und erzählt den Leuten draußen, was ihm passiert ist“ und „die Heilung lässt ihn an Gott glauben“.

- der Bedeutung Jesu in dem Geschehen: Was wissen die Menschen von Jesus? Was denken sie über ihn? Was bewegt Jesus dazu, den Gelähmten zu heilen? – „er möchte den Schriftgelehrten zeigen, was er kann“; „Jesus will, dass viele von seiner Macht wissen“ und „er will Kranken helfen“.
- dem Verhalten der Schriftgelehrten und der anderen Beteiligten – „das Volk soll weitererzählen, dass was Unglaubliches passiert ist“.

Die Studierenden unterstützten die Schüler/innen beim Sammeln ihrer Ideen, indem sie sie z.B. aufforderten, sich in die beteiligten Personen hineinzuversetzen. Dabei ergab sich die folgende Sequenz:

1. **L1**: […] Wie würde denn jetzt ähm ein Schriftgelehrter seinem Freund am nächsten Tag dieses Geschehen erzählen?

[…]

2. **L2**: Welche unterschiedlichen Perspektiven würden die Personen einnehmen?

( )

3. JULIA: Ich denke mal, dass der Schriftgelehrte das so erzählt, dass er ganz erstaunt ist, was da passiert ist. Boa, was ich gestern gesehen habe, das wirst du gar nicht glauben, das kann doch gar nicht sein und so.
4. **L1**: Mhm. Würde er es denn so darstellen, dass er es immer noch nicht glaubt?
5. JULIA: Ich denk mal, er wird`s immer noch nicht glauben. Er denkt immer noch, dass es irgendwie Gotteslästerung ist und dass es ein Trick oder so war.
6. VOLKAN: (*ruft dazwischen*) Es ist unmöglich!
7. SARAH: Also ich würde sagen, dass er`s glaubt, weil er hat`s ja selbst gesehen.
8. **L1**: Was ist denn mit dem letzten Satz, der da steht: „Und er stand auf, nahm sein Bett und ging alsbald hinaus vor aller Augen, so dass sie sich alle entsetzten und Gott priesen und sprachen: Wir haben so etwas noch nie gesehen.“
9. JULIAN: Naja, ich würd mir denken, dass er zweifelt, dass er sieht, einerseits hat er es ja gesehen und andererseits würd er sich denken, dass es rein naturwissenschaftlich gar nicht möglich ist.
10. **L1**: Okay.

11. JULIAN: Also dass er zweifelt.
12. **L1**: Sollen denn unsere Schriftgelehrten am Ende immer noch zweifeln oder –
(*Schüler nicken und bejahen die Frage*)
13. SARAH: Nein, die sollen`s glauben.
14. **L1**: Dann könnte man ja vielleicht zwei unterschiedliche Schriftgelehrte zeigen, wie einer zweifelt –
15. JULIAN: Genau, der eine Schriftgelehrte glaubt das und ist gläubig und der andere Schriftgelehrte glaubt nur an die Naturwissenschaft und so was.

In dem Gesprächsausschnitt kann man beobachten, auf welche Weise die Jugendlichen der Aufforderung nachkommen, das Geschehen aus der Perspektive der Schriftgelehrten zu betrachten: Anstatt zu überlegen, wie sich die Begebenheit aus der konkreten Situation der Beteiligten heraus dargestellt haben könnte, fragen sich die Schüler/innen offensichtlich, wie sie selbst – vor dem Hintergrund ihres naturwissenschaftlichen Denkens – empfinden und reagieren würden. Während Sarah zu dem Schluss kommt, dass die Augenzeugenschaft die Schriftgelehrten überzeugen müsste (7., 13.), sind die anderen Schüler/innen der Auffassung, dass die Zweifel überwiegen und die Suche nach einer rationalistischen Begründung erforderlich machen. Hier kommen die von den Jugendlichen zu Beginn der Unterrichtseinheit formulierten Wunderdeutungen deutlich zum Vorschein.
Julian schlägt vor, dass die Schriftgelehrten die Wundertat zwar zur Kenntnis nehmen könnten, ihnen aber eigentlich bewusst ist, dass es sich dabei um eine naturwissenschaftliche Unmöglichkeit handelt (9.). Mit der schülerorientierten Lösung der Studierenden, nämlich einen glaubenden sowie einen zweifelnden Schriftgelehrten in die Handlung aufzunehmen, zeigen sich die Jugendlichen schließlich einverstanden.
Eine weitere Idee zur Gestaltung des Drehbuchs brachte Ahmet ein: Er war der Ansicht, dass man dafür die Wundererzählung umschreiben müsse „in eine moderne Sprache erst mal und auch nicht so kurz, sondern viel länger!“. Der Vorschlag wurde von den Mitschülerinnen/-schülern für gut befunden und auch bei der Umsetzung dieser Aufgabe standen die Jugendlichen immer wieder vor der Herausforderung, Leerstellen im Text zu füllen.

Nach Abschluss des Theaterprojekts führten die Studierenden ein Reflexionsgespräch mit der Lerngruppe. Sie sprachen sowohl über die Kleingruppenarbeit als auch über das Projekt und vor allem den thematischen Schwerpunkt, also die Wunder. Konkret möchten die Studierenden von den Schülerinnen/Schülern wissen, welche Intention sie denn nun mit den biblischen Wundergeschichten verbinden. Dazu meint Ahmet: „(…) damit man checkt, dass Gott so ´ne Macht hat." Der Schüler will also Jesu Wundertaten als Machterweis Gottes verstanden wissen[1054]. Und Julia überlegt:

> „Ich denke auch vielleicht, Leute ähm, denen es gerade schlecht geht, wenn sie vielleicht selber gerade ´ne Krankheit haben oder in der Familie gerade was ist, wenn die dann Beistand quasi brauchen, dass die sich das dann durchlesen können und das Hoffnung gibt. Ich weiß ja nicht, ob die immer die Bibel lesen, aber das hilft bestimmt."

Die Schülerin betont den Hoffnungsaspekt: Menschen, die von Krankheit betroffen sind, können aus den Wunder- bzw. Heilungsgeschichten Kraft und Zuversicht schöpfen. Julia ist sich gewiss, dass das Lesen in der Bibel helfen kann.

Ein wenig später im Gesprächsverlauf stellten die Studierenden die folgende Frage: „Was macht es denn eigentlich so schwer, solche Wundergeschichten zu glauben?" Die Schüler/innen kamen der Aufforderung nach, Gründe für ihre unsichere bzw. zweifelnde Haltung zu suchen. Ihre Gedanken dazu sind in der folgenden Unterrichtssequenz nachzuvollziehen:

1. JULIAN: Ok, also ähm bei mir ist es zumindest so, dass man das rein naturwissenschaftlich sieht, also so, dass man jetzt ähm, gar nicht so einen auf heilig heilig macht und alles stimmt, sondern, dass man das erst naturwissenschaftlich sieht, zum Beispiel übers Wasser laufen oder so.
2. **L1**: Aha. Ok.
3. AHMET: Ich glaub schon an Gott, Allah halt und, aber ich bin net so`nen Typ, der jede Woche da so in die Moschee geht, sich da hinhockt und betet. Ich bete lieber alleine zu Hause, weil es einfach, find ich, besser ist und ja.

[1054] Dies entspricht dem koranischen Verständnis: Die Propheten Mohammed sowie Jesus vollbringen Wunder, um Allahs Macht zu erweisen. Einen eschatologischen Heilsgedanken gibt es hier nicht.

Aber Wunder aus meiner Sicht guck ich auch, genau wie Julian, erst mal vom gesunden Menschenverstand drauf, danach naturwissenschaftlich und dann von meinem eigenen Glauben her.

4. **L1**: Mhm, ja. Was denken die anderen da drüber? Die müssen ja auch eine Meinung haben.
5. JULIA: Ich denke, man kann das sich einfach schlecht vorstellen, weil wir es so gelernt haben, dass es so nicht sein kann, deswegen ist es dann erst mal schwer, rüber zu kippen und zu sagen, dass es dann doch sein kann.
6. **L1**: Mhm, ja.
7. JULIA: Vielleicht, wenn man es anders gelernt hat.
8. **L1**: Franzisca, warum fällt es dir schwer, daran zu glauben oder ist es für dich kein Problem?
9. FRANZISCA: Also ich weiß nicht so, weil so, so, ich weiß nicht, wie ich das sagen soll. Also bei so kleinen Wundern, so was wie, dass er die heilt, das finde ich, das könnte man schon glauben.

Die Äußerungen der Schüler/innen enthalten nicht die „typischen", d.h. aus der Arbeit in anderen Kleingruppen bekannten Gründe wie z.B. die Zweifel am Wahrheitsgehalt biblischer Geschichten und die damit eng zusammenhängende Beweisfrage. Vielmehr argumentieren die Jugendlichen quasi auf einer Metaebene, indem sie unterschiedliche Perspektiven benennen, aus denen sie die Wundererzählungen betrachten.

Julian betont seine naturwissenschaftliche Sichtweise, die er von einem heiligen Für-wahr-halten deutlich unterschieden wissen will. Ahmet verweist zunächst einmal auf seinen persönlichen Glauben an Allah, der sich für ihn nicht im regelmäßigen Moscheebesuch äußert – er zieht es vor, zu Hause und allein zu beten. Dann beschreibt Ahmet seine persönliche Sicht auf die biblischen Wunder, indem er drei Schritte angibt, in denen er sich den Erzählungen nähert: Zunächst urteilt er mit dem „gesunden Menschenverstand", dann bemüht er die Naturwissenschaften und schließlich reflektiert Ahmet die Wundergeschichten vor dem Hintergrund seines Glaubens.

Die Studierenden gehen auf die Beiträge der Jungen nicht ein, sondern bitten um weitere Meldungen. Julia verweist auf ihr sozialisatorisches Wissen, das die biblischen Wunder unmöglich erscheinen lässt.

An Franziscas Aussage fällt ihre Unsicherheit auf, die sich auch in ihren Formulierungsschwierigkeiten zeigt. Darüber hinaus spricht die Schülerin einen Aspekt an, der bereits aus den Erfahrungen im vorgehenden Semester bekannt ist: Franzisca differenziert innerhalb der Wundergeschichten. Demnach wären kleine Wunder wie z.B. die Heilung der Schwiegermutter des Petrus durchaus im Rahmen des Vorstellbaren.

Schließlich wurde auch die Arbeit in den Kleingruppen zum Thema gemacht. Dabei äußerten sich die Schüler/innen ausnehmend positiv; insbesondere führten sie die größere Leistungsbereitschaft sowie die intensivere Lernatmosphäre (im Vergleich zum Klassenunterricht) an:

JULIA: Man kann hier erzählen, was man so denkt. Wenn wir jetzt mehr gewesen wären, dann hätten sich vielleicht ja auch andere gemeldet und wenn man die alle dran genommen hätte, dann wär die Zeit irgendwann zu Ende gewesen. Dann hätte man gar nicht alles erzählen können.

VOLKAN: Also hier kann man reden, wann man will, ohne sich zu melden. Das ist besser.

JULIAN: Und wenn`s jetzt auch `ne größere Gruppe gewesen wäre, dann hätten Sie auch ganz andere Fragen gemacht. Wie das mit den Standbildern oder so, denn das hätte ja dann viel zu lange gedauert.

Doch die Jugendlichen fanden auch Kritik, die ausschließlich die Gesprächsatmosphäre betraf. Durch das Verhalten von Ahmet (s. Anmerkung oben) und die dadurch verursachte Unruhe fühlten sich die übrigen Schüler/innen häufiger gestört. Die schriftlichen Reflexionen der Studierenden Alexandra und Nadine zeigen, dass auch sie die Arbeit in der Kleingruppe aufgrund der erwähnten Problematik stellenweise als sehr mühsam empfunden hatten: „Es ist wirklich schwierig, ein Gespräch aufzubauen, wenn ein Schüler immer wieder die Beiträge seiner Mitschüler kritisiert. Selbst Ermahnungen können ihn nicht davon abhalten.“[1055]

[1055] Johannes, Wunder, 39.

4.2.2.3 Zwischenfazit

Zu (a)[1056]: In der abschließenden Reflexionsphase trugen die Studierenden aller Kleingruppen gemeinsam mit der Dozentin die während des Semesters gemachten Erfahrungen zusammen. Dabei erhielten die folgenden Beobachtungen ein besonderes Gewicht:

1. Identifikationsstiftende Methoden wie das Erstellen von Standbildern, Partner- und Vertrauensübungen sowie das Einüben von Rollenspielen wurden von den Schüler/innen positiv angenommen. Die Beobachtungen aus der Theatergruppe zeigen jedoch, dass derartige Methoden keinen Ersatz für die kognitive Arbeit an der Wahrheitsfrage darstellen[1057]. Auch aus den anderen Kleingruppen berichteten die Studierenden von ihrer Erfahrung, dass die Schüler/innen sich gerne auf identifikationsstiftende Zugänge einließen. Sie halfen den Jugendlichen, die menschliche Hoffnung auf Wunder nachvollziehen und somit den Erzählungen Sinn zusprechen zu können. Die rationalistisch begründeten Zweifel und Unsicherheiten bzgl. der Wundergeschichten hoben sich jedoch dadurch nicht auf und wollten schließlich auch kognitiv abgearbeitet werden.
2. Die Wahrheitsfrage stellte sich in sämtlichen Schülergruppen immer wieder; dabei wurde der vermeintliche Konflikt von Glaube und Naturwissenschaften besonders häufig thematisiert. Theorien wie die des Urknalls oder der Evolution widersprechen aus Sicht der Jugendlichen dem christlichen Schöpfungsglauben; zumindest wird die Auswahl an möglichen Sichtweisen als verwirrend angesehen. Da es sich bei den (Vor-)Urteilen der Schüler/innen um gesellschaftlich, also auch schulisch erzeugtes Wissen handelt, sind sie entsprechend verinnerlicht. Offensichtlich stellt die Arbeit an der Wahrheitsfrage eine langfristig anzugehende Aufgabe dar.
3. In allen Gruppen lernten die Jugendlichen eine Reihe von Auslegungsmöglichkeiten biblischer Wundergeschichten kennen: Dies waren zum ei-

---

[1056] Zu der Gliederung dieses Abschnitts vgl. die Erläuterung in Abschnitt 4.2.1.7.
[1057] Vgl. das abschließende Gespräch über die Wunderdeutungen.

nen die Deutungen der Mitschüler/innen, zum zweiten die unterschiedlichen Positionen aus der Theologiegeschichte und drittens die Glaubenshaltungen von Kindern, genauer: von Fünftklässler/innen. Das Kennenlernen dieser Deutungsvielfalt sensibilisierte die Jugendlichen für ihren persönlichen Standpunkt (auch vor dem Hintergrund der eigenen religiösen Entwicklung); darüber hinaus wurde diese Erfahrung von den Schülerinnen/Schülern ausgesprochen positiv aufgenommen. Letzteres zeigte sich in den Einträgen im Lerntagebuch, im resümierenden Unterrichtsgespräch sowie in Einzelbefragungen der Schüler/innen[1058].

Zu (b): Auch in Bezug auf die Aufgaben der Lehrkraft im Theologischen Gespräch gelangten die Studierenden gemeinsam mit der Dozentin zu weiterführenden Erkenntnissen, die insbesondere die erforderlichen Rahmenbedingungen betreffen.

Nicht nur die Arbeit in der „Theatergruppe“ hat gezeigt, welche Bedeutung der Atmosphäre innerhalb einer Lerngruppe zukommt: Eine offene, wertschätzende Haltung ist nicht nur Aufgabe der Lehrenden – sie muss darüber hinaus von den Schülerinnen/Schülern eingefordert werden. Und dann ist zu bedenken, dass das Gelingen eines Theologischen Gesprächs auch von der aktuellen Befindlichkeit der Schüler/innen abhängt. Schließlich ist die Aufforderung, über den eigenen Standpunk zu theologischen Fragen Auskunft zu geben, eine unter Umständen sehr persönliche Angelegenheit.

Einen weiteren bedeutenden Aspekt spricht die Studierende Jana an, die mitverantwortlich für das Interviewprojekt war. In ihrer schriftlichen Ausarbeitung stellt sie fest,

> „wie viele Fragen man als Schüler zum Thema Religion besitzt, für die zum Teil nie die Gelegenheit kommt, sie zu stellen. (…) Es war den SuS anzumerken, dass sie sich

---

[1058] Bei der Analyse der Transkripte aus dem zweiten Forschungswerkstattsemester wurde die Seminargruppe auf einige Sequenzen aufmerksam, die das Bedürfnis weckten, mit ausgewählten Schülerinnen/Schülern über eine Äußerung oder eine Verhaltensweise noch einmal zu sprechen. Dazu wurden im Anschluss an das Semester Gespräche von 15 bis 20 Minuten Dauer geführt, in denen sich die Jugendlichen allgemein zum gesamten Projekt sowie zu ausgewählten Fragen äußern konnten.

> schon oft Gedanken über diese Fragen gemacht hatten, ohne jedoch eine wirkliche Antwort darauf zu erhalten."[1059]

Offensichtlich haben Jugendliche Fragen zu theologischen Themen, die sie beschäftigen und denen Raum gegeben werden muss. Die Analyse der Transkripte konnte zeigen, dass fruchtbare Gesprächssituationen nicht selten von einer Schülerfrage eingeleitet werden[1060].

In der Reflexion ihres Agierens als Lehrkraft stellten die Studierenden wiederholt fest, dass die Vergegenwärtigung der eigenen Haltung zum Unterrichtsthema unbedingt zur Vorbereitung auf ein Theologisches Gespräch gehört. Die Studierende Annelie bemerkt,

> „wie wichtig es ist, dass man als Lehrperson einen persönlichen Bezug zum Thema hat, dass man sich selber intensiv mit einem Thema auseinandergesetzt hat und sich bewusst ist, wie sich die eigenen Vorstellungen mit der Zeit weiterentwickelt haben. Mir half dieses Bewusstsein (…) mich in die SuS und ihren Standpunkt hineinzuversetzen und ihnen Impulse zum Weiterdenken und Weiterentwickeln ihres Standpunktes geben zu können. (…) Daher gehört es für mich als Lehrperson immer auch dazu auf meinen persönlichen Glauben ansprechbar zu sein und den SuS ehrliche Antworten geben zu können." [1061]

Zu (c): Auch im zweiten Forschungswerkstattdurchlauf diente die das Semester abschließende Phase zur Reflexion der Forschungsfragen. Im Ergebnis gelangten die Studierenden gemeinsam mit der Dozentin zu den folgenden Thesen:

(i) Ein Großteil der Jugendlichen bewegt sich in seiner Haltung zu Wundern zwischen Unsicherheit, Zweifel und Ablehnung[1062]. Aus dieser Position heraus bevorzugen sie aus dem Deutungsangebot die Auslegun-

---

[1059] Tiggemann, Ausarbeitung, 26f.
[1060] Diese Beobachtung wird in Kapitel 5a aufzugreifen sein.
[1061] Krebs, Ausarbeitung, 18ff.
[1062] Dazu folgende Anmerkung: In der ersten Unterrichtsstunde in den Kleingruppen zeigten sich die Schüler/innen deutlich offener und redefreudiger, als es im vorigen Semester der Fall war. Grund dafür mag die erhoffte positive Wirkung der gemeinsamen Einstiegsphase sein. Es ist jedoch auch möglich, dass die Schulklasse andere Erfahrungen mit Religionsunterricht hatte und sie sich von daher offener in Theologischen Gesprächen verhalten konnten. Es sind eben diese methodisch kaum zu kontrollierenden Einflussfaktoren, die zu den wesentlichen Kennzeichen empirischer Unterrichtsforschung gehören und die eine besondere Herausforderung darstellen.

gen, die ihnen keine Entweder-Oder-Entscheidung zwischen Supranaturalismus und Rationalismus abverlangen.

(ii) Ein übergreifendes Ziel, wie es die vorgestellten Projekte boten, motiviert die Schüler/innen[1063], in einen Austausch über Wunder zu gelangen. Zudem können Identifikation stiftende Methoden helfen, eine gehemmte oder gar ablehnende Haltung der Jugendlichen in den Hintergrund treten zu lassen. Dies erlaubt jedoch nicht den Verzicht auf die kognitive Bearbeitung der Wahrheitsfrage.

(iii) Die Auseinandersetzung mit fremden Deutungen und Glaubenshaltungen weckt nicht nur das Interesse der Jugendlichen, sondern regt sie zur Reflexion der eigenen Glaubensentwicklung bis hin zur aktuellen – haltung an. Zudem erhöht sie die Sensibilität im Umgang mit Standpunkten, die nicht dem eigenen entsprechen.[1064]

Zu (d): Angesichts ihrer zurückliegenden Forschungs- und Unterrichtstätigkeit gelangten die Studierenden zu vielfältigen Beobachtungen, die sich zu folgendem Gesamtbild zusammenfügen lassen: Die abwechslungsreiche und handlungsorientierte Arbeit an einem Projekt hat die Schüler/innen zur subjektiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theologischen Fragen motiviert. In der Auswertung dieser reflexiven Unterrichtsmomente erhielten die Studierenden interessante Einblicke in das theologische Denken der Lernenden. Dazu zählte beispielsweise eine mehrfach zu beobachtende Ambivalenz in den Argumentationen der Jugendlichen, die sich erst in der Zusammenschau mehrerer Unterrichtsstunden zeigte und folglich eine sichere Zuordnung der Glaubenshaltung erschwerte. Überrascht waren die Studierenden angesichts der Tatsache, dass die Heranwachsenden durchaus Interesse an Glaubensfragen zeigten. So stellt eine Studierende fest:

[1063] Hierzu beobachtet der Studierende Marius aus der Interviewgruppe: „Selbst die Schülerin, die sich sonst immer in den Stunden wenig beteiligte, schien von diesem Projekt begeistert zu sein und sie engagierte sich, im Vergleich zu den vorherigen Stunden, deutlich stärker." (Schmidt, Ausarbeitung, 9f).

[1064] In ihrer schriftlichen Reflexion des Interviewprojekts schreibt die Studierende Jana: „Alle SuS gingen sehr sensibel mit ihren jüngeren Interviewpartnern um und respektierten deren kindlicheren Glauben, ohne in diesen eingreifen zu wollen." (Tiggemann, Ausarbeitung, 16).

> „Es hat mich zum Nachdenken gebracht, dass die Schüler ein so großes Interesse an theologischen Fragen haben und sich gerne darüber austauschen. Bis dahin habe ich nur die Erfahrung gemacht, dass Jugendliche keinen Spaß am Religionsunterricht haben."

Aus den genannten Beobachtungen schlossen die Studierenden auf die nicht zu unterschätzende Bedeutung einer dezidiert schülerorientierten Unterrichtsgestaltung, wobei damit sowohl die methodische als auch die inhaltliche Planung angesprochen sind. In Anbetracht der Tatsache, dass Schüler/innen mehrerer Kleingruppen nach der Begründung für bestimmte Unterrichtswege fragten, kamen die Studierenden darin überein, dass sie an ihre Planung den Anspruch stellen sollten, „immer begründen [zu] können, warum ich etwas und auf welche Art mit den Schülern mache. Dadurch wird der Unterricht reflektierter vorbereitet und es kann Transparenz gegenüber den Schülern geschaffen werden."

Wie schon im vorausgegangenen Semester wurde die Unterricht vor- und nachbereitende Arbeit an den Transkripten als hilfreich im Blick auf die eigene Kompetenzentwicklung gewürdigt. Zudem schätzten die Studierenden die regelmäßigen Reflexionsgespräche mit der Dozentin: Ihr „ehrliches Feedback" half, „sich selbst und den eigenen Unterrichtsstil zu reflektieren".

Im Zuge eines evaluierenden Schreibgesprächs[1065] entwickelten die Studierenden anlässlich der Frage „Was kennzeichnet Theologische Gespräche mit Jugendlichen (zur Wunderthematik)?" gemeinsam ein Schaubild (s. Abbildung 26).

[1065] Vgl. 4.1.1.3.

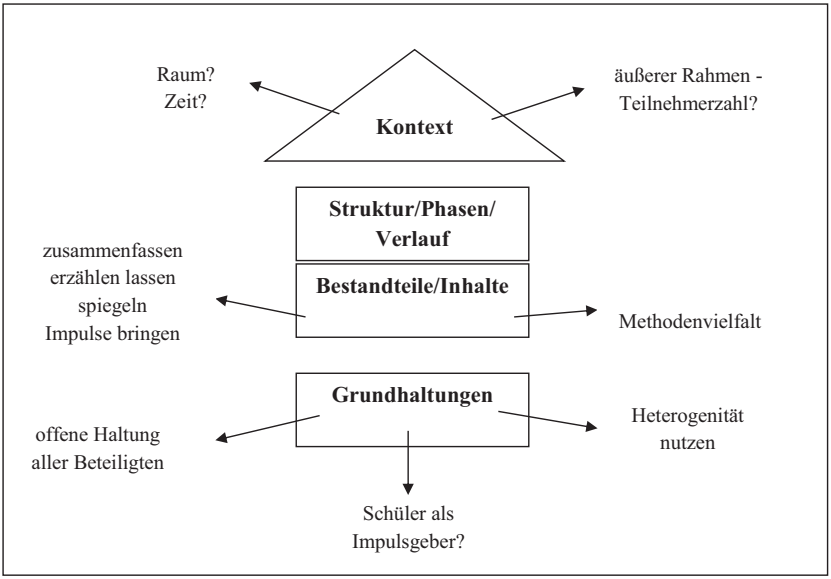


Abbildung 26 - Evaluation Studierende, 2. Semester

Eine Studentin ergänzt diese Skizze folgendermaßen: „Durch offene Gespräche merkt man erst, was Schüler wirklich wissen und an Wissen verknüpfen können. Dadurch wird klar, wo Wissensbedarf ist."

4.2.3 Forschungswerkstatt – drittes Semester

Im dritten Durchlauf setzte sich die Seminargruppe aus sechs Studentinnen und zwei Studenten zusammen. Auch hier gab es zwei Studierende, die zum wiederholten Male an der Forschungswerkstatt teilnahmen; beide Studentinnen hatten im Wintersemester die „Theatergruppe" geleitet. Motiviert war ihre erneute Mitwirkung durch den Wunsch, weitere Schritte auf dem Weg der eigenen Professionalisierung im Führen Theologischer Gespräche zu gehen.

Die Jugendlichen waren auch in diesem Durchlauf Schüler/innen einer achten Klasse. Ihre durchschnittliche Altersstufe entsprach der Schülergruppe im ersten Forschungswerkstattsemester[1066]. Die ausgewählte Schulklasse setzte sich aus elf Mädchen und vierzehn Jungen zusammen; darunter waren zwei Schülerinnen und drei Schüler muslimischen Glaubens.

Für die konzeptionelle Planung des dritten Durchgangs der Forschungswerkstatt konnten zentrale Beobachtungen aus beiden vorhergehenden Semestern genutzt werden. Dazu zählte im Wesentlichen die Erkenntnis,

(1) dass die Einbettung Theologischer Gespräche in einen übergreifenden Zusammenhang zu einer größeren Motivation und Offenheit der Schüler/innen führt.

(2) dass sich beim Theologisieren mit Jugendlichen (über Wunder) zahlreiche Fragen ergeben. Diese können im Sinne der konstruktivistischen Differenzierung „entscheidbar“ oder „unentscheidbar“[1067] sein. Thematisch beschränken sich die Fragen der Schüler/innen nicht auf den konkreten Unterrichtsinhalt, sondern decken insgesamt ein breites Spektrum ab.

und

(3) dass handlungsorientierte und identifikationsstiftende nicht gegen kognitiv aktivierende Zugänge zu theologischen Themen ausgespielt werden dürfen. Vielmehr sollten sie produktiv aufeinander bezogen werden.

Auf der Grundlage dieser Beobachtungen entstand das folgende Konzept für die Unterrichtsphase (s. Abbildung 27): In den ersten drei Unterrichtsstunden befassen sich alle Schüler/innen der Lerngruppe mit einer biblischen Wundererzählung. Dabei werden die Jugendlichen aufgefordert, Fragen, die sich ihnen aufgrund der Beschäftigung mit der Geschichte stellen, zu notieren. Mit Hilfe der gesammelten Fragen wird ein Cluster angefertigt,

---

[1066] Vgl. 4.2.1.
[1067] Vgl. Foerster, Theorie. Hilfreich ist auch die Unterscheidung von Wissens- und Glaubensfragen.

welches wiederum die Grundlage für die thematische Arbeit in den Kleingruppen bildet.

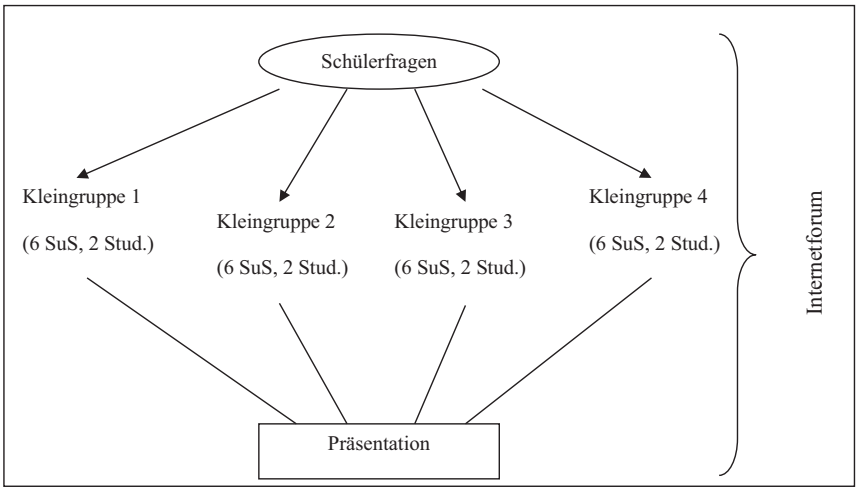


Abbildung 267 - Forschungswerkstatt, 3. Semester

Vor dem Hintergrund der Beobachtungen aus den beiden vergangenen Semestern soll die Kleingruppenarbeit identifikationsstiftende Methoden mit mehrperspektivischer Deutungsarbeit und kognitiver Auseinandersetzung (auch auf der Metaebene) verknüpfen. Ein begleitendes Internetforum bietet Lernenden und Lehrenden die Gelegenheit des thematischen Austauschs. Zum Abschluss werden die inhaltlichen Schwerpunkte in einer Präsentationsrunde im Plenum zusammengeführt. Damit spiegelt die Konzeption dieses Forschungswerkstattsemesters den Versuch wider, die Beobachtungen aus den ersten beiden Durchläufen fruchtbar zu machen.

1. Ausgangspunkt: Schülerfragen

   Die Schüler/innen sollen immer wieder aufgefordert werden, Fragen zu stellen. Damit wird ihnen signalisiert, dass ihre Meinung und ihre Interessen von Bedeutung sind. Sie sind sogar so wichtig, dass die Planung der gesamten Unterrichtseinheit darauf aufbaut. Es ist zu erhoffen, dass die ausdrückliche Orientierung an den Schülerfragen zwei Dinge bewirkt:

Zum einen erfahren die Theologischen Gespräche eine Sinnzuschreibung durch die Lernenden selbst („es geht um *meine* Frage“) und zum anderen werden die Jugendlichen sensibel für die Qualität von Fragen (im Sinne der Differenzierung in „entscheidbar“ und „unentscheidbar“) sowie die damit verbundenen Möglichkeiten der Antwortsuche.

2. Begleitung: Internetforum

   Der Einsatz des Lerntagebuchs im zweiten Durchlauf hatte gezeigt, dass die darin eingeforderten Stellungnahmen zu den einzelnen Unterrichtsstunden häufig sehr knapp ausfielen. Weil die Tagebücher von den Schülerinnen/Schülern unterrichtsbegleitend geführt wurden, sammelten die Studierenden sie erst nach Abschluss der Kleingruppenarbeit ein. Kritische Anfragen oder inhaltliche Verständnisschwierigkeiten der Jugendlichen konnten so nur noch nachträglich zur Kenntnis genommen werden. Das Internetforum hingegen soll Lernenden und Lehrenden die Gelegenheit zur Kommunikation über die zeitlichen und räumlichen Unterrichtsgrenzen hinaus bieten.

3. Abschluss: Präsentation

   Die ersten beiden Semester hatten zu der Beobachtung geführt, dass die Motivation Jugendlicher, in ein Theologisches Gespräch zu treten, steigt, wenn ein Sinn bzw. ein Ziel desselben erkennbar ist. Während die Schülerfragen zum motivierenden Ausgangspunkt des Theologisierens gemacht werden, soll die geplante Abschlusspräsentation einen ergebnisorientierten Zielpunkt darstellen. Die Wahl der Präsentationsform ist dabei den einzelnen Kleingruppen überlassen.

Auf dieser Grundlage konnte die Suche der Studierenden nach Antworten auf die Forschungsfragen beginnen.

4.2.3.1 Wunder – fragwürdige Geschichten?[1068]

Im Anschluss an ein Kennenlernspiel wurden die Schülerinnen und Schüler in vier Gruppen eingeteilt. Diese Einteilung war vorläufig und folgendermaßen begründet:

- Die Studierenden erhalten einen ersten Eindruck von den Interessen und kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen sowie einen Einblick in die Sozialstruktur der Lerngruppe.
- Die von den Schülerinnen/Schülern verantwortete Zusammensetzung der Kleingruppen erhöht deren Motivation und lässt eine größere Offenheit aufgrund der vertrauten Lernpartner/innen erwarten.
- Alle Studierenden können in die Einstiegsphase des Unterrichtsprojekts eingebunden werden. Würden die ersten Stunden im Klassenverband unterrichtet, wäre diese Gelegenheit nicht gegeben.

Die inhaltliche Arbeit in den vorläufigen Kleingruppen war das Ergebnis der gemeinsamen Verständigung in der einführenden Seminarphase an der Universität. Hier hatten die Studierenden über die Wahl einer Wundererzählung, die sie zum Einstieg gemeinsam mit den Schülerinnen/Schülern bearbeiten wollten, diskutiert. Im Ergebnis entschieden sie sich für die Speisungserzählung Lk 9-10-17; methodisch fiel auch hier die Wahl auf die Schritte der Textraumerkundung[1069].

Schon seit dem ersten Forschungswerkstattdurchlauf stand die Frage im Raum, wie die multireligiöse Zusammensetzung der Lerngruppen an der Offenen Schule Waldau angemessen berücksichtigt werden könne. Die bisherigen Erfahrungen hatten gezeigt, dass sich die muslimischen Schüler/innen durchaus für christliche Glaubensinhalte interessierten. Auf der anderen Seite nutzten sie immer wieder die Gelegenheit, sich von der Bibel sowie dem Glauben an Jesus Christus zu distanzieren. Hinzu kommt der

---

[1068] Vgl. Reiß, Geschichten.
[1069] Vgl. Rupp, Textraum.

insbesondere im zweiten Semester formulierte Wunsch der christlichen und nicht getauften Jugendlichen, mehr über den Islam zu erfahren[1070].
Um diese Beobachtungen zu berücksichtigen, entschieden sich die Studierenden im dritten Durchlauf, der neutestamentlichen Perspektive, d.h. Lk 9,10-17, eine Erzählsequenz aus dem Koran gegenüber zu stellen. Dabei handelt es sich um Sure 5,112-115 – hier in der Übersetzung von Max Henning[1071]:

> [112] Und als die Jünger sprachen: „O Jesus, Sohn der Maria, ist dein Herr imstande, zu uns einen Tisch vom Himmel herabzusenden?“ Er sprach: „Fürchtet Allah, so ihr gläubig seid.“ [113] Sie sprachen: „Wir wollen von ihm essen und unsre Herzen sollen in Frieden sein, und wissen wollen wir, dass du uns tatsächlich die Wahrheit gesagt hast, und wollen ihre Zeugen sein.“ [114] Da sprach Jesus, Sohn der Maria: „O Allah, unser Herr, sende zu uns einen Tisch vom Himmel herab, dass es ein Festtag für uns werde, für den ersten und letzten von uns, und ein Zeichen von Dir; und versorge uns, denn Du bist der beste Versorger.“ [115] Da sprach Allah: „Siehe, Ich sende ihn zu euch hinab, und wer hernach von euch ungläubig ist, siehe, den werde Ich strafen mit einer Strafe, wie Ich keinen von aller Welt strafen werde.“

Hinter dieser Erzählung wird in der Auslegungstradition mehrheitlich eine Speisungswundertradition vermutet[1072], so dass ein Vergleich mit dem biblischen Speisungswunder interessante Beobachtungen zu Gemeinsamkeiten[1073] aber auch Unterschieden[1074] nahelegt. Letztere verweisen auf die Eigenart der biblischen Wunder und deren Intention. Im Rahmen des Seminars setzten sich die Studierenden unter Zuhilfenahme diverser Kommenta-

---

[1070] So erzählt Julia in einem Reflexionsgespräch über das gesamte Unterrichtsprojekt: „Ähm, also ich persönlich finde es gut äh, auch über die anderen Religionen etwas zu erfahren, also über Islam und über Buddhismus würde ich auch gerne mal was machen und ähm, auch zu sehen, was die anderen denken.“ Die Schülerin ist also nicht nur an der Glaubenspraxis, sondern auch an den –überzeugungen anderer Religionen interessiert.
[1071] Aus der Koranübersetzung von Max Henning.
[1072] Es gibt jedoch auch Kommentare, die hinter Sure 5,112-115 eine Abendmahlstradition erkennen.
[1073] In beiden Erzählungen steht das Wundergeschehen selbst nicht im Mittelpunkt; die Tatsache, dass Gott/Allah derjenige ist, der die Menschen satt macht, scheint hingegen jeweils von besonderer Bedeutung zu sein.
[1074] Während die Jünger in Lk 9,10-17 eine mögliche Wundertat Jesu gar nicht erst in Erwägung ziehen, fokussiert Sure 5,112-115 die Frage der Jünger, ob „der Herr“ imstande sei, einen Tisch vom Himmel herabzusenden. Eine solche Gottestat wird als ein den Glauben begründendes Zeichen gewertet.

re mit den Speisungswundererzählungen auseinander. Insbesondere bei den Versen 112 und 115 der koranischen Sequenz bestand Gesprächsbedarf: Die Ermahnung Jesu an die Jünger, Allah zu fürchten sowie die von Allah selbst angedrohte Strafe gegenüber den Ungläubigen, löste in den Studierenden Unbehagen aus. Hier erkannten sie einen deutlichen Unterschied zu ihren christlichen Glaubensvorstellungen, in denen Furcht und Strafe einen anderen Stellenwert haben. Vor diesem Hintergrund würde es spannend sein zu beobachten, wie die Jugendlichen den Wundergeschichten begegnen.

Perspektivwechsel: Wunder im Koran

In einer der Kleingruppen[1075] entstand in der Auseinandersetzung der Schüler mit Sure 5,112-115 die folgende Gesprächssequenz:

1. **Nadine:** Möchtest du weiter machen mit deinen Gedanken[1076]?
2. CAFER[1077]: Ich finde es gut, dass Allah sie strafen will, wenn die an ihn nicht glauben.
3. **Nadine:** Das findest du gut?
4. CAFER: Ja.
5. **Nadine**: Hast du auch ´ne Begründung dafür?
6. CAFER: Ganz einfach. Weil sie erst gesagt haben, gib uns ´n Beweis, dass er existiert und dann gibt er ihnen ein Beweis und wenn sie an ihn nicht glauben, natürlich wird er sie dann strafen. Also ich würde sie auch dann strafen. (*SuS und LuL lachen*)
7. DAVID: Ja wie denn? Steine werfen?
8. CAFER: Nee, noch schlimmer.
9. DAVID: Verbrennen?
10. **Nadine**: Haben die anderen dazu noch ´ne Meinung?

[1075] Diese Lerngruppe setzte sich zusammen aus Nishadi, Cafer, Sergen, Vedat (alle Jugendlichen sind muslimischen Glaubens) sowie David und Jaqueline (beide sind christlichen Glaubens).
[1076] Im Rahmen der Textraumerkundung formulieren die Schüler/innen jeweils einen Gedanken und eine Frage zum Text. Diese Äußerungen können zum Anlass für ein gemeinsames (Theologisches) Gespräch genommen werden.
[1077] Cafer besuchte zum Zeitpunkt der hier dokumentierten Unterrichtsphase regelmäßig die Koranschule. In die Unterrichtsstunden brachte er sich immer wieder mit seinen umfangreichen Kenntnissen zum Koran und zur islamischen Tradition ein – gleichwohl er stets betonte, noch viel über seinen Glauben lernen zu müssen.

11. JAQUELINE: Aber Cafer, man kann das doch nicht irgendwie erzwingen. Es ist so, wenn halt ich dich nicht mag, dann kannst du auch nicht sagen, ja Jaqueline, jetzt bist du tot oder jetzt (*unverst.*) das ist was anderes.
12. CAFER: Ja aber guck mal, sie wollen erst mal an Allah glauben und dann auf einmal, beweis es uns, sagen sie auch noch und wenn Jesus, ja sagen wir Jesus einfach mal, es ihnen bewiesen hat, und die trotzdem nicht an ihn glauben, dann würd ich, ja dann würde **jeder** sie bestrafen, eigentlich, find ich.
13. SERGEN: Das war überall sowieso so. Man kann das nicht erzwingen. Bloß das war schon immer so, mit den Kreuzzügen und überall. Der Islam hat ja auch Leute manchmal gezwungen, dass sie übertreten und genauso wie bei den Christen war das auch so.
14. **Nadine**: Meinst du, das Strafen ist gerechtfertigt, oder-
15. SERGEN: Ich würde sagen, das Strafen ist nicht gerechtfertigt. Natürlich nicht. Aber es war immer so, das wird wahrscheinlich in der Zukunft auch immer noch so sein, weil das irgendwelche da machen, was sie wollen.

Was lässt sich hier beobachten? Cafers Anerkennung für die von Allah angedrohte Strafe im Falle des Nichtglaubens der Jünger scheint seine Mitschülerin Jaqueline sowie die Studierenden zu irritieren (3., 6. und 11.). Auf die Nachfrage der Studierenden Nadine hin führt Cafer aus, warum er eine strafende Handlung Allahs als gerechtfertigt ansieht. Demnach sei es unverzeihlich, wenn die Jünger trotz des von ihnen geforderten Beweises nicht an Allah glauben. Während es im Korantext um den Zweifel der Jünger an der Macht Allahs geht („ist dein Herr imstande?“, wollen sie von Jesus wissen), weitet Cafer diese Skepsis aus auf die grundsätzliche Frage nach Gottes Existenz – wer hier angesichts eines Beweises dennoch zweifelt, der müsse selbstverständlich dafür bestraft werden. Daraufhin meldet sich Jaqueline zu Wort und formuliert ihren Einwand („Aber“). Sie versucht Cafer zu erklären, dass sich der Glaube nicht erzwingen lasse. Dies vergleicht sie mit zwischenmenschlichen Beziehungen: Einen Menschen nicht zu mögen, ist ihrer Ansicht nach kein Verhalten, dass der Verschmähte richten dürfe. Cafer kann dieses Argument jedoch nicht überzeugen; vielmehr betont er die Selbstverständlichkeit einer strafenden Reaktion im Falle des Nichtglaubens (12.). Nun meldet sich Sergen zu Wort. Offensichtlich ist er Jaquelines

Meinung, dass sich Glaube nicht erzwingen lasse (13., 15.). Auf der anderen Seite verweist der Schüler auf die Geschichte der Kreuzzüge, in denen Gegenteiliges vollzogen wurde: Sowohl im Islam als auch im Christentum wurden Menschen zum Glauben gezwungen. Demnach sei der Zwang eine Konstante, so folgert Sergen, die trotz fehlender Rechtfertigung letztendlich nicht wegzudenken sei.

In dieser Gesprächssequenz verbleibt die Studierende Nadine in einer moderierenden Rolle, indem sie eine Rückfrage stellt (3., 14.), um eine Begründung bittet (5.) und versucht, die anderen Schüler/innen in die Diskussion einzubinden (10.). Die Studierende nimmt jedoch auch inhaltlich Stellung, indem sie gleich zweimal ihre Überraschung bzw. ihr Unverständnis angesichts Cafers Äußerung in 2. signalisiert (vgl. hierzu 3. sowie das Lachen in 6.). Hier ist das eingangs beschriebene Unbehagen der Studierenden angesichts der Strafandrohung Allahs wiederzuerkennen.

Nachdem alle Schüler/innen ihre zum Korantext formulierten Gedanken in die Gruppe eingebracht hatten, sollten die Jugendlichen ihre Fragen vorlesen.

1. JAQUELINE: Ich hab die Frage, warum sie Allah, also warum sie vor ihm Angst haben sollen, wenn sie gläubig sind.
2. **NADINE**: Worauf beziehst du das?
3. JAQUELINE: Wie jetzt?
4. **NADINE**: Ach, „fürchtet Allah, wenn ihr gläubig seid“.
5. JAQUELINE: Genau.
6. **NADINE**: Und dieses „fürchtet“ – was meint ihr denn, wie dieses „fürchtet“ gemeint ist? Meint ihr damit Furcht oder könnte das auch was anderes – fürchtet, meint ihr, ähm das ist gleichbezogen mit „Angst haben“?
7. CAFER: Ja, dass sie vielleicht Angst haben vor Allah, damit sie die Angst (*jemand lacht*) – ach nichts, nichts, gar nichts.
8. **NADINE**: Okay. Vielleicht könnt ihr – ja?
9. DAVID: Ich glaub nicht, das hat was mit dieser Angst oder mit äh zu tun, weil wer möchte schon Angst haben, damit er gläubig wird?
10. SUS: Zustimmung
11. **NADINE**: Genau.

12. DAVID: Das muss was mit äh, dieses Fürchten hat was mit anderem zu tun, aber ich weiß nicht was.
13. **NADINE**: Kennt ihr vielleicht ähm das Wort „Ehrfurcht"? (3) Kannst du – ja?
14. SERGEN: Also ich kann´s nicht so erklären, ähm wie heißt´s? Ja, schwer zu erklären also, äh man sollte ihn-
15. DAVID: Mit Respekt nehmen.
16. **NADINE**: Genau.
17. SERGEN: Genau.
18. DAVID: Behandeln.
19. **NADINE**: Also das ist nicht unbedingt, es muss jetzt nicht diese Furcht gewesen sein, diese Angst, sondern es könnte einfach, dieses „fürchtet Allah" auf Ehrfurcht, also Respekt, genau wie David gesagt hat, dass er einfach, habt Respekt, aber nicht, dass ihr Angst haben sollt.
20. SUS: Mmh.

Jaqueline bezieht ihre Frage auf Jesu Mahnung an die Jünger, Allah zu fürchten. Offensichtlich versteht die Schülerin Furcht synonym mit Angst. Die Studierende Nadine nimmt den Begriff der Furcht auf und bittet die anderen Schüler/innen um eine Stellungnahme dazu. Cafers Erklärungsversuch wird von einem Lachen, das nicht eindeutig zugeordnet werden kann[1078], unterbrochen, woraufhin der Schüler seine Überlegung abbricht (7.). Dann äußert David seine Vermutung, dass die von Jesus angemahnte Furcht nicht mit Angst gleichgesetzt werden könne – schließlich seien Glaube und Angst zwei Dinge, die sich widersprechen (9.). Von daher, so folgert David, müsse mit Furcht etwas anderes gemeint sein. Hier knüpft Nadine an, indem sie vorschlägt, Furcht mit Ehrfurcht zu übersetzen (13.). Diesen Impuls nehmen David und Sergen auf: Die Schüler setzen Ehrfurcht mit Respekt gleich (14. bis 18.); der Gedanke des Respekts scheint ihrer Vorstellung einer Glaubensbeziehung eher zu entsprechen. Die Studierende bestätigt David und Sergen und bringt damit wohl auch ihre eigene Deutung zum Ausdruck. Schließlich war auch dieser Vers Thema der oben erwähnten Seminardiskussion.

[1078] Dem Tonband ist zu entnehmen, dass sich das Lachen auf Cafers betont arabische Aussprache des Wortes „Allah" bezieht.

Insgesamt fällt in beiden Gesprächssequenzen auf, dass die von den Jugendlichen geäußerten Gedanken und Fragen die inhaltlichen Aussagen der Wundererzählung aufgreifen. Die in den beiden vorherigen Semestern zu beobachtende Skepsis gegenüber Wundern aufgrund fehlender Beweise ist hier zunächst einmal nicht zu beobachten. Doch am Ende der Stunde meldet sich dann noch einmal Sergen zu Wort. Er liest seine im Rahmen der Textraumerkundung formulierte Frage vor:

> „Also ich wusste keine konkrete Frage, also habe ich eine unlösbare Frage gestellt und zwar dass, wie es wirklich da war oder so, dass mal irgendjemand ganz nah erklären kann, wie es so ungefähr sein könnte. (unverst.) so dabei mit dem Himmel vom Tisch herab mit Speisen und so, das ist ja ziemlich unglaubwürdig."

Interessant ist Sergens Unterscheidung von konkreten und unlösbaren Fragen[1079]. Der Schüler rechnet seine Frage, nämlich „wie es wirklich da war", zu der letztgenannten Kategorie. Das von Allah geforderte Zeichen, einen Tisch herabzusenden, erachtet der Schüler als unglaubwürdig. Von daher interessiert ihn die Historizität dieses im Koran geschilderten Ereignisses – gleichwohl ist ihm offensichtlich bewusst, dass diese Frage letztlich unbeantwortet bleiben muss. Aufgrund des nahenden Stundenendes bricht das Transkript an dieser Stelle ab.[1080]

Fragen clustern

Auch in den anderen (vorläufig zusammengesetzten) Kleingruppen diskutierten die Schüler/innen unter Anleitung der Studierenden über die biblische und die koranische Wundererzählung. In allen vier Gruppen sammelten die Jugendlichen die Fragen, die sich ihnen während dieser Arbeitsphase stellten, in einer „Fragebox".

[1079] Dies erinnert an die Differenzierung in entscheidbare und unentscheidbare Fragen bzw. Wissens- und Glaubensfragen.

[1080] Da es die Studierenden versäumt haben, diese wichtige Frage zu notieren und in die Fragebox zu legen, konnte sie im weiteren Verlauf des Kleingruppenunterrichts nicht noch einmal aufgenommen werden.

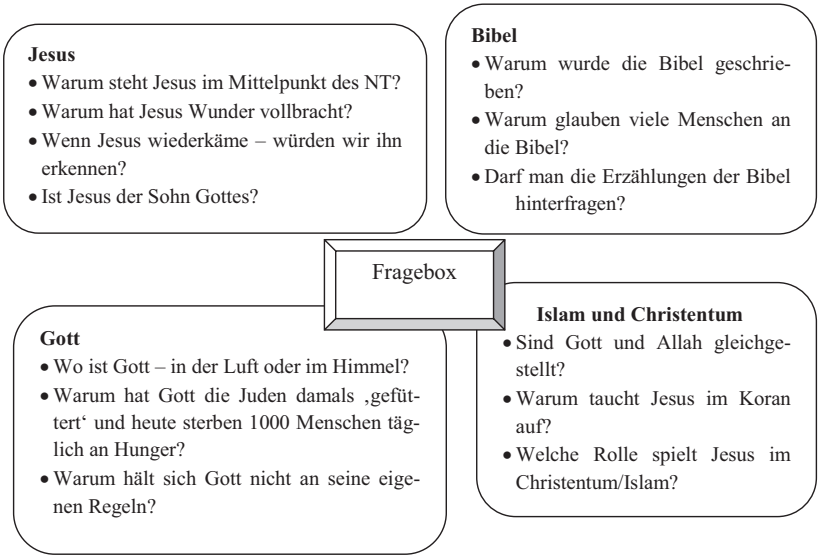


Abbildung 28 - Cluster von Schülerfragen

In der anschließenden Seminarsitzung wurden die Fragen zu vier Gruppen[1081] geclustert (s. Abbildung 28). Die so entstandenen Themenbereiche wurden auf ihren Zusammenhang zur Wunderthematik befragt[1082] und den einzelnen Studierendenteams zur gemeinsamen Bearbeitung mit den Schülerinnen/Schülern zugeteilt.

In der Verteilung der Themen auf die Studierendenteams stellte sich heraus, dass zwei Gruppen den Wunsch hatten, zur Gottesfrage zu arbeiten, da sie beabsichtigten, ihre wissenschaftliche Hausarbeit zu diesem Thema anzufertigen[1083]. Also wurde der Themenbereich „Gott" doppelt, jedoch mit unterschiedlichem Fokus angeboten. In der Konsequenz sollten die Fragen

[1081] Auch wenn hier nur eine Auswahl der Fragen dargestellt ist, lassen sich sämtliche Fragen (bis auf zwei Ausnahmen) den im Schaubild benannten Themenbereichen „Jesus", „Bibel", „Gott" und „Islam und Christentum" zuordnen. Alle Fragen sind hier im originalen Wortlaut der Jugendlichen wiedergegeben.

[1082] Vgl. die nachfolgenden inhaltlichen Ausführungen zu den Themenbereichen.

[1083] Hier wird der Bezug zum forschenden Lernen deutlich (vgl. 3.1).

zur Bibel in *allen* Gruppen Berücksichtigung finden, so dass es hier keinen thematischen Schwerpunkt in der Kleingruppenarbeit gab.

Damit standen den Schülerinnen/Schülern vier unterschiedliche Themenbereiche zur Auswahl. Die Titel sind bewusst provokativ formuliert und greifen zugleich die Fragen der Jugendlichen auf. Letztendlich sollten die Themen das Interesse der Schüler/innen wecken.

(a) „Jesus – Arzt, Magier, Gottes Sohn oder einfach eine nette Idee?"

Zunächst einmal ist das Vorwissen der Schüler/innen zu erheben: Was wissen sie über Jesus? Aufgrund der Erfahrungen in den ersten beiden Forschungswerkstattsemestern ist anzunehmen, dass die Jugendlichen Vorurteile aufgrund eines diffusen Halbwissens haben. Ein Theologisches Gespräch dürfte auf dieser Grundlage nur schwer möglich sein. Also sollen die Schüler/innen „Input" erhalten. Insbesondere soll mit ihnen geklärt werden, welche Informationen zu Jesu Leben und Wirken sich der Bibel entnehmen lassen. Anhand einer Wundererzählung kann die biblische Botschaft von Jesu Verkündigung in Wort und Tat konkretisiert werden. Das Kennenlernen unterschiedlicher Deutungsmöglichkeiten der Erzählung soll den Schülerinnen/Schülern helfen, ihre eigene Deutung zu entwickeln und ihnen aufzeigen, wie eng Wunderauslegung und Jesusbild zusammenhängen. Auf dieser Grundlage sollen sich die Jugendlichen ihrer persönlichen Jesusvorstellung vergewissern und sie ggfs. weiterentwickeln.

(b) „Is God a DJ?"[1084]

Dieser Themenbereich stellt die Gottesfrage in den Mittelpunkt. Die Schüler/innen sollen sich ermutigt fühlen, über ihre persönlichen Gottesvorstellungen zu sprechen. Dabei können sowohl frühere, in der Kindheit liegende, als auch die aktuellen Gottesbilder zur Sprache kommen. Jugendliche, die eine atheistische Haltung mitbringen, können aufgefordert werden, die Gottesvorstellung, die sie ablehnen, zu beschreiben.

[1084] Hier sollte es v.a. um die Frage nach Gottes Wirken (vgl. 2.2.2) gehen.

Schließlich sind die Gottesbilder der Schüler/innen auf die zugrunde liegenden Ideen einer Wirkmächtigkeit Gottes zu befragen: Handelt Gott in und an der Welt? Wo ist Gottes Wirken zu spüren und wo ist es zu vermissen? Von dort aus gelangt man zur Frage nach den biblischen Wundern, in denen sich nach biblischem Verständnis die Wirkmacht Gottes erweist.

(c) „Gott wirkt Wunder – Menschen leiden!?“

Auch hier steht die Gottesfrage im Mittelpunkt; die Inhalte sind also vergleichbar mit den unter (b) genannten. Die Gegenüberstellung leidender Menschen mit einem Wunder wirkenden Gott lässt nach den tatsächlichen Wirkmöglichkeiten bzw. –absichten Gottes fragen. Damit rückt die Theodizeefrage in den Blick.

(d) „Allah in der Bibel und Jesus im Koran?“

Abermals sind die Vorkenntnisse der Schüler/innen zum Ausgangspunkt zu machen. Vorhandene Wissenslücken, die sich bereits in den geclusterten Fragen andeuteten, lassen sich mit Hilfe weiterführender Informationen schließen. Über die im Titel angesprochene Frage nach Jesu Person wird die Bedeutung von Wundern in beiden Religionen zum Thema gemacht. Dazu können Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet und auf die eigene Position bezogen werden. Die Jugendlichen sollen aber auch angeregt werden, über ihre (muslimischen, christlichen und ggfs. atheistischen) Gottesvorstellungen ins Gespräch zu kommen. Insgesamt sollen die Schüler/innen verstehen, dass es hier um einen Streit um die Wahrheitsfrage geht, der ernst zu nehmen ist, der aber nicht fundamental ausgetragen werden darf. Sie sollen auch nachvollziehen, dass dieser Streit wichtig ist und jede Position, die hier eingenommen wird und den Anspruch erhebt, ernst genommen zu werden, zu begründen ist. Der Satz „Das muss jeder selbst entscheiden!“ hilft hier nur bedingt weiter; er ist angemessen im Sinne von Toleranz und unangemessen im Sinne von Gleichgültigkeit.

Die nachfolgende Unterrichtsstunde fand im Klassenverband statt. Sie wurde dazu genutzt, die Fragen der gesamten Lerngruppe vorzustellen. Die Jugendlichen verhielten sich in dieser Phase konzentriert und zeigten sich interessiert – schließlich ging es hier um die Fragen eines jeden einzelnen. Im Anschluss an die Vorstellungsrunde diskutierte die Klasse über die Qualität der Fragen: Sind sie besonders schwierig oder eher leicht zu beantworten? Allein diese Frage löste Diskussionen unter den Jugendlichen aus. Sie ahnten die besondere Herausforderung einer Antwortsuche auf einige ihrer formulierten Fragestellungen.

Im Anschluss an diese Diskussionsrunde stellten die Studierenden den Schülerinnen/Schülern die thematischen Schwerpunkte der Kleingruppenarbeit vor. Die Jugendlichen durften sich mit einem Erst- und Zweitwunsch zu dem Angebot verhalten. Bei der Zuteilung der Lernenden zu den einzelnen Gruppen konnten sodann Interessen sowie die Sozialstruktur innerhalb der Klasse berücksichtigt werden[1085].

Unabhängig von der themenkonstituierenden Fragestellung entwickelten sich in allen Kleingruppen Gespräche über die Gottesbilder und Glaubensvorstellungen der Schüler/innen. Einige der Jugendlichen merkten hier ihren besonderen Gesprächsbedarf an – sie empfanden die Möglichkeit, sich mit anderen Jugendlichen über ihr Gottesbild sowie ihre Glaubenshaltung auszutauschen als besondere Chance. Nicht zuletzt aufgrund der engen Verknüpfung von Wunder- und Gottesfrage[1086] sind die Studierenden diesem Bedürfnis der Schüler/innen nachgekommen. So entwickelten sie verschiedene unterrichtliche Arrangements, in denen sie Impulse bereitstellten, durch die die Jugendlichen ins Gespräch über ihre Gottesbilder und Glaubensvorstellungen kommen konnten:

[1085] Beispiel: Bei der ersten Kleingruppenbildung, die von den Schülerinnen/Schülern eigenverantwortlich vorgenommen wurde, ergab sich mindestens eine Konstellation, die sich als unproduktiv erwies (dies war insbesondere eine ausschließlich männlich besetzte Gruppe, die sich auffallend albern verhielt). Dieser Erfahrungswert konnte in die Themenzuweisung einfließen.

[1086] Vgl. 2.2.2.

4.2.3.2 Jugendliche im Gespräch über bildliche Gottesdarstellungen

Die Studierenden der Kleingruppe (d)[1087] wählten drei bildliche Gottesdarstellungen aus, anhand derer sie mit den Jugendlichen theologisieren wollten. Dies waren das Schöpfungsbild der Lutherbibel von Lukas Cranach, Gottvater von Michelangelo sowie die Heilige Dreifaltigkeit von Dürer[1088]. Für diese Unterrichtsphase bildeten die Schüler/innen zusammen mit den Studierenden einen Stuhlkreis, in dessen Mitte die Bilder gelegt wurden.

1. **L1**: Was siehst du auf dem Bild[1089]?
2. LEON: Also meiner Meinung nach ist das so eine typische Vorstellung von Gott, mhm, groß, langen Bart, mhm ja, einfach so ein bisschen eindrucksvoll.
3. TIMO: Ich find auch, so älter auf jeden Fall. Es gibt, glaub ich, kein Bild, wo Gott wirklich jung dargestellt wird, weil wie gesagt, ältere Männer mit langen Haaren sehen mehr weise aus, als eben so junge. Ähm, dann relativ tiefe, ja Falten, also sehr ausdrucksvolles Gesicht, ja.
4. LEON: Aber auf den Bildern ist er ja immer menschlich dargestellt.
5. TIMO: Ja genau.
6. LEON: Deshalb soll man sich ja auch kein Bild davon machen, meiner Meinung nach.
7. TIMO: Damit gibt man ja Gott eine Person, aber Gott ist ja -
8. **L1**: Also ihr meint, dass Gott keine Person ist?
9. TIMO: Nein.
10. LEON: Nein.
11. **L1**: Für euch ist Gott was anderes? Was vielleicht? Leon, was denkst du, wie Gott ist, wenn er keine Person ist? Oder wo Gott ist?
12. LEON: Ja. Vielleicht sieht er anders aus, vielleicht kann man ihn auch gar nicht so als Gestalt darstellen, sondern eher als so eine Art Geist oder so, weiß ich einfach nicht.
13. TIMO: Also ehrlich gesagt, ich will ihn mir auch gar nicht vorstellen, dann denk ich wieder zu viel drüber nach und es ist eben so, wie es ist.
14. LEON: Ich stell mir immer, als Kind hab ich mir immer so ´ne große Person mit ´nem schwarzen Mantel vorgestellt, der irgendwie, naja so, ja ich weiß nicht.

[1087] Zur Nummerierung vgl. die Themenbeschreibungen in 4.2.3.1.
[1088] In ihrer Auswahl künstlerischer Gottesdarstellungen konzentrierten sich die Studierenden auf die Renaissance.
[1089] Gemeint ist das Gemälde von Michelangelo.

15. **L1**: Also da hattest du ihn dir schon als Person vorgestellt?
16. LEON: Naja, nicht als Mensch, aber irgendwie naja, so ganz gruselig.
17. TIMO: Als Lebewesen.
18. **L2**: Ganz gruselig?
19. **L1**: Gruselig? So Angst einflößend?
20. LEON: Düster und Angst einflößend.
21. **L1**: Die anderen. Vielleicht können die auch was zu ihren, ja?
22. DAVID: Ja vielleicht wie so eine Art Licht und dann spricht da jemand, außen rum so ´n Licht und dann halt so, wie so ´n Körper, aber das sieht man nicht so, so äh wie soll ich das sagen?
23. SERGEN: Rand.
24. DAVID: Rand genau und außen rum ist so ´n Licht und dann, ja, dann redet der.
25. **L2**: Also nur ´n Umriss? Keine, kein konkretes Aussehen, wie die Person mit Bart, oder ja. Cafer, du hattest dich eben auch noch gemeldet?
26. CAFER: Nee, doch nicht.

Das Bild von Michelangelo ist in den Augen der Schüler eine typische Gottesdarstellung: Gott als ein älterer Mann mit langem Bart und einer eindrucksvollen Ausstrahlung. Leon abstrahiert von der Aufzählung der Attribute und charakterisiert die genannten Eigenschaften als „menschlich“ (4.). Hier setzt er, unterstützt von Timo, an und verweist auf das biblische Bilderverbot (6.). Demnach sei der Versuch, Gott als menschliche Person darzustellen, abzulehnen. Nadine fasst die Äußerungen der Jungen zusammen und signalisiert anschließend ihr Interesse für die persönlichen Gottesvorstellungen der Schüler. Leon, der mit Sicherheit sagen kann, wie Gott *nicht* ist, fällt eine positive Beschreibung schwer (12.). Seine Formulierungen wählt er mit Zurückhaltung und er bringt sie auch nur zögerlich hervor[1090]. Der Schüler ist der Meinung, dass Gott eine Art Geist sein könnte. Vor dem Hintergrund seiner vorigen Äußerungen unterstreicht die Idee des Geistes den Gedanken des nicht Menschlichen, des Unkonkreten und Unsichtbaren. Die Unsicherheit von Leon spitzt sich zu in der Äußerung von Timo: Der

[1090] Die Tonaufnahme enthält hier längere Gesprächspausen.

Schüler lehnt es ab, sich über die Gestalt Gottes Gedanken zu machen, da er dann „wieder zu viel drüber nach(denke)".

Als nächstes meldet sich abermals Leon zu Wort und erzählt, wie er sich Gott als Kind vorgestellt hat (14.). Ungeklärt bleiben die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der nacheinander ins Spiel gebrachten Begriffe „Person", „Mensch" und „Lebewesen" (14.-17.). Die Rückfragen der beiden Studierenden signalisieren deren Irritation angesichts der kindlichen Vorstellung eines düsteren und Angst einflößenden Gottes (18., 19.). Dann beteiligt sich David am Gespräch; er versucht Gott zu beschreiben, wobei unklar bleibt, ob diese Beschreibung seiner persönlichen Gottesvorstellung entspricht. Auffallend sind die Formulierungsschwierigkeiten des Schülers (22.). David versucht Gott als eine nur in Umrissen erkennbare Gestalt zu fassen, die sprechen kann und von der ein Licht ausgeht.

Drei Beobachtungen zu dieser Sequenz sind hervorzuheben.

- Die Auswahl der bildlichen Gottesdarstellungen hat sich als geeignet erwiesen, in ein Theologisches Gespräch einzusteigen. Das Gemälde von Michelangelo aktivierte die Jugendlichen zur Reflexion auf drei Ebenen:
  - Was sind typische bildliche Darstellungen von Gott?
  - Inwiefern entsprechen diese Bilder den eigenen Gottesvorstellungen?
  - Wie hat sich das persönliche Gottesbild im Blick auf die Kindheit entwickelt?
- In der Reflexion dieser Sequenz bemerken die Studierenden ihr Versäumnis, auf die Bedenken von Leon angesichts einer bildlichen Gottesdarstellung (6.) einzugehen. Sein Einwand hätte als Einstieg in eine Metareflexion dienen können: Warum versuchen Menschen immer wieder, Gott in Bildern darzustellen? Was eigentlich stellen Künstler wie Michelangelo in ihren Gottesbildern dar? Wie sollte dementsprechend mit solchen Bildnissen umgegangen werden?
- Drittens fällt in der Sequenz auf, dass sich die drei muslimischen Schüler in der Kleingruppe nicht an dem Gespräch beteiligen (in 26. zieht Cafer seinen durch Meldung angekündigten Beitrag zurück). Im weiteren Verlauf des Gesprächs begründet Cafer seine Zurückhaltung: „Weil wir kein

Bild von Gott oder Allah machen dürfen. Also ich hab kein Bild in Gedanken.“ Dieser Beitrag unterstreicht noch einmal die Bedeutung der zweiten Beobachtung – insbesondere im Blick auf die multireligiöse Zusammensetzung der Lerngruppe hätte ein angemessener, d.h. dem biblischen Gebot nicht widersprechender Umgang mit bildlichen Gottesdarstellungen thematisiert werden müssen[1091].

Im Fortgang der Unterrichtsstunde fordern die Studierenden die Jungen auf, ihre persönlichen Gottesvorstellungen zu den besprochenen Bildern in Beziehung zu setzen. Hier entsteht die folgende Sequenz:

1. TIMO: Also ich stell mir nicht vor, dass Gott jetzt im Himmel ist.
2. **L1**: Aber da oben, haste gerade gesagt.
3. TIMO: Ja, das hab ich mir früher vorgestellt, dass er halt im Weltraum so, um die Erde ´rum ist. Aber heutzutage ehrlich gesagt, glaub ich auch nicht mehr an Gott. Ich hab ´n andern Glauben.
4. **L1**: Aber schon ´n Glauben?
5. TIMO: Ja klar, man hat ja eigentlich auch immer ´nen Glauben, auch wenn man nicht an Gott glaubt, ist ja auch ´ne Art von Glauben, wenn man jetzt daran glaubt, dass die Erde sonst wie erschaffen wurde oder, ja.
6. **L2**: David vielleicht noch? Nee?
7. **L1**: Kannst du kein Bild sagen, wo du sagst, ja so würde ich mir das vorstellen?
8. DAVID: Ja, genauso wie die anderen das gesagt haben. Das hier *(zeigt auf die biblische Schöpfungsdarstellung)*, weil er halt über der Erde steht und das halt ein Symbol wäre, ja, dass er halt am höchsten ist.
9. **L1**: Ok, er steht über der Erde, er schaut auf die Erde. Denkt ihr denn, er greift auch ein?
10. DAVID: Ja.
11. **L1**: Kannst du das mal erläutern, wie du das meinst? In welcher Situation würde Gott eingreifen?
12. DAVID: Ich weiß nicht, vielleicht hört sich das unlogisch an, aber zum Beispiel ähm, falls einer jemanden geschlagen hat, dann hat er ´n schlechtes Gewissen

[1091] Auch wenn im Koran selbst kein Bilderverbot ausgesprochen wird, so hat es doch in der islamischen Tradition zunehmend an Bedeutung gewonnen. In der nachfolgenden Unterrichtsstunde haben die Studierenden an das islamische Bilderverbot angeknüpft und gemeinsam mit den Schülern über die 99 Namen Allahs, die ja auf den unaussprechbaren hundertsten Namen hinweisen, gesprochen.

und dann geht er einfach irgendwo hin und dann stolpert er, und dann vielleicht kann es sein, dass das Gott gewesen ist. Dass der dann vielleicht was getan hat, als Strafe, wenn vielleicht was Schlimmes, Schlimmeres passiert ist.

13. **L2**: So wie dieses Sprichwort: „Kleine Sünden bestraft der liebe Gott sofort". In die Richtung?
14. DAVID: Ja so was.
15. TIMO: Ich glaub nur an Zufall. Also ähm wenn er jetzt zum Beispiel so was bestrafen würde, wieso bestraft er dann nicht so, keine Ahnung, andere Leute, die was viel Schlimmeres getan haben, also- Oder, ja. Der soll sich da auch eigentlich gar nicht einmischen.
16. LEON: Man kann sich Gott ja vielleicht auch nicht so, unbedingt so als, naja vielleicht gibt's ja Gott gar nicht, sondern einfach nur so den Glauben daran und der Glauben ist so ´n bisschen ´ne Stütze, die einen durch ´n Alltag bringt. Muss ja gar nicht sein, dass das ein Geist oder ´n Mensch oder so was ist [Timo: Genau.], einfach so der Glauben daran und der bringt den Mensch von Tag zu Tag [Timo: Genau.] *(unverst.)*
17. TIMO: Also es gibt ja manche Menschen, die wollen ja auch dran glauben, die wollen sich das gar nicht erklären. Ich nicht! Also ich brauch immer ´ne Erklärung zu allem und deshalb, keine Ahnung.
18. SERGEN: Ich glaube irgendwie so, ja dass man den sich auch nur so vorstellt, dass man nicht alleine so auf der Welt ist. Weil die Galaxis ist ja riesig und wenn man da, wir die einzigen sind, dann wär das ja irgendwie-
19. TIMO: Wir sind nicht die Einzigen!
20. SERGEN: Langweilig, und deswegen hat man sich vielleicht Gott vorgestellt, dass man nicht so allein ist.
21. **L1**: So mit dem man zum Beispiel reden kann? Zu dem man beten kann oder-
22. SERGEN: Ja.
23. **L1**: Cafer!?
24. CAFER: Keinen Kommentar.
25. **L1**: Ok.

Während Timo eine Reflexion seines persönlichen Gottesbildes in der anfangs vorgestellten Gesprächssequenz abgelehnt hat, lässt er sich nun darauf ein. Dabei grenzt sich der Schüler von der Vorstellung, Gott sei im Himmel, ab (1.) und auch seine Kindheitsvorstellung eines die Erde umgreifenden Gottes lehnt er ab. Von diesem Gedanken ist für Timo nicht viel üb-

rig geblieben[1092]; heute glaubt er nicht mehr an Gott. Dennoch betont der Schüler, einen Glauben zu haben (3.) – so wie jeder andere Mensch auch. Dabei macht Timo den Glauben an der Frage nach der Weltentstehung fest (5.). Die Studierenden lassen die Äußerungen des Schülers unkommentiert stehen und lenken ihre Aufmerksamkeit auf David, den sie auffordern, sich zu einer der bildlichen Gottesdarstellungen zu äußern (6., 7.). Dem Schüler gefällt die Schöpfungsdarstellung, da er hierin am deutlichsten Gottes Eigenschaft, der Höchste zu sein, verkörpert sieht. David selbst verweist in diesem Zusammenhang auf den symbolischen Gehalt des Bildes (8.). L1 knüpft an die Vorstellung eines über der Erde stehenden Gottes an und fragt die Schüler, wie sie zu einem „Eingreifen" Gottes stehen (9.). David bejaht ihre Frage und beschreibt eine Situation, hinter der er Gottes (strafendes) Wirken vermuten würde (12.). L2 fasst diese Überlegung zusammen in dem Satz „Kleine Sünden bestraft der liebe Gott sofort." Timo hingegen bewertet eine derartige Begebenheit als Zufall; die Tatsache, dass einige Menschen ungestraft „viel Schlimmeres" tun (15.), spricht für den Schüler gegen ein Eingreifen Gottes, wie David es beschrieben hat. Nach einer kleinen Pause fügt Timo hinzu, dass sich Gott in derartige Situationen auch gar nicht „einzumischen" habe[1093].

Daraufhin unternimmt Leon einen weiteren Versuch, den Glauben an Gott mit der Frage nach Gottes Eingreifen zusammenzubringen. Dazu zieht der Schüler in Erwägung, dass es womöglich nicht Gott selbst sei[1094], der im Leben der Menschen wirke, sondern der Glaube an ihn. Darin erfahre der Mensch eine Stütze, die ihn durch das Leben trägt (16.). Timo bekräftigt Leons Überlegungen ausdrücklich („Genau") und formuliert seinen Anspruch,

---

[1092] Der Zusatz „ehrlich gesagt" lässt sich dahingehend deuten, dass Timo ein eventuell vorhandenes Religionsstunden-Ich aufgibt und somit bereit ist, seine persönliche Glaubenshaltung in das Gespräch einzubringen.

[1093] Die Argumentationsfiguren von David und von Timo erinnern an die Stufentheorie von Oser und Gmünder. Während David zu Beginn der Gesprächssequenz den symbolischen Gehalt der bildlichen Gottesdarstellung von Cranach benannt hat, argumentiert er hier im Sinne des „do-ut-des". Timos Argumentation hingegen lässt sich als deistisch beschreiben: Menschliches Leben und Erleben sind zufällig und ohne Einfluss göttlichen Wirkens; der Schüler betont die Autonomie des Menschen (vgl. 2.4).

[1094] Hier stellt Leon die Existenz Gottes überhaupt in Frage.

für alle Widerfahrnisse im Leben eine Erklärung finden zu wollen. Diese Argumentation von Timo erinnert an die ersten beiden Forschungssemesterdurchläufe, in denen die Jugendlichen wiederholt ihr Bedürfnis nach logischen Erklärungen und Beweisen zum Ausdruck brachten. Nun meldet sich auch Sergen zu Wort, der den Glauben an Gott (in Anknüpfung an Leons Beitrag (16.)?) als eine Reaktion auf menschliche Bedürfnisse und Sehnsüchte verstanden wissen möchte: In Anbetracht der „riesigen Galaxis" überkomme den Menschen die Angst, allein zu sein und so entstehe sein Glaube an einen Gott, mit dem man sprechen und zu dem man beten kann (18.-22.) [1095]. Cafer enthält sich ausdrücklich eines Kommentars angesichts der ins Gespräch gebrachten Glaubensvorstellungen seiner Mitschüler (24.). Diese Zurücknahme wird von den Studierenden offensichtlich akzeptiert.

In der Reflexion dieser Sequenz erkennen die Studierenden, wie heterogen die Gottesvorstellungen und Glaubenshaltungen einer Gruppe von nur sechs Schülern sein können: Timo und Leon fühlen sich durch die künstlerischen Gottesdarstellungen an ihre kindlichen Bilder erinnert und lehnen derartige Vorstellungen ab. Der Glaube an Gott ist für sie der Versuch, Halt im Leben zu finden. Dieser Idee schließt sich letztendlich auch Sergen an. Die religiös sozialisierten Jungen David und Cafer hingegen formulieren keinerlei Zweifel an ihrem Gottesglauben. Während David Gottes Wirken als Reaktion auf menschliches Handeln versteht[1096], zieht sich Cafer weitestgehend aus der Gesprächsrunde zurück und behält somit seine persönlichen Gottesvorstellungen für sich.

[1095] In einem Reflexionsbogen, den die Studierenden am Ende der Unterrichtseinheit an ihre Lerngruppe ausgeteilt haben, beantwortet Sergen die Frage nach seiner Konfession folgendermaßen: „Also ich bin mit dem Christentum und dem Islam aufgewachsen, aber so richtig dran glauben tue ich nicht so, also eher Atheist."

[1096] Gott straft bei Fehlverhalten (vgl. Transkript) und er hilft in schwierigen Situationen, wenn man fest an ihn glaubt (so äußert sich David im oben erwähnten Fragebogen).

4.2.3.3 Jugendliche im (Schreib)Gespräch über die Frage nach Gottes Wirken

In der Kleingruppe (b) stand die Frage nach Gottes Wirken in der Welt im Mittelpunkt. Die Vorstellung von Gott als DJ knüpft zunächst einmal an die Lebenswelt der Schüler/innen an[1097]. Von dort aus sollte sie die Jugendlichen nachdenklich stimmen: Welche Konsequenzen sind mit der Idee eines „göttlichen DJ´s" verbunden? Welche alternativen Bilder lassen sich entwickeln?

Für den Einstieg in das Thema wählten die Studierenden den 2005 erschienenen Kurzfilm „Spin: God is a DJ" von Jamin Winans aus. In der Machart eines Videoclips – d.h. an die Stelle von Dialog tritt ausschließlich Musik – wird die Geschichte eines DJ´s erzählt, der über die Regler seines Mischpults den menschlichen Alltag steuert. Auch wenn auf eine detaillierte Darstellung und Interpretation des Films an dieser Stelle verzichtet wird, ist auf zwei Dinge hinzuweisen: Die Hauptperson ist ein junger Mann mit Mütze und Dreitagebart, der sich somit von den verbreiteten anthropomorphen Gottesdarstellungen abhebt. Zum anderen enthält der Film viele Aspekte, die zur kritischen Reflexion der Idee von Gott als DJ anregen.

Nachdem die Studierenden den Kurzfilm gemeinsam mit ihrer Lerngruppe angeschaut hatten, sollten die Jugendlichen nicht über das Gesehene sprechen; stattdessen lagen im Klassenraum vier Plakate aus, auf denen die Studierenden unterschiedliche Behauptungen notiert hatten, die in einer impliziten Beziehung zum Film stehen:

- „Gott will immer nur unser Bestes."
- „Gott greift in die Welt ein."
- „Gott lenkt das Leben einiger Menschen, meines aber nicht."
- „Wir Menschen sind für unser Leben selbst verantwortlich."

[1097] In der Regel hat Musik eine besondere Bedeutung im Leben Jugendlicher (vgl. Shell, Jugend 2010, 96ff).

In Form eines Schreibgesprächs[1098] sollten die Schüler/innen zu den Aussagen Stellung beziehen. Ob und in welcher Form die Jugendlichen den Kurzfilm in ihre Diskussion einbeziehen, war ihnen selbst überlassen. Die Atmosphäre während dieser Arbeitsphase war bemerkenswert: Die Jugendlichen waren ruhig und konzentriert; mit Neugierde verfolgten sie die sich entwickelnden Gespräche auf den einzelnen Plakaten.

Im Folgenden werden die so entstandenen schriftlich fixierten Diskussionen nacheinander kurz vorgestellt.[1099] In einer Zusammenfassung gilt es schließlich, zentrale Beobachtungen zu den Argumentationsverläufen der Jugendlichen festzuhalten.

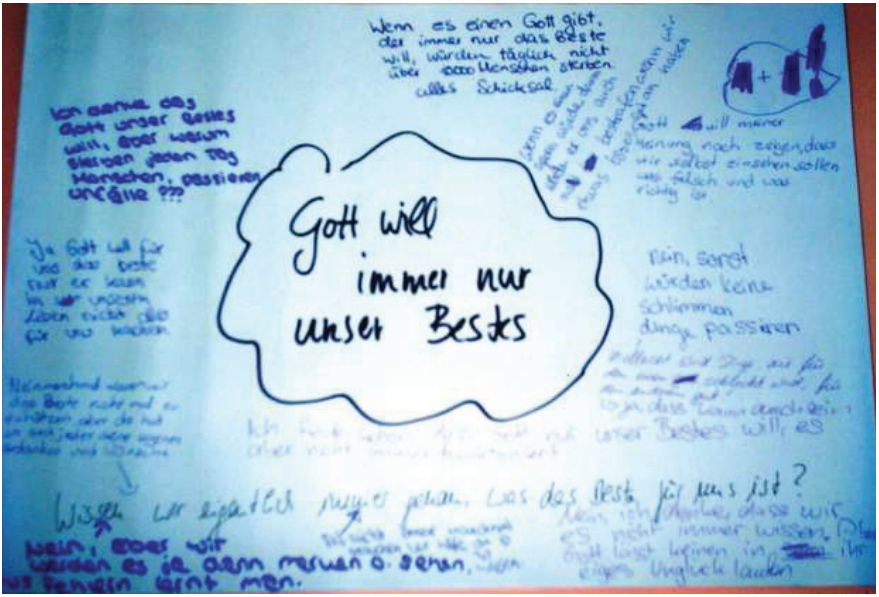


Abbildung 29 - Schreibgespräch, Gottesvorstellung I

[1098] Die Methode des Schreibgesprächs ist eine nonverbale. Im Idealfall beziehen sich die Teilnehmer/innen in dem, was sie schreiben, aufeinander (diese Bezüge können durch Pfeile u.ä. markiert werden), so dass die schriftliche Unterhaltung über eine unverbunden nebeneinander stehende Kommentarsammlung hinausgeht. Oftmals verschieben sich typische Kommunikationsmuster in Lerngruppen: Alle Beiträge werden in der gleichen „Lautstärke" vorgetragen, so dass auch die ‚leisen' Schüler/innen gehört werden; das Gespräch wird verlangsamt, so dass einzelne Aussagen mehr Gewicht erhalten.

[1099] In maschinengeschriebener Form ist das gesamte Schreibgespräch nachzulesen in 5.2.3.1 (Abbildung 48).

Mit der Aussage, Gott wolle immer nur unser Bestes, wird dessen Allgüte behauptet. Mit dieser These gehen die Schüler/innen auf unterschiedliche Weise um (s. Abbildung 29). Für viele entzündet sich an ihr die Frage nach der Theodizee; die Leiderfahrungen oder -beobachtungen der Jugendlichen stellen den Gedanken eines allgütigen Gottes in Frage. Die Lösungsversuche der Lernenden weisen nun in mindestens vier Richtungen:

- Ausgehend von der Hypothese, dass ein allgütiger Gott Leid verhindern würde, werden die Existenz Gottes in Frage gestellt sowie menschliche Leidens- als Schicksalserfahrungen bewertet.
- Daneben steht der Versuch, Gottes Wirken mit menschlichem Handeln zusammenzudenken. Dazu wird auf die (von Gott gewollte) menschliche Freiheit und Autonomie verwiesen. Damit ist die Verantwortung für das Leid in die Hände der Menschen gelegt; sie selbst sind aufgerufen, moralisch zu handeln.
- Des Weiteren gibt es den Versuch, den Anspruch an Gottes Allmacht zugunsten seiner Allgüte aufzugeben: Gott will kein menschliches Leid, aber er kann es auch nicht gänzlich verhindern.
- Hinter der Äußerung „Aber Gott lässt niemanden in sein eigenes Unglück laufen.“ steht die Idee, Gottes Allgüte und Allwissenheit zusammenzudenken.

In sämtlichen Lösungsvorschlägen wird die Allgüte als göttliche Eigenschaft nicht aufgegeben. Ein Gott, der nicht das Beste für die Menschen will, ist für die Jugendlichen nicht denkbar. Insgesamt ist zu beobachten, wie die Schüler/innen mit den Attributen allumfassender Güte, Macht und Weisheit spielen. Die dabei entstehenden Argumentationsmuster sind aus der Diskussion der Theodizeefrage innerhalb der Philosophie- und Theologiegeschichte bekannt.

Beobachtungen zum Argumentationsverlauf können nur mit Vorsicht formuliert werden, da der chronologische Verlauf der Diskussion kaum noch zu rekonstruieren ist. Lediglich die Pfeile, mit denen zwei Äußerungen verbunden werden, lassen die eine als Impuls und die andere als Reaktion erkennen. Hier fällt auf, dass die Frage „Wissen wir eigentlich immer genau, was

das Beste für uns ist?“, die im Übrigen von einer Studierenden formuliert wurde[1100], eine Reihe von Überlegungen angestoßen hat. In sämtlichen Antworten der Jugendlichen spiegelt sich die Erfahrung wider, dass Wendungen im Leben oft erst im Rückblick als gut oder eben schlecht zu erkennen sind.

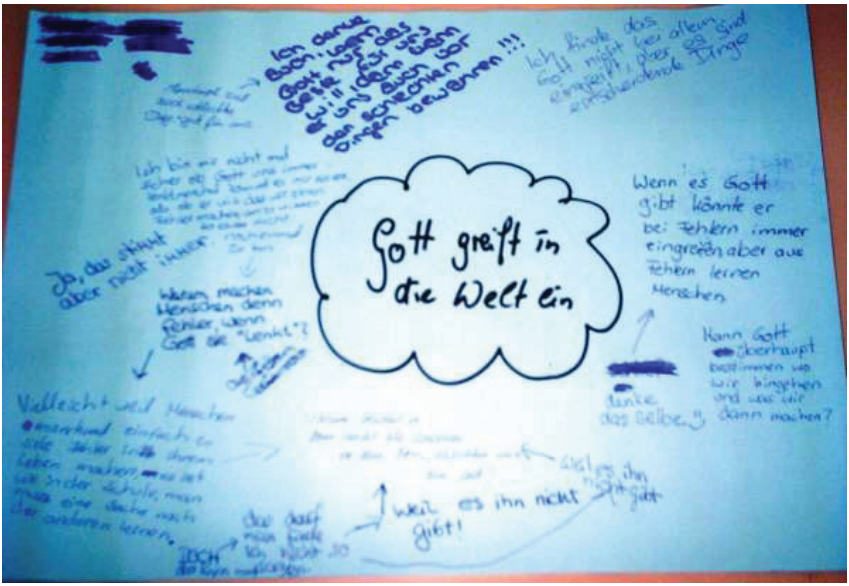


Abbildung 30 - Schreibgespräch, Gottesvorstellung II

Die Behauptung, Gott greife in die Welt ein, widerspricht auf der einen Seite deistischen Vorstellungen, auf der anderen Seite regt sie anthropomorphe Bilder sowie die Idee eines deus ex machina an. In ihren Überlegungen argumentieren die Schüler/innen mit einem aktiven Lenken durch Gott sowie dem göttlichen Willen (s. Abbildung 30). In Bezug auf Ersteres lehnen sie deterministische Vorstellungen, wie sie der Film „Spin“ nahelegt, ab. Viel-

[1100] Die Methode des Schreibgesprächs ermöglicht die Beteiligung, aber auch die Zurücknahme der Lehrkraft. Darüber kann in Abhängigkeit der Lerngruppe (Vorerfahrungen mit der Methode, schriftliche Ausdrucksfähigkeit) entschieden werden. In jedem Fall sollte die Entscheidung didaktisch begründet sein.

mehr blieben dem Menschen Spielräume, in denen er autonom handeln und entscheiden könne, so dass er durchaus auch Fehler begehe, die jedoch wichtig für seine Entwicklung seien.

Daher könne dieses fehlerhafte Handeln der Menschen – so überlegt eine Jugendliche – quasi aus einer pädagogischen Absicht heraus, durchaus von Gott gewollt sein: „Manchmal kommt es mir so vor, als ob er will, dass wir einen Fehler machen um zu wissen, so etwas nicht noch einmal zu tun." Wie schon in der oben vorgestellten Diskussion, wird in den Überlegungen der Schüler/innen deutlich, dass die Allgüte Gottes eine unverzichtbare Eigenschaft darstellt, an der nicht gezweifelt wird. Ein Gott, der nicht das Beste für die Menschen will, ist dementsprechend nicht denkbar. Anstelle dessen wird entweder Gottes Allmacht eingeschränkt oder aber die Existenz Gottes wird insgesamt in Frage gestellt. Letztendlich gilt auch für diese Diskussion, dass die ihr zugrunde liegende These zum Theodizeeproblem führt: Angesichts menschlicher Leiderfahrungen und –beobachtungen ist die Annahme eines allgütigen und –mächtigen Gottes nicht aufrecht zu erhalten. Geradezu klassisch formuliert die Schülerin Anastasia hierzu: „Warum bewahrt er dann nicht alle Menschen vor dem Bösen, Schlechten und dem Leid?" Diese Frage wird unmittelbar mit der Nicht-Existenz Gottes beantwortet. Dieser atheistische Vorstoß wird wiederum auf einer Meta-Ebene kommentiert: Darf man Gottes Existenz verneinen? Hier kommen die Jugendlichen nicht weiter und es steht gewissermaßen „Aussage gegen Aussage".

Die These, Gott lenke das Leben einiger Menschen, nicht aber das eigene (s. Abbildung 31), kann auf unterschiedliche Weise verstanden werden. Erstens: Angesprochen ist die Erfahrung, dass in manchen Situationen der Eindruck entsteht, Gott stünde anderen Menschen zur Seite[1101], man selbst fühlt sich jedoch auf sich allein gestellt. Hier ginge es also um das Empfinden von Ungerechtigkeit angesichts unterschiedlicher Lebenswege. Zweitens: Der Gedanke, von Gott gelenkt zu werden, wird im Blick auf sich

[1101] Damit wird die Lenkung als Hilfe und Begleitung verstanden.

selbst abgelehnt; anderen Menschen mag diese Vorstellung jedoch zusagen. Hier werden also unterschiedliche Glaubensvorstellungen thematisiert. Wie haben sich aber nun die Jugendlichen der Kleingruppe zu der These verhalten?

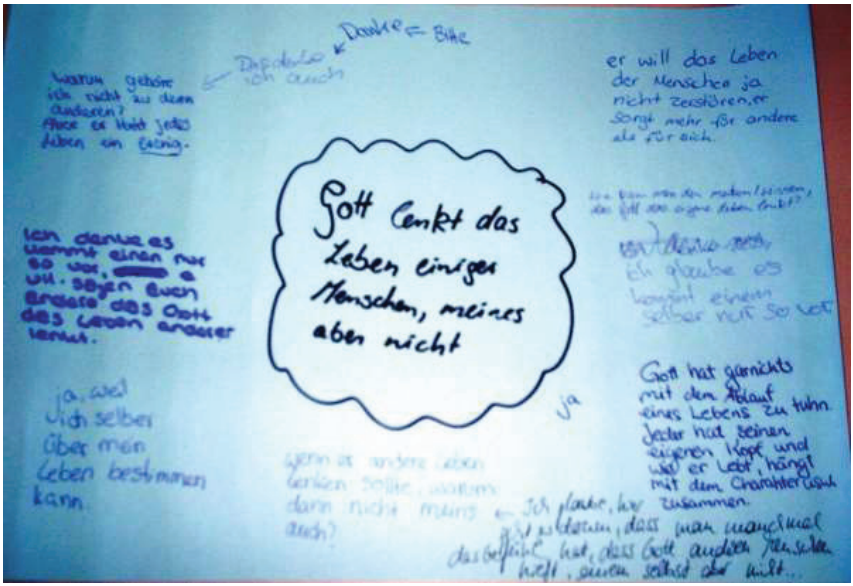


Abbildung 31 – Schreibgespräch, Gottesvorstellung III

In der Diskussion steht die Idee einer Lenkung des Menschen durch Gott im Fokus. Dabei lassen sich im Wesentlichen zwei Linien erkennen, in denen Argumente der oben angeführten Schreibgesprächsausschnitte wieder zu entdecken sind:

- Göttlicher und menschlicher Bereich sind vollkommen getrennt („Gott hat gar nichts mit dem Ablauf eines Lebens zu tun“); die Autonomie des Menschen ist zu betonen („Weil ich selber über mein Leben bestimmen kann.“). Von da aus ist die Vorstellung eines von Gott gelenkten Lebens als Einbildung im Sinne einer ausschließlich subjektiven Erfahrung zu werten („Ich glaube, es kommt einem selber nur so vor“).

- Die Autonomie des Menschen und die Idee einer Führung durch Gott werden nicht gegeneinander ausgespielt, sondern mit Hilfe einer Quantifizierung miteinander verbunden: „Aber er lenkt jedes Leben ein bisschen."

Die Möglichkeit, dass Gott das Leben einiger – also nicht aller – Menschen lenke, wird offensichtlich von allen Jugendlichen der Kleingruppe abgelehnt.

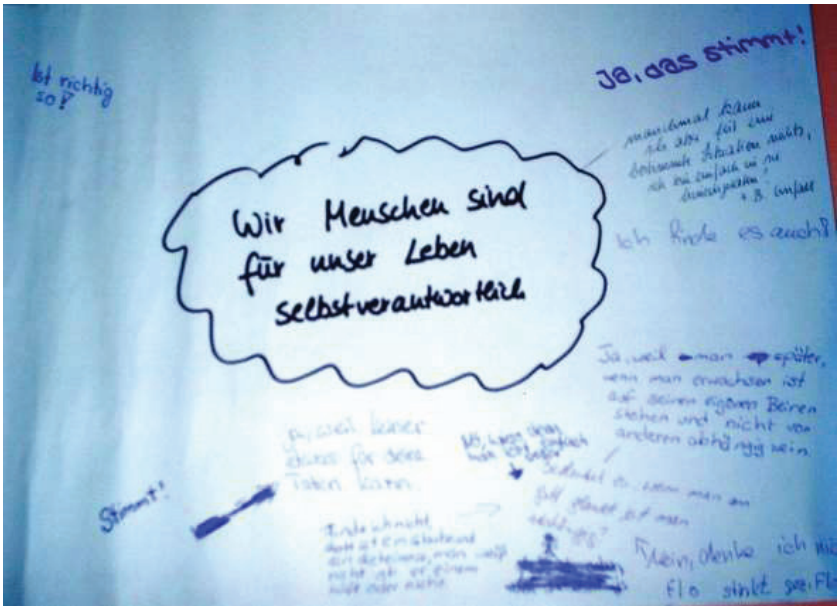


Abbildung 27 - Schreibgespräch, Gottesvorstellung IV

Die Aussage, dass die Menschen für ihr Leben selbst verantwortlich seien (s. Abbildung 32), spricht zunächst einmal für sich selbst. Angesichts der Tatsache, dass sich die Schüler/innen in einer Entwicklungsphase befinden, in der das Streben nach Unabhängigkeit eine zunehmende Bedeutung erfährt[1102], dürften sie sich in der genannten Behauptung bestätigt fühlen. In-

[1102] Vgl. 2.4.

teressant scheint jedoch die Frage, ob die Jugendlichen Einflussfaktoren benennen (können), die außerhalb ihres individuellen Wirkungsbereichs liegen.

Zunächst einmal ist im Blick auf die schriftlich fixierten Diskussionsbeiträge festzustellen, dass die Lernenden der Ausgangsbehauptung zustimmen. Für die eigenen Handlungen kann man letztlich nur selbst zur Verantwortung gezogen werden („Weil keiner etwas für deine Taten kann"). Daneben steht allerdings der Hinweis auf Kontingenzerfahrungen des menschlichen Lebens: „Manchmal kann ich aber für eine bestimmte Situation nichts, ich bin einfach in sie hineingeraten". Diesen Gedanken, den eine der Studierenden eingebracht hat, nehmen die Schüler/innen jedoch nicht in ihre Diskussion auf.

Die Frage, ob der Glaube an Gott mit einer Form von Abhängigkeit einhergehe, stammt ebenfalls von einer Studierenden. In allen drei Reaktionen (gekennzeichnet durch die Pfeile) wird die Ablehnung dieser Idee deutlich. Während eine Schülerin der Meinung ist, dass der Glaube eine Bereicherung des Lebens darstelle („Man lebt einfach besser."), bringt Florian einen neuen Gedanken ein: Er beschreibt Gott als Glaube und Geheimnis. Entsprechend könne Gottes Hilfe im eigenen Leben nicht bewiesen werden.

Es gibt einige Argumentationsmuster, die sich durch alle vier Gesprächssequenzen durchziehen:

- Allgüte ist eine zentrale Eigenschaft Gottes, auch für die Jugendlichen, die sich atheistisch positionieren. In ihren hypothetischen Annahmen gehen sie von einem allgütigen Gott aus.
- Das Theodizeeproblem taucht immer wieder und in unterschiedlichen Formen auf[1103]. Die dazu hervorgebrachten Äußerungen der Jugendli-

[1103] Dabei ist selbstverständlich zu bedenken, inwiefern die von den Studierenden vorgegebenen Thesen die Frage nach dem Warum menschlicher Leiderfahrungen gewissermaßen provozieren. Jedenfalls kann aus dieser Beobachtung nicht gefolgert werden, dass das Theodizeeproblem eine oder gar *die* zentrale Einbruchstelle jugendlicher Gottesvorstellungen ist.

chen erinnern an klassische Deutungsversuche in der Philosophie und Theologie.

- Eine zentrale Rolle kommt der menschlichen Autonomie zu; deterministische Vorstellungen lehnen die Schüler/innen ab.
- Die Diskussionsbeiträge der Jugendlichen sind ohne jeglichen christologischen Bezug.

In ihren z.T. provokanten Äußerungen und Fragen fordern die atheistisch denkenden Mädchen[1104] ihre Mitschüler/innen zu Begründungen bzw. zum Weiterdenken auf[1105]. Letztendlich lassen sich in einem Schreibgespräch ähnliche Muster erkennen, wie sie in verbalen Aushandlungsprozessen beobachtet werden können: Manche verschriftlichten Fragen oder Gedanken werden nicht in die Diskussion aufgenommen; zwischendurch werden spaßige, vom Inhalt losgelöste Bemerkungen eingeworfen.

Insgesamt ist deutlich geworden, dass Schreibgespräche vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten für nachfolgende (Theologische) Gespräche bieten. Die Studierenden haben dies versucht und im weiteren Verlauf ihrer Unterrichtsreihe das Theodizeeproblem vertieft. Dazu haben sie gemeinsam mit den Schülerinnen/Schülern unterschiedliche Lösungsversuche aus der Philosophie- und Theologiegeschichte erarbeitet.

In einem Reflexionsbogen wurden die Jugendlichen der Kleingruppe aufgefordert, zu unterschiedlichen Fragen bzgl. der Unterrichtsreihe Stellung zu beziehen. Insgesamt fiel das Feedback sehr positiv aus; dabei wurden insbesondere die Atmosphäre in der kleinen Gruppe, der Austausch über die persönlichen Gottesvorstellungen sowie das damit verbundene Kennenlernen anderer Ansichten zum Thema genannt (s. Abbildung 33).

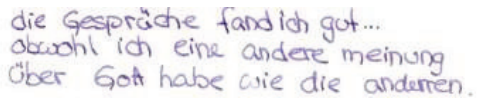
Während der gesamten Unterrichtsphase in den Kleingruppen konnten die Schüler/innen das „Wunderforum“ – eine eigens eingerichtete Internetplatt-

---

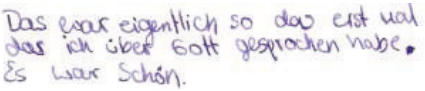
[1104] In dieser Kleingruppe sind dies ausschließlich Mädchen, nämlich Anastasia und Angelika. Vgl. hierzu auch die Beiträge der beiden Schülerinnen im Internetforum (Abschnitt 4.2.3.4).

[1105] Dazu diskutierten die Studierenden den Vorschlag, auf einer Metaebene gemeinsam mit den Jugendlichen Regeln für den Dialog von Menschen mit unterschiedlichen Glaubenshaltungen zu formulieren.

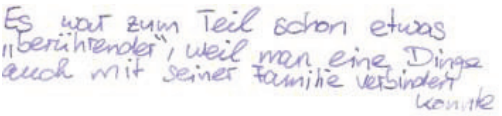
form – nutzen. Hier hatten sie Gelegenheit, sich über die Unterrichtsinhalte austauschen. In der Regel erhielten sie dazu gezielte Arbeitsaufträge von den unterrichtenden Studierenden. Den Jugendlichen standen aber auch Rubriken zur Verfügung, in denen sie je nach Bedürfnis und Interesse Fragen, die möglicherweise auch über das Thema der Unterrichtsreihe hinausgehen, stellen konnten. Im Sinne der Nettiquette wurden einige Regeln für die Nutzung des Forums aufgestellt; dazu zählte insbesondere der respektvolle Umgang mit den Beiträgen anderer.[1106]



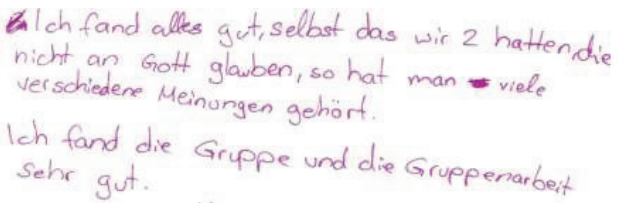
Angelika



Jacki



Florian



Nishadi

Abbildung 33 - Schülerarbeiten „Reflexion“, 3. Semester

[1106] In der Einführung des Forums stellte sich heraus, dass die Vertrautheit der Schüler/innen mit einem derartigen Medium nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden kann. Insbesondere die erstmalige Registrierung bereitete einigen Jugendlichen Probleme, so dass die Studierenden sie dabei unterstützen mussten. Insgesamt gab es in der gesamten Lerngruppe nur wenige Schüler/innen, denen im Elternhaus kein Internetzugang zur Verfügung stand. Da die Betroffenen aber regelmäßig auf die schuleigenen Rechner mit Internetzugang zurückgreifen konnten, wurde faktisch niemand von der Nutzung des Forums ausgeschlossen.

4.2.3.4 „Wunderforum" – Jugendliche posten ihre Gottesvorstellungen

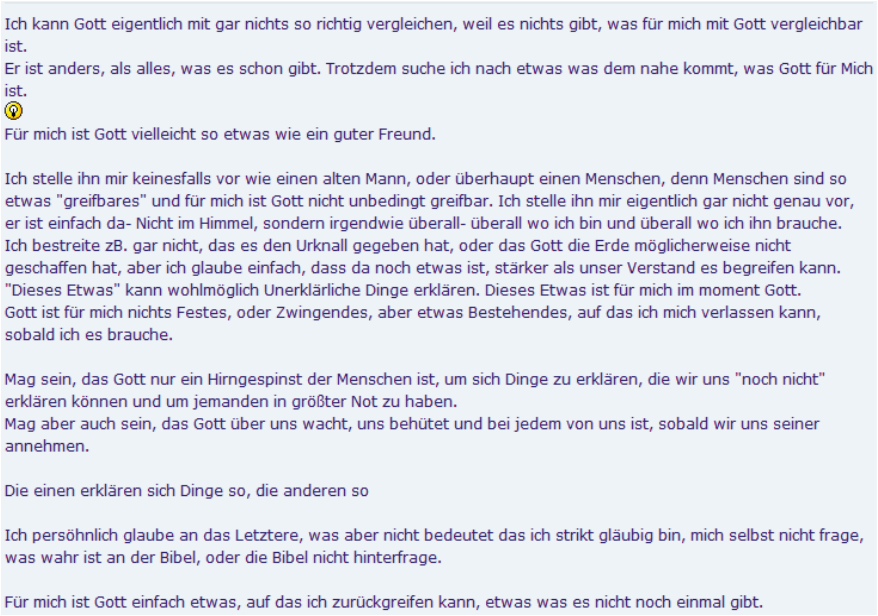
Die Studierenden haben das Wunderforum in unterschiedlichem Ausmaß in ihren Unterricht eingebunden. In der Regel haben sie den Jugendlichen im Anschluss an eine Doppelstunde aufgetragen, die jeweiligen Unterrichtsinhalte in einer persönlichen Stellungnahme zu kommentieren und diesen Kommentar im Forum zu posten. So sollten die Mitschüler/innen die Gelegenheit erhalten, sich über den Unterrichtsverlauf in den unterschiedlichen Kleingruppen zu informieren bzw. miteinander ins Gespräch zu kommen. In sämtlichen Lerngruppen kam früher oder später der Zusammenhang von Wunderfrage und Gottesvorstellung in den Blick; diese Verbindung sollte möglichst in die Unterrichtsreihe aufgenommen werden. Die o.a. Ausführungen haben bereits aufgezeigt, welche didaktischen Arrangements die Studierenden gewählt haben, um mit den Jugendlichen in ein (Theologisches) Gespräch über ihr Gottesbild zu kommen. Im Wunderforum sollten sich die Schüler/innen dann noch einmal schriftlich mit der Frage „Wer ist Gott für mich?" auseinandersetzen.

Im Rahmen dieses Kapitels können die daraus entstandenen Beiträge der Jugendlichen nur in Auswahl vorgestellt werden. Kurze Verweise auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollen helfen, die ausgesuchten Stellungnahmen in ein Gesamtbild einzuordnen.

Der Forumsbeitrag der vierzehnjährigen Birka[1107] (s. Abbildung 34) erscheint in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert: Zunächst einmal stellt Birka ihre Schwierigkeiten dar, Gott zu beschreiben. Die anthropomorphe Vorstellung des alten Mannes im Himmel ist auch der Schülerin bekannt; von diesem Bild grenzt sie sich jedoch ausdrücklich ab. Gott sei, so formuliert die Jugendliche, anders als „alles, was es schon gibt". Schließlich beschreibt Birka, was Gott für sie persönlich bedeutet. Dabei betont sie immer wieder den Beziehungsaspekt: Gott ist wie ein guter Freund, er ist immer für sie da, auf ihn kann sie sich verlassen. In der Beschreibung ihrer Gottesvorstellung und –beziehung nimmt die Jugendliche stets Bezug auf mögliche Argumen-

[1107] Die Schülerin hat die Kleingruppe „Gott wirkt Wunder – Menschen leiden" besucht.

te gegen ihren Glauben. Bezüglich des bekannten Konflikts von Glaube und Naturwissenschaft ist Birka nicht in der Lage, komplementär zu argumentieren. Stattdessen räumt sie ein, dass die Erde womöglich nicht von Gott geschaffen sei[1108]. Dennoch müsse es etwas, das mit dem menschlichen Verstand nicht zu erfassen ist, geben und dieses Etwas nennt die Schülerin eben Gott. Die Angabe „im Moment“ kann als Hinweis von Birka auf mögliche Wandlungen in ihren Glaubensvorstellungen verstanden werden.



Ich kann Gott eigentlich mit gar nichts so richtig vergleichen, weil es nichts gibt, was für mich mit Gott vergleichbar ist.
Er ist anders, als alles, was es schon gibt. Trotzdem suche ich nach etwas was dem nahe kommt, was Gott für Mich ist.

Für mich ist Gott vielleicht so etwas wie ein guter Freund.

Ich stelle ihn mir keinesfalls vor wie einen alten Mann, oder überhaupt einen Menschen, denn Menschen sind so etwas "greifbares" und für mich ist Gott nicht unbedingt greifbar. Ich stelle ihn mir eigentlich gar nicht genau vor, er ist einfach da- Nicht im Himmel, sondern irgendwie überall- überall wo ich bin und überall wo ich ihn brauche.
Ich bestreite zB. gar nicht, das es den Urknall gegeben hat, oder das Gott die Erde möglicherweise nicht geschaffen hat, aber ich glaube einfach, dass da noch etwas ist, stärker als unser Verstand es begreifen kann.
"Dieses Etwas" kann wohlmöglich Unerklärliche Dinge erklären. Dieses Etwas ist für mich im moment Gott.
Gott ist für mich nichts Festes, oder Zwingendes, aber etwas Bestehendes, auf das ich mich verlassen kann, sobald ich es brauche.

Mag sein, das Gott nur ein Hirngespinst der Menschen ist, um sich Dinge zu erklären, die wir uns "noch nicht" erklären können und um jemanden in größter Not zu haben.
Mag aber auch sein, das Gott über uns wacht, uns behütet und bei jedem von uns ist, sobald wir uns seiner annehmen.

Die einen erklären sich Dinge so, die anderen so

Ich persöhnlich glaube an das Letztere, was aber nicht bedeutet das ich strikt gläubig bin, mich selbst nicht frage, was wahr ist an der Bibel, oder die Bibel nicht hinterfrage.

Für mich ist Gott einfach etwas, auf das ich zurückgreifen kann, etwas was es nicht noch einmal gibt.

Abbildung 34 - Wunderforum I

Das religionskritische Argument, Gott sei eine Illusion („Hirngespinst“) des Menschen, lässt die Schülerin gelten. Daneben stellt sie jedoch die Möglichkeit eines schützenden und bewahrenden Gottes – beides seien letztlich nicht zu beweisende Behauptungen. Es fällt auf, dass Birka den Glauben

[1108] Kurz zuvor bezieht sich Birka auf den Urknall, so dass davon auszugehen ist, dass sie Schöpfung und Naturwissenschaft als Gegensatz versteht.

als eine menschliche Aktivität versteht: „sobald wir uns seiner annehmen“, ist Gott „bei jedem von uns“. Die Schülerin beschreibt sich selbst als gläubig, betont aber gleichzeitig den kritischen Gebrauch ihres Verstandes, was sich u.a. im Hinterfragen der biblischen Geschichten äußert. Im letzten Satz fasst Birka noch einmal wesentliche Kennzeichen ihrer Gottesvorstellung zusammen: Gott ist der ganz andere; auf ihn kann sie vertrauen.

Die Foreneinträge zeigen, dass die Mädchen verhältnismäßig häufig den Beziehungsaspekt in ihrer Antwort auf die Frage nach Gott betonen. Sie vergleichen Gott mit einem guten Freund oder mit einem Tagebuch. Sie beschreiben ihn also als einen Gesprächspartner, dem sie sich anvertrauen können. Religionskritische Argumente sind diesen Schülerinnen bekannt – dennoch halten sie an ihrem Glauben fest.

Auch die Schülerin Nishadi[1109] hat einen Eintrag zu ihrer Gottesvorstellung im Forum verfasst (s. Abbildung 35).

Von klein an habe ich immer meine Gedanken,an Gott oder an jemanden,den es geben soll.
Seit ungefähr dem 12.ten Lebensjahr speilt Gott für mich eine bedeutentere wichtigere Rolle als den vorigen Jahren meines lebens.
Ich musste zwar auch als kleines Kind zu Gott beten,aber erst seit dem ich älter bin Bete ich mit richtigem Gedanken an Gott.
Aber Gott spielt eine sehr wichtige Rolle in meinem leben,seitdem mein Vater gestorben ist.
Als mein Vater oft im Krankenhaus war und er kurz vor dem Tod schon stand und im Koma lag,da habe cih sehr oft zu Gott gebetet und bin auch öfters in die Kirche gegangen.
Ich denke mal das Gott die Gebete von mir und meiner Familie gehört hat,jedoch hat er sie uns aus irgendeinem Grund nciht erfüllt,vielleicht dachte er ja auch,dass es meinem Vater nciht gut gehen würde wenn er weiter leben würde,weil er eine Nieren Krankheit und andere hatte.
Seitdem ist Gott jemand dem ich meine Probleme erzählen kann,dem ich sagen kann wie es mir geht und was ich fühle,
er antwortet halt nicht aber er ist auf irgendeine Art und Weise da.

Abbildung 285 - Wunderforum II

Zu Beginn erinnert sich Nishadi an ihre Kindheit: „Von klein an“ hat sie sich mit dem Gedanken an Gott befasst. Das Beten gehörte zu ihrem Alltag, allerdings empfand sie es als Pflicht. Mit etwa zwölf Jahren, also im Übergang von der Kindheit zur Jugendzeit, hat sich die Gottesbeziehung der Schülerin

[1109] Sie hat die Kleingruppe „Is God a DJ?“ besucht – ebenso die nachfolgend zitierten Schüler/innen Anastasia und Florian.

gewandelt. Ausgelöst wurde diese Veränderung durch die schwere Krankheit und den anschließenden Tod des Vaters, der trotz Kirchenbesuch und Gebet eingetreten ist. Interessant ist, dass diese Erfahrung nicht zum Einbruch im Glauben geführt hat[1110] - im Gegenteil: Seitdem spielt Gott „eine sehr wichtige Rolle" in Nishadis Leben. Die Jugendliche vermutet, dass Gott die Gebete ihrer Familie gehört habe, dass er sie jedoch aus einem – nur ihm bekannten – Grund nicht erfüllt habe. Gottes Motiv für sein (nicht eingetretenes) Handeln bleibt also für Nishadi im Verborgenen; dies führt jedoch nicht zu einem Abbruch der Gottesbeziehung. Vielmehr ist Gott seit dem Tod des Vaters eine Vertrauensperson, die zwar nicht antwortet, aber „auf irgendeine Art und Weise da" ist.

Interessant ist auch, wie die Jugendliche die Veränderung in ihrer Gebetspraxis beschreibt: Seitdem sie älter ist, bete sie „mit richtigem Gedanken an Gott".[1111]

Die Foreneinträge von Birka und Nishadi sind aussagekräftige Beispiele für die in der Religionsklasse zu beobachtenden Glaubensvorstellungen und –haltungen der Mädchen. Es gab aber auch Schülerinnen, die sich selbst im Blick auf die Gottesfrage als stark zweifelnd oder atheistisch beschrieben. Eine von ihnen war Anastasia, die sich entsprechend im Wunderforum geäußert hat (s. Abbildung 36).

[1110] Eine Reihe von Schülerinnen/Schülern der Forschungswerkstatt hat die Frage nach dem Leid als Grund für die persönlichen Zweifel an Gott bzw. seiner Existenz angeführt (vgl. auch das Schreibgespräch in der Kleingruppe „Is God a DJ?"). Insbesondere ist ja die Theodizeefrage auch eine der in den 80er Jahren von Nipkow identifizierten Einbruchstellen im jugendlichen Glauben; vgl. Nipkow, Erwachsenwerden (vgl. hierzu auch Abschnitt 2.4.1.7).

[1111] Eine derartige Reflexion des eigenen Denkens ist wohl ein typisches Merkmal der (neu erworbenen) kognitiven Fähigkeiten im Jugendalter.

Für mich gibt es keinen Gott. Ich glaube aber, dass es jemanden gibt, der die Welt steuert. Keine Person, mehr eine übermächtige Energie, die alles aufgrund der Lebenseinstellung des Menschen zum Positiven oder Negativen verändern kann. Andererseits glaube ich, dass jedem vorgeschrieben ist, wann sein Leben anfängt und wann es endet. Ich glaube auch an Schicksal, kann mir aber nicht erklären, wie sich das Schicksal von zwei Menschen verbindet und ihr Leben damit vielleicht verändert. Wären diese beiden Menschen nicht zur richtigen Zeit am richtigen Ort, wäre ihr Leben ganz anders verlaufen. Vielleicht hat der Mann die Frau nur gertroffen, weil er über einen heruntergefallenen Apfel gestolptert ist? Wer hatte den Apfel fallen lassen und warum? Wie können solche Zufälle überall auf der Welt gleichzeitig passieren? Warum hat ein Mensch das Glück, seine Traumfrau kennen zu lernen und ein anderer wird in der selben Zeit überfahren, weil sein Hund weggelaufen ist um die Katze auf der anderen Straßenseite zu jagen? Wer hat diese Katze freigelassen?

Abbildung 296 - Wunderforum III

Unmittelbar zu Beginn beschreibt Anastasia ihr atheistisches Weltbild: Einen Gott gibt es für sie nicht; eine Energie, die alles „zum Positiven oder Negativen verändern kann“ hingegen schon[1112]. Dann verleiht die Jugendliche ihrem persönlichen Glauben an das Schicksal Ausdruck; das Leben eines Menschen sei im Blick auf seinen Anfang und auf sein Ende festgelegt. Ungeklärt ist für Anastasia die Frage, wie sich das Schicksal im Beziehungsleben von Menschen auszudrücken vermag. In hypothetischen Formulierungen, ausgedrückt in einer Kette von Kausalfragen, macht die Schülerin auf die lebensverändernde Bedeutung eines einzigen Augenblicks aufmerksam. Dies führt sie zu der Frage, wie „solche Zufälle überall auf der Welt“ gleichzeitig passieren können. Von dort aus geht Anastasia über in die Suche nach Begründungen für das scheinbar beliebig verteilte Lebensglück der Menschen. Die Jugendliche selbst hat offensichtlich keine Lösung zu dem von ihr beschriebenen Problem und sie unternimmt auch keinen Versuch einer Antwort. Vielmehr beendet sie ihre Stellungnahme mit einer offenen Frage, die noch einmal ihre eigene Ratlosigkeit hervorhebt und diese schließlich an den Leser weitergibt.

Die Stellungnahmen von Birka, Nishadi und Anastasia sollen nun durch einige Stimmen von männlichen Schülern ergänzt werden. Den Anfang macht Florian (s. Abbildung 37).

[1112] Die Schülerin sagt also nicht jeglicher supranaturalistischen Vorstellung ab und vertritt somit keinen naturalistischen Atheismus.

Für mich ist Gott kein Mensch. Er ist wie eine Art "Lebewesen", dass mir hilft, wenn es mir schlecht geht. Ich kann mit ihm sprechen, wenn ich ein Problem mit irgendwem oder irgendetwas habe. Er gibt mir dann zwar keine Antwort, aber ich habe das Gefühl, mit jemandem darüber gesprochen zu haben und es geht mir danach besser. Oder ich merke es später, indem sich dieses Problem einfach erledigt hat oder es nach und nach leichter und besser wird. Ich würde Gott aber nicht mit meinem eigenen Vater vergleichen, weil ich denke, dass Gott eine andere, aber noch wichtige Rolle in meinem Leben spielt, als mein Vater. Mit meiner Mutter würde ich Gott schon gar nicht "vergleichen", weil Gott für mich eine männliche Person ist. Mit Gott kann ich auch viel leichter "reden", als mit meinem Vater.

Abbildung 307 - Wunderforum IV

Nach seiner Feststellung, was Gott für ihn *nicht* ist („Für mich ist Gott kein Mensch“), beschreibt der Schüler seine Gottesvorstellung ähnlich wie Birka und Nishadi: Florian sieht in Gott in erster Linie einen Gesprächspartner, der ihm in schwierigen Lebenssituationen zur Seite steht. Eine Antwort ist in dieser Zwiesprache nicht nötig; wichtig ist, dass sich der Jugendliche anschließend besser fühlt bzw. dass sich Probleme relativeren bzw. erledigen. Dann scheint sich Florian an die Gespräche in seiner Kleingruppe zu erinnern, in denen die Vorstellung von Gott als Vater thematisiert wurde. Diesen Vergleich lehnt Florian jedoch für sich ab und begründet dies mit den unterschiedlichen Rollen, die sein Vater bzw. Gott in seinem Leben spielen. Durch seinen Hinweis, mit Gott „viel leichter“ als mit dem Vater sprechen[1113] zu können, verweist der Schüler noch einmal auf das, was seine persönliche Gottesvorstellung und –beziehung ausmacht.
Ganz anders als Florian antwortet Michel[1114] auf die Frage, wer Gott für ihn sei (s. Abbildung 38).

ähmm ...ja..
gott ist für mich eine surreale prson weil man ihn ja nicht so ohne weiteres fühlen oder sehen kann .
allerdings glaube ich das es manchen leuten hilft an ihn zu glauben um über schwirige situationen hinweg zu kommen .
ich stelle mir gott vor wie nichts ...einfach weiß und so..
also eig. hab ich gar keine vorstellung von ihm

Abbildung 318 - Wunderforum V

[1113] Den Begriff des Redens setzt Florian – ebenfalls wie den des Lebewesens zu Beginn seiner Ausführung – in Anführungsstriche und kennzeichnet damit seine Rede von Gott als metaphorisch.
[1114] Er hat die Kleingruppe „Gott wirkt Wunder – Menschen leiden“ besucht.

Im Vergleich zu den anfangs zitierten Stellungnahmen fasst sich der Schüler verhältnismäßig kurz. Mit den mehrfach verwendeten Auslassungspunkten deutet Michel sein persönliches Nachdenken über die Gottesfrage an. Insbesondere zu Beginn wird die Unsicherheit des Schülers angesichts des Themas deutlich („ähmm…ja..“). Schließlich beschreibt Michel Gott als eine „surreale Person“ und begründet dieses Bild mit der Unsichtbarkeit und „Unfühlbarkeit“ Gottes. Diese Eigenschaften Gottes gehen für den Jugendlichen mit einer fehlenden Vorstellung desselben einher. Wieder verdeutlichen die Auslassungspunkte einen Gedankenprozess: Über die Beschreibung Gottes als „Nichts“ bzw. als „weiß“ gelangt der Jugendliche zu der Feststellung, „gar keine Vorstellung“ von Gott zu haben. Darüber hinaus reflektiert der Schüler mögliche Begründungen für den Glauben an Gott – freilich aus der Sicht anderer Menschen. Demnach könne der Glaube helfen, über schwierige Situationen hinweg zu kommen. Für sich selbst nimmt Michel diese Möglichkeit offensichtlich nicht in Anspruch.
Eine ganz andere Antwort auf die Frage nach Gott findet Cafer[1115] (s. Abbildung 39).

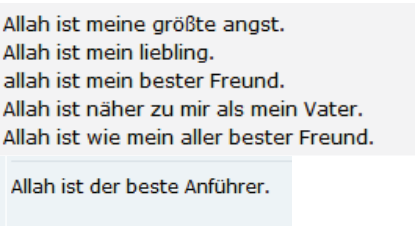


Abbildung 3932 - Wunderforum VI

Diese Stellungnahme unterscheidet sich deutlich von denen der anderen Schüler/innen. Cafer liefert eine Aufzählung von Attributen, die seinen Got-

[1115] Auf den muslimischen Schüler wurde in den vorangegangenen Ausführungen mehrfach Bezug genommen. Cafer besuchte die Kleingruppe „Allah in der Bibel und Jesus im Koran?“.

tesglauben kennzeichnen: Ehrfurcht, Liebe und tiefe Vertrautheit. Dabei sind die Formulierungen des Jugendlichen sehr bestimmt („Allah ist“) und ohne Zweifel. Während die christlichen Jugendlichen ihre Beziehung zu Gott mit der zu einem Freund in vertrauensvollen Gesprächssituationen vergleichen, verzichtet Cafer auf eine Erläuterung seiner Freundschaft zu Allah. Interessant ist die Beobachtung, dass der Schüler Allah als seine „größte Angst“ beschreibt[1116].

4.2.3.5 Abschluss – die Schüler präsentieren ihre Lernergebnisse

In der Vorbereitung auf die Abschlusspräsentation stand jede Kleingruppe vor der Aufgabe, eine Präsentationsidee zu entwickeln, die

- den Mitschülerinnen/-schülern eine Vorstellung davon vermittelt, welche Inhalte in dieser Gruppe bearbeitet wurden und zu welchem Ergebnis dies geführt hat;
- die Mitschüler/innen möglichst zum Mit- und Nachdenken auffordert.

Auf der Suche nach inhaltlichen und methodischen Gestaltungsideen ließen die Studierenden den Jugendlichen möglichst viel Freiraum. In der Konsequenz entstand eine abwechslungsreiche und anregende Abschlusssitzung, an der die Schüler/innen konzentriert und mit Interesse teilnahmen[1117].

Den Beginn machte die Gruppe (d)[1118] mit der Vorstellung ihrer selbst gestalteten Plakate, auf denen sie Koran und Bibel im Blick auf ihr jeweiliges Gottes-, Jesus- und Wunderverständnis nebeneinandergestellt hatten. Den Lernenden wurde somit vor Augen geführt, dass es eine Reihe von wichtigen Gemeinsamkeiten, aber auch einige Unterschiede zwischen den Religionen bzw. ihren Heiligen Schriften gibt. Insbesondere erfuhren sie, dass Jesus sowohl in der Bibel als auch im Koran als Wundertäter beschrieben wird – letzterer betont jedoch den Prophetenstatuts Jesu: Um Wunder wirken zu können, bedarf er der Gnade und Erlaubnis Allahs. In der Bibel hin-

---

[1116] Vgl. die transkribierte Unterrichtssequenz in 4.2.3.1.

[1117] Insbesondere vor dem Hintergrund der unmittelbar bevorstehenden Sommerferien und der aktuellen Tagestemperaturen von über 30°C war die konzentrierte Arbeitsatmosphäre bemerkenswert.

[1118] Thema der Kleingruppenarbeit war die Frage „Allah in der Bibel und Jesus im Koran?“.

gegen vermag Jesus als Sohn Gottes aus seiner eigenen Kraft heraus zu heilen und zu helfen.

Als nächstes war die Gruppe (a)[1119] an der Reihe: Die Schüler/innen begannen mit einer inszenierten Unterhaltung, die sie in Anlehnung an ihre Diskussionen innerhalb der Kleingruppenarbeit entwickelt hatten. In diesem fiktiven Dialog unterhielten sich die Jugendlichen über ihre Glaubensvorstellungen, insbesondere über Jesus und sein Wunderwirken. Ihre Unterhaltung endete mit dem Gedanken von Lana: „Offensichtlich gibt es viele verschiedene Fragen, auf die es viele verschiedene Antworten gibt. Mich würde mal interessieren, was die anderen so über Jesus denken…" Nun waren die Mitschüler/innen aufgefordert, den Satz „Jesus ist für mich…" schriftlich und für sich persönlich zu ergänzen. Anschließend wurden die Zettel von den Schülerinnen/Schülern der Kleingruppe eingesammelt und vorgelesen – anonym und ohne Kommentierung. Es folgt eine Auswahl der verschriftlichten Gedanken[1120]:

„Jesus gibt den Menschen (durch die Auferstehung) Hoffnung. (Jesus war auch „nur" ein Mensch und trotzdem ganz besonders und mit Gott verbunden)"

„Jesus ist für mich…ein Mensch der bisschen gutes getan hat."

„Ein Mensch der gute taten vollbracht hat, aber nicht Gottes Sohn ist oder auferstanden. Also nur ein normaler Mensch über den viel erzählt wird. Wobei das meiste Fantasiert ist."

„…nicht existent"

„Jesus ist für mich… - der Sohn Gottes – halb Mensch, halb Gott – der Wundertäter"

„Jesus ist für mich… - ein Schöpfer – Allwissend"

„Ich stelle ihn mir als Mann vor, der auf uns herabschaut und uns immer zuhört. Ich habe meinen Glauben an ihn, er ist eine wichtige anonyme Person im leben…"

„Jesus ist für mich ein Prophet."

[1119] Thema der Kleingruppenarbeit war die Frage „Jesus – Arzt, Magier, Gottes Sohn oder einfach eine nette Idee?"

[1120] Der Wortlaut ist unverändert übernommen.

„Jesus ist für mich der Sohn Gottes. Er ist halb Mensch halb Gott und er ist für unsere Sünden gestorben. Durch seine Auferstehung wissen auch wir Christen, dass wir auferstehen werden und das Ewige Leben erhalten werden."

„Jesus ist für mich gar nicht"

„…ein Wesen, dass auf die Welt kam, um Menschen zu helfen."

Ergänzt wurden die Notizen der Schüler/innen durch ein Jesus-Mosaik, das die Jugendlichen der Kleingruppe ihren Mitschülerinnen/-schülern als OHP-Folie mitgebracht hatten. In der Kombination dieses Bildes mit den individuellen Jesusbildern der Schüler/innen wurde deutlich, dass es keine einheitliche, allgemein verbindliche Jesusvorstellung gibt bzw. geben kann. Vielmehr hat jeder Mensch sein eigenes Bild, das erst in der Zusammenschau mit der Vielzahl an existierenden Vorstellungen und Meinungen an Kontur gewinnen kann.

An dritter Stelle präsentierte die Kleingruppe (c)[1121] ein Rollenspiel, anhand dessen die Schüler/innen zur Reflexion unterschiedlicher Leiderfahrungen und deren möglichen Ursachen aufgefordert werden sollten: In einer Urlaubsregion Brasiliens begegnet ein deutsches Ehepaar einem am Straßenrand sitzenden Landesbewohner, der um Essen bettelt. Während die Ehefrau dem Mann Geld für Nahrung schenken möchte, hindert sie ihr Mann an dem Vorhaben mit der Begründung, der Bettelnde sei selbst für seine Situation verantwortlich. Als die Frau kurze Zeit später beobachtet, wie ein anderer Tourist dem armen Mann Geld schenkt, spricht sie ihn auf die Motive seines Handelns an und es entsteht ein Dialog. Mit Hilfe dieses Rollenspiels ließen die Jugendlichen der Kleingruppe ihre Mitschüler/innen an den Überlegungen teilhaben, die sie in den letzten Wochen beschäftigt hatten: In welchen Situationen ist der Mensch selbst zu verantwortungsvollem und Leid minderndem Verhalten aufgefordert? Welche Ereignisse hingegen sind seiner Wirkmacht entzogen und wie können mögliche Reaktionen darauf

[1121] Thema der Kleingruppenarbeit war die Frage „Gott wirkt Wunder – Menschen leiden?".

aussehen – insbesondere in Form einer Hinwendung zu oder aber einer Abwendung von Gott?

Den Abschluss bildete die Kleingruppe (b)[1122], die sich auf der Grundlage des in Abschnitt 4.2.3.3 vorgestellten Schreibgesprächs mit der Theodizeeproblematik auseinandergesetzt und dazu unterschiedliche philosophie- und theologiegeschichtliche Deutungsmöglichkeiten kennengelernt hatte. Um ihre Mitschüler/innen an der Diskussion möglicher Lösungsansätze sowie damit verbundener Herausforderungen teilhaben zu lassen, entwickelten die Jugendlichen der Kleingruppe ein fiktives Gespräch, in dem die Gesprächspartner/innen unterschiedliche – theologische, philosophische und atheistische – Positionen im Blick auf die Theodizeefrage vertraten. Im Anschluss an ihre Präsentation forderte die Kleingruppe ihre Mitschüler/innen auf, die Argumentationskraft der einzelnen Gesprächspartner/innen zu bewerten: Wer konnte sie am meisten überzeugen bzw. wem würden sie sich am ehesten anschließen? Im Ergebnis votierten etwa gleich viele Jugendliche für eine der beiden folgenden Antwortmöglichkeiten:

- Es gibt einen allgütigen, allmächtigen und allwissenden Gott, der den Menschen mit der Freiheit zu entscheiden und zu handeln ausgestattet hat. Von daher ist der Mensch aufgerufen, in der Leidbewältigung selbst aktiv zu werden.
- Es gibt keinen Gott und auch keine andere höhere Macht, die den Menschen in seinem Handeln beeinflussen kann. Folglich ist der Mensch auf sich selbst und auf seine Nächsten, d.h. insbesondere Familie und Freunde, angewiesen.

Insgesamt sind den Schülerinnen/Schülern in dieser abschließenden Sitzung mindestens zwei Dinge deutlich geworden.

Zum einen stellten sie fest, wie eng die Wunderfrage mit einer Vielzahl weiterer theologischer Fragen, die sich insbesondere auf vorhandene Vorstel-

---

[1122] Thema der Kleingruppenarbeit war die Frage „Is God a DJ?“.

lungen und Bilder von Gott bzw. Jesus beziehen, zusammenhängt. Entsprechend herausfordernd und komplex gestaltet sich die Antwortsuche.
Zum anderen erkannten die Jugendlichen, dass die o.g. theologischen Fragen letztendlich Glaubensfragen sind, die ganz unterschiedlich beantwortet werden können. Die damit einhergehende Deutungsvielfalt war für die Schüler/innen schließlich auch innerhalb ihrer Klassengemeinschaft zu erkennen. Selbst in den Kleingruppen war stets ein Spektrum an Glaubensvorstellungen vorhanden, das die Jugendlichen so zuvor nicht wahrgenommen hatten. Hier standen sie vor der Aufgabe, die Ansichten und Meinungen ihrer Gesprächspartner/innen zu verstehen und zu respektieren.

4.2.3.6 Zwischenfazit[1123]

Zu (a): Wie in den Forschungswerkstattsemestern zuvor, diente die abschließende Seminarphase der Reflexion der Beobachtungen, die die Studierenden im Rahmen ihrer aktionsforschenden Tätigkeit machen konnten. Die auf diese Weise zusammengetragenen Ergebnisse sind sowohl inhaltlicher als auch methodischer Art und lassen sich zu folgenden Ergebnisse bündeln:

1. Die Beschäftigung mit Wunder(-geschichten) erfordert die Auseinandersetzung mit dem eigenen Gottesbild – insbesondere dann, wenn Wunder als gottgewirkte Ereignisse verstanden werden, ist nach den persönlichen Vorstellungen bzgl. Gottes potenzieller Wirkmächtigkeit zu fragen[1124]. Das dritte Forschungswerkstattsemester hat eine bemerkenswerte Bereitschaft der Schüler/innen, über ihre Glaubenshaltung und ihr Gottesbild zu sprechen, offengelegt.
2. Die Idee, mit einer biblischen bzw. koranischen Wundergeschichte in die Unterrichtsreihe einzusteigen und die Fragen der Schüler/innen zum

---

[1123] Die Kriterien der folgenden Aufzählung werden in 4.2.1.7 erläutert.
[1124] Hierzu formuliert die Studierende Cornelia in ihrer schriftlichen Ausarbeitung: „(…) denn nur durch eine bestimmte Vorstellung der Handlungsweisen Gottes kommen die unterschiedlichen Auffassungen der Wunder zustande. Wenn dieses (…) folgt, schließt sich gedanklich der Kreis und die SchülerInnen verstehen, warum ihre Standpunkte bezüglich Gott wichtig sind und warum so intensiv darüber gesprochen wurde.“ (Dalpke, Ausarbeitung, 19).

Ausgangspunkt für die weitere Unterrichtsplanung zu machen, ist in mehrfacher Hinsicht positiv zu bewerten: Zum einen war den Studierenden somit die Möglichkeit gegeben, einen Unterricht zu entwickeln, der sich ausdrücklich an den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden orientiert. Die Motivation der Jugendlichen zur Mitarbeit war entsprechend hoch. Zum anderen bot die Sammlung der Schülerfragen eine günstige Gelegenheit, gemeinsam mit den Jugendlichen die Unterscheidung von Glaubens- und Wissensfragen zu thematisieren.

Dennoch ist ein Einwand zu formulieren: Die Einbettung der Wunderthematik in eine an den Schülerfragen orientierte und somit thematisch relativ offen angelegte Unterrichtseinheit stellt eine nicht zu unterschätzende Anforderung an die fachwissenschaftliche und –didaktische Kompetenz der unterrichtenden Lehrkräfte dar.

3. Die Einrichtung und Nutzung eines unterrichtsbegleitenden Internetforums ist als Methode für die religionspädagogische Arbeit mit Jugendlichen grundsätzlich empfehlenswert: Die Schüler/innen haben sich in dem Forum erstaunlich offen über ihre Glaubensvorstellungen und –haltungen geäußert. Einige Jugendliche haben die Plattform dahingehend genutzt, theologische Grundfragen zu stellen, die sie über das eigentliche Thema ihrer Unterrichtsreihe hinaus interessieren – zum Beispiel die Frage nach einem Leben nach dem Tod.

Zu (b): Die im Rahmen des dritten Forschungswerkstatt-Semesters angestellten Beobachtungen führten des Weiteren zu Erkenntnissen hinsichtlich der Anforderungen an die Lehrkraft im Theologischen Gespräch.

Die in den Kleingruppen durchgeführten Gespräche über die Gottesbilder der Schüler/innen haben den Fokus auf den Aspekt der Multireligiosität gerichtet. Es wurde deutlich, dass Theologische Gespräche in multireligiösen Lerngruppen Lernende und Lehrende gleichermaßen vor besondere Herausforderungen stellen. Dazu zählen die Aufgeschlossenheit gegenüber Glaubensvorstellungen und –haltungen, die vor dem Hintergrund der eigenen Auffassung als fremd empfunden werden. Aufgeschlossenheit meint dabei sowohl das Bemühen um Verstehen als auch die Toleranz dessen,

was letztlich der eigenen Überzeugung entgegensteht. Interessant erscheint hier die Überlegung, Multireligiosität so weit zu fassen, dass auch die – im Religionsunterricht zunehmend vertretene – Gruppe der konfessionslosen Jugendlichen dazu gezählt werden. Schließlich ist ein Theologisches Gespräch auf eine offene und tolerante Haltung gegenüber den Glaubensvorstellungen jeder/s Dialogpartnerin/s verwiesen. Dazu gehört unbedingt auch die Achtung vor religiösen Zeugnissen, Traditionen und Ritualen – aber auch vor persönlichen Zweifeln, Fragen und Unsicherheiten. Ggfs. sollte die Lehrkraft die Herausforderungen einer derartigen Gesprächskultur gemeinsam mit den Schülerinnen/Schülern auf einer Metaebene thematisieren. Die Studierende Cornelia schreibt hierzu:

> „So habe ich ebenfalls die Erfahrung gemacht, dass manche Schüler sich nicht genau mit dem Thema auseinandersetzen möchten. […] Es ist dabei wichtig klar zu stellen, dass sie nicht an Gott glauben müssen, aber trotzdem auch ihre Zweifel schlüssig darstellen und argumentieren können sollen."[1125]

Zwei Beispiele:

(i) Die verschriftlichten Unterrichtssequenzen aus der Kleingruppe (d) haben gezeigt, dass einige der Jugendlichen den bildlichen Darstellungen von Gott aufgrund des biblischen bzw. koranischen Bilderverbots mit Skepsis begegnet sind. Insbesondere der religiös sozialisierte Cafer hat sich aus diesen Gesprächen vollkommen zurückgezogen. In Anbetracht dessen formuliert die Studierende Nadine in ihrer Ausarbeitung:

> „Auch im Islam ist es verboten, sich ein Bild von Gott zu machen. Aufgrund dessen hielten sich unsere muslimischen Schüler in dieser Kleingruppensitzung mit Äußerungen zu der eigenen Gottesvorstellung sehr zurück. Dies merkte man enorm an Cafer, der sich sonst gehäuft im Unterricht einbrachte. Auch Sergen und Vedat schwiegen."[1126]

Ein derartiger Glaubenskonflikt ist unbedingt wahr- und ernst zu nehmen. Werden Motivation und Intention bildlicher Gottesdarstellungen

[1125] Dalpke, Gott, 1.
[1126] Kirchner, Ausarbeitung, 14f.

transparent gemacht, erhalten die Schüler/innen eine Möglichkeit, den von ihnen empfundenen Konflikt zu lösen.

(ii) In der ersten Unterrichtsstunde der Kleingruppe (c) regten die Studierenden ein Gespräch unter den Schülerinnen/Schülern über deren Gottesvorstellungen an. Nachdem sich alle Jugendlichen hierzu geäußert hatten und das Thema aus Sicht der Studierenden erschöpft war, wandte sich der 14jährige Michel ganz unvermittelt der unterrichtenden Studentin Tina zu und fragte sie: „Glauben Sie an Gott?“. Als spontane Antwort erhielt der Schüler die Aussage: „Das tut hier nichts zur Sache!“. Die begleitende Seminarsitzung wurde dahingehend genutzt, diese Unterrichtssequenz im Plenum zu besprechen. Während die Studierenden bald übereinkamen, dass eine Lehrkraft, die von ihren Schülerinnen/Schülern Offenheit im Theologischen Gespräch erwartet, solchen Fragen nicht auf diese Weise ausweichen dürfe, nahm die betroffene Studentin zu ihrem Verhalten selbst Stellung. Sie begründete ihre Antwort zum einen mit der persönlich empfundenen Überforderung angesichts der Spontanität von Michels Frage. Zum anderen unterlag sie dem Eindruck, dass die – sich mehrheitlich als areligiös bezeichnenden – Schüler/innen der Kleingruppe der Auffassung waren, die Studierenden wollten sie missionieren. Dies bemerkt auch der gemeinsam mit Tina unterrichtende Student Dominik: „Es bleibt hier festzuhalten, dass die Schüler wie zu Beginn der Kleingruppenphase das Gefühl verspürten, dass jemand ihnen den Glauben aufzwingen möchte.“[1127]

Es ist denkbar, dass ein höheres Maß an Transparenz bzgl. der Motivation und Zielvorstellung Theologischer Gespräche die Skepsis der Jugendlichen hätte mildern und ihre Bereitschaft zum Mitdenken und –reden im Gegenzug hätte verstärken können.

Zu (c): Wie in den Semestern zuvor, schloss auch dieser Durchgang der Forschungswerkstatt mit einer Reflexion der Forschungsfragen ab. Im Er-

---

[1127] Klippel, Ausarbeitung, 13.

gebnis formulierten die Studierenden gemeinsam mit der Dozentin die folgenden Thesen:

(i) In der offenen Auseinandersetzung mit neutestamentlichen Wundergeschichten stellt sich Jugendlichen eine Reihe von Fragen. Ein Großteil dieser Fragen berührt zentrale theologische Themen, so dass deutlich wird: Die ernsthafte Begegnung mit der Wunderthematik erfordert eine eingehende Beschäftigung mit dem persönlichen Wirklichkeitsverständnis, d.h. insbesondere mit der Gottesfrage. Die Studentin Christina schreibt hierzu:

> „Wunder stellen also eine Herausforderung an den Wahrheitscharakter der Bibel und somit an den Glauben dar. Fragen, welche sich im Bezug [sic] auf die Frage nach der Wirklichkeit stellen, rücken dabei unweigerlich in den Vordergrund. Dadurch werden existentielle Fragen zum Glauben aufgeworfen, wie z.B. Was bedeutet die Wirklichkeit für mich? Was bedeutet Hoffnung für mich? Inwieweit greift Gott in die Welt ein?“[1128]

(ii) Eine Unterrichtsplanung, die die Fragen der Lernenden zum Ausgangspunkt macht, stößt auf das Interesse und auf die Motivation der Jugendlichen. Mit Hilfe der Unterscheidung von Wissens- und Glaubensfragen können die Heranwachsenden lernen, dass letztere eine persönliche Entscheidung und somit die Übernahme von Verantwortung einfordern. Auf der Suche nach Antworten auf die Schülerfragen vermag ein Angebot fachwissenschaftlicher Deutungsmöglichkeiten den Horizont der Jugendlichen zu erweitern und somit Orientierung zu bieten.

(iii) Eine Unterrichtsplanung, die sich an den Fragen und Interessen der Lernenden orientiert, fördert eine Vernetzung ihres theologischen Denkens. Indem sie Bezüge und Zusammenhänge entdecken, erlangen die Jugendlichen ein vertieftes Verstehen sowie eine erhöhte Sensibilität im Umgang mit theologischen Fragen.

[1128] Lohmeyer-Braun, Ausarbeitung, 6.

Zu (d): In der Reflexion ihrer Forschungs- und Unterrichtsaktivität stellten die Studierenden fest, dass das Vorhaben, die Unterrichtsinhalte aus den Fragen der Schüler/innen zu entwickeln, umgesetzt werden konnte. Die motivierten und interessierten Haltungen der Lernenden im Umgang mit den theologischen Fragen führten sie auf eben dieses Vorgehen in der Unterrichtsplanung zurück. In der Konsequenz möchten die Studierenden Theologische Gespräche, die sich an den Fragen der Schüler/innen orientieren, in die eigene Unterrichtstätigkeit einbinden, wenngleich sie auf den damit verbundenen Arbeitsaufwand hinweisen, den sie als intensiv empfunden haben. Dazu schreibt eine Studierende:

> „Wenn ich Religion unterrichte, möchte ich mit den SuS die hintergründigen Fragen der SuS erkennen, möchten ich den SuS einen Rahmen anbieten, in dem sie (…) sich öffnen können, möchte ich mit den SuS auf ihre Fragen mögliche Antworten entwickeln."

Auf den potenziellen Gewinn, den Theologische Gespräche mit Jugendlichen versprechen, macht eine andere Studentin aufmerksam: „Die Denkmuster der Schüler sind nicht nur für mich, sondern auch für die Mitschüler sehr interessant. Man kann voneinander lernen. Man kann tolerieren lernen."

Überrascht waren die Studierenden angesichts des explizit oder implizit geäußerten Bedürfnisses der Jugendlichen, über die eigenen Gottesvorstellungen und Glaubenshaltungen zu sprechen – unter der Voraussetzung, dass zuvor die richtigen Rahmenbedingungen geschaffen wurden. Dazu zählt in erster Linie eine Unterrichtsatmosphäre, die von Vertrauen, Respekt und Akzeptanz getragen ist und in der sich folglich alle Schüler/innen ernstgenommen fühlen dürfen.

Weitere Konsequenzen, die die Studierenden im Blick auf ihre Forschungs- und Unterrichtsaktivität zogen, betrafen das ausgewählte Thema „Wunder" bzw. „biblische Wundergeschichten". Die im Folgenden zitierten Stellungnahmen sprechen für sich:

> „Das Thema ‚Wunder' im RU ist sehr vielseitig und spannend. Dieses Thema könnte, in all seinen Facetten behandelt, für ein halbes Jahr Unterricht und mehr ausreichen."

„Das Thema „Wunder“ im RU scheint für mich einen guten Zugang zu den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen. Ich denke, dass es wichtig ist, dabei abzuklären, dass es verschiedene Deutungsmöglichkeiten gibt und die Schlüssigkeit der Begründung der Deutung eine wichtige Rolle spielt.“

„(…) das behandelt werden sollte, auch wenn es heutzutage vielleicht schwierig ist, an Wunder zu glauben. Ich denke, die SuS warten nur auf ein Wunder.“

4.3 Fazit

Die aktionsforschende Tätigkeit der Studierenden in den unterschiedlichen Forschungswerkstattsemestern kann auf drei Ebenen (a bis c) zusammengefasst werden[1129]:

(a) Welche Antworten können auf die Forschungsfragen formuliert werden?
(b) In welchem Umfang konnten sich die Studierenden im Führen Theologischer Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik professionalisieren?
(c) Inwiefern ist es gelungen, die Studierenden in forschendes Lernen einzuführen?

Dabei decken die folgenden Überlegungen aufgrund ihrer Additivität keine Kausalitäten auf, sondern stellen eine Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Praxisforschung dar. Das Auffinden von Kausalzusammenhängen ist dann Gegenstand des fünften Kapitels, in dem die Daten nach wissenschaftlichen Kriterien, d.h. aus einer Außenperspektive heraus, ausgewertet werden.

Zu (a): Drei Fragen sind hier zu bedenken:

(i) Was ist bei der Vorbereitung Theologischer Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik zu beachten?

Das Theologisieren zum Thema „Wunder“ ist so vorzubereiten, dass sich die Schüler/innen im Wechsel von handlungsorientierten Methoden und Phasen des offenen Diskurses dem Thema nähern können. Bei der

---

[1129] Vgl. hierzu Abschnitt 3.2.2.1.

Auswahl der Unterrichtsmedien ist darauf zu achten, dass die Jugendlichen kognitiv aktiviert werden und dass sie angeregt werden, eigene Fragen zu formulieren.

Ein weiteres unverzichtbares Element in der Vorbereitung Theologischer Gespräche zur Wunderthematik ist die Vergewisserung des eigenen Standpunkts.

(ii) Welche Herausforderungen und Chancen ergeben sich bei der Durchführung?

Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik stellen eine besondere Herausforderung dar, da sie die Lehrkraft mit hohen Anforderungen an ihre fachwissenschaftlichen und –didaktischen Kompetenzen konfrontieren: Die Aufforderung an die Schüler/innen, den persönlichen Deutungen, Fragen und Zweifeln zum Thema Ausdruck, zu verleihen, verlangt eine Lehrkraft, die diese Zugänge ernst nimmt und in ihrer Unterrichtsgestaltung aufgreift.

Zugleich ist es, gerade in der Arbeit mit pubertierenden Jugendlichen, wichtig, dass die Schüler/innen eine Gesprächsatmosphäre vorfinden, in der sie sich öffnen und weiterentwickeln können. Eine besondere Chance, die das Theologisieren mit Jugendlichen im Pubertätsalter bereithält, ist die Fähigkeit der Schüler/innen zur Metakommunikation, das bedeutet zum Beispiel, dass die Jugendlichen ihr Gesprächsverhalten oder ihre eigenen Entwicklungsprozesse reflektieren können.

(iii) Wie ist eine ertragreiche Nachbereitung durchzuführen?

Das Transkribieren von Gesprächssequenzen ermöglicht eine sorgfältige Auswertung Theologischer Gespräche. Dabei kann die Lehrkraft ihr eigenes Gesprächsverhalten analysieren und im Hinblick auf nachfolgende Gespräche auswerten. Insbesondere sensibilisiert diese Form der handlungsentlasteten Reflexion für übergangene Schülerfragen oder thematische Anknüpfungsmöglichkeiten. Außerdem ermöglicht sie die gezielte Auswahl von Deutungsperspektiven, die die Zugänge der Jugendlichen zum Thema berücksichtigen.

Zu (b): Die Professionalisierung der Studierenden im Führen Theologischer Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik zeigt sich auf mehreren Ebenen:

- Die eingehende theoretische und praktische Beschäftigung mit der Wunderthematik hat zu einer Zunahme fachwissenschaftlicher und –didaktischer Kompetenzen der Studierenden geführt. Im Einzelnen haben die angehenden Lehrkräfte
  - sich mit der hermeneutischen Diskussion der neutestamentlichen Wundererzählungen[1130] befasst,
  - einen Einblick in die systematisch-theologische Vernetzung der Wunderthematik[1131] erhalten,
  - ein Gespür für mögliche Zugänge Jugendlicher zur Wunderfrage[1132] bekommen,
  - „wunderdidaktische“ Handlungsspielräume [1133] entdeckt und
  - den eigenen Standpunkt zum Thema reflektiert.

  Insgesamt ist den Studierenden die Wunderfrage als ein herausforderndes und chancenreiches Thema Theologischer Gespräche bewusst geworden.
- Durch das Theologisieren mit Schülerinnen/Schülern eines achten Jahrgangs haben sich die angehenden Lehrkräfte mit den spezifischen Merkmalen des Pubertätsalters sowie den damit verbundenen Herausforderungen für den schulischen Religionsunterricht befasst. Die Studierenden haben hier die Erfahrung sammeln können, dass insbesondere pubertierende Jugendliche nicht „abgestempelt“ werden dürfen, sondern dass es vielmehr darauf ankommt, ein ernsthaftes Interesse an ihren Zugängen, Fragen und Zweifeln zu signalisieren.
- Die intensive Nachbereitung der Theologischen Gespräche mit Hilfe von ausführlichen Transkriptanalysen hat die Reflexionsfähigkeit der Studie-

---

[1130] Vgl. 2.1.1.
[1131] Vgl. 2.2.2.
[1132] Vgl. 2.3.1.
[1133] Vgl. 2.3.2.

renden erhöht, d.h., dass die zukünftigen Lehrkräfte sensibler geworden sind für die Diagnose ge- und misslungener Unterrichtssituationen sowie für die Suche nach Kausalzusammenhängen, in die sich diese Beobachtungen einordnen lassen.

Zu (c): Aufgrund der Anlage der vorliegenden Untersuchung haben die Studierenden die eigene Unterrichtstätigkeit erforscht. Dabei hat das persönliche Erleben ge- und misslungener Situationen im Theologischen Gespräch die angehenden Lehrkräfte für die Suche nach Begründungszusammenhängen motiviert. Der für die Aktionsforschung typische Zirkel von Aktion und Reflexion wiederum hat das zeitnahe Finden und Umsetzen von Handlungsalternativen ermöglicht.

Zu erwähnen ist auch der – zum Konzept der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ gehörende – Austausch mit anderen Praktikerinnen/Praktikern über die unterschiedlichen Erfahrungen im Blick auf den gemeinsamen Forschungsgegenstand. So konnten die Studierenden erkennen, dass die Öffnung nach außen einer forschenden Haltung gegenüber der eigenen Unterrichtstätigkeit zuträglich ist.

Und schließlich ist auf den Umstand hinzuweisen, dass eine Reihe von Studierenden die Wissenschaftliche Hausarbeit auf der Grundlage ihrer Teilnahme an der Forschungswerkstatt angefertigt hat. Die aktionsforschende Tätigkeit hat die angehenden Lehrkräfte motiviert, eine religionspädagogisch relevante Fragestellung zu entwickeln und mit Hilfe empirischer Methoden zu bearbeiten.

5 Datenauswertung

Was kennzeichnet Theologische Gespräche zur Wunderthematik mit Jugendlichen im Pubertätsalter?

Diese Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung soll im Folgenden einer Antwort zugeführt werden. Während das vorangegangene Kapitel einen detaillierten Einblick in die Praxisforschung und somit in das Zustandekommen der Datengrundlage gegeben hat, geht es nun um die Auswertung der Daten mit Hilfe der Grounded Theory. Dies impliziert eine eingehende Beschäftigung mit den unterschiedlichen Kodierverfahren[1134]

Um dem Kriterium der Nachvollziehbarkeit zu genügen, werden zunächst zentrale Schritte des offenen Kodierens vorgestellt (vgl. 5.1). Anhand einer Auswahl aus dem Datenmaterial wird exemplarisch gezeigt, wie die Analyseergebnisse, die Bestandteil der nachfolgenden Kapitelteile sind, zustande kommen. Dabei ist zu bedenken, dass die Darstellung der einzelnen Kodiervorgänge im Rahmen des vorliegenden Kapitels den Eindruck vermittelt, als seien die Daten erst mit Abschluss der gesamten Erhebungsphase ausgewertet, d.h. kodiert worden. Dies ist so nicht der Fall, da vorhandenes Datenmaterial bereits im Zeitraum der Praxisforschung von der Verfasserin analysiert wurde. Es ist jedoch kaum möglich und für das Herstellen von Transparenz auch nicht unbedingt nötig, diese unterschiedlichen Etappen der Auswertung im Detail darzustellen. Vielmehr geht es darum, die Entstehung von Kategorien und deren Dimensionalisierung sowie die Anwendung des Kodierparadigmas möglichst anschaulich zu beschreiben.

Im zweiten Kapitelteil werden dann zentrale Kategorien vorgestellt – unterteilt in inhaltliche und dialogische Prozesse. Mit Hilfe dieser Darstellung soll deutlich werden, welche Phänomene in den Daten zu beobachten sind, mit welchen Eigenschaften diese Phänomen zu erfassen sind und in welchen Dimensionen die jeweiligen Eigenschaften auftreten können. Während es

---

[1134] Vgl. Abschnitt 3.2.4.4.

also im ersten Kapitelteil um den praktischen Vollzug der Auswertungsarbeit geht, lenkt dieser zweite Teil den Fokus auf die Inhalte.

In 5.3 erfolgt ein Einblick in die axialen und selektiven Kodierprozesse im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit, so dass sich im Kapitelteil 5.4 die Aufgabe stellt, die Kernkategorien als Ergebnis des selektiven Kodierens zu präsentieren. Diese zentralen Konzepte werden inhaltlich entfaltet und als Antwort auf die Forschungsfrage präsentiert.

Der fünfte Kapitelteil bietet eine Zusammenstellung transkribierter Unterrichtssequenzen, an deren Beispiel sich die Kernkategorien inhaltlich sowie in ihrer wechselseitigen Beziehung veranschaulichen lassen.

In 5.6 schließlich werden die bis dahin dargestellten Auswertungsergebnisse vor dem Hintergrund des in Kapitel 2 erfolgten Einblicks in die Theoriediskussion reflektiert.

An dieser Stelle schließt die vorliegende Untersuchung jedoch nicht, sondern es soll ein weiterer Anspruch eingelöst werden, der an Forschungsarbeiten auf der Grundlage der Grounded Theory besteht: Ziel einer Grounded Theory ist es demnach, Menschen in der Praxis Handlungs- und Orientierungswissen zur Verfügung zu stellen. Von daher münden die – letztlich theoretischen – Überlegungen der Kapitelteile 5.1 bis 5.6 in den Versuch einer Konzeption Theologischer Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik (vgl. 5.7).

Im Anschluss an diese Übersicht über den Aufbau des vorliegenden Kapitels folgen zwei Hinweise, die sozusagen im Dienste der Grounded Theory stehen:

(1) Quantifizierungen

In der Beschreibung der Kategorien erfolgen einige Quantifizierungen. Dabei wird auf die Angabe von Prozentwerten verzichtet, da dies die Aussagekraft der vorliegenden Untersuchung nicht steigern würde. Es kommt vielmehr darauf an, die inhaltlichen Aspekte einer Kategorie in-

nerhalb eines Spektrums zu verorten[1135], so dass ein Rahmen abgesteckt wird, in dem sich Theologische Gespräche zur Wunderthematik mit Jugendlichen ereignen können.

(2) Theoriewissen

Kapitel 2 gibt einen Einblick in die aktuelle Forschungsdiskussion bzgl. der Themen, die durch die Forschungsfrage berührt werden. Es entspricht dem Anliegen der Grounded Theory, dass diesen theoretischen Ausführungen in der Auswertung des Datenmaterials lediglich eine heuristische Funktion zukommt. Die vorbereitenden Kapitel stellen also theoretische Begriffe und Modelle zur Verfügung, auf die im Rahmen der Kodiervorgänge zurückgegriffen werden kann.

Der Kapitelteil 5.6 unterstützt den durch die Grounded Theory formulierten Anspruch, die Bezüge zu den theoretischen Vorüberlegungen transparent und nachvollziehbar zu machen. Letztlich ist jedoch daran zu erinnern, dass mit der Generierung einer in den Daten verankerten Theorie die grundlegende Forderung einhergeht, die Daten selbst sprechen zu lassen. Demnach verfolgt die vorliegende Forschungsarbeit nicht das Ziel, theoriegeleitete Hypothesen mittels empirischer Forschung zu überprüfen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Das vorliegende Kapitel gelangt in drei Etappen zum Ziel der gesamten Forschungsarbeit: Einer detaillierten Darstellung der in den Daten aufzufindenden Phänomene folgt die Herausarbeitung der Aspekte, die hier zentral zu sein scheinen, so dass sämtliche Phänomene in einem dritten Schritt in einen Begründungszusammenhang gestellt werden können. Das Ergebnis dieser letzten Etappe der Datenauswertung ist eine gegenstandsbezogene Theorie, die eine Antwort auf die Frage nach den Kennzeichen Theologischer Gespräche mit Jugendlichen im Pubertätsalter zur Wunderthematik liefert.

[1135] Dieser Gedanke entspricht der Idee des Dimensionalisierens (vgl. Strübing, Grounded Theory, 22ff).

5.1 Offenes Kodieren

Das offene Kodieren stellt den ersten Schritt auf dem Weg der Datenanalyse auf der Grundlage der Grounded Theory dar[1136].

Dementsprechend erfolgt zu Beginn eine Durchsicht des gesamten Datenmaterials, also der Unterrichtstranskripte, der Schülerarbeiten, der Unterlagen, die den Aktionsforschungsprozess der Studierenden dokumentieren sowie der Feldnotizen der Verfasserin. Entgegen der Hinweise von Strauss und Corbin werden erste Beobachtungen zu den Daten handschriftlich direkt in die Dokumente eingetragen. Dieses Vorgehen ist vor dem Hintergrund zu rechtfertigen, dass eine von Beginn an abstrahierende Datenanalyse dem Untersuchungsgegenstand nicht angemessen zu sein scheint: Unterrichtlichen Prozessen liegt eine Dynamik zugrunde, die im Falle einer vorschnellen Abstraktion aus dem Blick geriete. Dem ist hinzuzufügen, dass sich die Verfasserin im Rahmen ihrer begleitenden Tätigkeit innerhalb der Praxisforschung bereits intensiv mit dem Datenmaterial befasst hat. Von daher kann sie sich zielgerichtet in den Daten bewegen, d.h. Phänomene sowie den dazugehörenden Kontext wiederfinden. Die handschriftlichen Eintragungen in das Datenmaterial erleichtern also im vorliegenden Fall den Prozess des Kodierens, anstelle ihn zu erschweren.

Auf diese Weise entsteht eine Sammlung unterschiedlicher Phänomene, die zunächst unverbunden nebeneinander stehen. Die nachfolgenden Dokumente (s. Abbildungen 40 und 41) verdeutlichen diesen Vorgang. Es handelt sich dabei um Teile der Datensammlung genauer: um ein Transkript eines Theologischen Gesprächs sowie um Einträge von Schülern in ein Internetforum im Rahmen der Forschungswerkstatt.

[1136] Vgl. Abschnitt 3.2.4.4.

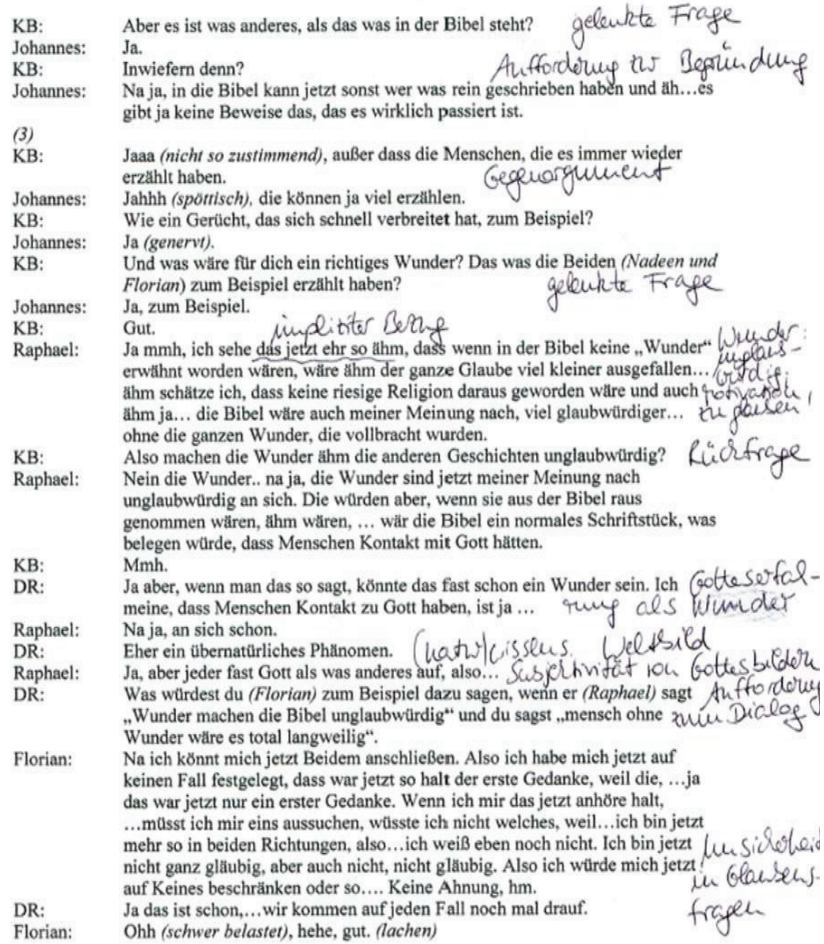


Abbildung 330 - Offenes Kodieren, Beispiel 1

Es ist zu erkennen, dass die Kommentierung der Daten die Entdeckung und die Bezeichnung ganz unterschiedlicher Phänomene ermöglicht; im Gesprächstranskript z.B. stehen neben inhaltlichen Beobachtungen solche zum Gesprächsverhalten der Diskutierenden etc.

In einem nächsten Schritt werden gleichartige Phänomene als Konzepte gekennzeichnet und mit entsprechenden Begriffen versehen. In der Regel

lassen sich die so entstandenen Konzepte zu einer Kategorie, also einem Konzept höherer Ordnung zusammenfassen. Zum Beispiel: Die Konzepte „Spiegeln“, „Rückfragen“, „Suggestivfragen“ etc. werden zu der Kategorie „Gesprächstechniken“ zusammengefasst. Oder: In die Kategorie „Wunderdeutungen“ werden die Konzepte „symbolische Deutung“, „rationalistische Deutung“, „supranaturalistische Deutung“ etc. aufgenommen.

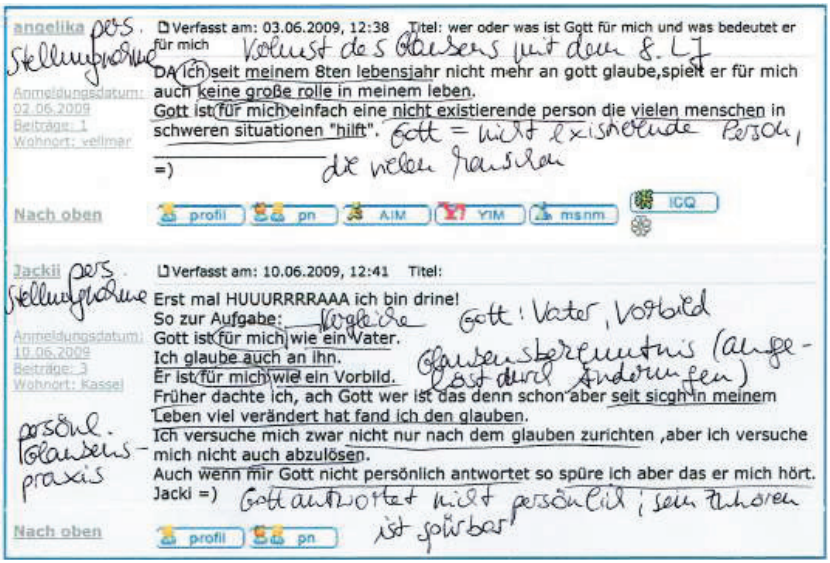


Abbildung 341 - Offenes Kodieren, Beispiel 2

Diesem Vorgang folgt nun der Prozess des Dimensionalisierens, d.h. die einzelnen Konzepte und Kategorien werden auf ihre Eigenschaften befragt und diese Eigenschaften werden auf einem dimensionalen Kontinuum angeordnet.

Beispiele:

- Unterschiedliche Gesprächstechniken werden daraufhin untersucht, ob sie das Gespräch eher lenken oder eher offenhalten.

- Im Blick auf die Wunderdeutungen der Schüler/innen wird gefragt, ob ihnen eher ein wort-wörtliches oder ein symbolisches Verständnis zugrunde liegt.
- Hinsichtlich des Gottesbildes der Schüler/innen ist zu untersuchen, ob es eher als konkret oder als vergeistigt anzusehen ist.

Die Anreicherung der Konzepte und Kategorien mit Eigenschaften sowie die Dimensionalisierung dieser Eigenschaften erfordern das für die Grounded Theory typische Hin- und Herbewegen in den Daten bzw. das ständige Vergleichen. Insgesamt entsteht so eine beachtliche Sammlung an (dimensionalisierten) Kategorien und Konzepten[1137], die – auch wenn es das Verfahren der Grounded Theory so nicht vorsieht – in einem weiteren Analyseschritt noch weiter zusammengefasst werden. Zum Beispiel werden die Kategorien „Gesprächstechniken“ und „Engagement im Unterrichtsgespräch“ in der übergreifenden Kategorie „Durchführung Theologischer Gespräche“ zusammengeführt. Und die Kategorien „Wunderdeutung“ und „Wundererfahrungen“ werden in die Kategorie „Wunder“ aufgenommen. Auf diese Weise entsteht eine überschaubare Anzahl an Kategorien, auf deren Grundlage die weiteren Analyseschritte im Sinne der Grounded Theory vorgenommen werden können. Dabei kann dann dort, wo es sinnvoll und notwendig erscheint, eine umfassende Kategorie wieder in ihre kategorialen Bestandteile zerlegt werden, zumal die Kategoriengruppen nicht immer trennscharf sind und ihre Zusammensetzung somit stets als veränderbar angesehen werden sollte. Das Ergebnis der bis zu diesem Zeitpunkt vorgestellten Analyseschritte, also die Sammlung der umfassenden Kategorien, wird im nachstehenden Teilkapitel vorgestellt.

5.2 Zentrale Kategorien

Die im Prozess der Datenauswertung identifizierten Phänomene lassen sich zu insgesamt zehn Kategorien zusammenfassen. Zwischen den Kategorien

[1137] Konzepte, die in keiner Kategorie aufgehen, behalten ihren Status des Konzepts.

bestehen inhaltliche Überschneidungen, so dass ihre nachfolgend präsentierte Einteilung in zwei Gruppen lediglich ein Vorschlag sein kann; abweichende Gruppierungen sind also durchaus denkbar.

Die erste Gruppe hat einen inhaltlichen Schwerpunkt. Hier finden sich die Kategorien, die Auskunft geben über die Theologie *von* Jugendlichen. Auf diese Weise erfährt der Leser etwas über den Deutungsrahmen, innerhalb dessen sich die Schüler/innen mit einem bestimmten Thema auseinandersetzen.

In der zweiten Gruppe geht es um dialogische Prozesse, d.h. es werden die Kategorien vorgestellt, in denen das Theologisieren mit Jugendlichen in den Fokus rückt. Potenzielle Möglichkeiten Theologischer Gespräche kommen hier ebenso in den Blick wie mögliche Schwierigkeiten. Interessant erscheint dabei die Feststellung, dass die inhaltliche Beschreibung der Kategorien weitgehend losgelöst von der Wunderthematik erfolgen kann. Diese Beobachtung gilt auch für die Darstellung der Kernkategorien[1138] und wird somit in Teilkapitel 5.6 noch einmal aufzugreifen sein.

In beiden Gruppen finden sich Kategorien, in denen die muslimischen Jugendlichen[1139] explizit berücksichtigt werden. Dies ist immer dann der Fall, wenn sich deren Zugangsweisen zu einem Thema deutlich von denen der christlichen bzw. nicht getauften Schüler/innen unterscheiden.

Bei der Lektüre der Kategorien ist zu bedenken, dass sich die jeweiligen Überlegungen ausschließlich auf mündliche sowie schriftliche Äußerungen der Schüler/innen und der Studierenden beziehen. Insbesondere für die Kategorien, in denen Beobachtungen zu Entwicklungsprozessen (beispielsweise zur Glaubensentwicklung oder zum Lernzuwachs) dargestellt werden, sind diese nicht als Auswertungsergebnisse der Forschungsarbeit zu verstehen, sondern als eine Zusammenstellung individueller Evaluationspro-

---

[1138] Vgl. 5.4.

[1139] An der kooperierenden Schule wird der Religionsunterricht im Klassenverband erteilt (vgl. Abschnitt 4.1.1.2).

zesse, die ebenso wie alle anderen Kategorien in die ausstehende Konzeptionalisierung[1140] einzubeziehen sind.

Jede Kategoriebeschreibung wird durch ein Schaubild ergänzt, in dem die erläuterten Eigenschaften der jeweiligen Kategorie in zusammengefasster, strukturierter und ggfs.[1141] dimensionalisierter Form[1142] aufgelistet werden. Darüber hinaus werden sämtliche Kategorien mit Gesprächsauszügen, Ausschnitten aus Schülerarbeiten und anderen Datenauszügen angereichert.[1143]

5.2.1 Inhaltliche Kategorien

Es liegt auf der Hand, dass die Wunderthematik die umfangreichste Kategorie darstellt; schließlich ist dieser inhaltliche Schwerpunkt durch die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung vorgegeben. In den Theologischen Gesprächen mit den Schülerinnen/Schülern wurde jedoch auch die im Zusammenhang des Kapitelteils 2.2 angesprochene Vernetzung der Wunderthematik mit weiteren theologischen Themen deutlich: Entsprechend lassen sich die Kategorien „Wunder“, „Jesus“, „Bibel“, „Gott“ und „Glaube“ gewinnen.

5.2.1.1 Wunder

Zunächst einmal geht es um den allgemeinen Wunderbegriff bzw. um das Wunderverständnis der Schüler/innen; erst dann kommen die biblischen Wundergeschichten in den Blick. Dem folgen weitere Beobachtungen aus einer wunderdidaktischen Perspektive.

[1140] Vgl. 5.6.

[1141] Nicht jede Eigenschaft eignet sich zur Dimensionalisierung, so dass zum Teil auch inhaltliche Konkretisierungen, Beispiele oder Konsequenzen der jeweiligen Eigenschaft eines Phänomens angegeben werden.

[1142] In der Regel lässt sich das Ergebnis der Dimensionalisierung in Form einer Polarität angeben.

[1143] Oftmals sind diese Datenschnitte selbst erklärend; dort, wo dies nicht der Fall ist, erfolgen kurze Erläuterungen, inwiefern sie zur Plausibilisierung der Kategorien dienen.

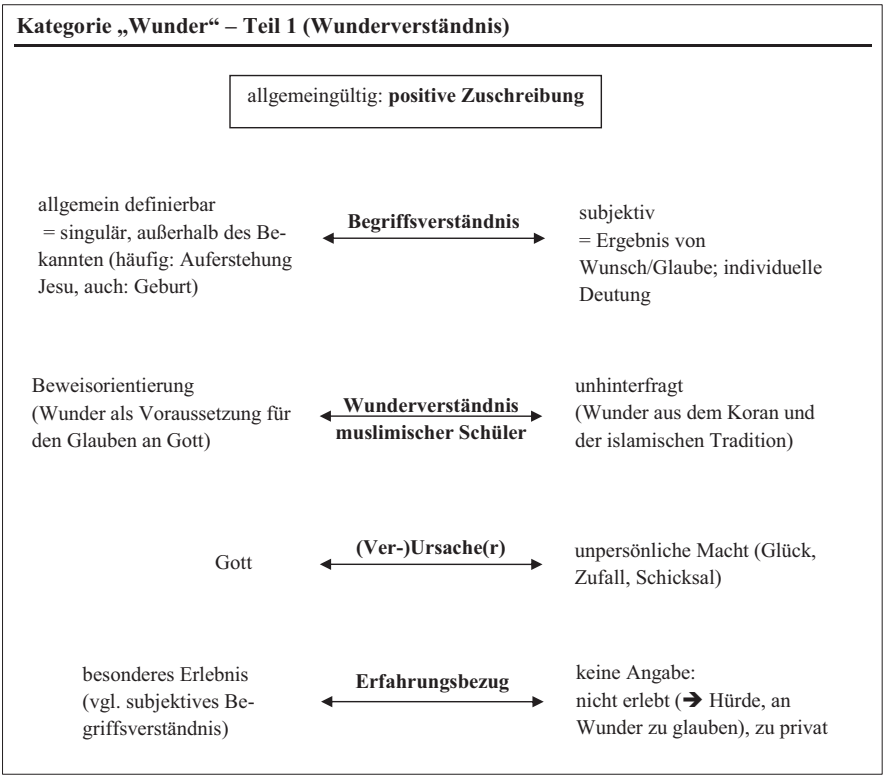


Abbildung 352 - Kategorie „Wunder“- Teil 1

Zu (1): Die Äußerungen der Schüler/innen lassen sich einer der beiden nachfolgend erläuterten Alternativen zuordnen.

(a) Ein Wunder stellt ein Phänomen dar, das sich allgemein definieren lässt. Dabei handelt es sich um ein singuläres Ereignis, das außerhalb des Bekannten stattfindet. Im Duktus theologischer Argumentation rekurrieren die Schüler/innen häufig auf die Auferstehung oder auch auf die Geburt Jesu.

(b) Ein Wunder ist als subjektives Ereignis zu verstehen, d.h. es geschieht infolge eines Wunsches bzw. einer glaubenden Haltung. Diese Form des Wunders bedarf der individuellen Deutung; in diesem Zusammenhang begegnet oftmals die Formulierung: „Wunder für mich…“.

Vgl. dazu nachfolgende Sequenz, die aus einem Gespräch über die Frage, was sich die Schüler/innen unter einem Wunder vorstellen, stammt.

L.: Was ist denn für euch ein Wunder?
K.: Eigentlich, was so passiert, was äh, unmöglich ist. Also so Dinge halt, wenn einer halt so sterbenskrank ist und dann im Endeffekt halt wieder ganz davon befreit ist. Als ob nichts wäre, oder-
F.: Jo, übernatürliche Sachen, wo man denkt, dass es die nicht wirklich gibt. Wenn irgendwas passiert halt und das kann eigentlich nicht sein, so.
L.: Hast'n Beispiel dafür?
F.: Weiß ich jetzt nicht, irgendwie, weil mein, keine Ahnung, wenn man fliegen kann oder so. (*lacht*)
L.: N. was verstehst du darunter?
N.: Also ich, eigentlich äh, wenn man sich irgendwas wünscht und das dann auch irgendwie, je nachdem, passiert.

Im Blick auf die muslimischen Schüler/innen fällt auf, dass sie den Beweischarakter eines Wunders betonen. Dies zeigt sich in ihrem Verständnis des Wunders als Voraussetzung für den Glauben an Gott. Damit zusammen hängt der bei den muslimischen Jugendlichen zu beobachtende unkritische Umgang mit den Wundern aus dem Koran und der islamischen Tradition; die Schüler/innen hinterfragen diese Ereignisse also nicht.
Zu (2): Entweder wird ein Wunder Gott zugeschrieben oder aber es wird eine unpersönliche Macht als Ursache für ein wunderhaftes Ereignis angeführt. Diese Macht beschreiben die Jugendlichen als Glück, als Zufall oder als Schicksal.
Zu (3): Fragt man die Schüler/innen nach persönlichen Wundererfahrungen, so vermag ein Teil der Jugendlichen von besonderen Ereignissen zu berichten, die ihnen widerfahren sind und die sie rückblickend als Wunder beschreiben. Hier kann eine Verbindung zum Begriffsverständnis (vgl. 1b) gezogen werden: Im Blick auf eigene Wundererfahrungen steht der subjektive Charakter eines Wunders außer Frage.
Es gibt jedoch auch eine Gruppe von Schülerinnen/Schülern, die die Frage nach persönlichen Wundererfahrungen verneinen. Entweder bewerten sie diese Frage als unzulässigen Eingriff in ihre Privatsphäre oder sie begrün-

den ihre Antwort mit der Feststellung, kein Wunder erlebt zu haben. In dieser fehlenden Wundererfahrung wird dann oft auch ein Grund für bestehende Zweifel an Wundern gesehen.

Über die genannten Unterschiede im Begriffsverständnis hinaus begegnet in den Äußerungen der Jugendlichen mehrfach die Annahme, Wundergläubigkeit sei auf fehlendes Wissen zurückzuführen. Dementsprechend verstehen die Schüler/innen das Mittelalter als eine zeitliche Epoche, in der Wunder zu den Alltagserfahrungen der Menschen gehörten.

Im Blick auf die biblischen Wundergeschichten können nun differenzierte Aussagen bzgl. ihrer Rezeption (1) und ihrer Bewertung (2) getroffen werden.

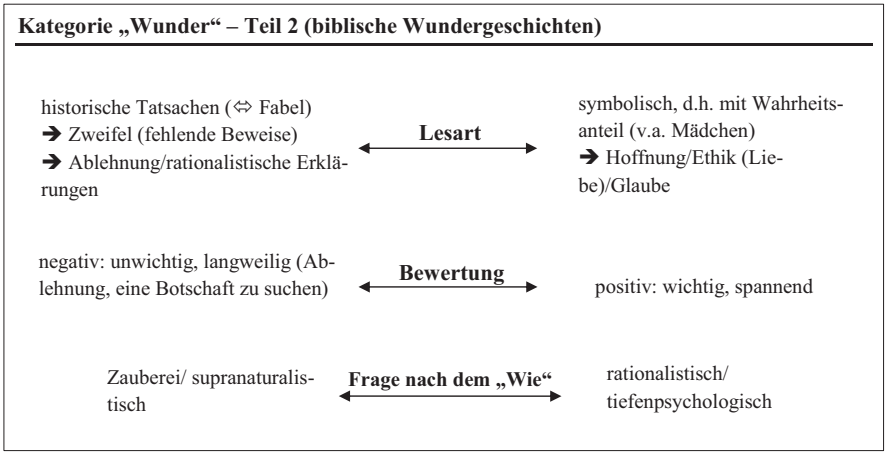


Abbildung 363 - Kategorie „Wunder“ - Teil 2

Zu (1): Ein Großteil der Jugendlichen versteht die Wundererzählungen wörtlich, unterstellt ihnen also den Anspruch, historische Tatsachen wiedergeben zu wollen. Dementsprechend fragen diese Schüler/innen nach Beweisen für die behauptete Historizität der biblischen Geschichten. Bleiben diese

aus, werden die Wundererzählungen im Sinne des rationalistischen Deutungsmodells[1144] erklärt oder aber gänzlich abgelehnt.
Auf der anderen Seite gibt es eine kleine Gruppe von überwiegend weiblichen Jugendlichen, die eine symbolische Lesart der Wundergeschichten bevorzugen. Auf einer übertragenen Ebene hören sie eine Botschaft, die dem Leser Hoffnung spendet, die ihn zum Handeln auffordert oder die in ihm den Glauben weckt. In dieser Botschaft besteht für die Heranwachsenden die Wahrheit der biblischen Wundererzählungen.
Zu (2): In ihrer Bewertung der Wundergeschichten bewegen sich die Schüler/innen zwischen einem negativen und einem positiven Urteil. Erstgenannter Wertung liegt die Überzeugung zugrunde, die biblischen Erzählungen seien unwichtig bzw. langweilig. Einige Jugendliche lehnen die Aufforderung, nach einer Botschaft der Wundergeschichten zu suchen, gänzlich ab. Die positiv bewertenden Schüler wiederum halten die biblischen Erzählungen für wichtig und spannend.
Insgesamt steht für die Jugendlichen die Frage nach dem „Wie“ der berichteten Wunder im Vordergrund. Während einige Schüler/innen hier supranaturalistisch argumentieren bzw. einen Akt der Zauberei als Erklärung vermuten, bevorzugt ein Großteil der Jugendlichen eine Begründung im Sinne des rationalistischen oder auch des tiefenpsychologischen Deutungsmodells[1145].
Zwei weitere Aussagen können im Blick auf die Rezeption der Wundergeschichten getroffen werden. Die erste betrifft die durchgängig zu beobachtende Annahme der Jugendlichen, die biblischen Erzählungen hätten den Anspruch, ohne Beweise geglaubt werden zu wollen.
Und zum zweiten äußern sich die Schüler/innen zur Entstehung der Wundergeschichten. Dabei steht für die Jugendlichen außer Frage, dass die Verfasser der Erzählungen eine bestimmte Intention verfolgt haben: So geht es ihnen darum, Jesus als den Sohn Gottes zu erweisen, den Glauben an Gott zu erzeugen bzw. zu stärken oder den Lesern Hoffnung zu schenken.

[1144] Vgl. 2.2.1.
[1145] Vgl. auch hierzu 2.2.1.

Im Kontext der Entstehungsfrage mutmaßen einige Schüler/innen, dass sich die Wundergeschichten durch das Weitererzählen kontinuierlich verändert haben. Dies lässt die biblischen Erzählungen in den Augen der Jugendlichen an Glaubwürdigkeit verlieren.

Die nachfolgend zu lesenden Schülerantworten in einem Fragebogen zum Thema „Wunder“[1146] veranschaulichen die Eigenschaften der Kategorie „Wunder“.

Fragebogen 1

1. Was ist für dich ein Wunder?
   Wenn etwas passiert was man vorher nicht gedacht hätte.
2. Würdest du sagen, dass du selbst schon mal ein Wunder erlebt hast? Sofern es dir nicht zu persönlich ist - erzähle davon!
   Ich habe noch kein Wunder erlebt. (Außer die Natur, Erde etc.)
3. Man sagt, Jesus habe Wunder getan. Was denkst du darüber?
   Jesus hat vielleicht gute Dinge getan, aber Wunder…bestimmt nicht.
4. Was meinst du, warum in der Bibel Geschichten zu finden sind, in denen Jesus Wunder tut?
   Die Menschen glaubten an Gott und wollten die Taten von Jesus in Wundern darstellen.
5. Welche Wundererzählungen kennst du? Du kannst eine „Überschrift“ der Geschichte nennen oder aber auch kurz schildern, worum es in der Erzählung geht.
   David und Goliath, Jesus macht Fische und Brot, Jesus wird wiederbelebt.
6. Woher kennst du die Geschichten? (z.B. aus dem Religionsunterricht, von den Eltern, aus dem Konfirmandenunterricht, aus dem Gottesdienst etc.)
   Kinderbibel
7. Gibt es eine Wundererzählung, die dir besonders gefällt? Wenn ja, was magst du an ihr? Wenn nein, was gefällt dir nicht an Wundererzählungen?
   Ich glaube nicht an Wunder
8. In der Sekundarstufe I machen viele Religionslehrerinnen und –lehrer einen großen Bogen um biblische Wundergeschichten. Was meinst du, was der Grund dafür sein könnte?

[1146] Vgl. hierzu die Auswertung des Fragebogens in Abschnitt 4.2.1.1.

Die Kinder glauben es eh nicht, und die Lehrer haben Angst sie begründen zu müssen.

9. Sollte man sich deiner Meinung nach mit biblischen Wundergeschichten beschäftigen? Begründe deine Antwort!
   Nein, es könnte alles Blödsinn sein.
10. Würde dir die Bibel besser gefallen, wenn darin nicht von Wundern erzählt würde? Begründe deine Antwort!
    Die Bibel gefällt mir so oder so nicht, da ich nicht an Gott glaube.

Fragebogen 2

1. Was ist für dich ein Wunder?
   Wenn *irgendwas* besonderes passiert. Und die Menschen das nicht glauben.
2. Würdest du sagen, dass du selbst schon mal ein Wunder erlebt hast? Sofern es dir nicht zu persönlich ist - erzähle davon!
   Ich habe kein Wunder erlebt. Aber in Nachrichten oder in Zeitungen gibt es Menschen, die mal ein Wunder erlebt haben.
3. Man sagt, Jesus habe Wunder getan. Was denkst du darüber?
   Jesus hat Menschen geheilt und geholfen.
4. Was meinst du, warum in der Bibel Geschichten zu finden sind, in denen Jesus Wunder tut?
   Jesus hat Menschen geheilt und das ist auch was besonderes.
5. Welche Wundererzählungen kennst du? Du kannst eine „Überschrift" der Geschichte nennen oder aber auch kurz schildern, worum es in der Erzählung geht.
   Jesu Auferstehung
6. Woher kennst du die Geschichten? (z.B. aus dem Religionsunterricht, von den Eltern, aus dem Konfirmandenunterricht, aus dem Gottesdienst etc.)
   Ich kenne die Geschichte aus dem Religionsunterricht. Und auch aus den Büchern.
7. Gibt es eine Wundererzählung, die dir besonders gefällt? Wenn ja, was magst du an ihr? Wenn nein, was gefällt dir nicht an Wundererzählungen?
   Mir gefällt besonders die Wundererzählung von Jesus, dass Jesus Menschen geheilt hat. Jesus hat den Menschen geholfen und das ist was besonderes.
8. In der Sekundarstufe I machen viele Religionslehrerinnen und –lehrer einen großen Bogen um biblische Wundergeschichten. Was meinst du, was der Grund dafür sein könnte?
   Wundergeschichten sind was besonderes.

9. Sollte man sich deiner Meinung nach mit biblischen Wundergeschichten beschäftigen? Begründe deine Antwort!
   Wundergeschichten passieren nicht oft. Und wenn Wundergeschichten passieren, dann lohnt sich das.
10. Würde dir die Bibel besser gefallen, wenn darin nicht von Wundern erzählt würde? Begründe deine Antwort!
    Wenn es in der Bibel keine Wundergeschichten gäbe, dann wäre die Bibel langweilig.

Im Blick auf die „Wunderdidaktik“ (Teil 3 der Kategorie „Wunder“, s. Abbildung 44) fällt in der Durchsicht der Unterlagen aller für die Forschungsarbeit relevanten Religionsstunden zunächst einmal auf, dass eine Reihe von Gesprächen zur Wunderthematik nach dem gleichen Schema abläuft: Einem wortwörtlichen Verständnis der biblischen Wundergeschichten folgt die Äußerung von Zweifeln angesichts der Historizität der Erzählungen. Um den historischen Charakter der Wundergeschichten zu retten, werden die jeweiligen Begebenheiten rationalistisch gedeutet. Diese Deutungsform führt entweder zur Ablehnung der biblischen Erzählungen oder aber zum Übergang zu einer kerygmatischen Deutung – oftmals angeregt durch die Frage, warum die Wundergeschichten trotz der fehlenden Historizität in der Bibel stehen. Eine Reihe von Studierenden fügt sich in dieses Rezeptionsschema ein, indem sie beispielsweise vom „Glauben an die Bibel bzw. an die Wunder“ sprechen oder indem sie eine supranaturalistische Wunderdeutung mit einem Verzicht auf kritisches Hinterfragen bzw. mit einer fantastisch anmutenden Erklärung gleichsetzen.
Die genannten Überlegungen beschreiben also gewissermaßen den zu beobachtenden „spontanen“ Umgang mit den biblischen Wundergeschichten.

Kategorie „Wunder“ – Teil 3 („Wunderdidaktik“)

Verlauf: wort-wörtliches Verstehen ➔ Zweifel ➔ rationalistische Deutung ➔ Ablehnung/ symbolische Deutung

Verstärkung des jugendlichen Denkens: „an Wunder/an die Bibel glauben“; „supranaturalistische Deutung = kein Hinterfragen, fantastische Erklärung“

Identifikatorische/Kreative Auseinandersetzung ➔ Zugang / individuelle Anknüpfungspunkte / Füllen von Leerstellen vor dem persönlichen Hintergrund; (rationalistische) Wahrheitsfrage rückt (vorübergehend) in den Hintergrund

Deutungen:

rationalistisch	Eindeutigkeit/logische Erklärung ⇔ Abwertung (von Erzählung, Bibel, Jesus)
tiefenpsychologisch	Historizität ohne Konflikt mit NW
mythisch	Verzicht auf Historizität und bleibende Idee/Vorstellung
kerygmatisch	Verzicht auf Historizität und Botschaft/Wirkung

bevorzugte Deutung (Offenheit, Subjektivität, keine Festlegung der Historizität) ⟷ **„Dritter Weg“** ⟷ problematisch: sachgemäßes Verständnis (Lehrende und Lernende)

Abbildung 374 - Kategorie „Wunder“, Teil 3

Die Studierenden haben jedoch auch eine Reihe von didaktischen Zugängen zu den Wundern erprobt[1147], so dass sich weitere Überlegungen anstellen lassen:

(1) Identifikatorische/Kreative Auseinandersetzung

Die Umsetzung einer Wundergeschichte in einem Standbild, einem Rollenspiel oder in einem Theaterstück führt dazu, dass die Schüler/innen

[1147] Vgl. Kapitel 4.

einen Zugang zu der Handlung und den Handlungsträgern finden. Im Umgang mit den Wundererzählungen entdecken die Jugendlichen individuelle Anknüpfungspunkte, Leerstellen in der Geschichte füllen sie vor ihrem persönlichen Hintergrund. Die Frage nach dem „Wie“ der Wunderhandlung bzw. nach der Wahrheit der Wundergeschichte tritt so in den Hintergrund, allerdings nur vorübergehend, d.h. die identifikatorische bzw. kreative Auseinandersetzung mit den biblischen Wundergeschichten kann nicht deren kognitive Bearbeitung ersetzen.

(2) Arbeit mit Wunderdeutungen

Je nach Lerngruppe haben die Schüler/innen unterschiedliche Deutungsmodelle der biblischen Wundergeschichten kennengelernt. Bei der rationalistischen Interpretation fühlen sich die Jugendlichen auf der einen Seite angesprochen von der Eindeutigkeit und der logischen Erklärungskraft dieses Deutungsmodells. Auf der anderen Seite bemerken sie eine Abwertung der Person Jesu, der biblischen Geschichte bzw. der Bibel überhaupt.

Vgl. dazu nachfolgende Stellungnahme des Schülers Johannes, die einem Gespräch entnommen ist, in dem die Schüler/innen der Kleingruppe unterschiedliche Wunderdeutungen auf ihre Wirkung befragt haben.

> JOHANNES: Also die, die mir jetzt nicht so gefällt, ist die erste, weil ähm, wie ich schon gesagt habe, das wertet das so ab und wenn man so alles in der Bibel erklärt, dann macht die Bibel gar keinen Sinn mehr, weil dann ist das halt nur, zum Beispiel bei dem Brot, da stand halt Brot um die Ecke und mehr nicht. Und Jesus war halt nur so’n Mann, der armen Leuten geholfen hat und sonst nichts.

In der Beschäftigung mit der tiefenpsychologischen Wunderdeutung gefällt den Schülerinnen/Schülern die Möglichkeit, die Historizität der Wundererzählungen zu bewahren, ohne in einen Konflikt mit naturwissenschaftlichen Erklärungsmodellen zu geraten. Und bei den kerygmatischen Wunderinterpretationen fühlen sich die Jugendlichen von dem Gedanken angesprochen, den biblischen Erzählungen eine Botschaft oder Wirkung entnehmen und gleichzeitig den Anspruch an die Historizi-

tät aufgeben zu können. Schließlich hat sich eine Gruppe von Schülerinnen/Schülern mit dem mythischen Deutungsmodell auseinandergesetzt. Hier wird die Möglichkeit als reizvoll empfunden, die Frage nach der Historizität aufgeben und anstelle dessen die Konzentration auf die hinter dem Wunder stehende Idee lenken zu können.

Eigens zu erwähnen ist die Rezeption des Deutungsmodells, das sich „Dritter Weg“[1148] nennt. Zwei Beobachtungen sind hier zu erwähnen:

Zum einen stellt diese Interpretation die von den Schülerinnen/Schülern bevorzugte Deutung dar. Den Jugendlichen entspricht hier die Offenheit des Modells, d.h. der Verzicht auf eine Festlegung hinsichtlich der Historizität des Wunders sowie die damit verbundene Subjektivität, da die Entscheidung bzgl. Fakt oder Fiktion dem Einzelnen überlassen bleibt.

Auf der anderen Seite ist die Beschäftigung mit dem „Dritten Weg“ dahingehend zu problematisieren, als ein sachgemäßes Verständnis dieser Interpretation durch die Schüler/innen zumeist nicht gegeben ist. So ist wiederholt zu beobachten, dass die Idee des „Dritten Weges“ verstanden wird als ein subjektivierender Wunderglaube – im Sinne von: Jeder kann selbst entscheiden, ob er an Wunder glaubt oder nicht.

Zur Veranschaulichung dieser Beobachtungen mag die nachstehende Stellungnahme des Schülers Florian dienen.

FLORIAN: Ja, ich bin auf dem dritten Weg irgendwie, der spricht mich am meisten an, weil der äh, weil da kann jeder seine eigene, weil da hat jeder sein eigenes Dingen, und kann offen äh, eigen auf den Glauben zugehen, und nicht irgendwie vorgeschrieben, wie beim, weil beim Supranaturalismus ist es ja so, dass es da nur eine Richtung gibt, dass sie glauben und dann beim anderen wieder ganz fest nicht daran glauben. Da ist halt, äh, da kann man offen auf den Glauben zugehen und sich danach erst Gedanken machen äh, weil man sich dann damit beschäftigt hat.

[1148] Vgl. Abschnitt 2.1.1.7..

5.2.1.2 Jesus

In der Auseinandersetzung mit den biblischen Wundergeschichten sind die Schüler/innen immer wieder auf Jesus und sein Wirken zu sprechen gekommen. Vier Aspekte lassen sich hier unterscheiden; sie betreffen das Verständnis der Person Jesu (1), seine Wundertätigkeit (2), die Kenntnisse über Jesus (3) sowie die persönliche Jesusbeziehung (4).

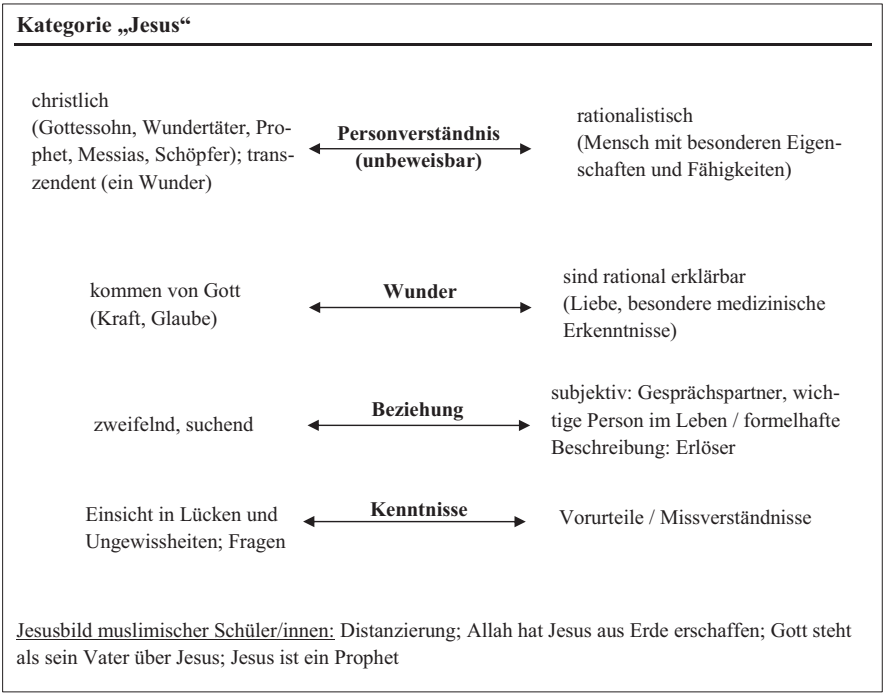


Abbildung 385 - Kategorie „Jesus“

Zu (1): Einig sind sich die Schüler/innen in ihrer Auffassung, die Person Jesu sei unbeweisbar. Darüber hinaus unterscheiden sich die Jugendlichen in ihren Äußerungen, die sich zwischen zwei Polen bewegen. Vor einem christlichen Hintergrund wird Jesus als Gottessohn, als Wundertäter, Prophet, Messias oder als Schöpfer verstanden; einige Schüler/innen beschreiben Jesus selbst als ein Wunder. Eine große Gruppe der Jugendlichen aber bevorzugt eine rationalistische Jesusdeutung, indem sie in Jesus einen

Menschen mit besonderen Eigenschaften – und ggfs. auch Fähigkeiten – erkennt.

JOHANNES: Ja, ich find auch, dass jetzt Jesus mehr die Kraft hatte, das zu machen, aber das nichts Über-, Übernatürliches war, sondern dass er einfach den Mut hatte, den Armen zu helfen und auch vielleicht was Neues ausprobiert hat und zum Beispiel dadurch jetzt ganz neue ärztliche Erkenntnisse erbracht hat.

Die Frage nach Jesu Person wird auch in einem Schreibgespräch diskutiert; die darin erfolgten Äußerungen lauten (stichwortartig aufgelistet):

i. Jesus ist ein Mensch der viel Wissen und Macht über andere Leute, bezogen auf das Gläubige hat.
ii. Jesus ist auch der Sohn Gottes
iii. Nein!
iv. Echt nicht?
v. Wieso soll Jesus übernatürliche Fähigkeiten besitzen?!
vi. Tut er nicht
vii. Jesus = Mensch!
viii. WIE JETZT?
ix. Ich denke er war ein normaler Mensch der durch Gottes Hilfe Wunder vollbrachte

Zu (2): Auch hier bewegen sich die Deutungen der Schüler/innen zwischen einer christlichen und einer rationalistischen Position. Demnach gibt es eine Gruppe von Jugendlichen, die die Wunder Jesu als von Gott kommend verstehen; sie sind also der Auffassung, Gott gebe Jesus die Kraft bzw. den Glauben, Wunder vollbringen zu können. Für eine weitere Schülergruppe sind die Wunder als Taten der Liebe zu erklären bzw. auf besondere medizinische Erkenntnisse zurückzuführen.

RAPHAEL: Also wenn man jetzt Jesus zum Beispiel nur als frühzeitigen Zauberer sehen würde, weil damals waren Zauberer und Hexen ja auch nur Menschen, die mehr Kenntnisse über äh, die Naturheilkunde und Medikamente hatten, und weil die anderen Menschen das nicht verstanden haben, wurden die dann als äh Zauberer und Hexen verurteilt und wenn Jesus jetzt einfach nur jemand war, der diese Kenntnisse auch verfügt hat, nur er war halt seiner Zeit weit voraus.

Im Theologischen Gespräch stellen die Jugendlichen fest, dass allein der Glaube an die Person Jesu nicht ausreicht – schließlich sei Jesus ohne seine Wundertaten ein normaler Mensch.

HENRIK: Ich hab mal ´ne Frage an Julchen. Ähm, wenn du nicht richtig an die Fähigkeiten glaubst, aber warum glaubst du dann an Jesus, denn dann könnte es ja ein x-beliebiger sein, finde ich.

JULCHEN: Ja, aber das ist, das war ja keine, bei dieser Geschichte war ja Jesus da und du standest ja nicht vor ihr.

JASCHA: Aber ja, na und, ohne seine Kräfte ist Jesus ganz einfach normal. Jesus ist ja der Sohn Gottes, weil er diese bestimmten Fähigkeiten angeblich hatte, deshalb glauben ja im Prinzip alle oder denken die Menschen oder haben die Menschen gedacht, dass er der Sohn Gottes war. Warum, also wenn er die Fähigkeiten nicht hätte, hätte ihn niemand beachtet, dann wär er durch die Straßen gegangen und niemand hätte auf ihn geguckt. Das heißt, stünde Henrik jetzt vor dieser Frau und die wär plötzlich gesund geworden, dann würdest du jetzt Henrik anbeten.

Zu (3): Im Gespräch über die Person Jesu kommen zahlreiche Vorurteile und Missverständnisse der Jugendlichen zum Vorschein. Dazu zählt insbesondere der Zweifel an der Historizität Jesu. Während die eine Schülergruppe ihre Behauptungen als gesicherte Fakten versteht, gibt es eine weitere Gruppe von Jugendlichen, die sich ihrer lückenhaften Kenntnis bzgl. der Person Jesu und den daraus resultierenden Fragen bewusst ist.

Zu (4): Hier gibt es zum einen die Schüler/innen, die an Jesus zweifeln. Diese Zweifel münden in eine suchende oder aber ablehnende Haltung. Auf der anderen Seite pflegen einige Jugendliche eine persönliche Jesusbeziehung, indem sie in Jesus einen Gesprächspartner und eine wichtige Person in ihrem Leben erkennen. Je nach Kontext wählen die Schüler/innen formelhafte Beschreibungen; so bezeichnen sie Jesus beispielsweise als Erlöser.

Die muslimischen Jugendlichen schließlich beurteilen die Person Jesu vor dem Hintergrund koranischer Darstellungen. Demnach hat Allah Jesus, der letztlich nicht mehr als ein Prophet ist, aus Erde erschaffen.

Angesichts der Wundertätigkeit Jesu – von der auch im Koran zu lesen ist – verweisen die muslimischen Schüler/innen mit Nachdruck auf Gott als Ursache des Wunders.

5.2.1.3 Gott

Zunächst geht es um die Gottesvorstellungen der Schüler/innen: Wie beschreiben sie Gott (in Person und Wirken)? Welche Eigenschaften sprechen sie Gott zu?

Dann geht es um Fragen der Gottesbeziehung: Welche Erklärungen haben die Schüler/innen für (den Glauben an) Gott und wie beschreiben sie ihre Gottesbeziehung?

Insgesamt lassen sich vier Dimensionen unterscheiden, in denen die Schüler/innen ihre Gottesvorstellung entfalten:

(a) Gott wird inklusiv personal beschrieben, d.h. Gott erscheint als ein Lebewesen, als männlich etc.

(b) Gott wird vorgestellt als helles, verschwommenes Bild, als übersinnlich, als eine Kraft, als eine künstliche Intelligenz oder als ein sprechendes Licht. Diese Deutungen können als inklusiv apersonal bezeichnet werden.

(c) Gott wird mit Hilfe von Vergleichen erfasst, d.h. er erscheint wie ein Vater, wie eine Mutter, wie ein Freund oder wie eine Stimme.

Vgl. dazu die nachfolgenden Überlegungen, in denen die Schülerinnen Jacki und Nisha darlegen, inwiefern ihnen der Versuch, Gott als Vater zu beschreiben, plausibel erscheint.

JACKI: Also der Vater ist ja, mein Vater, und äh, bei ihm ist es so, also ich vertraue ihm halt und halt auch wenn wir jetzt in ner schweren, keine Ahnung, Situation wären, ich hätte halt trotzdem immer noch halt so´n Schutz gefunden. Also, dass er mich da auch irgendwie wieder raus holt oder dass wir da irgendwie wieder zusammen herauskommen. Bei ihr (*zeigt auf eine andere Schülerin in der Gruppe*), sie hat auch ihren eigenen Vater, und wenn halt sie zu mir sagt „Ja komm, ich sorge für dich“, ja - wie denn? Sie ist doch auch jetzt in dem Alter und sie weiß ja auch nicht mehr als ich.

NISHA: Und außerdem finde ich auch, Also der Vater hat ja auch das mitbekommen, wo du klein warst und auch voll lange Zeit für dich so gesorgt und hat auch gesehen, wie du das erste Mal gelaufen bist und wie du dein erstes Wort gesprochen hast und so, was ja im Prinzip auch wieder ´n Wunder ist, kann man so sagen irgendwie und hat halt alle deine ersten Schritte so miterlebt und hat halt für dich das ganze Leben so für dich gesorgt und deswegen hat man ja dadurch auch ´n Vertrauen aufgebaut.

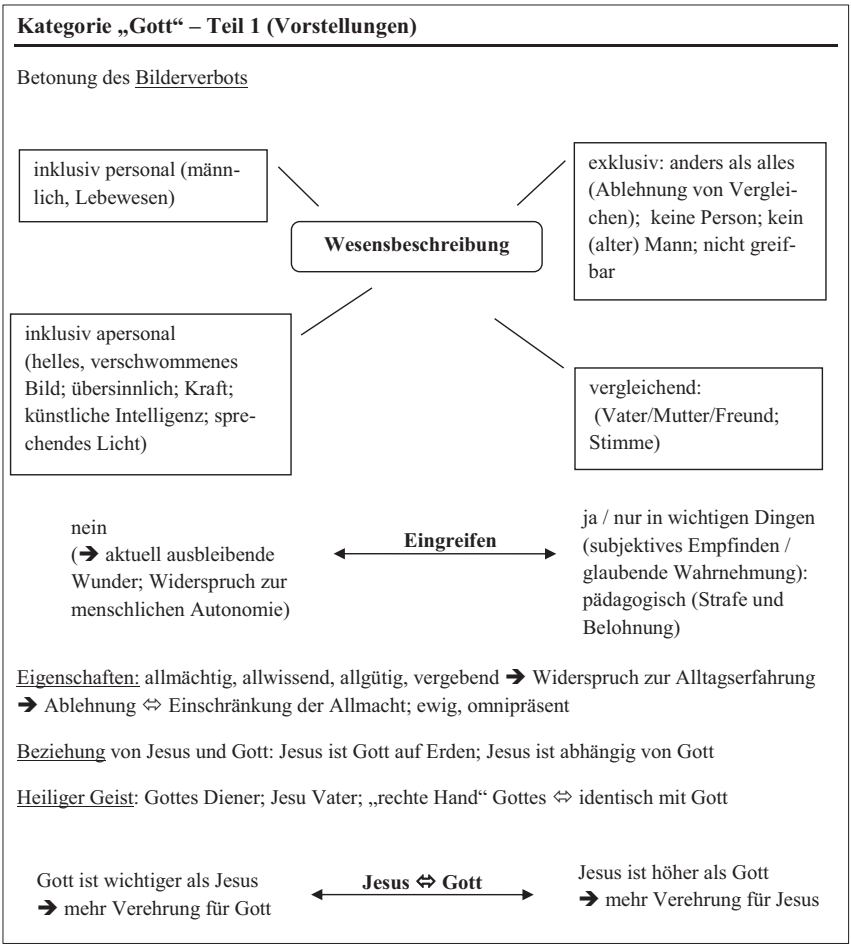


Abbildung 396 - Kategorie „Gott", Teil 1

(d) In einer exklusiven Darstellungsform wird Gott mit Hilfe von negierenden Formulierungen beschrieben: Gott ist anders als alles andere, so dass auch vergleichende Beschreibungen abgelehnt werden. Gott ist nicht greifbar, d.h. er ist weder eine Person, noch ein (alter) Mann.

Eine viel diskutierte Frage im Zusammenhang Theologischer Gespräche zur Wunderthematik ist die nach dem Eingreifen Gottes. Hier findet sich eine Gruppe von Schülerinnen/Schülern, die diese Frage verneinen, indem sie auf aktuell ausbleibende Wunder verweisen bzw. indem sie die menschliche Autonomie betonen, der ein Eingreifen Gottes zuwiderlaufen würde. Demgegenüber stehen die Jugendlichen, die Gott als Handelnden verstehen, wobei dieses Zugeständnis oftmals mit der Einschränkung erfolgt, Gott greife nur in wichtigen Dingen ein. Übereinstimmend führen diese Schüler ihre Überzeugung, Gott könne in und an der Welt handeln, auf das subjektive Empfinden bzw. die glaubende Wahrnehmung zurück.

Zu der Frage nach einem potenziellen Eingreifen Gottes in das weltliche Geschehen hat eine Schülergruppe ein Schreibgespräch durchgeführt[1149]. Die Aussagen dieses schriftlichen Dialogs sind der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen (vgl. Abbildung 47).

Gott will immer nur unser Bestes	**Gott greift in die Welt ein**	**Wir Menschen sind für unser Leben selbst verantwortlich**
Ich denke, dass Gott unser Bestes will, aber warum sterben jeden Tag Menschen, passieren Unfälle?	Ich finde, dass Gott nicht bei allem eingreift, aber es sind entscheidende Dinge.	Ja, das stimmt.
Wenn es einen Gott gibt, der immer nur das Beste will, würden täglich nicht über 10000 Menschen ster-	Wenn es Gott gibt, könnte er bei Fehlern immer eingreifen. Aber aus Fehlern lernen Menschen.	Manchmal kann ich aber für eine bestimmte Situation nichts, ich bin einfach in sie hineingeraten, z. B. Unfall.

[1149] Eine Analyse dieses Schreibgesprächs ist nachzulesen in Abschnitt 4.2.2.3.

ben. Alles Schicksal!		
Wenn es einen Gott geben würde, dann würde er uns auch mal bestrafen, wenn wir etwas Böses getan haben.	Kann Gott überhaupt bestimmen, wo wir hingehen und was wir dann machen?	Ich finde es auch.
Gott will meiner Meinung nach zeigen, dass wir selbst einsehen sollen, was falsch und was richtig ist.	Warum bewahrt er dann nicht alle Menschen vor dem Bösen, Schlechten und dem Leid?	Ja, weil man später, wenn man erwachsen ist, auf seinen eigenen Beinen steht und nicht von anderen abhängig ist .
Nein, sonst würden keine schlimmen Dinge passieren.	➔ Weil es ihn nicht gibt.	➔ Bedeutet es, wenn man an Gott glaubt, ist man abhängig?
Vielleicht sind Dinge, die für den einen schlecht sind, für den anderen gut.	➔ Das darf man, finde ich, nicht so sagen.	➔ Finde ich nicht. Gott ist ein Glaube und ein Geheimnis, man weiß nicht, ob er einem hilft oder nicht.
Gott will zwar immer unser Bestes, es funktioniert aber nicht immer.	➔ Doch, das kann man	➔ Nö, wieso denn? Man lebt einfach besser.
Wissen wir eigentlich immer genau, was das Beste für uns ist?	Ich bin mir nicht mal sicher, ob Gott uns immer lenkt Manchmal kommt es mir so vor, als ob er will, dass wir einen Fehler machen um zu wissen, so etwas nicht noch einmal zu tun.	Ja, weil keiner etwas für deine Taten kann.
➔[1150] Nein, ich denke, dass wir es nicht immer wissen.	➔ Warum machen Menschen denn Fehler, wenn	Stimmt!

[1150] Die Pfeile signalisieren die direkte Bezugnahme einer Stellungnahme auf die zuvor erfolgte Äußerung.

Aber Gott lässt niemanden in sein eigenes Unglück laufen.	Gott sie „lenkt“?	
➔ Nö, nicht immer. Manchmal brauchen wir Hilfe, um es zu wissen.	➔ Vielleicht weil Menschen manchmal einfach zu viele Fehler in ihrem Leben machen. Es ist wie in der Schule, man muss eine Sache nach der anderen lernen.	Ist richtig so.
➔ Nein, aber wir werden es ja dann merken oder sehen. Aus Fehlern lernt man.	Ja, das stimmt aber nicht immer.	
➔ Nein, manchmal wissen wir das Beste nicht mal zu schätzen, aber da hat ja auch jeder seine eigenen Gedanken und Wünsche.	Ich denke auch, wenn Gott nur das Beste für uns will, dann kann er uns auch vor den schlechten Dingen bewahren!!!	
Ja, Gott will für uns das Beste, nur er kann in unserem Leben nicht alles für uns machen.	➔ Manchmal sind schlechte Dinge gut für uns.	

Abbildung 407 - Schreibgespräch, Gottesvorstellungen (Tabelle)

In ihren Äußerungen schreiben die Jugendlichen Gott unterschiedliche Eigenschaften zu; besonders wichtig scheinen ihnen dabei die Allmacht, die Allwissenheit, die Allgüte sowie die Vergebungsbereitschaft zu sein. Verbinden sich diese Zuschreibungen mit der Erwartung an ein Eingreifen Gottes in das weltliche Geschehen, so entsteht für die Schüler/innen ein Widerspruch zu ihrer Alltagserfahrung. In der Konsequenz lehnen die Jugendlichen Gott entweder ab oder sie schränken seine Allmacht ein. Einige Schüler/innen betonen über die genannten Eigenschaften Gottes hinaus seine Ewigkeit und seine Omnipräsenz.

Hervorzuheben ist die Beobachtung, dass in den Theologischen Gesprächen, in denen die Gottesfrage im Zentrum steht, keiner der Jugendlichen trinitarische Vorstellungen anspricht. Werden die Schüler/innen jedoch explizit nach ihrem Verständnis Jesu Christi oder des Heiligen Geistes gefragt, so machen sie sich Gedanken über

- die Wertigkeit Jesu bzw. Gottes: Für viele Jugendliche hat Gott eine größere Bedeutung als Jesus. Es gibt jedoch auch eine Schülergruppe, die das Verhältnis beider anders herum gewichtet.
- die Beziehung zwischen Jesus und Gott: Insbesondere im Blick auf die Wundergeschichten postulieren die Jugendlichen Jesu Abhängigkeit von Gott. Gelegentlich begegnet auch die Vorstellung, Jesus sei Gott auf Erden.
- den Heiligen Geist: Er wird beschrieben als Gottes Diener oder als Jesu Vater bzw. als „rechte Hand" Gottes. Demgegenüber steht der Gedanke, der Heilige Geist sei identisch mit Gott.

Vgl. dazu die nachfolgenden Stellungnahmen, die Schüler/innen in einem Internetforum gepostet haben.

LANA: Also der Heilige Geist ist ja irgendwie von Gott, also ist er Gottes Diener und Überbringer, oder nicht? Und er hat ja irgendwie in Marias Ohr „geflüstert", also ist er auch der Vater von Jesus oder nicht, hmm…
Schon irgendwie komisch – man pustet in ein Ohr und dann ist derjenige schwanger. Unglaubwürdig.

ANNA: 1. Für mich ist er der Vater von Jesus.
2. ER hat den Menschen andere Sprachen sozusagen „beigebracht". Damit sie die Apostelgeschichte verstehen konnten.
3. Der Heilige Geist ist Leben.

HANNA: Für mich ist der Heilige Geist wie die „rechte Hand Gottes", weil er in deinem „Namen" Maria ins Ohr geflüstert, so dass sie schwanger geworden ist. Und er hat den Leuten die verschiedenen Sprachen beigebracht, so dass sie die Geschichten weitererzählen konnten. Irgendwie sowas.
Und der Geist ist in uns, Jesus unter uns und Gott über uns…

DENNIS: Gott ist für mich der Heilige Geist, er ist immer da und überall. Er ist wie die Luft, man kann sie nicht sehen, aber man spürt, dass sie da ist.

NICKO: Gott ist für mich ein HEILIGER Geist. Eine Person, die immer bei einem ist (obwohl man ihn nicht sieht) aber man spürt, dass er da ist, dass einer auf einen aufpasst.

Während die Schüler/innen also von sich aus keine trinitarischen Vorstellungen in das Gespräch über Gott einfließen lassen, sind sie auf Nachfrage durchaus bereit und in der Lage, über das Verhältnis zwischen Gott, Jesus und den Heiligen Geist nachzudenken.
Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf die Beziehungsdimension in den Gottesvorstellungen der Jugendlichen (s. Abbildung 48):
Tendenziell nehmen beim Theologisieren über Gott Zweifel und Fragen der Jugendlichen einen breiten Raum ein. Dabei wird wiederholt auf mangelnde Beweise für die Existenz Gottes verwiesen.

LISA: Das würde ich – klar ist das interessant zu wissen, ob´s ihn jetzt wirklich da, ob der das wirklich vollbracht hat oder nicht und ähm ob´s Gott gibt, ja wär schon interessant zu wissen, klar, weil es ist ein ziemlich großes Fragezeichen. Ich glaub, jeder macht sich da Gedanken drüber, auch wenn sich jemand jetzt nicht unbedingt so da drauf beschäftigt, aber irgendjemand denkt sich dann auch irgendwann mal, gibt's den wirklich oder nicht?

Viele Schüler/innen sind der Meinung, dass ihnen der Glaube an Gott leichter fallen würde, wenn sie ihren Glauben auf entsprechende Nachweise gründen könnten. Ein weiteres häufig genanntes Argument gegen Gott rekurriert auf naturwissenschaftliche Erklärungsmodelle wie die Urknall- oder die Evolutionstheorie. Durch die Vorstellungen, die Erde sei von allein entstanden und das Leben auf ihr habe sich quasi von selbst entwickelt, wird der Glaube an Gott für eine Reihe von Jugendlichen überflüssig.

Kategorie „Gott“ – Teil 2 (Beziehung)

Zweifel: fehlende Beweise; Naturwissenschaften; unentscheidbare Frage; menschliche Idee

Subjektivität	**Erklärungsmodelle** ⟷	menschliche Idee
schwach / nicht vorhanden (Gesprächspartner in schlechten Zeiten)	**Beziehung** ⟷	intensiv (je nach Lebensumständen; stets verfügbarer Gesprächspartner – Antwort als Gefühl; Begleiter)
kein Thema (v.a. für Jungen)	**Bedeutung für Jugendliche** ⟷	wichtiges Thema (v.a. für Mädchen)

Gottesvorstellung muslimischer Schülerinnen:

- prüfend; ggfs. strafend (z.B. Unglaube)
- eingreifend (z.B. Hilfe bei Krankheit)
- Ablehnung einer bildlichen Vorstellung (Bilderverbot im Koran)

fürchtend, verehrend	**Gottesbeziehung muslimischer Schüler/innen** ⟷	zweifelnd (➔ fehlende Beweislage)

Abbildung 418 - Kategorie „Gott“, Teil 2

In einem Reflexionsbogen antworten Schüler auf die Frage, ob sie an Gott bzw. an Allah glauben und in welchen Situationen ihnen dieser Glaube weiterhilft. Dies sind die Antworten der Jungen:

VEDAT: Ich glaube an Allah, weil er mein Schöpfer ist.

DAVID: Ich glaube an Gott. Wenn ich fest an ihn glaube, hilft er mir bei schwierigen Situationen.

SERGEN: Ich weiß nicht genau. Es gibt keinen Beweis, dass es Gott (Allah) gibt, aber auch keinen Gegenbeweis.

CAFER: Ich glaube an Allah und es hilft mir, wenn ich krank bin.

LEON: Ja ein bisschen, aber auf meine eigene Art.

TIMO: Ich bin einer, der nur an Dinge glaubt, die ich wahrnehme, also eigentlich nicht.

Ein drittes Argument, das einige Schüler/innen gegen Gott anführen, betrifft die fehlende Vorstellung bzw. die damit einhergehenden Denkanstrengungen. Die Jugendlichen qualifizieren die Gottesfrage als unentscheidbare Frage und somit erkennen sie keinen Sinn darin, sich weiter mit ihr zu befassen. Viertens bringen einige Schüler/innen den Illusionsverdacht ein: Gott ist ihrer Auffassung nach ein Wesen, das sich Menschen aus Situationen der Angst und Not heraus ausgedacht haben.

MICHEL: Also ich glaub (.) Ich stell mir ihn so gar nich vor. Ich glaub nicht, dass es ihn gibt und von daher stell ich mir ihn auch gar nicht vor. Nur ich denk nur, dass es halt manchmal (.) wenn man so ne schwierige Situation hat, dass es dann halt hilft, zu glauben, dass da noch jemand ist, der, der dich da wieder irgendwie rausholt. Oder sowas ähnliches. Aber ich glaub nicht, dass es ihn gibt.

Dann ist ein weiterer Aspekt hervorzuheben, der im Theologischen Gespräch über Gott eine wichtige Rolle spielt: Wie beschreiben die Jugendlichen ihre persönliche Gottesbeziehung? Hier bewegen sich die Antworten zwischen den Polen „nicht vorhanden“ und „intensiv“. Die Schüler/innen, die von einer intensiven Gottesbeziehung berichten, erleben Gott als einen stets verfügbaren Gesprächspartner, dem sie sich anvertrauen können und dessen Antworten sie in Form von Gefühlen erspüren. Für diese Jugendlichen hat Gott die Funktion eines zuverlässigen Begleiters. Zwischen den beiden Polen lässt sich die Gruppe von Jugendlichen ansiedeln, deren Gottesbeziehung eher schwach ausgeprägt ist. Während Gott in schlechten Zeiten zum Gesprächspartner wird, spielt er in anderen Lebenssituationen keine Rolle.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Während eine Gruppe von Schülerinnen/Schülern angibt, Gott sei für sie bedeutungslos (dazu gehören tendenziell eher männliche Jugendliche), stellt er für eine weitere Schülergruppe einen wichtigen Lebensinhalt dar.

Abschließend erscheint ein Blick auf die Gottesvorstellung (a) und –beziehung (b) der muslimischen Schüler/innen aufschlussreich.
Zu (a): Allah wird von den Jugendlichen als ein Gott beschrieben, der die Menschen und ihre Lebensweise prüft und beurteilt. In besonderen Fällen, z.B. bei einer schweren Krankheit, greift Allah helfend ein; ungläubige Menschen hingegen bestraft er. Mit Nachdruck verweisen die muslimischen Schüler/innen auf das Bilderverbot im Koran und lehnen von dort aus jegliche bildliche Gottesvorstellung ab.
Zu (b): In Entsprechung zu der unter (a) dargestellten Gottesvorstellung betonen die muslimischen Jugendlichen ihre Ehrfurcht vor und ihre Verehrung für Allah. Es steht für die sie außer Frage, dass „Allah“ und „Gott“ unterschiedliche Namen für den einen Gott darstellen. Dazu passt die Beobachtung, dass auch die christlichen bzw. nicht getauften Schüler/innen Gott und Allah als gleich(wertig) ansehen.
Für einen Großteil der muslimischen Schüler/innen gehört die Glaubenspraxis, d.h. die regelmäßige Lektüre im Koran, das tägliche Gebet sowie der Besuch einer Moschee, zum Alltag. Demgegenüber gibt es eine kleine Gruppe muslimischer Jugendlicher, die sich zur Gottesfrage zweifelnd äußern. So wie die christlichen Schüler/innen auch rekurrieren sie dazu auf die fehlende Beweislage „in Sachen Gott“.

5.2.1.4 Bibel

Wenn es im Theologischen Gespräch um die biblischen Wundergeschichten geht, äußern sich die Schüler/innen selbstverständlich auch zur Bibel im Gesamten. Dabei lassen sich die Äußerungen zu mehreren Gruppen zusammenfassen:
Im Blick auf die Rezeption der biblischen Texte bevorzugen die Jugendlichen entweder eine wort-wörtliche Lesart, d.h. sie unterstellen den Erzählungen den Anspruch, historische Tatsachen wiederzugeben. Die daraus resultierenden Zweifel der Schüler/innen münden in der Auffassung, die Bibel sei ein Märchenbuch. Auf der anderen Seite gibt es eine Gruppe von Jugendlichen, die den biblischen Texten über eine symbolische bzw. meta-

phorische Interpretation eine Botschaft abgewinnen können. Für diese Schüler/innen stellt die Bibel eine Hilfe zum Leben dar.

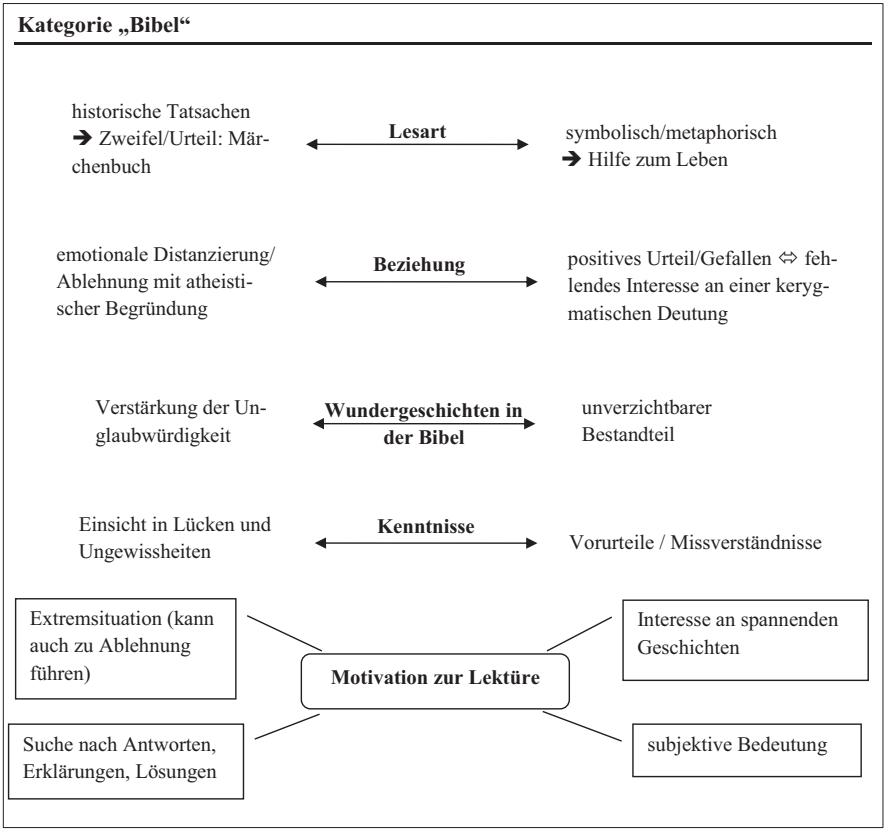


Abbildung 49 - Kategorie „Bibel“

Viele Äußerungen betreffen die Frage nach der Beziehung, die die Jugendlichen mit den biblischen Geschichten eingehen. Auf der einen Seite gibt es eine Schülergruppe, die sich emotional von der Bibel distanziert oder sie mit einer atheistischen Begründung ablehnt. Andererseits findet sich eine Reihe von Jugendlichen, die die biblischen Geschichten positiv beurteilen und denen die Erzählungen gefallen. Interessant erscheint die Beobachtung, dass

eine wort-wörtliche Lesart der Bibel nicht zwangsläufig mit einem ablehnenden Urteil einhergeht und umgekehrt führt ein positives Urteil nicht ohne weiteres zu einer übertragenen Deutung der biblischen Geschichten.
Hinsichtlich der Wundererzählungen herrscht Uneinigkeit unter den Schülerinnen/Schülern: Während die einen der Auffassung sind, ohne die Wunder sei die Bibel glaubwürdiger, qualifizieren die anderen die Heilige Schrift als unvollständig, wenn man die Wundergeschichten herausnähme.
So wie in Abschnitt 4.2.1.2 erwähnt, ist auch im Blick auf die Bibel festzustellen, dass ihr viele Jugendliche mit Vorurteilen und Missverständnissen begegnen.

SCHÜLER(IN): Na gut, wie die Menschen halt irgendwo da im Mittelalter gedacht haben, dass die Geschichte wirklich passiert und dann wird der Glauben halt gestärkt, dass es wirklich sowas wie in der Geschichte gibt.

SCHÜLER(IN): Ich denk mal, dass die früher, noch mal zu dem Glauben zurück, dass die gar nicht anders gedacht haben, weil die das ja nicht wussten. Die hatten ja nicht die diese Fähigkeit, überhaupt Wissenschaft zu haben und zum Beispiel auch zu erfahren, dass es vor Millionen Jahren noch gar keine Menschen gegeben hat.

Ein anderer Teil der Schüler/innen ist sich hingegen bewusst, dass die eigenen Kenntnisse zu den einzelnen biblischen Geschichten sowie zur Entstehung der Bibel insgesamt lückenhaft sind. Eine Reihe von Jugendlichen weitet ihre Auffassungen bzgl. der Bibel auf das gesamte Christentum aus. Sie beschreiben die Christen als Anhänger einer Religion, deren Grundlage ein „Märchenbuch“ darstellt.
Ein weiterer Aspekt, der im Theologischen Gespräch zum Thema „Bibel“ angesprochen wird, betrifft die Motivation zur Lektüre der Heiligen Schrift. Hier können zunächst drei Überlegungen unterschieden werden:

(a) Die Bibel bietet ihren Leserinnen/Lesern einen Fundus an spannenden Geschichten.

(b) Menschen, die in der Bibel lesen, suchen darin nach Antworten auf Lebensfragen sowie nach Erklärungen und Lösungen für problematische Situationen in ihrem Leben.

(c) Menschen, die in eine Extremsituation geraten sind, finden in der Bibel Trost.

Folgende Gedanken dazu hat eine Gruppe von Schülerinnen/Schülern in einem Internetforum gepostet:

BIRKA Ich denke, Menschen glauben an die Bibel, weil sie ihnen Hoffnung gibt.
Wenn man gerade so einen Unfall überlebt hat und sich freut, dass man überlebt hat, dann denke ich, fängt man eher an, an die Bibel zu glauben (was nicht heißt, dass man NUR dadurch beginnt daran zu glauben).
Ich denke, die Bibel kann einem außerdem helfen, Dinge zu verarbeiten.
Vielleicht weckt die Bibel auch erst einmal nur Neugierde – von wegen, was ist es, das so viele Menschen daran glauben lässt?
Oder vielleicht ist ein für viele einfach plausibel.
Vielleicht hat auch jeder seinen eigenen Grund für den Glauben.

MICHEL Ich denke, dass man mit Hilfe der Bibel die Seiten des Lebens vielleicht eher positiv sieht. Wie Birka schon gesagt hat in Bezug auf den Text, wenn man eine Situation überlebt hat, dafür aber nur noch „eingeschränkt" leben kann, dann nicht zu sagen: Och, warum bin ich nicht gleich mit draufgegangen, sondern zu sehen: Zum Glück bin ich noch am Leben. Ich denke, darin kann einem die Bibel mit ihren Geschichten helfen. Und dann gibt es ja noch viele Menschen, die so erzogen worden sind, zum Beispiel die Kinder von Flanders[1151], dass sie von Kind auf an Gott glauben, weil ihnen das die Eltern gesagt haben.

FALK Also ich würde sagen, meine Hauptargumente wurden von Michel und Birka schon recht gut zusammengefasst und dann kommt noch hinzu, dass ich glaube, dass Menschen aus der Bibel auch Hoffnung schöpfen wollen, aber es kann auch sein, dass man dort hineinerzogen wird und deswegen daran glaubt. Oder evtl. findet man die Geschichten ja auch nur spannend, aber dann glaubt man nicht richtig an die Bibel, sondern liest

[1151] Die Flanders sind eine christlich-fromme Familie in der US-amerikanischen Zeichentrickserie „Die Simpsons".

sie ja nur. Vielleicht glaubt man auch so fest an Gott, dass man einfach Ehrfurcht vor der Bibel hat und nicht ins Fegefeuer oder so möchte und glaubt halt dran, um sich zu „schützen".

FRANZISKA Ich denke, viele Menschen fangen an, an die Bibel zu glauben, wenn sie in schwierigen Situationen sind, wie z.B. bei der Trauer um einen Verstorbenen. Wobei manche auch aufhören, an die Bibel zu glauben, weil sie denken, dass Gott nie so etwas zulassen würde.
Manche stehen auch in einem Konflikt mit sich selbst. Sie lesen die Bibel, um vielleicht Antworten und Lösungen zu finden, die sie selber nicht finden können. Sie hoffen, dass Gott ihnen hilft. Einige versuchen vielleicht auch, sich so das Gute und Böse bzw. Schlechte auf der Welt zu erklären.

MARCEL Vielen Menschen, die vorher nicht an das Christentum geglaubt haben, sind wahrscheinlich schlimme Dinge in ihrem Leben passiert, z.B. ein Autounfall mit tödlichen Folgen oder eine lebenslange Behinderung und um einfach den Rest ihres Lebens unfalllos zu leben, gehen sie jeden Sonntag in die Kirche, um den Glauben an Gott und die Bibel zu stärken. Manche lesen die Bibel auch nur einfach durch, um sie mal gelesen zu haben oder welche, die es aus Ehrfurcht tun. Ich denke, dass jeder, der an die Bibel glaubt, seine eigene Geschichte zu seinem Glauben hat.

Diese Gedanken äußern die Jugendlichen im Blick auf die Frage, warum *andere* Menschen biblische Geschichten lesen. Wenn es um die persönliche Motivation zur Bibellektüre geht, verweisen die Schüler/innen auf subjektive Gründe.

5.2.1.5 Glaube[1152]

In den Theologischen Gesprächen zur Wunderthematik äußern sich die Jugendlichen in vielfältiger Weise zu ihrem Glaubensverständnis.
Auf der einen Seite lässt sich den impliziten Äußerungen der Schüler/innen entnehmen, dass sie unter Glauben ein unkritisches Für-wahr-halten von nicht Sichtbarem verstehen. Insbesondere die Menschen, die an Wundergeschichten glauben, handeln nach Ansicht der Jugendlichen wider die Vernunft. Für viele der Heranwachsenden ist Glauben gleichbedeutend mit

[1152] Vgl. hierzu die Abschnitte 3.4.1.4 bis 2.4.1.7.

fehlendem Wissen; darin artikuliert sich die Behauptung, Naturwissenschaft und Glaube seien unvereinbar.

Auf der anderen Seite interpretieren die Schüler/innen Glauben als eine „anthropologische Konstante“, d.h. sie sind der Überzeugung, dass letztlich jeder Mensch einen Glauben habe.

Kategorie „Glaube“ - Teil 1

Begriffsverständnis:

- (unkritisches) Für-wahr-halten von nicht Sichtbarem (d.h. entgegen der Vernunft)
- fehlendes Wissen ➔ Widerspruch: Naturwissenschaft ⇔ Glaube
- anthropologische Konstante

erinnerte kindliche Gottesvorstellung: personal (alt, groß, langer Bart; anders als / wie ein Mensch)

Unsicherheit (z.T. Widersprüche); Zweifel (➔ Wunsch nach mehr Gewissheit; nach Erklärungen); Schwierigkeiten, sich Gott vorzustellen

Identitätsentwicklung: Selbsteinschätzung als „Kinder“; Älterwerden ➔ Fähigkeit zur Reflexion

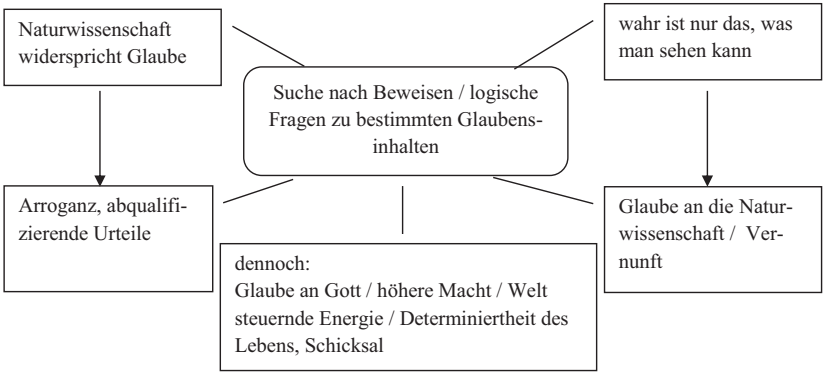


Abbildung 420 - Kategorie „Glaube“ (Teil 1)

Im Vordergrund steht für die Jugendlichen die Aufgabe, sich von ihrer kindlichen Gottesvorstellung und Glaubenshaltung zu verabschieden. Dabei ist die Erinnerung an diese vergangenen Bilder für viele Jugendliche sehr kon-

kret. Während ein Großteil der Schüler/innen auf ein helles und freundliches Gottesbild zurückblickt, gibt es eine kleine Gruppe von Jugendlichen, deren Erinnerungen an Gott in die entgegengesetzte Richtung weisen.
Vgl. dazu die nachfolgende Gesprächssequenz:

LEON: Ich stell mir immer, als Kind hab ich mir immer so eine große Person mit einem schwarzen Mantel vorgestellt, der irgendwie naja so, ja ich weiß nicht.
LEHRER 1: Also da hattest du ihn dir schon als Person vorgestellt?
LEON: Naja, nicht als Mensch, aber irgendwie naja so ganz gruselig.
TIMO: Als Lebewesen.
LEHRER 2: Ganz gruselig?
LEHRER 1: Angst einflößend?
LEON: Düster und Angst einflößend.

Als Kind stellten sich viele Schüler/innen Gott als eine Person vor – nicht selten mit den klassischen Attributen des hohen Alters und des langen Bartes. Während einige Heranwachsende das Anthropomorphe an ihrem kindlichen Gottesbild betonen, versuchen andere herauszustellen, dass sie sich Gott apersonal vorgestellt haben: Gott ist anders als ein Mensch.
Insgesamt betonen die Jugendlichen die Schwierigkeiten, die sie bei dem Versuch empfinden, sich Gott vorzustellen. Der Umgang mit Widersprüchen führt zur Verunsicherung der Schüler/innen und im Blick auf die mit fortschreitendem Alter stärker werdenden Zweifel bzgl. der Gottesfrage und anderer theologischer Themen verleihen die Heranwachsenden ihrem Wunsch nach mehr Gewissheit und nach Erklärungen Ausdruck. Hinzu kommt der wiederholte Hinweis einiger Schüler/innen auf das biblische Bilderverbot; demnach sei es nicht erlaubt, Gott bildlich darzustellen – dies gelte nach Auffassung dieser Jugendlichen auch für gedankliche Bilder

LEHRER 1: So, hier haben wir drei Gottesdarstellungen. (…)
LEON (leise): Das darf man nicht.
LEHRER 1: Ja Leon, was hast du gesagt?
LEON: Es steht doch da in den 10 Geboten, dass man sich kein Bild von Gott machen soll.

Vor dem Hintergrund der überwundenen kindlichen Vorstellungen suchen die Schüler/innen nun nach Beweisen bzw. stellen logische Fragen zu ausgewählten Glaubensinhalten. Sie behaupten, dass nur das wahr sei, was man auch sehen könne. Von dort aus betonen die Jugendlichen ihren Glauben an die Naturwissenschaft und an die Vernunft. Gleichwohl findet sich eine Reihe von Schülerinnen/Schülern, die von sich selbst sagt, an Gott bzw. an eine höhere Macht zu glauben. Objekte dieses Glaubens sind eine die Welt steuernde Energie, die Determiniertheit des Lebens und des Schicksals oder auch eine transzendente Macht.

Oftmals sind es die Jugendlichen selbst, die auf die mit dem Eintritt in die Pubertät einhergehende Veränderung im Denken und die damit verbundenen Konsequenzen für die Gottesvorstellung und Glaubenshaltung hinweisen. Sie beschreiben diese Wandlung als einen Zugewinn an Vernunft, Entscheidungsfreiheit und Reflexionsfähigkeit bzw. als einen Verlust von Naivität und Widersprüchlichkeit im Denken.

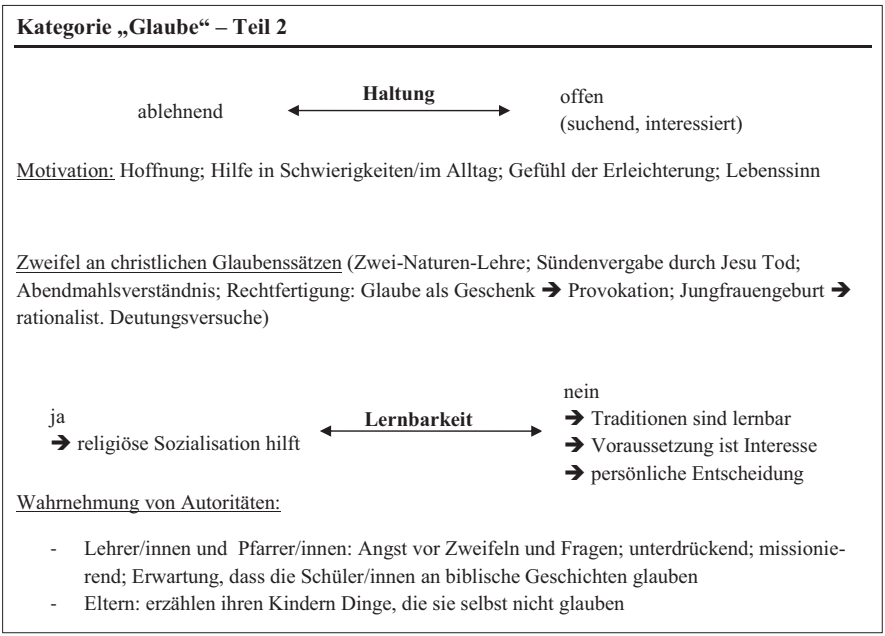


Abbildung 431 - Kategorie „Glaube“ (Teil 2)

In ihrer Haltung gegenüber der Beschäftigung mit dem Glauben bewegen sich die Jugendlichen zwischen den Polen „ablehnend“ und „offen“, wobei sich die Offenheit in der Bereitschaft zur Suche und in einer deutlichen Interessensbekundung äußert.

Im Blick auf den christlichen Glauben nehmen die Jugendlichen unterschiedliche Motivationen wahr. Demnach gibt Glaube dem Leben einen Sinn, schafft ein Gefühl der Erleichterung, stiftet Hoffnung oder stellt eine Hilfestellung bei (alltäglichen) Schwierigkeiten dar.

Vgl. dazu den nachstehenden Gesprächsausschnitt:

L2: Interessantes Wort „Glaube“: Was heißt denn „Glaube“ eigentlich für dich?

DENNIS: Ja so, nicht ins Leere, ein Ziel haben. Nicht leer ins Leben schauen.

L1: Was du gerade eben schon meintest!? Was haben die anderen so?

DENNIS: Sinn des Lebens.

Zugleich verleihen die Schüler/innen ihrem Zweifel an zentralen christlichen Glaubensinhalten Ausdruck: Themengebieten wie dem Abendmahl, der Zwei-Naturen-Lehre oder der Sündenvergabe durch Jesu Tod begegnen sie zunächst einmal mit Unverständnis.

Eine Schülergruppe, die sich mit einem Gespräch von Fünftklässlern über zentrale christologische Fragen auseinandergesetzt hat, diskutiert den Gedanken der Zwei-Naturen-Lehre:

DANIEL: Mmh, die Kinder kommen ja so´n bisschen zum Schluss, dass es bei-, dass Jesus vielleicht beides gleichzeitig sein kann, dass Jesus sowohl Gott als auch ´n Mensch ist.

JOHANNES: Das glaub ich auf keinen Fall.

FLORIAN: Ich glaub das auch nicht. Weil, das kommt ja auch in der Bibel kein einziges, also wo ich mich dran erinnern kann zum Beispiel ist, dass Gott irgendwie in Jesus´ Körper gewechselt hat oder umgekehrt oder dass sie sich abgewechselt haben, das kam halt, das hab ich erstens noch nie gehört oder zweitens auch nicht gelesen oder so und ähm, ja und das ist auch irgendwie ein bisschen absurd, find ich.

Gesprächsgegenstand in dieser Gruppe ist außerdem die Idee der Sündenvergebung:

JOHANNES: Ich finde das jetzt auch irgendwie komisch, weil wenn ich jetzt zum Beispiel betrunken wär und meinen besten Freund totschlagen würde (*lacht*), dann wär ich natürlich total traurig, mmh und dann würde ich in die Kirche gehen und das dann erzählen und dann sagt der Pfarrer, deine Sünden sind vergeben. Aber dann, hinterher würde ich mich ja trotzdem noch schlecht fühlen. Ich mein, danach bin ich ja nicht sofort happy, ja juhu, meine Sünden sind mir vergeben, ich kann jetzt ganz normal weiterleben.

RAPHAEL: Das ist deine Meinung. Wenn jemand -

FLORIAN: Gläubige denken schon so.

RAPHAEL Genau, wenn jemand jetzt streng gläubig ist und auch daran glaubt, dass seine Sünden jetzt vergeben sind, fühlt er sich auch besser. (5)

Wiederholt wird auch die biblische Erzählung von der jungfräulichen Empfängnis Marias thematisiert; hier finden die Jugendlichen rationalistische Deutungen.

Losgelöst von jeglichen Inhalten reflektieren die Schüler/innen die Frage der Lernbarkeit von Glauben. Dabei ist ein Teil der Jugendlichen der Ansicht, dass eine religiöse Sozialisation den Glauben anregen und unterstützen könne. Demgegenüber steht die Meinung, Glaube sei eine persönliche Entscheidung und setze ein grundlegendes Interesse an Religion voraus. Wenn überhaupt, so argumentieren die Schüler/innen, seien christliche Traditionen lernbar – der Glaube jedoch könne nicht gelehrt werden.

In diesem Zusammenhang ist es interessant zu beobachten, wie die Jugendlichen die Autoritäten, denen sie im Rahmen ihrer religiösen Erziehung begegnen, wahrnehmen. Den Eltern machen einige Heranwachsende zum Vorwurf, dass sie ihren Kindern Dinge erzählen, die sie letztlich selbst bezweifeln würden. Die Religionslehrer/innen und Pfarrer/innen hingegen werden von manchen Jugendlichen als unterdrückend und missionierend erlebt. In der Konsequenz haben die Schüler/innen Hemmungen, ihren Fragen und Zweifeln, auch im Blick auf biblische Geschichten, Ausdruck zu verleihen.

Insgesamt wird deutlich, dass die Jugendlichen die christliche Glaubenspraxis, wie sie insbesondere in Gottesdiensten zu beobachten ist, als ein Muss empfinden.

5.2.2 Dialogische Kategorien

In den nachfolgend vorzustellenden Kategorien rücken nun die dialogischen Prozesse im Rahmen der Planung, Durchführung und Auswertung Theologischer Gespräche zur Wunderthematik in den Fokus. Dabei lassen sich die Beobachtungen zu fünf Gruppen zusammenfassen. Diese betreffen – aus der Perspektive der Studierenden – die Planung, Durchführung und Auswertung Theologischer Gespräche sowie das Gesprächsverhalten und die grundsätzliche Ansprechbarkeit der Schüler/innen im Theologischen Gespräch.[1153]

5.2.2.1 Planung Theologischer Gespräche[1154]

In diese Kategorie sind vornehmlich die Beobachtungen aufgenommen, die aus der Kodierung von Unterlagen der Studierenden, d.h. insbesondere Planungsskizzen und Abschlussarbeiten hervorgehen. Aspekte, die hier von Bedeutung sind, betreffen die fachwissenschaftliche –bzw. didaktische Durchdringung der Unterrichtsinhalte (1), die persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema (2) sowie die methodische Aufbereitung der Inhalte (3).

Zu (1): In der Planung eines Theologischen Gesprächs bzw. von Unterrichtsstunden, in die Phasen des Theologisierens eingebettet werden, unterscheiden sich die Studierenden hinsichtlich ihrer fachwissenschaftlichen

---

[1153] Sicherlich stellen einige der nachfolgend genannten Beobachtungen keine spezifischen Eigenschaften Theologischer Gespräche dar, d.h. sie lassen sich auf andere (Religions-)Unterrichtssituationen übertragen. Dennoch sind sie zur Kenntnis zu nehmen, damit die Beobachtungen in die noch ausstehende Konzeptionalisierung des Theologisierens mit Jugendlichen (vgl. 5.6) einfließen können.

[1154] Diese Überschrift kann präzisiert werden: Es geht um die Planung von Unterrichtsstunden, in die Theologische Gespräche – in welchem Umfang auch immer – eingebettet sind. Diese Phasen des Theologisierens können sich dementsprechend spontan ereignen oder auf der Grundlage einer Planungsskizze durchgeführt werden. Zu dieser Unterscheidung vgl. Abschnitt 2.1.1.6.

Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten. So steht einer sorgfältigen Lektüre exegetischer, systematisch-theologischer oder historisch-theologischer Texte zum Thema eine oberflächliche Beschäftigung mit dem Unterrichtsinhalt gegenüber. Und auch die Reflexion fachdidaktischer Fragestellungen erfolgt in unterschiedlichem Ausmaß.

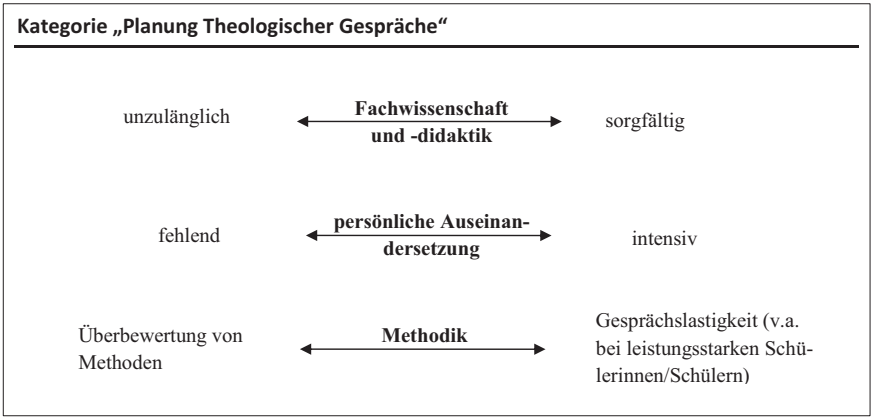


Abbildung 442 - Kategorie „Planung Theologischer Gespräche“

Zu (2): Hier können vor allem zwei Gruppen gegenübergestellt werden: Auf der einen Seite stehen die Studierenden, die auf die Vergewisserung des eigenen Standpunktes im Blick auf das Thema verzichten. Und auf der anderen Seite sind die Studierenden zu nennen, die den Unterrichtsinhalt vor dem Hintergrund der eigenen Glaubensvorstellungen und –haltung reflektierten – auch aus biografischer Perspektive.

Zu (3): Es ist festzustellen, dass die Studierenden zu einem von zwei Extremen tendieren, d.h. entweder findet eine Überbewertung von Methoden statt oder aber es wird auf den Einsatz von Methoden aufgrund einer gesprächslastigen Unterrichtsgestaltung weitgehend verzichtet. Im erstgenannten Fall konzentrieren sich die Studierenden in der Unterrichtsvorbereitung weitgehend auf den abwechslungsreichen Einsatz von Methoden, so dass die Inhalte zum Teil hinten angestellt werden. Im zweiten Fall nehmen die Studierenden die Begrifflichkeit des „Theologischen Gesprächs" wörtlich

und fokussieren ihre Unterrichtsplanung auf die dialogische Auseinandersetzung mit dem Thema. Diese Beobachtung trifft insbesondere auf die Lerngruppen zu, die sich aus besonders redegewandten und interessierten Schülern zusammensetzen.

5.2.2.2 Durchführung Theologischer Gespräche

In den Theologischen Gesprächen wenden die Studierenden unterschiedliche Gesprächstechniken an: Sie wiederholen und spiegeln Schülerbeiträge, stellen Rückfragen, geben Fragen von Schülerinnen/Schülern an die Mitschüler/innen weiter etc.

Daniel: Was würdest du *(Florian)* zum Beispiel dazu sagen, wenn er *(Raphael)* sagt: „Wunder machen die Bibel unglaubwürdig"? Und du sagst: „Mensch ohne Wunder wäre es total langweilig".

FLORIAN: Na, ich könnt mich jetzt beidem anschließen. Also ich habe mich jetzt auf keinen Fall festgelegt. Das war jetzt so halt der erste Gedanke, weil die, ja, das war jetzt nur ein erster Gedanke. Wenn ich mir das jetzt anhöre, halt, müsst ich mir eins aussuchen, wüsste ich nicht welches, weil ich bin jetzt mehr so in beiden Richtungen, also ich weiß eben noch nicht. Ich bin jetzt nicht ganz gläubig, aber auch nicht nicht gläubig. Also ich würde mich jetzt auf keines beschränken oder so. Keine Ahnung, mhm.

Daniel: Ja, das ist schon, wir kommen auf jeden Fall noch mal drauf.

FLORIAN: Oh (*lacht*), gut.

Katharina: Also ich würde hier gern noch mal ansetzen *(mit Blick auf Raphael)*, das habe ich noch nicht so wirklich verstanden. Also, die Wunder würdest du raus nehmen, aber wieso? Jesus hat zum Beispiel einen Blinden geheilt, wieso sind sie unglaubwürdig?

RAPHAEL: Na ja, weil selbst in der heutigen Medizin ist so was nicht möglich. Wir sind jetzt auch schon viele Jahre weiterentwickelt als damals, und äh, es gibt einfach keine Erklärungen dafür, jetzt speziell, dass man Blinde heilen kann. Und das ist nach der heutigen Sicht der Wissenschaft unglaubwürdig.

Im Blick auf die Fragetechnik der Studierenden fällt auf, dass sie oftmals eine Reihe von Fragen hintereinander stellen oder aber dass sie dazu neigen, suggestiv zu fragen. Teilweise zeigt sich die Tendenz zu einem fragend-entwickelnden Unterricht. Studierende, die fachliche Sicherheit ver-

spüren und die sich in besonderem Maße für das Gesprächsthema engagieren, geraten dabei häufiger in einen monologischen bzw. vortragenden Stil.

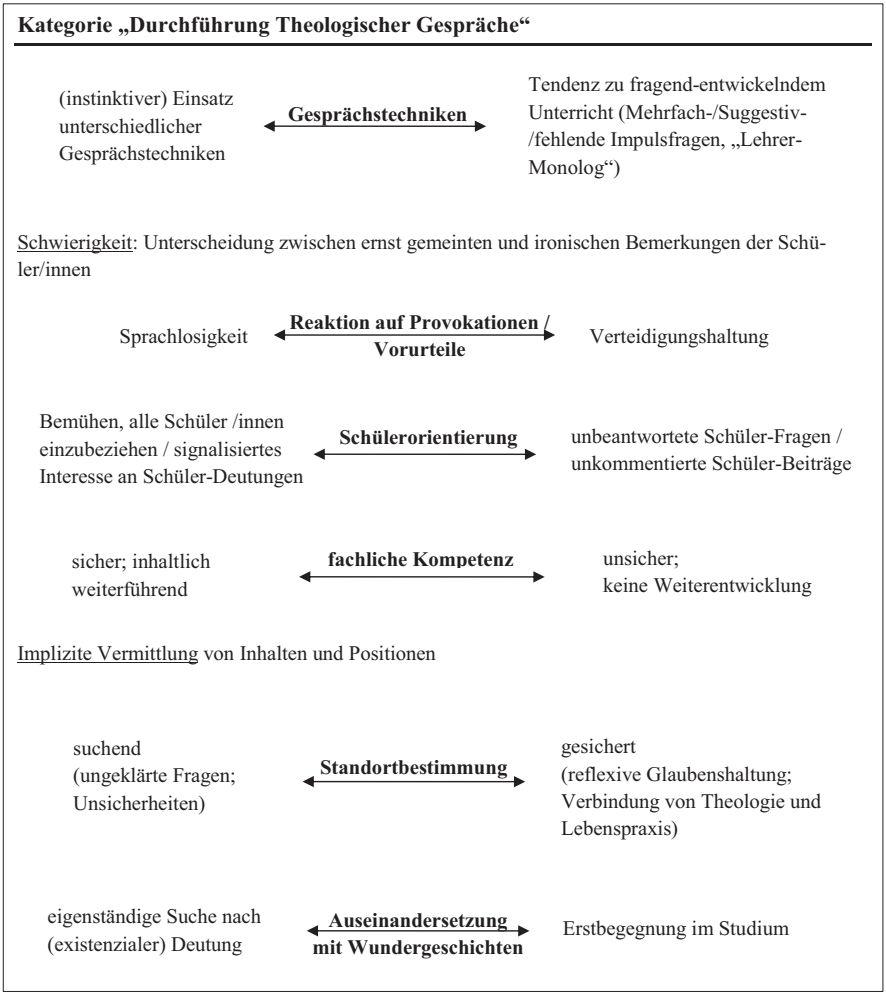


Abbildung 453 - Kategorie „Durchführung Theologischer Gespräche“

Eine besondere Herausforderung scheint für die Studierenden in der Aufgabe zu bestehen, auf Provokationen und Vorurteile zu reagieren, die die

Schüler/innen im Umgang mit theologischen Themen äußern. Während sich hier einige Studierende sprachlos zeigen, geraten andere in eine Verteidigungshaltung. Sie versuchen also, christliche Glaubensinhalte vor den kritischen Anfragen der Jugendlichen zu rechtfertigen. Zum Teil fällt es den Studierenden schwer, zwischen ernst gemeinten und ironischen Bemerkungen der Schüler/innen zu unterscheiden.

Unabhängig von der Überlegung, ob sich Jugendliche ernsthaft zum Thema äußern oder nicht, sind die Studierenden motiviert, alle Schüler/innen in das Gespräch einzubeziehen sowie den Jugendlichen ihr Interesse an deren Deutungen zu signalisieren. Gleichwohl kommt es aber auch vor, dass Fragen bzw. Überlegungen von Schülerinnen/Schülern unbeantwortet und unkommentiert bleiben.

Weitere Beobachtungen sind im Blick auf die fachliche Kompetenz der Gesprächsleitung möglich: Während eine Gruppe von Studierenden hier sicher und kompetent agiert, so dass es zu einer inhaltlichen Weiterentwicklung im Theologischen Gespräch kommen kann, zeigt sich die andere Gruppe unsicher und tendenziell hilflos im Umgang mit inhaltlichen Fragestellungen.

Abgesehen davon ist zu erkennen, dass die Studierenden oftmals Inhalte oder auch (die eigenen) Positionen implizit vermitteln. Im Gespräch mit Schülerinnen/Schülern wird somit nicht deutlich, dass es sich bei einer ausgewählten Deutung um eine Perspektive handelt, die einen *möglichen* Beitrag zur Erfassung eines Phänomens leistet.

Darüber hinaus geben die implizit vermittelten Meinungsbilder einen Einblick in die Glaubensentwicklung bzw. -haltung der Studierenden. Hier bewegen sich die angehenden Lehrkräfte offensichtlich zwischen zwei Polen:

a) Auf der einen Seite gibt es die Gruppe Studierender, die ihren Glauben als gesichert beschreiben. Diese jungen Erwachsenen verfügen über eine reflexive Glaubenshaltung und es gelingt ihnen, theologische Themen und Fragen mit der eigenen Lebenspraxis zu verbinden.
b) Auf der anderen Seite stehen die Studierenden, die sich als Suchende empfinden. Im Blick auf die in den Theologischen Gesprächen mit den Jugendlichen besprochenen Themen fühlen sie sich unsicher. Die damit

verbundenen Glaubensfragen haben diese Studierenden bislang nicht für sich klären können.

Die Beobachtungen zu der Glaubensentwicklung und –haltung der Studierenden können im Blick auf die Wunderthematik zugespitzt werden: Die Studierenden beschreiben ihre eigene Grundschulzeit als eine Phase schulischen Lernens, in der die Wunder ihren festen Platz hatten. Im Pubertätsalter haben die Wundergeschichten hingegen erheblich an Bedeutung verloren. Während sich einige der Studierenden im fortgeschrittenen Jugendalter eigenständig auf die Suche nach einer existenziellen Deutung der Wundererzählungen begeben haben, war für die andere Gruppe der Studierenden das Studium der Ort, an dem sie sich mit den biblischen Geschichten erstmals intensiv auseinandergesetzt haben. Dazu merkt ein Großteil der angehenden Lehrkräfte an, dass sie durch die studienbedingte Auseinandersetzung mit der historisch-kritischen Exegese einen veränderten Zugang zu den Wundererzählungen gewonnen haben.

5.2.2.3 Auswertung Theologischer Gespräche

Zu den spezifischen Merkmalen der Kasseler Forschungswerkstatt zu Theologischen Gesprächen gehört die Auswertung von verschriftlichten Unterrichtssequenzen mit Hilfe von –mitschnitten, sogenannten Transkripten[1155]. Diese Form der handlungsentlasteten Reflexion[1156] ermöglicht den Studierenden, sich auf die Inhalte des Theologisierens sowie auf die Modulation der Rollen[1157] im Theologischen Gespräch zu konzentrieren. Dabei ist zu beobachten, dass insbesondere letztgenannter Aspekt in unterschiedlicher Intensität umgesetzt wird: Während es einer Gruppe von Studierenden gelingt, die eigene Person und die Kommilitoninnen/Kommilitonen sowie die eigenen Handlungen im Unterrichtsvollzug bzw. die der Kommilitonin-

---

[1155] Vgl. Abschnitt 4.1.3.1.
[1156] Vgl. dazu Abschnitt 3.1.1.2.
[1157] Zu den Aufgaben einer Lehrkraft im Theologischen Gespräch gehört es
- das, was die Schüler/innen zum Thema sagen, wahrzunehmen (Wahrnehmung);
- die Deutungen der Schüler/innen ins Gespräch zu bringen (Moderation);
- den Schülerinnen/Schülern weiterführende Deutungsperspektiven anzubieten (Förderung).

Vgl. hierzu auch Abschnitt 2.1.1.4.

nen/Kommilitonen kritisch wahrzunehmen, gelingt es anderen kaum, eine derartige reflexive Perspektive einzunehmen. So werden insbesondere verpasste Weggabelungen[1158] im Theologischen Gespräch gar nicht erst erkannt; stattdessen richtet sich der Fokus in der Reflexion auf die positiven Aspekte der Unterrichtsstunde.

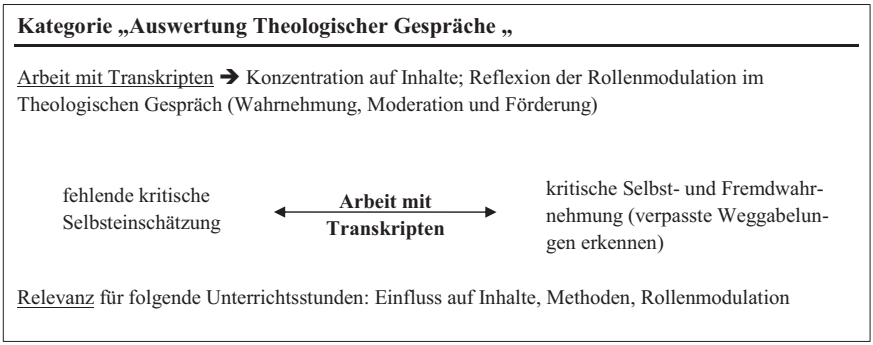


Abbildung 464 - Kategorie „Auswertung Theologischer Gespräche“

Eine weitere Eigenschaft dieser Kategorie bezieht sich auf die Relevanz der Nachbereitung eines Theologischen Gesprächs im Blick auf folgende Unterrichtsstunden. Hier können sich aus den Beobachtungen zum Unterrichtsprozess sowohl inhaltliche als auch methodische Konsequenzen ergeben. So nutzen einige Studierende die Nachbereitung eines Theologischen Gesprächs zur Reflexion und ggfs. Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten, innerhalb der unterschiedlichen Rollen beim Theologisieren zu agieren.

5.2.2.4 Gesprächsverhalten der Schüler/innen

Zunächst einmal ist der Aspekt der Gesprächsrichtung zu betrachten. Es besteht die Tendenz, zum Religionslehrer/zur Religionslehrerin zu sprechen – auch wenn sich der Gesprächsbeitrag auf eine zuvor erfolgte Äußerung

[1158] Zum Begriff der Weggabelung sei auf Freudenberger-Lötz verwiesen, die – im Rekurs auf einen Studierenden der Karlsruher Forschungswerkstatt – das Theologische Gespräch als einen gemeinsam zu gehenden Weg, der sich an unterschiedlichen Stellen gabeln kann, beschreibt; vgl. Freudenberger-Lötz, Gespräche (2007), 116.

einer Mitschülerin/eines Mitschülers bezieht. So findet die Kommunikation der Schüler/innen oftmals nur unterschwellig statt.

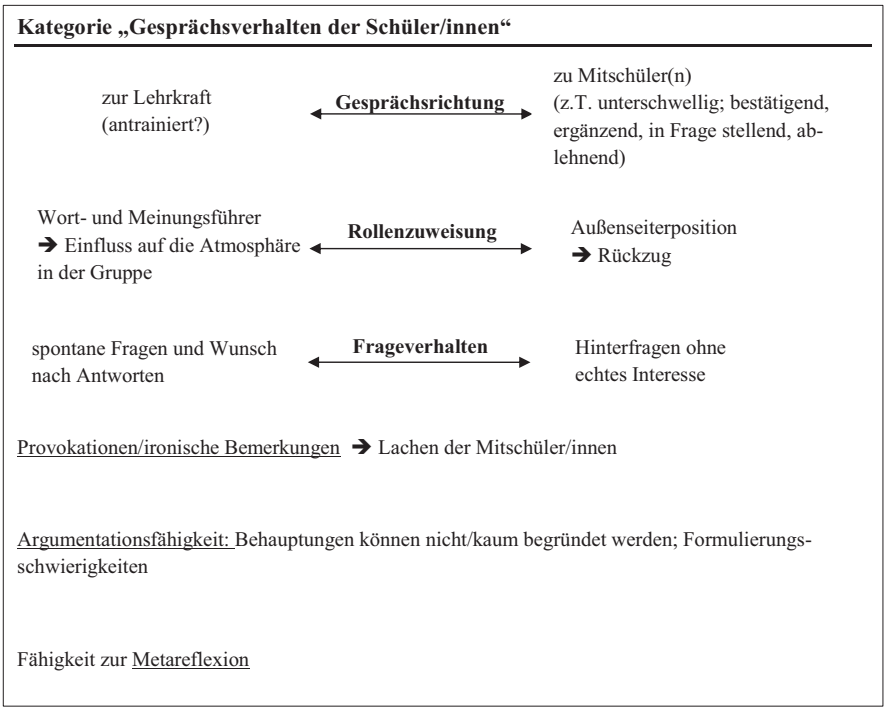


Abbildung 475 - Kategorie „Gesprächsverhalten der Schüler/innen“

Auf dieser Ebene werden dann die Überlegungen der Mitschüler/innen bestätigt, ergänzt, in Frage gestellt oder abgelehnt.

Eine weitere Auffälligkeit im Gesprächsverhalten der Schüler/innen betrifft die Rollenzuweisung: Auf der einen Seite gibt es die Jugendlichen in einer wort- und meinungsführenden Position, die die Atmosphäre in der Gruppe stark beeinflussen können. Demgegenüber stehen die Schüler/innen in einer Außenseiterposition, die sich im Unterrichtsgespräch zurückhalten. Gleichwohl ist ein Großteil der Jugendlichen bereit, Stellung zu beziehen und die eigene Meinung zu äußern – wenn nicht mündlich, so aber schriftlich.

Im Blick auf die muslimischen Schüler/innen ist zu betonen, dass der Umgang zwischen den Jugendlichen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit von Toleranz und Respekt geprägt ist.
Vergleiche dazu die folgende Stellungnahme einer Schülerin:

JANINE: Die Atmosphäre war eigentlich ganz gut und wir haben sehr viel gelacht und wir haben uns auch gegenseitig, fand ich, respektiert. Wenn jemand was gesagt hat, da haben wir nich gleich so gegen, so ´nen Gegengrund dazu gesagt und ich fand´s halt auch gut.

Im nächsten Schritt ist auf die Beobachtung hinzuweisen, dass die Schüler/innen durchaus bereit und fähig sind, Fragen zum Gesprächsthema zu stellen. Dabei gilt es jedoch, ein Hinterfragen ohne echtes Interesse von spontanen Rückfragen, die mit dem ausdrücklichen Wunsch nach einer Antwort verbunden sind, zu unterscheiden. In diesem Zusammenhang ist auch die Vorliebe einiger (oftmals männlicher) Jugendlicher zu nennen, Gesprächsinhalte ironisch zu kommentieren und somit das Lachen der Mitschüler/innen zu provozieren.[1159]
Neben diesen problematischen Situationen lassen sich jedoch auch zahlreiche Gesprächsmomente identifizieren, in denen ernsthaft diskutiert wird. Dabei fällt allerdings die gering ausgeprägte Argumentationsfähigkeit der Schüler/innen auf: Behauptungen können sie teilweise kaum oder gar nicht begründen. Formulierungsschwierigkeiten hindern die Jugendlichen oftmals daran, das auszudrücken, was sie zum Gespräch beitragen möchten.
Eine letzte, aber deshalb nicht weniger bedeutsame Beobachtung bzgl. des Gesprächsverhaltens der Schüler/innen betrifft die Fähigkeit zur Metareflexion, d.h. die Jugendlichen sind in der Lage, den eigenen Beitrag zum Theologischen Gespräch zu reflektieren. Insbesondere dann, wenn der Prozess des Theologisierens ins Stocken gerät, kann gemeinsam mit den Schülerinnen/Schülern nach Gründen für das jeweilige Gesprächsverhalten gesucht werden.

[1159] Vergleiche dazu Abschnitt 5.2.2.2, in dem auf die Schwierigkeiten der Studierenden hingewiesen wurde, ernst gemeinte von ironischen Schülerbeiträgen zu unterscheiden.

5.2.2.5 Ansprechbarkeit der Schüler/innen

In dieser Kategorie werden unterschiedliche Aspekte zusammengefasst, die jeweils Auskunft zu der Frage geben, durch welche Inhalte und Methoden sich die Schüler/innen in besonderem Maße angesprochen fühlen.

Kategorie „Ansprechbarkeit der Schüler/innen“ - Teil 1

Ansprechbarkeit:

- Erfahrungs-/Aktualitätsbezug – auch: die eigene Haltung zu theologischen/religiösen Themen
- Wahrheitsfrage (insbes. Verhältnis Glaube ⇔ Naturwissenschaft / Wissen)
- (Wunder-)Deutungen – fremde und eigene
- offene Gespräche; eigene Fragen formulieren
- christliche Glaubensinhalte und Traditionen (Bibel, Jesus, Gott, Wunder)

Positive Bewertung:
Handlungsorientierung, Aktivität, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit fremden Positionen (auch in Form von Identifikation)

Methoden

Negative Bewertung:
Gesprächslastigkeit (lange, ziellose Diskussionen), Textarbeit, wiederholte Meinungsäußerung

kein Lernzuwachs

Lernfortschritte

Inhalte / Haltung / Wahrnehmung

Horizonterweiterung / Interesse ⇔ ohne Einfluss

Deutungsvielfalt in der Lerngruppe

Verunsicherung

Arbeiten mit Wunderdeutungen ➔ Irritation von Gewissheiten (kurz-/langfristig)

Abbildung 486 - Kategorie „Ansprechbarkeit der Schüler/innen“ (Teil 1)

Methodisch haben die Studierenden einige Ideen erprobt und gemeinsam mit den Schülerinnen/Schülern evaluiert. Positiv bewerten die Jugendlichen handlungsorientierte, aktivierende und die Eigenverantwortung stärkende Methoden sowie die methodisch angeleitete Auseinandersetzung mit fremden Positionen. Letzteres kann auch anhand von Rollenspielen oder Standbildern, d.h. mit identifikationsstiftenden Methoden erfolgen. Negativ beur-

teilt werden hingegen Diskussionen, die sich über lange Zeiträume erstrecken und die aufgrund dieser Länge ziellos erscheinen sowie die Arbeit mit Texten. Die wiederholte Aufforderung, die eigene Meinung zum Unterrichtsthema zu äußern, wird von den Heranwachsenden ebenfalls abgelehnt.

Zu der Reflexion des Lernzuwachses gehört auch die Frage nach der Deutungsvielfalt innerhalb der Lerngruppe und ihrer Wirkung auf die Jugendlichen. Eine Gruppe von Schülerinnen/Schülern gibt an, dass die Deutungen der Mitschüler/innen den eigenen Horizont erweitert haben. Demgegenüber stehen die Heranwachsenden, die dem Austausch in der Lerngruppe keinen Einfluss auf das eigene Denken bescheinigen. Und schließlich sind die Jugendlichen zu nennen, bei denen die Deutungsvielfalt innerhalb der Lerngruppe zu einer Verunsicherung der eigenen Vorstellungen und Haltungen geführt hat.

Ihre Verunsicherung durch die Äußerung von Mitschülerinnen/-schülern beschreibt eine Jugendliche so:

JULCHEN: Ja so, also am Anfang hab ich, hab ich immer gedacht, der macht das wirklich, aber seit wir das dann da gemacht haben und die das so gesagt haben, dass das ja auch nicht sein kann, da war ich mir nicht mehr so schlüssig, ob ich da jetzt sagen soll, ja, es ist wirklich so passiert oder nein, es ist doch nicht so passiert. Da war ich mir immer nicht sicher.

In der hier vorzustellenden Kategorie ist auch das Prinzip des Kleingruppenunterrichts zu berücksichtigen. Diese besondere Form von Unterricht haben die Heranwachsenden überwiegend positiv bewertet. Demnach unterstützt das Kleingruppenprinzip eine gute Gesprächs- und Lernatmosphäre, trägt zu einer verstärkten Beteiligung aller anwesenden Schüler/innen bei, gewährt Einblicke in das Denken der Mitschüler/innen und ermöglicht eine Neubewertung der eigenen Rolle.

JULCHEN: Also mir fällt ein, dass es mir sehr viel Spaß gemacht hat mit denen und dass, ich fands gut, dass wir in diesen Kleingruppen gearbeitet haben, weil wenn man das, was wir da gemacht haben, in so ´ner großen Gruppe gemacht hätte, das viel schwieriger geworden wär und, ja.

Im Blick auf die wunderdidaktische Arbeit mit unterschiedlichen Deutungsmodellen gelangt eine Reihe von Jugendlichen zu der Feststellung, dass vermeintliche Gewissheiten in ihrem Denken in Frage gestellt wurden. Während ein Teil der Schüler/innen diese Irritation als langfristig beschreibt, bescheinigt ihr ein anderer Teil der Jugendlichen lediglich eine kurze Dauer; die eigene Wunderdeutung habe sich somit durch die Beschäftigung mit anderen Interpretationsmöglichkeiten nicht verändert.

Sowohl explizit als auch implizit haben sich die Schüler/innen zu ihrer Sicht auf Religionsunterricht geäußert (vgl. Kategorie „Ansprechbarkeit der Schüler/innen“, Teil 2). Dieses schulische Fach ist für die Jugendlichen gekennzeichnet durch die Möglichkeit, gemeinsam mit anderen über (Glaubens-)Themen zu sprechen. Dabei steht die Subjektivität, auf deren Grundlage die religionsunterrichtlichen Inhalte bearbeitet werden, im Vordergrund. Somit hebt sich dieses Unterrichtsfach von den „harten Fächern“ im schulischen Fächerkanon – dazu zählen die Schüler/innen insbesondere Mathematik – ab.

HENRIK: Joa, das wär schon hilfreich, also, weil Religion ist ja an sich so´n Fach, wo man auch öfters sich zusammensetzen kann und über Themen reden kann, nicht wie in anderen Fächern. Irgendwie sowas viel schreiben oder was man auswendig lernen muss. Ja.

Als Zielstellung des Religionsunterrichts nehmen die Jugendlichen die Förderung des Allgemeinwissens ebenso wahr wie die Anleitung zum Perspektivwechsel und die damit verbundene Förderung von Toleranz.

Fragt man die Schüler/innen nach der Wirkung, die sie dem Religionsunterricht zugestehen, so bewegen sie sich zwischen zwei Antwortalternativen:

(a) Der Religionsunterricht trägt zur Aufklärung der Schüler/innen bei; er gibt also in Glaubensfragen eine Richtung vor.
(b) Der Religionsunterricht ist ohne Einfluss auf den Glauben.

In Entsprechung zu (a) sind einige Jugendliche der Auffassung, im Religionsunterricht werde ihre Bereitschaft sowie die Fähigkeit bewertet, der vorgegebenen Richtung zu folgen. In der Konsequenz gelte es, die eigenen

Deutungen, Fragen und Zweifel zugunsten einer möglichst „gläubigen“ Position zurückzuhalten.

Vergleiche dazu die folgenden Stellungnahmen:

FALK: Wir sind doch im Religionsunterricht.

MORITZ: Wir müssen so tun, als würden wir an Gott glauben.

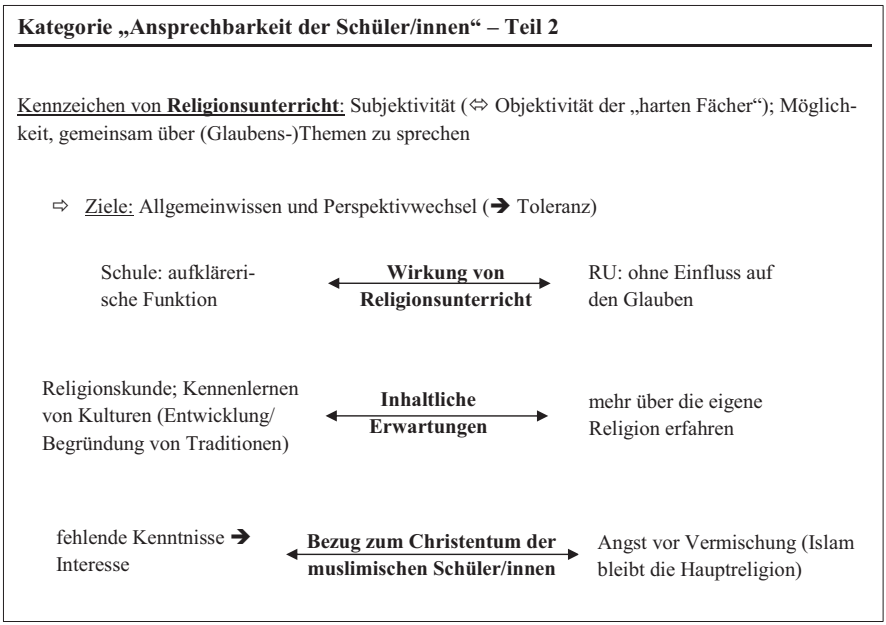


Abbildung 497 – „Ansprechbarkeit der Schüler/innen“ (Teil 2)

In unterschiedlichen Kontexten hatten die Schüler/innen außerdem Gelegenheit, Wünsche für den Religionsunterricht zu benennen. Zu den häufigsten Antworten zählen hier die Beschäftigung mit religionskundlichen Inhalten, das Kennenlernen unterschiedlicher Kulturen sowie die Auseinandersetzung mit der Entwicklung religiöser Traditionen – auch den eigenen.

VALERIAN: Also erst mal kann man viel über andere, also man lernt ja nicht nur über den eigenen Glauben sondern auch über andere Kulturen, sag ich mal, und einfach find ich auch interessant, dass man dann über andere Völker und so,

wie die halt glauben, dass man darüber was lernt. Das denke ich, ist der Sinn davon.

JULCHEN: Dass man vielleicht noch ´n bisschen, weil, ´n bisschen mehr lernt, was man, warum man z.B. in die Kirche geht oder wieso das jetzt, wieso jetzt die Türken in die Moschee gehen oder so, ob man den Grund auch weiß, warum die da überhaupt hin gehen. Weil das bezieht sich ja immer auf eine Geschichte, die in der Bibel steht.

Und zum Beispiel wir, also die Evangelischen haben jetzt Martin Luther zum Beispiel, dass die sich geteilt haben die Kirchen, zum Beispiel oder beim kath-, Jesus ist ja trotzdem, also mit Jesus hat´s ja eigentlich immer angefangen, also beim Christentum und bei den Juden, bei den Juden hat´s bei Abraham glaub ich angefangen, oder? Da hat´s dann bei Abraham angefangen, ja und so hat sich das immer weiter entwickelt und das ist ja auch interessant, das mal zu hören, wie andere Kulturen das so sehen.

Demgegenüber steht der – sowohl von muslimischen als auch von christlichen Schülerinnen/Schülern geäußerte – Wunsch, sich detailliert mit der eigenen Religion auseinanderzusetzen.

Speziell die muslimischen Schüler/innen äußern sich bzgl. ihres Verhältnisses zum Christentum; dabei betonen sie ihre fehlenden Kenntnisse über die christliche Religion. Gleichwohl zeigen sie sich interessiert, haben jedoch im Blick auf den interreligiösen Dialog auch Angst vor einer Vermischung.

In einer Schülergruppe wurde der Religionsunterricht im Klassenverband wie folgt diskutiert:

LEHRER 1: Bei euch an der Schule haben alle gemeinsam Religionsunterricht. Wie findet ihr denn das?

DAVID: Also es geht, weil da kann man halt noch erfahren, was zu den anderen Religionen.

TIMO: Also ich finde das viel besser für die Moslems und so, dass die auch mal was aus den anderen Religionen erfahren. Ich meine, ist ja auch interessant für die, ist ja auch langweilig nur immer Koran und so, was drüber zu erfahren.

LEHRER 1: Und wie findet ihr es für euch als Christen?

TIMO: Völlig ok, also ich hab damit kein Problem, ist egal.

LEHRER 1: Meint ihr, dass ihr dadurch auch mehr über deren Religion lernt? David, was meinst du?

DAVID: Ja, schon. Aber wenn, dann würde ich mich mehr für meine Religion interessieren, als wie die andere.

LEHRER 1: Ja, Cafer, wie siehst du den Religionsunterricht?

CAFER: Ja ok, ich lern zwar auch was über die Bibel und mehr über andere Religionen, aber die Hauptreligion für mich ist immer noch der Islam. Also meine Religion ist immer noch der Islam, den ich immer noch führe.

VEDAT: Ja, für mich auch.

Über die Theologischen Gespräche hinaus hatten die Schüler/innen mehrfach Gelegenheit, Themengebiete zu nennen, die sie interessieren. An vorderster Stelle steht in der draus resultierenden Wunschliste das Thema „Weltreligionen“, gefolgt von der Frage nach einem Leben nach dem Tod. Einige Jugendlichen wünschen sich die Thematisierung christlicher Traditionen und Glaubensinhalte – auch unter Berücksichtigung konfessioneller Unterschiede.

Bzgl. der Frage nach ihrem Lernfortschritt gibt eine verhältnismäßig kleine Gruppe von Jugendlichen an, keinen Lernzuwachs innerhalb der von den Studierenden durchgeführten Unterrichtsreihen erzielt zu haben.

Auf der anderen Seite beschreibt die Mehrheit der Jugendlichen ihren Lernfortschritt auf unterschiedlichen Ebenen: Neben einem Zugewinn an Kenntnissen, also einem Fortschritt auf inhaltlicher Ebene, nennen sie eine veränderte Wahrnehmung theologischer Grundfragen. Insbesondere ist den Schülerinnen/Schülern deutlich geworden, dass es Themen gibt, die eine mehrperspektivische Betrachtungsweise erfordern; dazu zählt auch die Wunderthematik. Hier geben einige Jugendliche an, einen neuen Zugang zu den biblischen Erzählungen gefunden zu haben.

Vgl. dazu die folgenden Stellungnahmen zweier Schüler:

FLORIAN: Ich habe mir richtig Gedanken gemacht. Ich habe meine Glaubensrichtung eingeordnet und gefunden. Es hat mir sehr viel Spaß gemacht. Ich habe auch etwas gelernt.

NADEEN: Ich habe mehr über die Bibel erfahren. Ich habe jetzt eine eigene Meinung von Wundern. Ich habe mehr Wundergeschichten kennengelernt.

5.3 Axiales und selektives Kodieren

5.3.1 Axiales Kodieren

Der Vorgang des axialen Kodierens verfolgt nun das Ziel, bestehende Zusammenhänge der durch das offene Kodieren ermittelten Kategorien aufzuzeigen. Dabei kommt das sogenannte Kodierparadigma zur Anwendung, d.h. es geht darum, Sinn- und Situationsstrukturen innerhalb des Untersuchungsfeldes zu identifizieren. Konkret bedeutet das, dass zur Interpretation eines in den Daten beobachteten Phänomens nach seinen Ursachen, Bedingungen, Kontexten, Strategien und Konsequenzen gefragt wird. Unter Einsatz des Kodier-Paradigmas lassen sich schließlich Subkategorien identifizieren, die wiederum in Beziehung zu bereits vorhandenen Kategorien gesetzt oder aber in diese integriert werden können.

Insgesamt verlangt das axiale Kodieren Relevanzentscheidungen, d.h. es werden nur die Kategorien mit Hilfe des Kodierparadigmas bearbeitet, die für die Beantwortung der Forschungsfrage von Bedeutung zu sein scheinen. Im Falle der vorliegenden Untersuchung geht es um Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik. Folglich konzentriert sich der Vorgang des axialen Kodierens auf die Kategorien, die Auskunft geben über das Denken, das Fühlen und das Handeln der Schüler/innen ebenso wie der Lehrer/innen. Hier gilt es, mögliche Zusammenhänge aufzudecken und zu beschreiben.

Bei den mit Hilfe des Kodierparadigmas beispielhaft zu untersuchenden Phänomenen handelt es sich um Auszüge aus den im Kapitelteil 5.1 abgedruckten Datenschnitten, genauer: um eine Äußerung aus einem Theologischen Gespräch zur Wunderthematik (a) sowie um einen Schülerbeitrag im Internetforum zur Frage nach Gott (b).

Zu (a): Der Stellungnahme des Schülers Florian ist im Kontext des Unterrichtsgesprächs eine Äußerung des Studenten Daniel vorausgegangen bzw. nachgefolgt.

DANIEL: Was würdest du (*Florian*) zum Beispiel dazu sagen, wenn er (*Raphael*) sagt: „Wunder machen die Bibel unglaubwürdig“ und du sagst: „Mensch, ohne Wunder wäre es total langweilig“?

FLORIAN: Na, ich könnt mich jetzt Beidem anschließen. Also ich habe mich jetzt auf keinen Fall festgelegt. Das war jetzt so halt der erste Gedanke, weil die, ja, das war jetzt nur ein erster Gedanke. Wenn ich mir das jetzt anhöre, halt, müsst ich mir eines aussuchen, wüsste ich nicht, welches, weil, ich bin jetzt mehr so in beiden Richtungen, also ich weiß eben noch nicht. Ich bin jetzt nicht ganz gläubig, aber auch nicht nicht gläubig. Also ich würde mich jetzt auf keines beschränken oder so. Keine Ahnung, mhm.

DANIEL: Ja, das ist schon, wir kommen auf jeden Fall noch mal drauf.

Florian beschreibt hier seine eigene Position angesichts des Versuchs von Daniel, zwei gegenteilig scheinende Meinungen bzgl. der biblischen Wundergeschichten gegenüberzustellen. Offensichtlich wird diese auf die Wunderthematik bezogene Frage zum Anlass für Florian, über seinen persönlichen Glauben nachzudenken. Der Schüler charakterisiert seine eigene Position als offen bzw. als unentschieden. Dies ist also das Phänomen, das mit Hilfe des Kodierparadigmas zu untersuchen ist.

Zu den *Ursachen*:

Anlass für die Äußerung von Florian ist die Aufforderung des Studenten Daniel, die eigene Position im Gegenüber einer konträren Meinung (nämlich der von Raphael) zu plausibilisieren.

Zu den *Strategien*:

Hier ist zu fragen, wie die Akteure mit dem Phänomen, d.h. mit der Unsicherheit von Florian im Blick auf seine eigene Glaubensposition umgehen. Offensichtlich nimmt der Studierende Daniel die Äußerung von Florian wahr, kommentiert sie jedoch nicht weiter, sondern vertagt die Auseinandersetzung auf einen späteren Zeitpunkt.

Zu den *Konsequenzen*:

Die Reaktion des Studierenden Daniel bewirkt einen vorübergehenden Rückzug von Florian aus dem Unterrichtsgespräch; der Schüler meldet sich erst 12 Gesprächsbeiträge später wieder zu Wort. Dann aber knüpft er inhaltlich an seine oben zitierte Äußerung an.

Zu den *intervenierenden Bedingungen*:
Hier geht es um den „weiteren, strukturellen und nicht notwendig fallspezifischen Kontext“[1160] des Phänomens. Somit ist zu bedenken, dass es sich bei dem oben zitierten Gesprächsausschnitt um eine Unterrichtsstunde handelt, die der Student Daniel gemeinsam mit seiner Kommilitonin in einer Kleingruppe von zwei Schülerinnen und vier Schülern gehalten hat. Es ist für die beiden Studierenden die erste Unterrichtsstunde innerhalb des gesamten Projektzeitraums – entsprechend gering sind die Erfahrungswerte, auf die sie in ihrer unterrichtlichen Aktivität zurückgreifen können.
Zum *Kontext*:
Die Sequenz und damit das interessierende Phänomen ist Teil einer Religionsstunde, an der sechs Schüler teilnehmen und die von zwei Studierenden geleitet wird. Im ersten Teil dieser Unterrichtsstunde haben die Lernenden einen Fragebogen zum Thema „Wunder“ beantwortet. Im zweiten Teil der Stunde werden die Items des Fragebogens gemeinsam besprochen. In diesen Zusammenhang gehört die ausgewählte Sequenz.
Zu (b): Zu der Frage der unterrichtenden Studierenden nach der persönlichen Gottesvorstellung schreibt die Schülerin Angelika im Internetforum:

> „Da ich seit meinem achten Lebensjahr nicht mehr an Gott glaube, spielt er für mich auch keine große Rolle in meinem Leben. Gott ist für mich einfach eine nicht existierende Person, die vielen Menschen in schweren Situationen ‚hilft’.“

Das zu untersuchende Phänomen ist die Feststellung von Angelika, Gott sei für ihre momentane Lebenssituation bedeutungslos bzw. nicht existent.
Zu den *Ursachen*:
Anlass für die Stellungnahme von Angelika ist die – ebenfalls im Internetforum erfolgte – Aufforderung der Studierenden Christina und Cornelia, einen Eintrag bzgl. der eigenen Gottesvorstellung zu schreiben.
Zu den *intervenierenden Bedingungen*:

[1160] Strübing, Grounded Theory, 29.

Bereits in der ersten Unterrichtsstunde in der Kleingruppe, zu der auch Angelika gehört, haben sich vier der sechs Jugendlichen als gläubig beschrieben. Diese Schüler/innen gehen offen mit ihrem Glauben an Gott um und haben wenige Hemmungen, ihre Gedanken mit den Mitschülerinnen/-schülern und den Studierenden zu teilen. Die Jugendlichen Angelika und Anastasia, die sich als atheistisch einstufen, sprechen ebenso offen über ihren Nichtglauben. Beide Gruppen respektieren sich gegenseitig in ihren Haltungen. Mit ihrer Unterrichtsplanung als auch durch ihre Art und Weise zu unterrichten, machen die Studierenden deutlich, dass sie an einem persönlichen Austausch über Glaubenshaltungen und –vorstellungen interessiert sind.

Zu den *Strategien*:

Hier ist zu fragen, wie die Studierenden bzw. die Mitschüler/innen mit dem Phänomen, d.h. mit der ablehnenden Glaubenshaltung von Angelika umgehen. Ein Blick auf das gesamte Forengespräch, aus dem der Eintrag der Schülerin stammt, zeigt, dass die Äußerung von Angelika innerhalb des Forums unkommentiert bleibt.

Zu den *Konsequenzen*:

Eine unmittelbare Reaktion der Schülerin auf eine fehlende Kommentierung ihres Beitrags ist in dem Forengespräch nicht zu erkennen; hier wären lediglich Mutmaßungen möglich.

Zum *Kontext*:

Die Stellungnahme von Angelika und somit das interessierende Phänomen ist Teil eines Internetchats, in dem sich die Schüler/innen der Kleingruppe, zu der auch Angelika gehört, über ihre Gottesvorstellung bzw. –beziehung austauschen sollen. Der Chat wird von den unterrichtenden Studierenden betreut und moderiert.

Die hier an den beiden Beispielen dargestellten analytischen Schritte werden mit sämtlichen Phänomenen, die für die Forschungsfrage von Interesse zu sein scheinen, durchgeführt. Auf diese Weise werden Zusammenhänge zwischen den einzelnen empirischen Ereignissen hergestellt, d.h. das ge-

samte Datenmaterial erfährt eine Strukturierung. Nun ist daran zu erinnern, dass jedes Phänomen durch den Prozess des offenen Kodierens einem Konzept bzw. einer Kategorie zugeordnet wurde. Durch die Anwendung des Kodierparadigmas auf unterschiedliche Phänomene werden die so ermittelten Konzepte und Kategorien in einen Zusammenhang gestellt. Im Fall der oben dargebotenen Beispiele sind es die Kategorien „Wunder“ bzw. „Glaube“ und „Durchführung Theologischer Gespräche“ (a) sowie „Gott“ und „Durchführung Theologischer Gespräche“ (b), die durch die Analyse von Gesprächssequenzen miteinander verbunden werden. Derartige Verknüpfungen, nämlich von inhaltlichen und dialogischen Kategorien, sind typische Ergebnisse des axialen Kodierens, da es sich ja bei dem Datenmaterial vorwiegend um Auszüge aus bzw. Produkte von Gesprächssituationen handelt. Es werden also insbesondere Zusammenhänge innerhalb der Daten herausgearbeitet, mit denen sich spezifische Gesprächsverläufe erklären, auf mögliche Konsequenzen sowie intervenierende Strategien befragen lassen.

Vor dem Hintergrund der gegebenen Informationen zum Vorgang des axialen Kodierens wird der Hinweis von Strauss und Corbin verständlich, dass Phasen des offenen und des axialen Kodierens ineinander übergehen. So macht die Suche nach Zusammenhängen und Strukturen innerhalb des Datenmaterials auf bislang nicht identifizierte Phänomene aufmerksam und zum anderen führt die Anreicherung von Konzepten und Kategorien zur Entdeckung von Zusammenhängen.

5.3.2 Selektives Kodieren

Beim selektiven Kodieren werden ähnliche Analyseschritte durchgeführt, wie es beim axialen Kodieren der Fall ist Es wird also erneut mit Hilfe des Kodierparadigmas nach Beziehungen in den Daten gesucht. Nun rückt jedoch die Forschungsfrage stärker in den Blick, so dass sich die Analyseperspektive verschiebt: Ziel des selektiven Kodierens ist die Ausarbeitung einer

bzw. mehrerer Kernkategorien sowie die Gruppierung der nachgeordneten Kategorien um die Kernkategorie(n).

Das selektive Kodieren ist ein überaus komplexer Vorgang, der im Rahmen der vorliegenden Studie nicht im Detail nachgezeichnet werden kann. Den entscheidenden Beitrag zur Herstellung von Transparenz leisten die Einblicke in die offenen und axialen Kodierprozesse[1161] sowie die ausführliche Darstellung der Kategorien als wichtiges Analyseergebnis[1162].

Vor diesem Hintergrund zielt der nachfolgende Kapitelteil auf eine integrierende Darstellung der Kernkategorien als Antwort auf die Forschungsfrage. Um diese Darstellung nachvollziehen zu können, erfolgte im Kapitelteil 5.2 eine detaillierte Erläuterung der Kategorien, die das offene Kodieren hervorgebracht hat.

5.4 Die Kernkategorien

Wie in Abschnitt 3.2.4.4 dargestellt, mündet der Prozess des selektiven Kodierens in die Kernkategorie, die sich beschreiben lässt als zentrales Phänomen, um das herum sich alle anderen Konzepte und Kategorien gruppieren lassen. Im Fall der vorliegenden Forschungsarbeit hat das selektive Kodieren insgesamt *drei* Kernkategorien hervorgebracht. Vom Grundsatz her erlaubt das Verfahren der Grounded Theory ein derartiges Ergebnis dieses Kodiervorgangs; zu prüfen ist allerdings, ob die Existenz mehrerer Kernkategorien auf eine unpräzise Forschungsfragestellung verweist. Diese Frage kann für die vorliegende Studie verneint werden, da die drei als zentral identifizierten Phänomene jeweils einen wichtigen Aspekt der Forschungsfrage abdecken und sie erst im Zusammenspiel eine in den Daten begründete Antwort ermöglichen.

Von daher werden im Folgenden alle drei Kernkategorien erst inhaltlich und anschließend in ihrem wechselseitigen Bezug aufeinander vorgestellt;

[1161] Vgl. 5.1 und 5.3.1.
[1162] Vgl. 5.2.

Grundlage dafür ist das nachstehende Schaubild (s. Abbildung 58). Dabei sind zwei Dinge zu verdeutlichen: Zum einen ist darzustellen, inwiefern sich die in Kapitelteil 5.2 erläuterten Kategorien um die zentralen Phänomene herum gruppieren lassen. Und zum zweiten ist zu klären, welche Konsequenzen sich aus der wechselseitigen Bezugnahme der Kategorien für die Antwort auf die Forschungsfrage, also für die zu generierende Theorie ergeben.

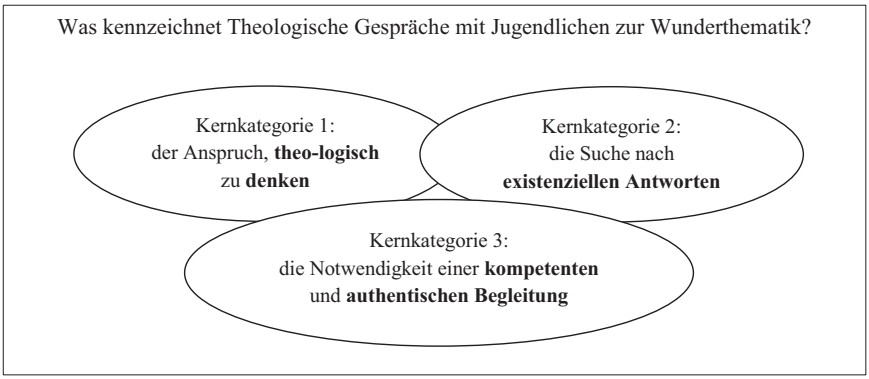


Abbildung 508 - Kernkategorien

Offensichtlich weisen die Kernkategorien eine unterschiedliche Qualität auf: Während die Kategorien 1 und 2 ausdrücklich von der Position der Jugendlichen her gedacht sind, rückt die dritte Kategorie die Studierenden in ihrer Rolle der gesprächsführenden Person in den Fokus.

Im Prozess des selektiven Kodierens hat sich herausgestellt, dass sämtliche Daten zu diesen drei zentralen Phänomenen in Beziehung gesetzt werden können. Eine größere Anzahl von Kernkategorien ist also nicht nötig; auf der anderen Seite ist aber auch eine Reduzierung der Kernkategorien nicht

möglich, da dann wichtige Beobachtungen zu den Daten verloren gingen.[1163]

5.4.1 Kernkategorie 1: Theo-logisch denken

Die Beschäftigung mit der Jugendtheologie im Kapitelteil 2.1 hat gezeigt, dass es beim Theologisieren vornehmlich um das Anregen und Vertiefen theologischer Denkprozesse geht. Losgelöst von möglichen didaktischen Begründungszusammenhängen wird dies bereits durch die Definition von Wilfried Härle deutlich, der Theologie als denkende Rechenschaft über den christlichen Glauben begreift[1164].

Führt man sich die Zusammensetzung des Theologiebegriffs aus den Worten *théos* und *lógos* vor Augen, so gelangt man zu seiner ursprünglichen Bedeutung: *Théos* ist zu übersetzen mit „Gott" und *lógos* meint so viel wie „Wort", „Rede" oder „Vernunft". Insbesondere der letztgenannte Bedeutungsaspekt fließt ein in den Begriff der „Logik". Bei einem logischen Sachverhalt handelt es sich demnach um ein Phänomen, das sich an vernünftigen Maßstäben messen lässt. Während es im wissenschaftlichen Gebrauch eine philosophische bzw. mathematische Definition von Logik gibt[1165], meint der alltägliche Gebrauch des Wortes „logisch", dass etwas nachvollziehbar und einleuchtend ist sowie auf bestimmten Gesetzmäßigkeiten beruht.

Es ist also festzustellen, dass sich die Schüler/innen kontinuierlich bemühen, die Gesprächsinhalte des Theologisierens an logischen Maßstäben zu messen. Diese Beobachtung kann zusammengefasst werden zur ersten Kernkategorie: Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik sind gekennzeichnet durch den Versuch der Heranwachsenden, theologisch zu denken, also die Rede von Gott nachvollziehbar zu gestalten. Dabei ist entscheidend, dass die Jugendlichen die Kriterien dessen, was

---

[1163] Die Tatsache, dass alle drei Hauptkategorien ohne einen Verweis auf die Wunderthematik auskommen wird im Fortgang der Arbeit aufgegriffen.
[1164] Vgl. Härle, Kinder, 23.
[1165] Gemeint ist hier die Lehre des vernünftigen Schlussfolgerns.

ihnen nachvollziehbar erscheint, vor dem Hintergrund ihres Verstehens- und Denkhorizontes festlegen.

Abbildung 59 zeigt die für die Kernkategorie 1 relevanten Kategorien aus 5.2.

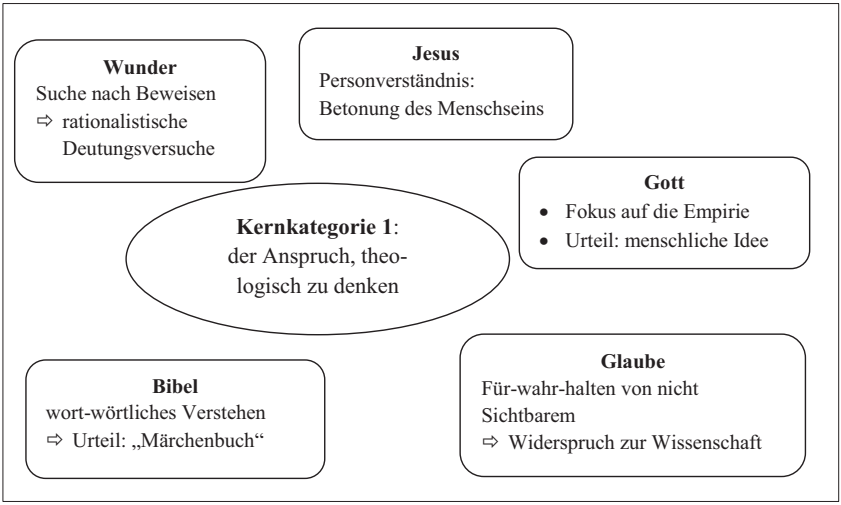


Abbildung 5951 - Kernkategorie 1

5.4.1.1 Wunder logisch denken

Die Beschäftigung der Schüler mit dem Thema „Wunder“ bzw. mit den biblischen Wundergeschichten ist gekennzeichnet durch die immer wiederkehrende Frage nach Beweisen. Offensichtlich formen die Jugendlichen ihren Wunderbegriff vor dem Hintergrund eines naturwissenschaftlich geprägten Verstehens- und Deutungshorizontes, d.h. ein Wunder wird als ein Ereignis, das gegen geltende Naturgesetze verstößt, aufgefasst. Insbesondere in der Rezeption der biblischen Erzählungen greift dieses Wunderverständnis, so dass die Schüler/innen die Glaubwürdigkeit der Wundererzählungen anzweifeln. In der Konsequenz wählen sie rationalistische (a) oder symbolische (b) Interpretationsmodelle – mit dem Ziel, ihre Ansprüche an Logik und Widerspruchsfreiheit nicht zu hintergehen.

Zu (a): Das wunderhafte Geschehen wird mit dem Verweis auf die besonderen Umstände erklärt, die bei Außenstehenden den Eindruck erwecken mögen, es handle sich um eine die Naturgesetze durchbrechende Begebenheit. Auf diese Weise wird der historische Anspruch, den die Jugendlichen den Wundererzählungen unterstellen, gewahrt.
Zu (b): Das wunderhafte Geschehen wird in den Bereich der Gefühle, der Wünsche und der Hoffnungen von Menschen verlagert. Auf diese Weise kann der vermeintliche historische Anspruch hinten angestellt werden – das, was zählt, ist die Botschaft und deren Wirkung, die die Erzählung vom Wunder zu transportieren vermag.
Die Beobachtung zu (a) gilt auch für die Interpretation wunderhafter Ereignisse in der Gegenwart der Schüler/innen. Wird eine außergewöhnliche, Staunen erregende Begebenheit als Wunder bezeichnet, können die Jugendlichen stets Ursachen für das Geschehen angeben, die ihren logischen Ansprüchen standhalten. Im Gegenüber zu den biblischen Wundern erfährt der aktuelle Wunderbegriff der Heranwachsenden eine Erweiterung: Als ein Wunder lassen sich auch Ereignisse bezeichnen, die besonders schön oder außergewöhnlich sind; so z.B. die Geburt eines Babys oder die Natur.
Insgesamt findet also der Anspruch der Schüler/innen an die Logik eines Wunders seinen Ausdruck in der Forderung der empirischen Verifizierbarkeit. Das wunderhafte Geschehen muss prinzipiell und unter vergleichbaren Umständen wiederholbar sein.

5.4.1.2 Jesus logisch denken

Die Frage nach den biblischen Wundern steht in engem Zusammenhang mit der Frage nach der Person und dem Wirken Jesu. Abgesehen davon, dass einige Schüler/innen der Ansicht sind, Jesus sei eine fiktive Person, deren Historizität nicht nachgewiesen bzw. gar nicht nachweisbar sei, steht für einen Großteil der Jugendlichen fest, dass es vor ca. 2000 Jahren einen Menschen namens Jesus gab.
Und damit ist der für diese Kategorie entscheidende Punkt angesprochen: Jesus ist nach Ansicht der Schüler/innen ein *Mensch*. Die Eigenschaften

und Fähigkeiten, die andere Menschen dazu bewegen, Jesus als den Sohn Gottes zu bezeichnen, sind vor dem Hintergrund naturwissenschaftlicher Begründungszusammenhänge zu erklären. Demnach ist Jesus als ein Arzt zu verstehen, der mit seinen Kenntnissen und Fertigkeiten beruflichen Zeitgenossen überlegen war. Die Anwendung unbekannter Heilpraktiken hat die Genesung schwerkranker Menschen bewirkt und führte Augenzeugen zu der Überzeugung, es mit einem Wundertäter zu tun zu haben.
Mit dem Verständnis der Person Jesu als Arzt lassen sich jedoch lediglich die Heilungs- und ggfs. Totenerweckungserzählungen deuten. Im Blick auf die Naturwunder gestehen die Schüler/innen Jesus ein Charisma zu, das in anderen Personen besondere Kräfte freigesetzt hat.
Die Bezeichnung Jesu als Sohn Gottes führen die Jugendlichen außerdem auf seine besondere Beziehung zu Gott sowie auf seine ethische Vorbildfunktion zurück: An Jesus konnten und können die Menschen erkennen, wie sie an Gott glauben und wie sie sich gegenüber ihren Mitmenschen verhalten sollen.
Der Forderung der Schüler/innen nach Logik und Nachvollziehbarkeit im Blick auf die Person Jesu zeigt sich also zum einen in der o.g. Deutung seiner Person und seines Wirkens. Auf der anderen Seite äußert sich dieser Anspruch in vehementen Zweifeln an jeglichen Glaubenssätzen, die auf die „Übermenschlichkeit“ Jesu anspielen wie z.B. die Auferstehung von den Toten oder die Vergebung der Sünden durch Jesu Kreuzestod.

5.4.1.3 Gott logisch denken

Hier zeigt sich der Versuch der Schüler/innen, theo-logisch zu denken, auf zwei Ebenen:

(a) Vor dem Hintergrund naturwissenschaftlicher Erklärungsmodelle, denen die Jugendlichen uneingeschränkte Geltung zugestehen, gerät der Glaube an einen Schöpfergott in Bedrängnis: Wenn die Erde durch den Urknall entstanden ist und sich das Leben auf ihr nach dem Evolutionsprinzip entwickelt hat, dann wird hier ein Verweis auf Gott als Schöpfer und Erhalter des Lebens überflüssig. Darüber hinaus verlangt das na-

turwissenschaftlich geprägte Denken der Jugendlichen nach Beweisen, so dass für eine Reihe von Schülern feststeht, dass es einen Gott, dessen Existenz nicht nachweisbar ist, auch nicht geben kann.

(b) Ein Urteil über die (fehlende) Logik eines Sachverhalts fällen die Heranwachsenden außerdem auf der Grundlage von Empirie, d.h. die Jugendlichen beurteilen Gott bzw. seine Eigenschaften vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungswelt. In unterschiedlichen Zusammenhängen kommen die Schüler/innen dabei auf eigene oder fremde Leiderfahrungen zu sprechen, die sie mit der Vorstellung eines allmächtigen und –gütigen Gottes nicht vereinbaren können. In der Konsequenz spielen die Jugendlichen verschiedene Lösungsmöglichkeiten durch:

- Gott hat keine Wirkmacht im weltlichen Geschehen.
- Gott will nicht in das Leben auf der Erde eingreifen.
- Gott wirkt partiell auf das weltliche Geschehen ein.
- Gott existiert nicht.

Von den Schülerinnen/Schülern, die die Existenz Gottes verneinen, machen sich einige Jugendliche Gedanken über die Frage, warum es dennoch so viele Menschen gibt, die an ihrem Gottesglauben festhalten. Diese Frage versuchen die Schüler/innen zu beantworten, indem sie auf die Wirkung blicken, die der Glaube an Gott auszuüben vermag. Offensichtlich vermittelt die Gewissheit eines göttlichen Beistands Trost, Hoffnung und Zuversicht sowie das Gefühl, nicht allein zu sein. Daraus ergibt sich für die Schüler/innen die Konsequenz, Gott als menschliche Idee zu beschreiben.

5.4.1.4 Die Bibel logisch denken

In der Bewertung der Bibel gibt sich die Forderung von Logik und Nachvollziehbarkeit an dem zugrunde gelegten naturwissenschaftlichen bzw. empiristisch ausgerichteten Maßstab zu erkennen. Das bedeutet, dass die Schüler/innen biblische Geschichten wort-wörtlich verstehen und dass sie deren Inhalte anhand der Frage nach Fakt oder Fiktion beurteilen. Während sich einige Jugendliche mit der daraus resultierenden Erkenntnis, dass es sich bei der Bibel um ein Märchenbuch handle, zufrieden geben, versucht eine

weitere Gruppe von Schülerinnen/Schülern – vergleichbar zu den anderen Kategorien – herauszufinden, warum es dennoch Menschen gibt, die sich mit biblischen Geschichten auseinandersetzen.
Mögliche Gründe, die hier von den Jugendlichen genannt werden, sind das Interesse an spannenden Geschichten oder aber die Suche nach Antworten auf z.T. drängende Fragen.
Interessant ist der von den Schülerinnen/Schülern verschiedentlich eingebrachte Vergleich von biblischen Geschichten mit (aus dem Deutschunterricht bekannten) Fabeln. Während der Symbolgehalt im Blick auf letztgenannte Textgattung unstrittig ist, betonen die Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit der Bibel deren Historizitätsanspruch. Offensichtlich gehen die Schüler/innen von der Annahme aus, dass eine metaphorische Deutung den biblischen Erzählungen nicht gerecht werde.

5.4.1.5 Glaube logisch denken

Auch die Frage nach dem Glauben beurteilen die Schüler/innen vor dem Hintergrund naturwissenschaftlicher Überzeugungen. Glaube wird verstanden als ein Für-wahr-halten von Wissensbeständen, deren Richtigkeit empirisch nicht überprüft werden könne. Somit stehen für die Jugendlichen Glaube und Naturwissenschaft in einem Widerspruchsverhältnis. Wer glaubt, so argumentieren die Schüler/innen, kompensiere damit fehlendes Wissen oder aber verlasse sich auf Überlegungen, die mit der Vernunft nicht zu begründen seien. Dazu nennen die Heranwachsenden Beispiele aus dem Kanon christlicher Glaubensüberzeugungen wie beispielsweise die Vorstellung, Jesus sei wahrer Mensch und wahrer Gott (Zwei-Naturen-Lehre) oder den Gedanken der sakramentalen Einheit von Brot und Leib Jesu bzw. Wein und Blut Jesu (Abendmahlsverständnis).
Letztlich fragen sich die Schüler/innen auch hier, warum der Glaube trotz des offensichtlich bestehenden Widerspruchs zur Vernunft für so viele Menschen einen derartigen Stellenwert besitzt. Neben Argumenten, die den in

5.4.1.3 und 5.4.1.4 genannten ähneln[1166], diskutieren die Heranwachsenden außerdem die Möglichkeiten religiöser Sozialisation, d.h. sie versuchen die Existenz einer (un-)gläubigen Haltung in einen Ursache-Wirkungszusammenhang zu stellen: Welche Faktoren führen unter welchen Umständen dazu, dass jemand (nicht) zum Glauben an Gott kommt?
Im Blick auf die anderen Kategorien kommt der Kategorie „Glaube“ eine wichtige Funktion zu, da sie Auskunft gibt über Entwicklungsprozesse im Übergang von der Kindheit zum Jugendalter. Durch das Nachdenken über die eigene Entwicklung erkennen die Schüler/innen eine zunehmende Reflexionsfähigkeit, die es ihnen erlaubt bzw. die es von ihnen verlangt, kindliche Vorstellungen und Überzeugungen grundsätzlich in Frage zu stellen. Im Rahmen dieser Kategorie kann also beobachtet werden, dass es die Jugendlichen selbst sind, die ihren Zugang zu Glaubensthemen an die Suche nach logischen Erklärungen und Zusammenhängen knüpfen. Dabei erscheint ihnen die Kindheit als eine Phase, in der das Bedürfnis nach Logik noch nicht ausgeprägt ist oder aber in der die Kriterien für eine Beurteilung dessen, was als logisch zu bewerten ist, anders beschaffen sind.

5.4.1.6 Zwischenfazit

Somit zeigt sich: Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik sind gekennzeichnet durch den Anspruch, das Phänomen des Wunders bzw. die biblischen Wundergeschichten sowie alle damit zusammenhängenden Themenbereiche mit Hilfe von logischen Kriterien zu erfassen. Der Blick auf die Kategorie „Glaube“[1167] hat gezeigt, dass die Schüler/innen diesen Zugang als ein typisches Merkmal ihrer Altersstufe verstehen. Mit anderen Worten: Wer die Phase der Pubertät erreicht, der verfügt über eine Reflexionskompetenz, die die Neubewertung von bis dahin akzeptierten Glaubensinhalten zwingend erforderlich macht. Die zunehmende Kenntnis und Verinnerlichung naturwissenschaftlicher Erklärungsmodelle führt dazu, dass diese Beurteilung in der Regel kritisch ausfällt.

[1166] Der Glaube hilft Menschen in Zeiten persönlicher und existenzieller Not.
[1167] Vgl. 5.4.1.5.

Die vorangegangenen Abschnitte 5.4.1.1 bis 5.4.1.5 haben außerdem gezeigt, dass die um die Kernkategorie herum gruppierten Kategorien wechselseitig zusammenhängen:

- Die Interpretation der biblischen Wundergeschichten hängt ab von dem Verständnis der Person Jesu und ihrem Wirken.
- Die Deutung der Wundererzählungen steht im Zusammenhang mit der Rezeption der biblischen Geschichten überhaupt.
- Das persönliche Wunderverständnis hängt wiederum von der eigenen Gottesvorstellung bzw. dem individuellen –glauben ab.
- Die genannten Kategorien sowie ihre Beziehungen untereinander sind eng vernetzt mit der Glaubenskategorie, da sie sich an der Definition dessen, was als Glaube bezeichnet wird, ausrichten.

5.4.2 Kernkategorie 2: Existenzielles Fragen

In der Vorbemerkung zu den Kernkategorien wurde bereits darauf hingewiesen, dass alle drei Phänomene untereinander zusammenhängen und dass sie erst durch die wechselseitige Beziehung ihre eigentliche Aussagekraft gewinnen. Diese Beobachtung gilt nun auch schon für die Kernkategorien 1 und 2. Durch die Ausführungen in 5.4.2 kann man den Eindruck gewinnen, Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik erschöpften sich in der Suche nach logischen Begründungszusammenhängen. Dies ist jedoch nicht der Fall, da sich in unterschiedlichen Situationen zeigt, dass die Schüler/innen bei all ihrem Bemühen um logische Strukturen immer auch auf der Suche nach Antworten auf existenzielle Fragen sind, die sich ihnen stellen. Dabei spielen die Jugendlichen ihre persönlichen Glaubensfragen in das Theologische Gespräch ein und erwarten eine – für sie – tragfähige Erklärung.

Damit kann die zweite Kernkategorie insgesamt bezeichnet werden als die „Suche nach existenziellen Antworten“.

Abbildung 60 zeigt die für die Kernkategorie 2 relevanten Kategorien aus 5.2.

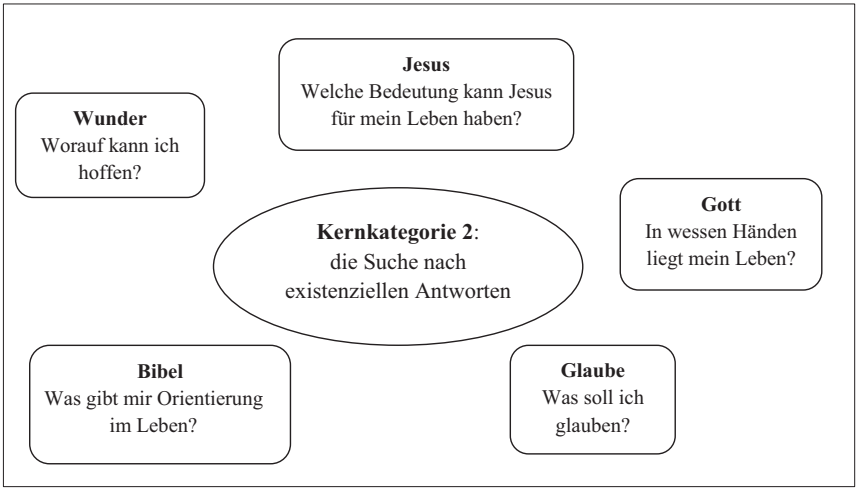


Abbildung 520 - Kernkategorie 2

Nun ist zu bedenken, dass die Schüler/innen nicht mit Hilfe der beiden Kernkategorien in zwei sich komplementär zueinander verhaltende Gruppen eingeteilt werden können. Vielmehr lassen sich hier Überschneidungen beobachten, d.h., das Bestreben der Jugendlichen, theo-logisch zu denken, wird von der Suche nach existenziellen Antworten begleitet.

5.4.2.1 Nach Wundern fragen

In unterschiedlichen Zusammenhängen und auf verschiedene Weise stellen die Schüler/innen die Frage, worauf sie in ihrem Leben hoffen dürfen:

(a) Ausnahmslos können die Jugendlichen von Augenblicken in ihrem Leben berichten, in denen sie auf ein Wunder – verstanden als ein Eingreifen Gottes in das weltliche Geschehen – gehofft haben bzw. hoffen würden. Dies sind insbesondere Situationen, die ausweglos erscheinen, wie z.B. eine schwere oder gar tödliche Erkrankung.

(b) Innerhalb ihres persönlichen Erfahrungsraumes sind die Jugendlichen offen für wunderhafte Ereignisse. Die Schüler/innen, die angeben, auf persönliche Wundererfahrungen zurückblicken zu können, charakterisie-

ren diese Erlebnisse als außergewöhnliche Begebenheiten, die sich dem eigenen Einflussbereich entziehen.

(c) In der Beschäftigung mit unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten der biblischen Wundererzählungen stellen die Jugendlichen fest, dass sie eine rationalistische Wunderinterpretation nicht zufrieden zu stellen vermag. Folglich lehnen die Schüler/innen die Endgültigkeit eines ablehnenden Urteils über die Wunder Jesu ab zugunsten eines Offenhaltens der Wunderfrage.

Offensichtlich sind die Schüler/innen nicht in letzter Konsequenz bereit, eine (Lebens-)Welt anzuerkennen, die keinerlei Wunder bereithält. Die Jugendlichen beschäftigt die Frage, an was oder wen sie ihre Hoffnung auf ein Wunder richten können.

5.4.2.2 Nach Jesus fragen

Die Auseinandersetzung der Schüler/innen mit der Person Jesu hebt sich insofern von den anderen Kategorien ab, als die Jugendlichen zwar viele Fragen im Blick auf Jesus stellen; in der Regel sind diese Fragen jedoch nicht existenzieller Natur. Die Schüler/innen beschäftigt also vordergründig die Frage, was es mit der Person Jesus – nach christlicher Glaubensvorstellung – auf sich hat. Ob bzw. welche Konsequenzen daraus für die eigene Lebensgestaltung resultieren, ist zunächst einmal zweitrangig.

Es ist vielmehr so, dass die Gruppe von Schülerinnen/Schülern, für deren Leben Jesus eine Bedeutung hat, auch über eine recht präzise Vorstellung von seiner Person und seinem Wirken zurückgreifen kann. Diese Jugendlichen sehen in Jesus

- einen Freund, einen Gesprächspartner, ein ethisches Vorbild. Dahinter steht die Überzeugung, Jesus habe durch die Art und Weise seines Umgangs mit den Mitmenschen beispielhaft verdeutlicht, wie die Menschen miteinander umgehen sollen. Anzustreben seien somit eine vorbehaltlose Hilfsbereitschaft sowie ein offenes Ohr für die Sorgen der Mitmenschen. Dass die Nachahmung eines derartigen Verhaltens nur schwer einzulösen ist, ist den Schülerinnen/Schülern bewusst. Dennoch formulieren sie

es als Zielperspektive – manche von ihnen auch für die eigene Lebensgestaltung.

- den Gottessohn, den Erlöser und den Heiland. Hier ist festzustellen, dass die Schüler/innen, die derartige Beschreibungen für Jesus wählen, sich tendenziell formelhaft ausdrücken, so dass die Frage offen bleibt, inwiefern diese Überlegungen tatsächlich existenziell bedeutsam für die Jugendlichen sind.

Die Gruppe von Schülerinnen/Schülern nun, für die Jesus keinen Stellenwert im Leben besitzt, stellt grundlegende Fragen bzgl. seiner Person und seines Wirkens. Dabei betrifft eine wiederkehrende Frage der Jugendlichen das Gott- bzw. das Menschsein Jesu. Hier möchten die Schüler/innen wissen, ob Jesus tatsächlich Gottes Sohn ist und wie sie sich diese Relation zu Gott vorstellen können.

5.4.2.3 Nach Gott fragen

Unabhängig davon, ob die Schüler/innen sagen, an Gott zu glauben oder nicht, denken sie über die Frage nach, in wessen Händen wohl ihr Leben liegt. Die Jugendlichen fragen also angesichts von Kontingenzerfahrungen in ihrem Leben nach möglichen Ursachen. In den Antwortmodellen tritt dann neben Gott der Zufall oder das Schicksal. Dabei sind nur wenige Schüler/innen bereit, ein reines Zufallsprinzip im Blick auf ihre persönliche Lebenswelt zu akzeptieren. Viel eher können sie sich mit der Idee des Schicksals anfreunden. Doch auch bei dieser Lösungsvariante müssen die Jugendlichen feststellen, dass bestimmte Ereignisse im Leben unerklärlich bleiben bzw. dass die Erklärungen nicht zufrieden stellen – die Frage nach dem „Warum“ ist offensichtlich eine hartnäckige Frage.

Die Gruppe von Schülerinnen/Schülern, die angesichts von Kontingenzerfahrungen auf Gott rekurriert, muss sich wiederum auf eine bestimmte Gottesvorstellung festlegen: Die Wahl einer inklusiv personalen, exklusiven, inklusiv apersonalen oder vergleichenden Gottesvorstellung[1168] hat Konse-

[1168] Vgl. 5.2.1.3.

quenzen für das eigene Lebensgefühl bzw. für die –gestaltung. Ein vergleichendes Gottesbild wählen insbesondere die Jugendlichen, die Gott als ihren Gesprächspartner beschreiben. So wie das Verhältnis zur Mutter, zum Vater oder zur Freundin bzw. zum Freund ist auch deren Gottesbeziehung von Vertrauen geprägt. Unabhängig von ihrer Gottesvorstellung gelangen die Schüler/innen immer wieder zu der Frage, ob Gott das Leben einzelner Menschen beeinflusst und woran man diesen Einfluss erkennen kann. Bei der Suche nach Antworten auf diese Frage gelangen die Jugendlichen zu unterschiedlichen Ansichten.

In engem Zusammenhang mit diesen Überlegungen steht schließlich auch die Theodizeeproblematik, die die Schüler/innen nach einem Gottesbild suchen lässt, mit dem menschliche Leiderfahrungen erklärt werden können, ohne dass dabei zentrale Eigenschaften Gottes wie seine Allmacht und seine –güte aufgegeben werden müssen. Somit stehen die Jugendlichen vor der Frage: Gibt es einen Gott, in dessen Händen meine Existenz liegt und was resultiert daraus im Blick auf mein eigenes Leben?

Für einen Großteil der muslimischen Schüler/innen stellt sich diese Frage hingegen gar nicht. Sie glauben an einen prüfenden, ggfs. strafenden, stets jedoch gerechten Gott, der selbstverständlich Einfluss auf das Leben der Menschen ausübt. Die Klarheit dieser Gottesvorstellung regt wiederum die christlichen Jugendlichen zur Reflexion ihres eigenen Gottesbildes an.

5.4.2.4 Nach der Bibel fragen

In der Auseinandersetzung mit der Bibel zeigen die Schüler/innen unterschiedliche Reaktionen: Für einen Teil der Jugendlichen sind die biblischen Texte vollkommen bedeutungslos. Die Mehrheit der Heranwachsenden zeigt jedoch ein, wie auch immer geartetes, Interesse an der Bibel. Einige von ihnen bewerten die biblischen Geschichten als spannend und lesenswert – unabhängig davon, ob sich das darin Erzählte tatsächlich so ereignet hat oder eben nicht. Eine weitere Gruppe von Jugendlichen wiederum interessiert sich angesichts persönlicher Zweifel an der Historizität der biblischen Erzählungen für die Motivation anderer Menschen, sich mit der Bibel

auseinanderzusetzen. Dazu stellen sich die Schüler/innen vor, sie selbst befänden sich in einer ausweglos scheinenden Situation; hier denken sie beispielsweise an eine schwere Erkrankung. Dann, so können es sich die Jugendlichen vorstellen, vermag die Bibellektüre helfen, neue Kraft und neuen Mut zu schöpfen.
Unter Vorbehalt räumen die Schüler/innen also ein, dass Menschen durch die Bibel Halt und Orientierung in ihrem Leben gewinnen können. Im Rahmen derartiger Überlegungen sind sich die Jugendlichen der Tatsache bewusst, dass auch ihr Leben eine überraschende Wendung nehmen kann – hin zu einer Situation, in der die Beschäftigung mit der Bibel neue Perspektiven zu eröffnen vermag.

5.4.2.5 Nach dem Glauben fragen

Ein Großteil der Schüler/innen befindet sich auf der Suche nach einem Glauben, der ihnen mit ihrem Leben und ihrem Denken vereinbar erscheint. Angesichts ihres Kinderglaubens, den die Jugendlichen auf eine mehr oder minder radikale Weise hinter sich gelassen haben, fragen die Heranwachsenden nun, was sie glauben sollen. Dabei kann dieses „Was“ ausdifferenziert werden in die Fragen nach dem „Warum“ (a), dem „Woran“ (b) und dem „Wie“ (c).
Zu (a): Die Frage nach dem „Warum“ scheint für einige Schüler/innen bereits geklärt zu sein. Wer glaubt, der verspürt ein Gefühl der Erleichterung und erlebt sein Leben als sinnvoll(er). Eine glaubende Haltung kann in schwierigen (Alltags-)Situationen helfen; sie hält die Hoffnung wach.
Zu (b): Hinter der Frage nach dem „Woran“ verbirgt sich die nach den Glaubensinhalten. Hier verspüren die Jugendlichen besonders große Unsicherheiten, da ihre Kenntnisse inhaltlicher Überzeugungen einer Religion oftmals nur gering ausgeprägt sind.
Zu (c): Die Frage nach dem „Wie“ zielt auf Aspekte der Glaubenspraxis. Es geht dabei also vornehmlich um die Überlegung, ob bzw. wie man seinem Glauben Ausdruck verleihen kann. Dabei spielt in diese Frage auch der Blick auf die Institution Kirche hinein: Inwiefern benötigt der persönliche

Glaube die Anbindung bzw. Einbettung in einen gemeinschaftlich verantworteten und gelebten Glauben?

5.4.2.6 Zwischenfazit

Der Durchgang durch die einzelnen Kategorien konnte zeigen, dass die Schüler/innen existenzielle Fragen zu den theologischen Themengebieten „Wunder", „Jesus", „Gott", „Bibel" und „Glaube" formulieren.[1169]

Das, was die Kategorien miteinander verbindet, ist die an den Fragen zu erkennende Suche der Jugendlichen nach Halt, Orientierung und Gewissheit. Während sämtliche der Überlegungen auch für jüngere Schüler/innen von Interesse sind, erfahren sie jedoch mit Beginn des Jugendalters eine neue Bedeutung. Die zunehmende Fähigkeit, in Hypothesen zu denken, führt den Schülerinnen/Schülern vor Augen, dass ihre (kindlichen) Antworten auf die existenziellen Fragen lediglich eine Möglichkeit darstellen, d.h.: Alles könnte auch ganz anders sein.

Es stellt sich die Frage, in welcher Beziehung die Kernkategorien 1 und 2 miteinander stehen.

Drei Situationen können hier – mehr oder weniger idealtypisch – unterschieden werden: Wenn Jugendliche sich im Theologischen Gespräch auf ein Thema bzw. eine Fragestellung einlassen, dann können sie das in unterschiedlicher Qualität tun. Der Begriff der Qualität erschließt sich durch die nachfolgenden Beschreibungen:

1. Die Schüler/innen wahren eine Distanz zum Gesprächsgegenstand, d.h. sie lassen ihren persönlichen Zugang zum Thema unberücksichtigt. In solchen Situationen tritt der theo-logische Anspruch (Kernkategorie 1) deutlich hervor, d.h. die Jugendlichen fragen, wie sich der Sachverhalt „in Wahrheit" darstellt oder sie überlegen, welches die Motive für eine bestimmte Handlung bzw. Sichtweise sein könnten. Dabei werden nur

[1169] Mit dem Ziel, transparente Forschung zu betreiben, sollte an dieser Stelle der Hinweis erfolgen, dass die den einzelnen Kategorien zugeordneten Fragen oftmals nur indirekt von den Jugendlichen geäußert werden – sie sind also das Ergebnis der (interpretativen) Kodierprozesse.

solche Argumente akzeptiert, die dem logischen Anspruch der Schüler/innen genügen.

2. Hier ist an Gespräche zu denken, in denen die Jugendlichen ausdrücklich nach ihrer persönlichen Haltung zu einem theologischen Thema gefragt werden. Und auch in solchen Situationen gilt, dass hinter den Überlegungen der Schüler/innen jeweils ihr theo-logischer Anspruch zu erkennen ist. Häufig verweisen die Jugendlichen dazu auf lebensgeschichtliche Veränderungen in ihrem Denken und in ihrem Glauben.

Werden die Schüler/innen nach ihren persönlichen Erfahrungen, Ängsten und Hoffnungen bzgl. des Gesprächsgegenstandes gefragt, so kommen ihre existenziellen Fragen bzw. ihre Überlegungen dazu zum Vorschein. In derartigen Situationen reichen die theo-logisch durchdachten Antworten auf die (eigenen!) existenziellen Fragen offensichtlich nicht aus. Auch wenn der Anspruch an Logik und Nachvollziehbarkeit für die Jugendlichen im Vordergrund steht, scheint der vollständige Verzicht auf jeglichen Transzendenzbezug keine Lösung für sie zu sein.

5.4.3 Kernkategorie 3: Kompetente und authentische Begleitung

Im Zentrum der ersten beiden Kernkategorien stehen die Vorstellungen und Zugangsweisen der Schüler/innen. Die vorangegangenen Überlegungen[1170] haben gezeigt, dass die Studierenden in den Theologischen Gesprächen der Forschungswerkstatt offensichtlich vor der Aufgabe standen, auf die Suche der Jugendlichen nach logischen Begründungszusammenhängen sowie auf ihre existenziellen Fragen einzugehen. Diese komplexe Aufgabe der Studierenden ist Gegenstand der dritten Kernkategorie. Sie umschreibt die zentralen Anforderungen an die Lehrkraft im Theologischen Gespräch als kompetente und authentische Begleitung der Schüler/innen.

Nachfolgende Skizze zeigt auf, welche der in 5.2 genannten Kategorien für die Konstituierung der dritten Kernkategorie herangezogen werden können

---

[1170] Vgl. 5.4.1 und 5.4.2.

(s. Abbildung 61). Anschließend wird diese Auswahl begründet bzw. inhaltlich konkretisiert.

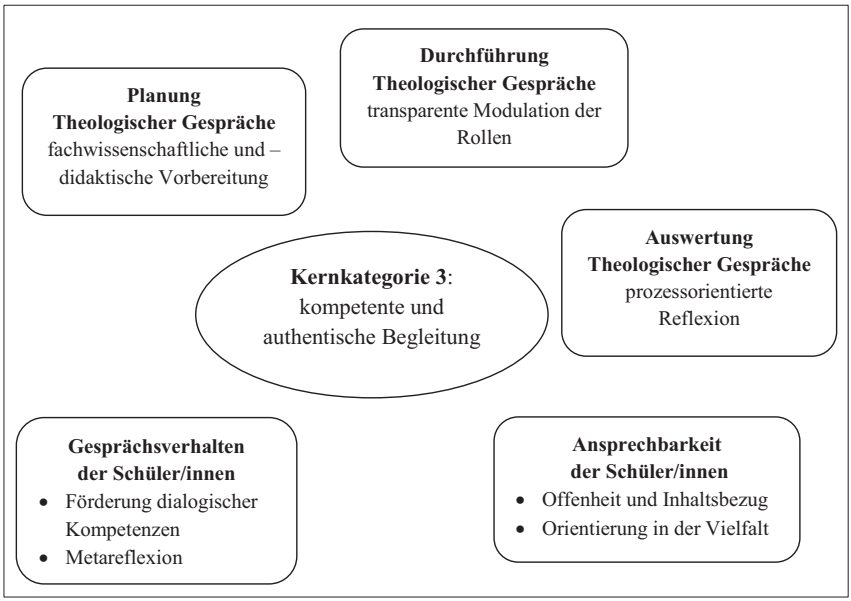


Abbildung 531 - Kernkategorie 3

5.4.3.1 Theologische Gespräche kompetent und authentisch planen

Die Planung eines Theologischen Gesprächs umfasst als eine der zentralen Aufgaben die fachwissenschaftliche (a) und –didaktische (b) Vorbereitung.

Zu (a): Zu der fachwissenschaftlichen Durchdringung eines Gesprächsgegenstandes gehört die Lektüre exegetischer, systematisch-theologischer und historisch-theologischer Literatur, mit deren Hilfe dann unterschiedliche Deutungsperspektiven auf die Thematik herausgearbeitet werden können. Dieser Schritt ist zu ergänzen durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Position im Blick auf das Thema; d.h. es gilt, sich Klarheit über die persönliche Deutung der Thematik zu verschaffen sowie den eigenen Standpunkt in den Kontext der herausgearbeiteten Deutungsperspektiven zu stellen.

Das axiale bzw. das selektive Kodieren der Daten zeigt, dass die Studierenden, die sich sorgfältig fachwissenschaftlich vorbereitet haben, flexibler[1171] im Theologischen Gespräch agieren können. Diese Flexibilität äußert sich darin, dass die Studierenden

- Interpretationsansätze der Schüler/innen erkennen und fachlich einordnen können,
- das Thema im Unterricht präsentieren können,
- authentisch im Theologischen Gespräch agieren können.

Die Bedeutung dieser Vorbereitungsarbeit zeigt sich durch die Analyse von Unterrichtsstunden, die eben nicht auf diese Weise geplant wurden: Die Studierenden haben entsprechende Schwierigkeiten, auf Schüleräußerungen zum Thema so zu reagieren, wie es die Idee der Rollenmodulation im Theologischen Gespräch vorsieht. Darüber hinaus sind sie nicht in der Lage, die eigene Position zum Thema als solche kenntlich zu machen – so dass der persönliche Standpunkt als vermeintlich richtige Antwort erscheint.

Zu (b): Hier verweisen die analysierten Daten auf die Notwendigkeit einer fachdidaktischen Vorbereitung Theologischer Gespräche. Anhand von ausgewählter Literatur lassen sich so mögliche Rezeptionsweisen, Interessenschwerpunkte sowie potenzielle Verständnisschwierigkeiten der Schüler antizipieren. Studierende, die sich mit fachdidaktischen Fragestellungen im Blick auf das Thema befasst haben, planten Theologische Gespräche, die die Schüler/innen insgesamt weder über- noch unterforderten. Darüber hinaus zeigen diese Unterrichtsstunden einen Gebrauch von Medien und Methoden, der die Jugendlichen zur Auseinandersetzung mit dem Thema anzuregen vermag.

[1171] Zum Vergleich wird die Gruppe der Studierenden herangezogen, die auf eine fachwissenschaftliche Durchdringung des Themas – aus unterschiedlichen Gründen – verzichtet hat.

5.4.3.2 Theologische Gespräche kompetent und authentisch durchführen

Zu den Aufgaben einer Lehrkraft im Theologischen Gespräch zählt die der aufmerksamen Beobachterin (a), die der stimulierenden Gesprächspartnerin (b) sowie die der begleitenden Expertin[1172] (c).

Zu (a): Hier gilt es, die Gesprächsbeiträge der Schüler/innen wahrzunehmen und zu verstehen. Die fachwissenschaftliche und –didaktische Vorbereitung eines Theologischen Gesprächs[1173] unterstützt die Durchführung dieser Aufgabe. So sind die Studierenden, die sich einen fachlichen Hintergrund zum Thema erarbeitet haben, in der Lage, Schüleräußerungen im Blick auf den Unterrichtsgegenstand zu spiegeln. Darüber hinaus fällt es ihnen leichter, auf spontane Schüler-Fragen zu reagieren und sie ins Verhältnis zum Gesprächsthema zu setzen.

Zu (b): Als stimulierende Gesprächspartnerin steht die Lehrkraft vor der Aufgabe, die Beträge der Schüler/innen ins Gespräch zu bringen. Hier ist zum einen wieder die fachliche Vorbereitung des Theologischen Gesprächs von Bedeutung, da sie das Auffinden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den einzelnen Schüleräußerungen ermöglicht. Darüber hinaus muss die Lehrkraft über Techniken verfügen, mit deren Hilfe sie die dialogische Auseinandersetzung der Schüler/innen mit dem Thema stimulieren kann. Studierende, die diese Voraussetzungen nicht erfüllen, neigen beispielsweise dazu, Mehrfach- oder Suggestivfragen zu stellen, so dass ihr Unterricht einen fragend-entwickelnden Stil hat. Dies verhindert jedoch in der Regel eine – für das Theologische Gespräch eigentlich erwünschte – Kommunikation der Schüler/innen untereinander.

Zu (c): In der Rolle der begleitenden Expertin geht es darum, dass die Lehrkraft weiterführende Deutungsperspektiven in das Theologische Gespräch einbringt. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, bedarf es der Wahrnehmung von Bedürfnissen, die die Schüler/innen im Blick auf das Gesprächsthema haben. Es gilt also, sowohl explizit als auch implizit geäußerte Fra-

---

[1172] Vgl. 2.1.
[1173] Vgl. 5.4.3.1.

gen und Deutungsperspektiven zu erkennen sowie dazu passende Impulse auszuwählen, die die Schüler/innen zu vertieften Reflexionsprozessen anregen. Die Analyse der von den Studierenden moderierten Theologischen Gespräche zeigt, dass diese Aufgabe häufig ungelöst bleibt. Im Ergebnis sind Gespräche zu beobachten, in denen die Schüler/innen ihre persönliche Interpretation des Themas äußern – es werden jedoch keine weiterführenden Deutungsperspektiven eingebracht. Wenn, dann erfolgt dieser Schritt zeitlich versetzt, d.h. die Studierenden erarbeiten geeignete inhaltliche und methodische Impulse, um sie den Jugendlichen in nachfolgenden Unterrichtsstunden anzubieten.

Die Analyse der von den Studierenden geführten Gespräche zeigt außerdem, dass ggfs. auch die persönliche Ansicht der Lehrkraft zum Thema als inhaltlicher Impuls dienen kann. Schließlich ergab sich in einer Reihe von Unterrichtsstunden die Situation, dass die Schüler/innen die angehenden Lehrkräfte direkt nach deren Standpunkt gefragt haben. Studierende, die diesen Fragen nicht ausgewichen sind und die darüber hinaus ihr persönliches theologisches Engagement gezeigt haben, erlebten die Jugendlichen aufgeschlossen und motiviert, die eigenen Sichtweisen und Fragen in den Unterricht einzubringen.

Somit zeigt sich insgesamt, dass eine kompetente Modulation der Rollen im Theologischen Gespräch die fachwissenschaftliche und -didaktische Durchdringung des Unterrichtsgegenstandes voraussetzt.

5.4.3.3 Theologische Gespräche kompetent auswerten

Es ist daran zu erinnern, dass die Theologischen Gespräche, die die Datenbasis für die vorliegende Studie bilden, im Rahmen der Kasseler Forschungswerkstatt durchgeführt wurden. Zentraler Bestandteil dieser Werkstattidee ist die regelmäßige und möglichst intensive Reflexion von Unterrichtserfahrungen. Dazu werden die Unterrichtsgespräche mit Audio- oder Videogeräten aufgenommen und in Sequenzen transkribiert.

Hier zeigt sich nun, dass die Auswertung der Transkripte und die fachliche Kompetenz der Studierenden in einem Wechselverhältnis stehen:

- Zum einen ist es so, dass die fachwissenschaftliche Durchdringung des Gesprächsthemas den Wert der reflexiven Nachbereitung steigert. Dies kann insofern behauptet werden, als es den Studierenden eher gelingt, gelungene und verbesserungswürdige Elemente der von ihnen geführten Theologischen Gespräche zu identifizieren. Dies betrifft sowohl inhaltliche als auch kommunikative Aspekte des Unterrichtsgeschehens.
- Zum anderen beeinflusst die regelmäßige Nachbereitung der Theologischen Gespräche die Vorbereitung nachfolgender Unterrichtsstunden. Durch die Analyse der Transkripte nehmen die Studierenden inhaltliche, methodische und vor allem auch gesprächstechnische Defizite der von ihnen geführten Theologischen Gespräche wahr. Unter der Voraussetzung, dass die Studierenden diese Beobachtungen auf ihren eigenen Handlungsbereich beziehen (können), bietet sich ihnen die Möglichkeit eines Kompetenzzuwachses. So mündet beispielsweise die in einem Transkript verschriftlichte Erfahrung, eine theologische Frage eines Schülers nicht beantworten zu können, in die Motivation, sich mit der betreffenden Thematik fachwissenschaftlich bzw. –didaktisch auseinanderzusetzen.

Die kompetente Begleitung der theo-logischen Ansprüche und der Suche nach existenziellen Antworten auf Seiten der Schüler/innen verlangt also eine prozessorientierte Reflexion Theologischer Gespräche.

5.4.3.4 Kompetente Begleitung des Gesprächsverhaltens der Schüler/innen

In dieser Kategorie sind unterschiedliche Beobachtungen zum Gesprächsverhalten der (jugendlichen) Schüler/innen im Theologischen Gespräch zusammengetragen. Dabei zeigt sich, dass einem ernsthaften und bereichernden Austausch – auch unter den Jugendlichen – einige Hindernisse im Weg stehen können:

(a) Die Kommunikation unter den Schülerinnen/Schülern findet oft nur unterschwellig statt.

(b) Festgefahrene Rollenzuweisungen innerhalb der Lerngruppe tragen dazu bei, dass sich Jugendliche aus dem Unterrichtsgespräch zurückziehen.

(c) Die Schüler/innen haben Schwierigkeiten, ihren persönlichen Standpunkt zum Thema in Worte zu fassen bzw. argumentativ zu begründen.

Die Auswertung von Unterrichtsersuchen der Studierenden hat diese Beobachtungen vielfach bestätigen können. Die angehenden Lehrkräfte haben hierzu unterschiedliche Handlungsalternativen entwickelt und erprobt:

Zu (a): Durch Methoden wie das Schreibgespräch oder auch die Eigenverantwortlichkeit stärkende Methoden (wie z.B. das Rollenspiel) sind die Jugendlichen aufgefordert, miteinander ins Gespräch zu kommen.

Zu (b): Hier gilt es, Methoden und Sozialformen auszuwählen, die alle Schüler/innen zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Thema auffordern. D.h.: Rollenzuweisungen sind als typische soziale Phänomene innerhalb einer Gruppe zu akzeptieren; entscheidend ist, dass diese Strukturen immer wieder aufgelockert werden.

Zu (c): Den Jugendlichen können Informationen und Materialien an die Hand gegeben werden, mit deren Hilfe sie den eigenen Standpunkt festigen oder aber überdenken können.

Insgesamt stellt sich der Lehrkraft im Theologischen Gespräch also die Aufgabe, die Schüler/innen in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zum Dialog zu unterstützen. Dazu gilt es, geeignete inhaltliche sowie methodische Impulse auszuwählen.

Einen weiteren wichtigen Hinweis in diesem Zusammenhang gibt die in den Daten zu findende Beobachtung, dass die Studierenden den Verlauf eines Theologischen Gesprächs gemeinsam mit den Schülerinnen/Schülern auf einer Meta-Ebene reflektieren. Auf diese Weise zeigt sich, dass die Jugendlichen fähig sind, ihr eigenes Gesprächsverhalten zu reflektieren sowie diesbezügliche Lösungsmöglichkeiten zu bedenken.

Die kompetente Begleitung eines Theologischen Gesprächs umfasst also die Förderung dialogischer Kompetenzen ebenso wie die gezielt eingesetzte Metareflexion.

5.4.3.5 Die Ansprechbarkeit der Schüler/innen kompetent aufnehmen

Diese Kategorie fragt nach Erfahrungen der Studierenden hinsichtlich einer potenziellen Ansprechbarkeit der Schüler/innen im Theologischen Gespräch. Dabei haben sich die angehenden Lehrkräfte in ihren Unterrichtsversuchen ein breites Spektrum an Inhalten und Methoden erschlossen, für die sich die Jugendlichen im Theologischen Gespräch empfänglich gezeigt haben. Daraus lassen sich die folgenden Konsequenzen ziehen:

(1) Die Jugendlichen haben die Offenheit der Theologischen Gespräche positiv beurteilt. Augenscheinlich gehört der offene Austausch über Glaubensfragen und –themen zu ihrem persönlichen Bild von Religionsunterricht; schließlich ist er auch ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal im Vergleich zu den anderen schulischen Unterrichtsfächern.

(2) Neben der unter (1) beschriebenen Offenheit fühlen sich die Schüler/innen durch konkrete Inhalte angesprochen. Insbesondere die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Religionen und Kulturen, ggfs. auch vor dem Hintergrund der eigenen Tradition, stellt ein Anliegen dar, das den Jugendlichen besonders wichtig ist. Im Hintergrund stehen dabei das persönliche Interesse der Schüler/innen sowie die Vorstellung, schulischer Religionsunterricht habe insbesondere einen religionskundlichen Bildungsauftrag zu erfüllen.

(3) Die von den Studierenden durchgeführten Unterrichtsversuche haben offengelegt, dass Theologische Gespräche die Heranwachsenden in zweifacher Hinsicht zum Umgang mit Vielfalt herausfordern: Da sind zum einen die individuellen Deutungsperspektiven der Schüler/innen innerhalb einer Lerngruppe zu nennen. Aufgrund der Tatsache, dass an der kooperierenden Schule Religionsunterricht im Klassenverband stattfindet[1174], treffen gar die Deutungen christlicher, nicht getaufter und muslimischer Jugendlicher aufeinander. Und an zweiter Stelle ist auf die Interpretationen hinzuweisen, die die Studierenden im Rahmen ihrer

[1174] Vgl. Abschnitt 4.1.2.2.

Rolle der begleitenden Experten in das Theologische Gespräch einspielen.

Im Blick auf die Kernkategorie 3 können nun zwei zentrale Aufgaben der Lehrkraft im Theologischen Gespräch beschrieben werden: Zum einen muss sie das Ziel verfolgen, das Theologisieren gleichermaßen offen und inhaltsbezogen zu gestalten. Dazu können sich Phasen des freien Austauschs über ein Gesprächsthema abwechseln mit Phasen der inhaltlichen Erarbeitung des Themas. Zum anderen sollte die Lehrkraft den Schülerinnen/Schülern helfen, sich in der Vielfalt der Deutungsperspektiven zu orientieren. Dazu ist es wichtig, das Deutungsangebot – in qualitativer und quantitativer Hinsicht – so auszuwählen, dass es die Jugendlichen nicht überfordert und dem Finden eines eigenen Standpunkts ausreichend Raum und Gelegenheit zu lassen.

Ggfs. kann die Lehrkraft hier gefordert sein, die eigene Haltung im Blick auf das Gesprächsthema einzubringen. Für die Schüler/innen kann ihr Standpunkt ein Orientierungsangebot sein oder auch eine Reibungsfläche darstellen. In jedem Fall vermag die Deutungsperspektive der Lehrkraft eine wichtige Ergänzung der vorhandenen Interpretationsmöglichkeiten darstellen.

5.4.3.6 Zwischenfazit

Die einzelnen Kategorien, die sich um die dritte Kernkategorie herumgruppieren lassen[1175], benennen eine Reihe von Aufgaben, die die Lehrkraft im Theologischen Gespräch zu bewältigen hat. So wie in der Darstellung der ersten beiden Kernkategorien auch, hängen die einzelnen Subkategorien untereinander zusammen:

- Die Gleichzeitigkeit von Offenheit und Inhaltsbezug kann nur über eine transparente Modulation der Rollen im Theologischen Gespräch gewährleistet werden.

[1175] Vgl. das Schaubild zu Beginn von 5.4.3.

- Die Rollenmodulation wiederum erfordert eine fachwissenschaftliche und –didaktische Erarbeitung des Gesprächsthemas; dazu zählt auch die Vergewisserung des eigenen Standpunkts im Blick auf die Thematik.
- In der prozessorientierten Reflexion eines Theologischen Gesprächs ist der reflexive Austausch mit den Schülerinnen/Schülern zu berücksichtigen.

Offensichtlich beschreibt die dritte Kernkategorie eine *Zielvorstellung* bzgl. des Agierens der Lehrkraft im Theologischen Gespräch. Diese Beobachtung wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels aufgenommen.

5.5 Anwendung der Kernkategorien

Die vorangegangenen Überlegungen in 5.4.1, 5.4.2 und 5.4.3 haben aufgezeigt, dass die Kernkategorien zentrale Phänomene in den Daten erfassen:

- Jugendliche im Pubertätsalter verfolgen den Anspruch, theo-logisch zu denken.
- Jugendliche im Pubertätsalter sind auf der Suche nach Antworten auf existenzielle Fragen.
- Das Theologisieren mit Jugendlichen im Pubertätsalter erfordert eine Lehrkraft, die die unter (1) und (2) genannten Phänomene kompetent und authentisch begleitet.

Nachfolgend werden die Transkriptionen von insgesamt fünf Unterrichtssequenzen[1176] vorgestellt, an deren Beispiel die Erklärungskraft der Kernkategorien zu überprüfen ist. Vorab wird jeweils kurz der Zusammenhang skizziert, in dem das Gespräch entstanden ist.

[1176] Dabei handelt es sich um Theologische Gespräche aus allen drei Forschungswerkstattsemestern.

5.5.1 „Das ist für mich ein Wunder“

In einer Kleingruppe, die von zwei Studierenden unterrichtet wird, erhalten die Schüler/innen den Auftrag, ihre persönliche Wunderdefinition anhand eines Beispiels aufzuschreiben.

1. **LEHRER 1**: Ja, dann hat ja jetzt jeder was aufgeschrieben. Jetzt wollen wir natürlich wissen, was ihr geschrieben habt und vor allem was für euch ein Wunder ist. Ich kann ja mal anfangen und lese meinen Zettel vor. Also für mich sind Geburten ein Wunder. Also die Geburten von Kleinkindern. Das ist für mich ein Wunder.
2. **LEHRER 2:** Für mich ist es beispielsweise ein Wunder, wenn man schwer krank ist und von einer Krankheit geheilt wird durch Ärzte oder durch Medizin.
3. VOLKAN: Für mich ist es ein Wunder, dass es die Erde überhaupt gibt. Ohne die Erde würde es uns nicht geben.
4. JULIAN: Also für mich ist die Sonne ein Wunder, weil sie glüht ja immer noch. Und die Erde ist ja schon seit ein paar Millionen Jahren so wie jetzt.
5. **LEHRER 1:** Hm.
6. AHMET: Für mich sind die sieben Weltwunder ein Wunder, weil für die damalige Zeit war das ja einfach kaum vorstellbar, dass die einfach so Gebäude gebaut haben, zum Beispiel den Leuchtturm von Alexandria oder die Pyramide von Gizeh, das ist ja einfach richtig hammer.
7. VOLKAN: Niagarafälle.
8. AHMET: Ja.
9. JULIA: Also ich hab zum Beispiel die Tier- und Pflanzenwelt, weil ich das ganz erstaunlich finde, was es für verschiedene Tierarten, die wir noch nicht mal kennen, gibt.
10. **LEHRER 3**: Für mich sind auch Wunder, wenn etwas passiert, womit man gar nicht rechnet. Also zum Beispiel, wenn jemand todkrank ist und der wird dann aus unerklärlichen Gründen doch wieder gesund. Oder lebt länger, als eigentlich die Ärzte vorausgesagt haben. Also wenn etwas nicht so passiert, wie es eigentlich normal wäre.
11. SARAH: Ja, also so denk ich das auch. Wie zum Beispiel, wenn es eine Krankheit ist, die überhaupt nicht mehr heilbar ist, plötzlich, von Tag zu Tag wird sie dann wieder gesund.
12. FRANZISKA: Also ich find jetzt zum Beispiel diese Bibelstelle, die wir gerade gelesen haben, dass das ein Wunder ist. Also dass Jesus zu der Frau hingeht und sie einfach vom Fieber halt befreit.

13. **LEHRER 2:** Habt ihr vielleicht noch mehr Anmerkungen?
14. **Lehrer 1:** Oder ist euch, kann denn einer von sich sagen, dass für ihn schon mal ein Wunder passiert ist? Oder es empfunden hat, wie ein Wunder? Was vielleicht auch unglaublich war?
15. AHMET: Ich. Ich hab was versteckt und dann hab ich einfach so mal nachgeguckt, ob es noch da ist. War nicht mehr da. Ich hab meine Schwester gefragt, ob sie wüsste, wo es sei. Sie hat nein gesagt und als ich dann aufgewacht bin, am nächsten Morgen, hab ich nochmal nachgeguckt und dann war es da. Also das war schon ein bissl seltsam.
16. VOLKAN: Mir ist auch ein Wunder passiert, nämlich ich bin auf die Welt gekommen. *(zaghaftes Lachen)*
17. JULIAN: Bei mir ist auch schon einmal ein Wunder passiert und zwar: ein Hund von uns, der hatte so eine Herzkrankheit, ist dann aber doch wieder geheilt, aber ist dann wieder kurz danach trotzdem gestorben.
18. JULIA: Also bei mir auch. Also mein Opa, der hatte einen Schlaganfall und war im Krankenhaus und da hab ich gedacht, dass es bei ihm da schon zu Ende geht, langsam. Aber da ist er dann nochmal nach Hause gekommen und das war zwar nur für ein halbes Jahr und dann ist er auch gestorben, aber dass er dann nochmal aus dem Krankenhaus gekommen ist, das fand ich ganz gut.
19. **LEHRER 1:** Ja und meine Tante, die hat jetzt zum Beispiel ein Kind bekommen und das war für mich halt ein Wunder. So dieses kleine Würmchen halt im Arm zu halten.

Die Schüler/innen äußern sich auf vielfältige Weise zu ihren persönlichen Wundervorstellungen und –erfahrungen, sodass in ihren Überlegungen das gesamte Spektrum der Wunder-Kategorie aufscheint. Dabei beginnen die Schüler/innen ihr Gespräch über die eigene Wunderdeutung nicht mit dem für das neuzeitliche Denken typischen Verweis auf singuläre Ereignisse, die außerhalb der (alltäglichen) Erfahrungswelt liegen. Stattdessen nennen sie unterschiedliche Naturphänomene wie die Sonne, die Erde sowie die Tier- und Pflanzenwelt (3., 4., 7., 9.). Erst dann, angeregt durch Lehrer 3, kommt die Heilung schwerer Krankheiten als Wunder in den Blick (11., 12.).

Angesichts der Frage nach eigenen Wundererfahrungen erzählen die Schüler/innen von persönlichen Erlebnissen: Das Auffinden eines vermisst geglaubten Gegenstands wird dabei ebenso genannt (15.) wie eine, zeitlich

begrenzte, Genesung von einer schweren Krankheit (18.). Unklar ist, ob die Bemerkung des Schülers Volkan, seine eigene Geburt stelle ein Wunder dar (16.), ernsthaft oder als spaßiger Kommentar zu verstehen ist.

Auffallend ist in dem vorliegenden Gesprächsauszug die mehrfache Einleitung von Schülerbeiträgen mit „Für mich“ (3., 4., 6.); damit wird der subjektive Charakter eines Wunders betont: Ob eine Erfahrung als Wunder empfunden wird, liegt im Ermessen desjenigen, der diese Erfahrung gemacht hat.

Im Blick auf die Kernkategorien 1 und 2 ist festzustellen, dass der existenzielle Zugang der Schüler/innen zur Wunderthematik hier im Zentrum steht. Der Anspruch der Jugendlichen, Wunder theo-logisch zu bedenken, rückt dagegen in den Hintergrund.

Welche Beobachtungen können nun hinsichtlich der Gesprächsführung durch die Studierenden gemacht werden? Angesichts der facettenreichen Auseinandersetzung mit der Wunderthematik auf Seiten der Schüler/innen fällt auf, dass die Studierenden darauf verzichten, die unterschiedlichen Wunderdeutungen der Heranwachsenden zu strukturieren und dialogisch aufeinander zu beziehen. Vielmehr scheint es ihr Anliegen zu sein, die Schüler/innen zur Reflexion ihrer persönlichen Wunderdeutungen – und erfahrungen sowie zur Mitteilung ihrer Überlegungen anzuregen. Das, was die Jugendlichen dann zum Thema sagen, bleibt von den Lehrkräften im Wesentlichen unkommentiert. Bis auf eine Ausnahme (14.) werden weder Rückfragen gestellt, noch werden Beiträge gespiegelt oder ähnliches. Explizite Bezugnahmen innerhalb der einzelnen Wortbeiträge finden insofern statt, als sich die Gesprächsteilnehmer in ihren Überlegungen additiv oder bestätigend auf die vorhergegangene Äußerung beziehen (ein Signalwort ist das „auch“ in 11., 16., 17., 18.).

Somit kann das Theologisieren hier beschrieben werden als eine Auflistung individueller Deutungsperspektiven, wobei sich hier auch die Studierenden einreihen, indem sie ihre persönliche Wunderdeutung wiedergeben (1., 10., 19.). Durch die einleitende Formulierung „Für mich“ kennzeichnen die Studierenden ihre Überlegungen als ihr persönliches Wunderverständnis. Auf

diese Weise wird der Eindruck vermieden, es gäbe eine richtige und für alle verbindliche Wunderdefinition. Die persönlichen Wundervorstellungen der Schüler/innen erfahren keine Wertung.

5.5.2 „Aber ich glaub nicht, dass das wirklich so passiert ist“

Diese Unterrichtssequenz, in der es ebenfalls um die Wunderthematik geht, setzt deutlich andere Akzente. Die Schüler/innen der Kleingruppe haben sich mit der Heilung des Gelähmten (Mk 2,1-12) befasst und sprechen nun über diese Wundererzählung. Das Gespräch wird von drei Studierenden moderiert.

1. **JUDITH**: Wie fandet ihr allgemein die Geschichte? Da kann dann jeder mal was dazu sagen.
2. **ANNE**: Kannst du dir das vorstellen, dass das passiert?
3. PAUL: Kann ich mir eigentlich schon vorstellen.
4. **ANNE**: Fandest du die Geschichte jetzt langweilig?
5. PAUL: Ja schon langweilig, aber ich meine, mich interessiert eigentlich auch sonst nicht soviel.

(*Schüler lachen*)

6. CHRISTOPH: Ich glaub nicht, dass das passiert ist. Wie soll er das gemacht haben? Nur durch Reden geht das ja nicht.
7. PAUL: Zauber.
8. **ANNE**: Wie fandest du die Geschichte?
9. CHRISTOPH: Ehh, langweilig.
10. MAX: Also ich fand die Geschichte eigentlich okay, aber ich glaub es auch nicht so richtig, dass er das machen kann.
11. JANA: Ich fand die Geschichte eigentlich ganz gut. Für solche, die so gelähmt sind, so als Hoffnungsschimmer. Aber ich glaub nicht, dass das wirklich so passiert ist.
12. FRANZI: Ja ich glaub auch nicht, dass er den geheilt hat. Das geht ja noch nicht mal heute. Mmh, ansonsten war die Geschichte schon okay.
13. PAUL: Ich fand die Geschichte auch ganz gut, aber ich glaub nicht, dass er dem Gelähmten geholfen hat, weil wir können es nicht, die Ärzte können es nicht, es kann eigentlich keiner. Es ist nur ein Wunder, wenn es denn passiert. Also eh, von der Lähmung wegkommt sozusagen.
    Unser Thema ist ja auch Wunder.
14. **JUDITH**: Du hast ja das Wunder aufgegriffen. Könnt ihr euch das als Wunder

vorstellen?

15. PAUL: Ja eigentlich schon, weil es passiert ja nicht jeden Tag. Es ist ganz selten, dass das gerade jemand so schafft.
16. **ANNE**: Wenn ihr sagt, ihr glaubt daran nicht. Ähm, warum glaubt ihr denn, dass es in der Bibel steht? Oder glaubt ihr, das ist dann nur erfunden?
17. PAUL: Ich glaube, wenn man das miterlebt hat, dass ein Freund gelähmt ist und er weg kommt oder dass man selber gelähmt ist, dass man das dann erst alles richtig glauben kann. Man kann es sich ja nicht so vorstellen.
18. **JUDITH**: Noch wer anders.
19. JANA: Naja vielleicht konnte der Gelähmte nie richtig gut laufen und ist dann gar nicht gelaufen und Jesus hat ihn dann nur wieder dazu gebracht sich wieder zu bewegen. Dass er es eigentlich konnte, aber nicht wollte oder so.
20. PAUL: Vielleicht war er auch nur eine faule Sau.

(*Schüler lachen*)

21. FRANZI: Ich kenn die Geschichte auch so, dass das ein ganz alter Mann ist, der irgendwie so Ewigkeiten nichts mehr gegessen hat und dass der einfach zu schwach war um zu laufen und dann bei Jesus hat der eine neue Kraft gekriegt.
22. **JUDITH**: Ist das dann für euch glaubwürdiger, wenn man das so ein bisschen umändert oder ihr andere Geschichten hört?
23. FRANZI: Ja.
24. PAUL: Ja auch so.
25. CHRISTOPH: Das kann man eher glauben als gelähmt oder so.
26. **ANNE**: Weil da eine Erklärung hinter ist, oder warum?
27. CHRISTOPH: Ja.

Die Sequenz beginnt mit der allgemeinen Aufforderung der Studierenden Judith, eine persönliche Stellungnahme zu der Heilungserzählung abzugeben. Diesen offenen Zugang zum Thema unterläuft die Studierende Anne mit ihrer Frage nach der Historizität. Die nachfolgenden Antworten der Schüler/innen beziehen sich dann auf diese beiden Impulse der Studierenden (1. und 2.).

Zunächst einmal fällt auf, dass sich die Schüler/innen über die Wundererzählung selbst tendenziell positiv äußern (10., 11., 13.). Im Blick auf die Hei-

lung, verstanden als Wundertat Jesu, hingegen verleihen die Jugendlichen ihrer Skepsis Ausdruck: Gemessen an naturwissenschaftlichen Maßstäben erscheint die Vorstellung, Jesus habe einen Gelähmten heilen können, unmöglich (13.). Wiederholt formulieren die Schüler/innen: „Ich glaub nicht, dass das so passiert ist“ oder so ähnlich (6., 10., 11., 12., 13.). Diesen Gebrauch des Ausdrucks „glauben“ greift die Studentin Anne in ihrer Frage auf, warum die Wundererzählungen trotz der fehlenden Historizität in der Bibel zu finden sind (17.). Glaube kann hier also zum einen übersetzt werden als „Für-wahr-halten“ und zum anderen als „denken/meinen/der Ansicht sein“. Nun stehen die Schüler/innen vor der Frage, warum die biblischen Wundergeschichten trotz der fehlenden Historizität in der Bibel zu lesen sind. In der Suche nach einer Antwort bemühen die Jugendlichen rationalistische Deutungsmuster (20., 22.) und versuchen so, die Glaubwürdigkeit der biblischen Geschichten (wieder)herzustellen.

Im Blick auf die Aufgabe der Rollenmodulation im Theologischen Gespräch ist festzustellen, dass sich die Studierenden überwiegend darauf konzentrieren, die Deutungen der Schüler/innen wahrzunehmen. Durch den Verzicht auf Gesprächstechniken wie beispielsweise das Spiegeln oder das Vergleichen stehen die Deutungsversuche der Schüler/innen weitgehend unverbunden im Raum. Entsprechend ist zu beobachten; dass sich die Jugendlichen mit ihren Äußerungen an die Lehrkräfte richten, eine dialogische Auseinandersetzung unter den Schülerinnen/Schülern bleibt folglich aus. Und zur Fragetechnik der Studierenden kann angemerkt werden, dass zumindest die Studentin Anne zu Suggestivfragen neigt. (4., 17.). Weiterführende Deutungsperspektiven bringen die Studierenden in der vorliegenden Sequenz gar nicht ein. Von daher erschöpft sich das Gespräch in dem typischen Ablauf „Feststellung fehlender Historizität eines Wunders – Suche nach rationalistischen Erklärungen für das Wunder“. Somit steht für die Schüler/innen der Anspruch, die Heilungserzählung theo-logisch zu bedenken, im Vordergrund. Eine existenzielle Perspektive wird lediglich durch Paul eingebracht, der zu bedenken gibt, dass die persönliche Erfahrung die Beurteilung eines Wunders entscheidend beeinflusst (18.). Die Überlegung

von Paul kann jedoch auch so interpretiert werden, dass der Schüler auf die Notwendigkeit eines Beweises für ein wunderhaftes Ereignis hinweisen möchte. Mit anderen Worten: Die Historizität einer Begebenheit kann nur durch die Augenzeugenschaft erwiesen werden. Die Studierenden verzichten an dieser Stelle auf entsprechende Rückfragen an Paul.

5.5.3 „Und die Moral von der Geschicht´ ist“

1. IPEK: Ich glaub nicht, dass die Geschichte in echt passiert ist.
2. **VICKY**: Meinst nicht?
3. IPEK: Nee, vor allem 5.000 Leute und so wenig Brot, also ich glaub das nicht.
4. LUISE: Also ich glaub das nicht.
5. HELEN II: Ich kann das auch nicht glauben, weil das ist so ne große Menge, das kann man sich gar nicht vorstellen.
6. IPEK: So ne große Menge.
7. **ELKA**: Na dann müssen wir vielleicht mal rausfinden, was dahinter steckt.
8. IPEK: Wenn man die Brote auch schneiden würde, trotzdem würde man vielleicht, sagen wir mal-
9. HELEN II: 50 vielleicht.
10. IPEK: Ja 50 vielleicht noch bekommen. 50 Brotstücke, wenn man die auch ganz klein schneidet.
11. LUISE: Aber davon wird man ja nicht satt irgendwie.
12. IPEK: Aber nicht mehr! Nicht mehr! Und da bekommt auch jeder nicht viel.
13. **VICKY**: Also ihr meint, das kann auf keinen Fall gereicht haben und vor allem kann man davon auch nicht satt geworden sein.
14. IPEK: Ja.
15. **VICKY**: Mhm.
16. HELEN II: Also gereicht haben für 5.
17. IPEK: Tausend.
18. HELEN II: 5.000.
19. IPEK: Nicht!
20. HELEN II: Oder sagen wir noch mehr nicht.
21. **VICKY**: Und was denkt ihr, warum steht das dann in der Bibel? Wenn ihr jetzt sagt, okay das glaub ich nicht, das kann ich mir nicht vorstellen? Warum schreibt man dann so was in die Bibel?
22. HELEN II: Weil, vielleicht war´s ja wirklich so, aber -

23. IPEK: Dass man vielleicht mit dem Essen klar kommen sollte, das man hat, weil das war ziemlich viel, in der Regel ´ne große Menge um ähm, sie brauchen ja auch das Geld, aber sie müssen sich ja auch ernähren und damit man weiß so, man muss mit dem Essen gut klar kommen, weil es nicht für alle reicht, oder so.
24. **VICKY**: Mhm.
25. IPEK: Ich weiß jetzt nicht, wie ich das beschreiben soll, aber ich glaub, das hat damit zu tun.
26. HELEN II: Es kann aber auch sein, das ähm, man bekommt, also man gibt etwas von sich ab. Die haben´s ja von sich geholt, diese Brote, diese Fische. Und ähm dass man da halt, dass man halt auch mehr bekommt. Also wenn man was abgibt, dass man dann auch selber noch was davon hat.
27. **VICKY**: Mhm.
28. HELEN I: Ja, also ich würd das auch so sagen wie Helen das gesagt hat. Dass man dann halt, wenn man teilt, egal wie viel man hat, dass man dann halt auch was wieder bekommt. Ähm, ich wollt noch irgendwas sagen. Ich hab´s vergessen.
29. **ELKA**: Helen fällt grad noch was ein.
30. HELEN II: Man ist ja irgendwie dann einfach glücklich, dass man geholfen hat, in dem Moment wo man dann hilft.
31. **ELKA**: Also du gehst ja schon, du kommst ja schon drauf, dass es vielleicht gar nicht um die Menge des Brotes selbst geht.
32. HELEN II: Nee, also es geht halt, dass man einfach mal so überlegt, ist es okay, dass ich jetzt soviel habe und jemand der mich fragt, kannst du mir vielleicht was geben, demjenigen halt auch was abgibt.
33. IPEK: Ähm, man hat ja dann auch ein gutes Gefühl, denn man hat ja viel Essen. Denn wenn da jetzt jemand verhungert und man dem irgendwas abgibt, man hat ja dann auch ein gutes Gefühl dabei. Also ich hätte da schon ein gutes Gefühl, wenn ich dort jemandem helfe, der verhungert.
34. HELEN II: Verhungern lässt.
35. IPEK: Ja.
36. **VICKY**: Was meint ihr andern dazu? Warum steht das da drin?
37. DIANA: Vielleicht hat einer... Das glaub ich nicht, dass Jesus halt so zu Gott gehört. Also keine Ahnung irgendwie, dass er einfach nur ein einfacher Mensch war.
38. **VICKY**: Mhm. Sabri?
39. (Pause)

40. **VICKY**: Ach so, so ich dachte das wär jetzt -
41. SABRI: Nee.
42. **ELKA**: Das ist keine, war kein?
43. SABRI: Ja, man soll einfach lernen so zu teilen und großzügig zu sein.
44. **ELKA**: Schöner Gedanke. Andy hast du noch vielleicht?
45. ANDY: Naja, ich denk mal auch, man soll einfach lernen zu teilen. Weil alles, vieles stimmt nicht in der Bibel, aber man soll einfach daraus lernen. Was bringt´s ein, wenn wahr ist oder nicht, das verändert eh nichts. Man soll einfach daraus lernen denke ich.
46. **VICKY**: Also meinst du, es geht jetzt nicht darum zu sagen, die Geschichte ist wahr oder falsch, sondern eher, dass die drin stehen um irgendwie -
47. IPEK: Leute klar zu machen.
48. **VICKY**: Ja so nach dem Motto „Und die Moral von der Geschicht ist".
49. **ELKA**: Man darf´s eben nicht wortwörtlich nehmen, sondern dass es um den Kern geht. Und dass es eigentlich dahinter steht, was ihr ja auch so ein bisschen grad gesagt habt mit dem Teilen.
50. **VICKY**: Sabri?
51. SABRI: Ja ich find das auch von Andy und ähm, ja ich glaub ohne den Glauben würden wir auch keine richtigen Menschen sein so. Also ich glaub wir ham schon viel davon gelernt uns zu verhalten. Ich glaub ohne das wären wir irgendwie nich so wie wir sind.
52. **ELKA**: Mhm. Du meinst, dass der Glauben einen Menschen auch dazu bringt sich so zu verhalten, dass sie eben mit anderen teilen und andere auch achten.
53. **VICKY**: Also was Gutes zu tun.
54. **ELKA**: Also jetzt meldet sich hier Helen.
55. HELEN II: Ja sie hat sich auch schon gemeldet.
56. **ELKA**: Egal.
57. HELEN I: Mach du zuerst.
58. **VICKY**: Eine Helen.
59. **ELKA**: Helen I zuerst.
60. HELEN I: Okay ähm danke. Dann, ich hab noch ne Frage und zwar Fisch, die hatten irgendwie zwei Fische, ich ess eigentlich Fisch nicht roh. Also ich weiß nicht.
61. **VICKY**: Sushi.
62. HELEN I: Aber, ich weiß nicht okay, ich kenn das von meinem Opa, also wenn der den räuchert, dann kann man den schon auseinander nehmen und dann essen, aber roh? Wenn die jetzt zwei Fische da hatten, weiß ich nicht.

63. **VICKY**: Also ich nehm nicht an, dass, also ich weiß es nicht, es steht ja jetzt hier nicht drin, wie sie den zubereiten. Aber ich glaub, das ist auch ein bisschen eklig, dass, also roh kann ich mir nicht vorstellen, dass die damals schon, den auseinander gerupft haben und den so Sushi mäßig.
64. HELEN I: Ich kenn auch nur Geräucherten.
65. **VICKY**: Ich denk halt auch, sie haben ihn ja mitgebracht und vielleicht war der dann schon irgendwie geräuchert, gebraten. Helen.
66. HELEN II: Es kann ja auch sein, dass diese Bibel sozusagen so ein Planer ist fürs Leben. Wie man so mit den anderen umgehen soll, irgendwie ist das wenn man die sich durchliest, dass man dann irgendwie so ´nen klaren Gedanken kriegt und dann selber über sein Leben dann irgendwie nachdenkt. Was kann ich jetzt an meiner Einstellung dann ändern, ja irgendwie so.
67. **VICKY**: Das heißt dann also, dass die Bibel für dich, also auch für heute noch, ähm wichtig wär.
68. HELEN II: Ich denk mal-
69. **VICKY**: Also, dass sie dir auch für heute noch Hilfestellung geben würde. Tipps?
70. HELEN II: Ja, ich denk auch, wenn jemand so die Bibel jetzt gelesen hat, dass der auch irgendwie, ähm, und die auch verstanden hat, dass der dann auch gleich ein viel besserer Mensch ist, weil er die Grundlagen dann auch schon kennt und weiß, worauf es ankommt.

Auch in dieser Gesprächssequenz geht es um eine neutestamentliche Wundererzählung, nämlich Mk 6,30-44 („Speisung der 5000“). Dabei kann zunächst einmal festgehalten werden, dass die Schüler/innen zu Beginn ihre Zweifel an der Historizität des Wundergeschehens äußern (dürfen). Auf die daran anschließende Aufforderung der Studierenden, nach einem dahinter liegenden Sinn der Wundergeschichte zu fragen (7. und 21.), lassen sich die Schüler/innen ein. Gemeinsam entwickeln sie ein Deutungsmodell mit ethischem Schwerpunkt.

Über die Wunderthematik kommt auch die Kategorie „Bibel“ in den Blick: Von der ethischen Deutung des Speisungswunders gelangen die Schüler/innen zu einer ethischen Deutung aller biblischen Texte (45. und dann wieder in 66.f). Die Bibel wird als „Planer fürs Leben“ (66.) beschrieben, in dem sich Handlungsanweisungen sowie hilfreiche Anregungen für die Reflexion der persönlichen Lebensweise und die damit verbundenen Einstel-

lungen befinden. Die Schüler/innen schreiben der Bibel eine lebensdienliche und –orientierende Funktion zu.

Somit gilt: In der Erstbegegnung mit der biblischen Geschichte suchen die Jugendlichen nach logischen Begründungszusammenhängen im Stil einer rationalistischen Wunderinterpretation. Erst als sie dabei an Grenzen stoßen, bedenken sie die Möglichkeit einer ethischen Deutung. Die Überlegung, ob bzw. inwiefern ein derartiger Zugang zu biblischen Geschichten den existenziellen Fragen und Bedürfnissen der Schüler/innen entspricht, bleibt in dem vorliegenden Gesprächsauszug ungeklärt.

Im Blick auf die Gesprächsführung der Studierenden ist zu beobachten, dass die Studierenden bereits im ersten Abschnitt (1.-20.) Tendenzen in der Wahrnehmung ihrer Lehrerrolle zu erkennen geben, die im gesamten Gespräch immer wiederkehren: In der Formulierung ihrer Fragen und Arbeitsaufträge suggeriert die Studentin Leonie die Existenz einer richtigen und angemessenen Antwort auf die Frage, wie das Speisungswunder zu deuten ist (vgl. 7., 31. und 49.). Studentin Silke hingegen signalisiert in der gesamten Unterrichtssequenz ihr Interesse an den (spontan geäußerten) Schülerbeiträgen. Sie bemüht sich, die Äußerungen zu bündeln und zu spiegeln (vgl. 13., 46., 67.), fordert die Schüler/innen auf, ihre persönliche Deutung einzubringen (21.) und ermuntert alle Jugendlichen, sich am Gespräch zu beteiligen (36.). Ihre Impulse wirken offensichtlich anregend auf das Unterrichtsgespräch.

In die Beobachtungen zur Gesprächsführung der Studierenden ist auch die Reaktion auf die Äußerung der Schülerin Steffi aufzunehmen (37.). Ihre zweifelnde Überlegung bzgl. der Gottessohnschaft Jesu wird von den Studierenden übergangen. Zu bedenken ist die Frage, ob mit diesem Vorgehen der Lehrkräfte der Rückzug von Steffi aus dem folgenden Gespräch begründet werden kann.

Während es den Studierenden insgesamt recht gut gelingt, die Deutungen der Jugendlichen wahrzunehmen, haben sie Schwierigkeiten, die unter-

schiedlichen Äußerungen ins Gespräch zu bringen[1177]. Damit einher geht der Verzicht auf eine Bündelung bzw. Strukturierung der Schüleräußerungen, so dass der Eindruck entsteht, die gemeinsam erarbeitete ethische Deutung der Wundererzählung stelle die „richtige Lösung" dar.

5.5.4 „Also ich denke, dass man Glauben nicht erlernen kann"

Dieses Gespräch hat sich innerhalb einer Unterrichtsstunde ereignet, in der die Schüler/innen zunächst ein Schreibgespräch durchgeführt haben. Grundlage dieses Schreibgesprächs waren Äußerungen, die die Jugendlichen selbst im Rahmen einer zurückliegenden schriftlichen Arbeit getroffen haben. Die drei unterrichtenden Studierenden haben die Stellungnahmen der Schüler/innen ausgewählt. In einer der Äußerungen wird die Frage nach der Lernbarkeit von Glauben thematisiert.

1. LISA: Also ich finde, ähm, wenn man, also wenn man das glaubt, was einem so über Gott erzählt wird oder so, dann kann man daran glauben, aber ich persönlich glaub nich daran, obwohl vieles darüber erzählt worden ist. Also, wenn man an Gott glauben will, dann glaubt man an Gott und wenn nich, wenn man, oder wenn man halt das nicht sieht als sinnvoll, dann glaubt man halt nicht daran.
2. VALERIAN: Also noch mal, ich hab ja das hier geschrieben[1178] und ähm das glaub ich so, also z.B. meine Eltern sind auch nich gläubig und deswegen hab ich erst mal überhaupt nich die Erfahrung mit sowas und bin deswegen auch nich gläubig und z.B. ich glaub Felix, du bist gläubig ne? Und deine Eltern wahrscheinlich auch? Und deswegen mein ich das auch, dass man das so lernen kann, weil man das eigentlich so von Generation zu Generation immer wieder übernimmt und dann gibt's halt manchmal so Leute, die das dann ähm in der Familie, die das nich so übernehmen aber an für sich lernt man das ja im Prinzip schon,

---

[1177] Ähnliche sowie weiterführende Überlegungen zu dem Gesprächsauszug sind nachzulesen bei Freudenberger-Lötz/Reiß, Speisung.

[1178] Dem transkribierten Gespräch ist eine schriftliche Diskussion u.a. zu der Frage, ob Glaube lernbar sei, vorausgegangen. Valerian bezieht sich hier also auf diese schriftlichen Stellungnahmen.

wenn man das von seinen Eltern so übernimmt, weil dann lernt man halt ´ne Menge dadrüber und lernt man, dass man – was weiß ich – sonntags in die Kirche geht und sowas und deswegen meine ich, dass man das schon lernt im Prinzip.

3. **JANA:** Aber dann ist Lernen ja vielleicht der falsche Ausdruck, weil man, man wächst ja da mit rein.
4. VALERIAN: Ja aber man lernt ja sozusagen von den Eltern. Das lernt man, dass man in die Kirche geht und sowas und dann entwickelt sich ja wahrscheinlich auch irgendwann der Glaube dadurch und deswegen mein ich halt, dass man das lernt. So war das gemeint.
5. **SABRINA:** Also man lernt dann eigentlich dadurch mehr so diese Praktiken kennen. Man lernt die Rituale, dass man in die Kirche geht, beten, bloß den Glauben an sich – Gott kennen lernen, genau. Aber den Glauben an sich, weil jeder, jeder aus der Familie macht sich ja dann schon auch sein eigenes Bild.
6. VALERIAN: Ja schon, aber man, es ist ja so, wenn man das die ganze Zeit macht, was weiß ich, dann denkt man, hat man auch schon ´ne bessere, also hat man schon ´ne Beziehung dazu und wenn man das nicht macht, dann ist es halt einfach anders, weil man das dann nicht kennt und dann ist es halt meistens auch so, dass man nicht glaubt daran und deswegen, das ist halt so, so mein ich das.
7. **SABRINA:** Mmh, also hat es aber auch schon viel mit Erfahrung dann zu tun? Wenn man es bisher in seinem Leben nicht so erfahren hat, dann glaubt man dann auch.
8. MARIA: Also ich denke, dass man Glauben nicht erlernen kann, aber viele Leute lernen ja für den Glauben, lernen z.B. irgendwelche Gedichte oder sowas auswendig. Dann lernen sie, dann lernen die ja sozusagen dafür, dass sie, ich weiß nich, enger mit ihm in Verbindung, mit dem Gott in Verbindung treten, weil sie das dann ausprobieren können oder so. Viele Leute lernen dafür.
9. **ANNELIE:** Also lernen sie dann Dinge, die ihnen helfen dann oder was lernen sie genau?
10. MARIA: Ich weiß es nicht, warum die das lernen.
11. FELIX (?): Aber, den Glauben ja nicht wirklich, eigentlich ja nur was über Gott. Also den Glauben, den lernen sie ja nicht. Die lernen ja nur, wie Gott war oder was er gemacht hat-
12. MARIA: Aber wenn man lernt „Ich glaube an Gott“, also das Glaubensbekennt-

nis-

13. **SABRINA:** Ach das meintest du, mhm.
14. MARIA: Mein ich so. Dann ja.
15. **JANA:** Also lernen die praktisch für die Verbindung zu Gott? Damit sie durch das Glaubensbekenntnis oder das Beten, die Gebete, die sie vielleicht auswendig lernen, die Verbindung zu Gott bekommen?
16. LISA: Es ist ja auch so, dass die in der Kirche, wenn man in die Kirche geht, sagen die das dann ja auch meistens auf oder so. Damit man da quasi mitreden kann sag ich mal.
17. **JANA:** Aber steckt da vielleicht mehr dahinter als das Mitreden?
18. LISA: Die beten.
19. **JANA:** Die beten? Und wofür beten die?
20. SUS: (*reden durcheinander*)
21. LISA: Wenn die irgendwas haben, ´n Traum oder sowas oder wenn jemand krank ist.
22. VALERIAN: Ich glaub aber auch, dass so Glauben auch ne Sache von Interesse ist und zwar, wenn man sich dafür nicht interessiert, dann denk, dann geht einem das einfach, ja also dann macht man damit halt nichts und wenn man sich wirklich dafür interessiert, richtig das alles kennenlernen will, dann denke ich, bil- ähm verwendet, also stellt man auch langsam so ´ne Beziehung dazu da und kann dann auch eher daran glauben.
23. **ANNELIE:** Ist das so´n bisschen offen halten, meinst du auch, dass so ´ne Offenheit für sowas da sein muss, oder? Hab ich das so rausgehört.
24. VALERIAN: Ja schon, dass man sich halt in erster Linie richtig dafür interessiert.
25. **ANNELIE:** Habt ihr noch was dazu zu sagen?
26. **SABRINA:** Also ich möchte noch mal was sagen und zwar, also ich denke auch, dass man, wenn man sich jetzt, wie du sagst, dafür interessiert oder einfach mehr über Gott erfahren möchte und man sagt, man hat so ´ne generelle Offenheit und man möchte jetzt sich öffnen, sag ich mal, für den Glauben, dass man dann auch über ähm, sag ich mal, Wissensdinge also, indem man sich mit dem Thema beschäftigt und vielleicht in der Bibel Texte liest, sich mit anderen Leute austauscht und so auch Wissen aneignet sich über Gott, dass man da auch den Glauben mit festigen kann aber dass ähm Wissen an sich nicht die Voraussetzung sein kann, also dass als erstes diese Offenheit eben da sein muss. Das ist meine Einstellung. Ja, dann machen wir das nächste, das letzte Plakat.

In dem Gesprächsauszug werden von den Jugendlichen unterschiedliche Aspekte angesprochen und diskutiert. Im Blick auf sich selbst sowie auf seinen Mitschüler Felix stellt Valerian fest, dass die familiäre Sozialisation einen entscheidenden Beitrag zu einer (un-)gläubigen Haltung Heranwachsender leistet. Die Rückfragen der Studierenden verlangen von Valerian, seine Überlegungen zu präzisieren und so wird deutlich, dass der Schüler einen in der Familie praktizierten Glauben als Voraussetzung für eine glaubende Haltung des Kindes ansieht. D.h. nur derjenige, der über die Eltern (oder andere Bezugspersonen) Praktiken und Rituale des Glaubens kennenlernt, kann nach Ansicht von Valerian selbst einen vertrauten Umgang damit erlernen. „Lernen" versteht der Schüler dabei als eine Form der Verinnerlichung, die durch eine Art Nachahmung erreicht wird (46.).

Im weiteren Gesprächsverlauf versuchen Maria und Felix den Glaubensvollzug bzw. die -haltung von den –inhalten abzugrenzen. Demnach ist es durchaus möglich, sich dem Glauben inhaltlich anzunähern. Dazu zählen beispielsweise die Auseinandersetzung mit biblischen Geschichten, in denen von Gott erzählt wird (53.) oder auch das Lernen von Texten wie z.B. das Glaubensbekenntnis (50., 54.). Die Beschäftigung mit Glaubensinhalten wird dann zur Voraussetzung für eine Glaubenshaltung.

Und schließlich bringt Valerian noch einen dritten Aspekt in das Gespräch ein, indem er das persönliche Interesse als Bedingung für den Glauben kennzeichnet. Wenn diese grundsätzliche Voraussetzung erfüllt ist, so argumentiert der Schüler, ist es dem Einzelnen eher möglich, mit der Glaubenspraxis und den -inhalten vertraut zu werden.

Im Blick auf die Gesprächsführung der Studierenden fällt hier auf, dass die angehenden Lehrkräfte bemüht sind, die Äußerungen der Schüler/innen zu verstehen bzw. die Jugendlichen in ihrem Denken zu fördern. Der Gebrauch der Konjunktion „also" kennzeichnet die Gesprächsbeiträge der Studierenden als eine resümierende Zusammenfassung (5., 7., 9., 26.). Mit dieser Technik gelingt es ihnen, die Beiträge der Schüler/innen zu bündeln und ggfs. zu strukturieren. Über die Konjunktion „aber" knüpft die Studierende

Jana an die Beiträge der Jugendlichen an und führt sie fort (45., 59.). Des Weiteren ist auf die Rückfragen hinzuweisen, die die Studierenden an die Schüler/innen richten (61., 65.). Sie fordern die Jugendlichen zu einer unmittelbaren Antwort heraus, was zum Teil eine inhaltliche Präzisierung der zuvor geäußerten Überlegungen erfordert.

Die „monologische" Stellungnahme der Studierenden Sabrina (68.), die die vorliegende Gesprächssequenz abschließt, zeigt, dass es ihr wichtig ist, den Schülern ihre persönliche Sicht auf das Gesprächsthema mitzuteilen („Das ist meine Einstellung."). Dabei verknüpft die Studierende ihre eigene Meinung mit den zuvor diskutierten Überlegungen der Jugendlichen.

Abschließend ist die Frage zu reflektieren, inwiefern sich die Kernkategorien 1 und 2 in dem Gesprächsausschnitt wiederspiegeln. Offensichtlich sind die Schüler/innen um nachvollziehbare Argumente für bzw. gegen die Lernbarkeit von Glauben bemüht. Hier findet sich also der theo-logische Anspruch der Jugendlichen wieder. Auf der anderen Seite geht es auch um eine existenzielle Perspektive, indem die Schüler/innen die Frage nach der Lernbarkeit des Glaubens mit Hilfe eigener Erfahrungen zu beantworten versuchen.

5.5.5 „Man weiß, dass Gott immer einem zuhört"

Die nachfolgende Sequenz ist einem einführenden Gespräch in einer Kleingruppe entnommen, die von zwei Studierenden unterrichtet wurde. In dem Dialog verständigen sich die Schülerinnen über ihre persönlichen Gottesvorstellungen.

1. **CHRISTINA:** Solange wir selbst noch immer agieren können und alles immer noch richten können, wenden wir uns glaube ich selten an Gott, oder?
2. JACKII: Also ich hätt das schon so was, also so von wegen, ja wenn es mir schlecht geht dann komm ich zu Gott. Wenn es mir gut geht, dann nicht. Ne, das ist eigentlich für mich unverständlich. Zum Beispiel wenn ich Geld brauche, dann geh ich zu ihr und sage Jessica ich brauche Geld. Und wenn ich´s habe, dann sage ich „Hey, Jessica, hä wer bist Du denn?". So von wegen, wenn ich etwas brauche, ja, und das ist für mich, für mich wäre das jetzt nicht so gut. Ich komme zu ihm, wenn es mir gut geht und

wenn es mir schlecht geht. Also mit beiden Sachen. Sonst wäre das für mich komisch.

3. JESSICA: Oder wenn irgendetwas passiert ist, so im positiven Sinne, dann freut man sich ja auch und erzählt das gerne, das und das ist passiert. Und ich weiß nicht, irgendwann, wenn´s einem auch schlecht geht, oder ist ja egal, ob es jemandem gut oder schlecht geht, man kann es doch Gott erzählen, weil man weiß, dass Gott immer einem zuhört und immer da ist. Und irgendwann muss man ja mit irgendeinem reden. Wenn man das alles so für sich behält, dann ist das auch nicht so gut, dann kommt man irgendwann auch nicht mehr klar.
4. **CHRISTINA**: Mhm. Ja, ich find´s oberklasse hier mit Euch. Also Gott ist für Euch jemand, praktisch ein Gesprächspartner und er antwortet Euch ja nicht wirklich und letztendlich würde jetzt wahrscheinlich Jackii sagen: „Doch, manchmal antwortet er mir auch“. Antwortet er Dir manchmal sogar?
5. JACKII: Ich sag mal so, das ist so'n Gefühl.
6. **CHRISTINA**: Genau.
7. JACKII: Also er sagt nicht: „Jaqueline, tu dies oder das.“. Das fühl ich einfach. Ob es richtig gemacht ist oder falsch, ich fühl´s einfach irgendwie. Ich fühl das. Ich denk auch, Gott lässt uns irgendwie einen falschen Weg gehen, damit wir dann merken, das ist halt, dass wir es dann für unser Leben lang besser machen sollen. Ich denk, das hat damit auch ein bisschen was zu tun. Was weiß ich, dass wir etwas Doofes in einem gleichen Moment machen, aber irgendwie lernen wir dann aus der Sache und dann machen wir es nie wieder und dann haben wir quasi auf Gott gehört.
8. **CHRISTINA**: Mhm. Manchmal hat man auch ein schlechtes Gewissen, manchmal weiß man eigentlich ganz genau, was man falsch gemacht hat.
9. JESSICA: Ja.
10. **CORNELIA**: Mich würd noch interessieren, ist das immer ein positives Gefühl, wenn er Dir antwortet, oder auch mal, dass Du sagst, oh das findste jetzt ganz komisch?
11. JACKII: Wenn ich jetzt ´ne vier geschrieben hab, dann ist das so´n Gefühl, irgendwie ist das jetzt auch nicht so gut. Oder wenn ich jetzt, er hat mir gesagt, du sollst bis neun zu Hause sein und ich komm erst um zehn nach Hause. Dann ist halt irgendwie so, dann is halt irgendwas los bei mir, dann entweder ich fall irgendwie hin, oder so dass so ´ne Strafe dann glaub ich von Gott irgendwie, wenn ich irgendwas falsch mache, dann

kommt doch irgendwas rüber, von wegen, ne das darfst Du nicht wieder machen, weil das war falsch von Dir.

12. **CHRISTINA**: Mhm.

13. **CORNELIA**: Also es ist nicht immer alles Friede-Freude-Eierkuchen, es ist auch schon mal wie bei einem richtigen Vater, dass man auch schon mal negative Gefühle oder Positionen hat. Das ist ja auch interessant. Oder dass Gott nicht immer da ist und sagt: „ Ja, ja, alles wird gut und es ist alles toll, so wie Du bist“ nein, es ist auch mal nicht so super alles. Und das find ich eigentlich auch interessant, dass es genauso ist, wie wenn man mit seinem richtigen Vater spricht und der sagt: „So kann´s hier aber nicht laufen“.

Offensichtlich ist der Gottesglaube der sich zu Wort meldenden Schülerinnen[1179] geprägt von Vertrauen. Gott wird beschrieben als ein omnipräsenter Gesprächspartner (vgl. 2.), dem man sich in guten wie auch in schlechten Zeiten zuwendet. Interessant ist, dass die Jugendlichen diese Kommunikation nicht einseitig auffassen. In ihrer Hinwendung zu Gott erfahren sie auch ein Gegenüber: Im Duktus des do-ut-des-Prinzips werden unangenehme Erfahrungen als Reaktion Gottes auf ein Fehlverhalten gedeutet (7., 11.). Vor diesem Hintergrund kann die Schülerin Jacki behaupten, dass sich ihre Kommunikation mit Gott im emotionalen Bereich abspiele (7.). Die Studierende Christina verstärkt diese Vorstellung, indem sie das Gewissen anspricht (8.). Auf diesen Versuch einer Psychologisierung ihrer Gottesbeziehung gehen die Schülerinnen jedoch nicht weiter ein.

Die Studentin Cornelia knüpft an Jackis Überlegung in 7. an, indem sie die Schülerin auf der Gefühlsebene anzusprechen versucht (10.). Im weiteren Verlauf des Gesprächs nimmt die Studierende nun den – zu Beginn der Unterrichtsstunde bereits thematisierten – Vergleich Gottes mit einem Vater auf. Dieses Vorgehen hat eine zweifache Wirkung: Zum einen wird herausgestellt, dass Gott kein „Friede-Freude-Eierkuchen“-Gott ist; eine Gottesbeziehung kann also durchaus auch konfliktreich sein. Und zum anderen wird

[1179] Zwar gehört zu der Kleingruppe, in der das Gespräch stattgefunden hat, auch ein männlicher Schüler – in dieser Sequenz findet sich jedoch kein Beitrag von ihm.

durch die Vorstellung eines „erziehenden“ Gottes das Denken in do-ut-des-Strukturen verstärkt.

Diese Beobachtung fügt sich ein in die Gesprächsführung der Studierenden in der gesamten Sequenz. Diese geht über einen moderierenden Stil hinaus; stattdessen beteiligen sich Cornelia und Christina am Gespräch der Schüler, kommentieren deren Überlegungen inhaltlich und bringen ihre eigenen Gedanken ein (1., 8., 13.). Insbesondere die Äußerung der Studierenden Christina (6.) stellt eine inhaltliche Lenkung innerhalb des Theologischen Gesprächs dar. Die Studierenden nehmen sich also als Persönlichkeit nicht aus dem Dialog heraus, sondern bekunden ihre eigenen Interessen im Blick auf die Ansichten der Schüler (9., 12.).

Dazu passt die Feststellung, dass es in dem vorliegenden Dialog vornehmlich um den existenziellen Zugang der Schüler zum Gesprächsthema geht. Der Versuch, die Rede von Gott nachvollziehbar und logisch zu gestalten, tritt dagegen in den Hintergrund.

Auffällig ist in dieser Gesprächssequenz außerdem die Bemerkung der Studentin Christina auf einer Metaebene (4.), mit der sie den Jugendlichen ihre Freude am Theologisieren mit ihnen deutlich macht.

5.5.6 Zwischenfazit

Die transkribierten Gesprächssequenzen zeigen, dass es den Studierenden durchaus gelingt, den theo-logischen Anspruch der Jugendlichen bzw. ihre Suche nach Antworten auf existenzielle Fragen im Theologischen Gespräch aufzunehmen.

Die entscheidende Herausforderung liegt offensichtlich in der wechselseitigen Verschränkung beider Phänomene. Diesen Anspruch vermögen die Studierenden lediglich in Ansätzen einzulösen, so dass an den Charakter der dritten Kernkategorie einer Zielvorstellung zu erinnern ist.[1180]

[1180] Vgl. 5.4.3.6.

Daraus ergeben sich Konsequenzen für den ausstehenden Versuch einer Konzeptualisierung Theologischer Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik[1181]: Die darin vorgestellten Handlungsoptionen sind in der Praxis zu erproben und vor dem Hintergrund der dabei gemachten Erfahrungen zu reflektieren.
Zunächst einmal gilt es jedoch, die Kernkategorien auf die in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Grundlagen zu beziehen.

5.6 Theoretische Reflexion der Kernkategorien

Gegenstand dieses Kapitelteils ist die Reflexion der in den vorangegangenen Kapitelteilen dargestellten Auswertungsergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen in Kapitel 2. Dahinter steht die Idee, erste Schritte in der wissenschaftlichen Diskussion der Forschungsergebnisse zu gehen.
Die Reflexion beginnt mit einem Rückblick auf die aktuelle Forschungsdiskussion zur Wunderthematik. Dem folgt die theoretische Auseinandersetzung mit dem Jugendalter. Und an dritter Stelle ist der Fokus auf die Überlegungen zur Jugendtheologie gerichtet.

5.6.1 Reflexion aus wunderdidaktischer Perspektive

Zunächst einmal ist festzustellen, dass die Beobachtungen bzgl. des Zugangs der Jugendlichen zur Wunderthematik mit der im Kapitelteil 2.3 dargestellten Forschungssituation in zahlreichen Punkten übereinstimmen:

- Der Wunderbegriff der Jugendlichen ist tendenziell positiv. Wunder werden verstanden als etwas Unerklärliches bzw. Unerwartetes.
- Auf der Grundlage eines zunehmend naturwissenschaftlichen Weltbildes werden die biblischen Wundererzählungen als historische Tatsachenberichte aufgefasst.

[1181] Vgl. 5.7.

- Den Maßstab für die Bewertung der Wirklichkeit bilden die Erfahrungen der Jugendlichen. Auf diese Weise wird der Glaube zu einer Restkategorie.
- Die Wundergeschichten werden kritisch beurteilt, angezweifelt oder abgelehnt; dies wird oftmals auf die gesamte Bibel übertragen.
- Hinsichtlich der Wunderfrage unterscheiden die Jugendlichen ihre eigene Gegenwart von der Zeit Jesu.
- In der Beschäftigung mit den Wundergeschichten treten zahlreiche Missverständnisse der Jugendlichen zu Tage.
- Die menschliche Seite Jesu wird betont, d.h. magische Vorstellungen bzgl. Jesu Wunderwirken werden verabschiedet.
- In ihrer Deutung der Wundererzählungen bemühen die Schüler/innen Erklärungsmodelle, die sich mit den innerhalb der Theologiegeschichte entstandenen Deutungsmustern zur Deckung bringen lassen.
- Ein symbolisches Verständnis der Wunder Jesu ist nur vereinzelt wahrzunehmen.
- Gott wird, wenn überhaupt, ein Wirken in Notsituationen zugetraut; jedoch äußern einige Jugendliche den Wunsch nach einem Gott, der im eigenen Leben zu wirken vermag.

Darüber hinaus kann die Beobachtung von Blum bestätigt werden, dass den Heranwachsenden oftmals kompetente Ansprechpersonen fehlen, mit denen sie über ihre Verständnisschwierigkeiten im Umgang mit der Wunderfrage sprechen können. Der schulische Religionsunterricht ist dann der einzige Raum, Fragen und Zweifel zu artikulieren und zu bearbeiten.[1182]

Führt man sich nun noch einmal Kapitelteil 2.2 vor Augen, so erinnert der bei den Schülerinnen/Schülern zu beobachtende Versuch, die biblischen Wundergeschichten zu deuten, an die wunderhermeneutische Diskussion innerhalb der Theologiegeschichte: Das zunehmend naturwissenschaftlich ausgerichtete Weltbild der Jugendlichen führt zu Zweifeln an einer suprana-

---

[1182] Vgl. Abschnitt 2.3.1.1.

turalistischen Wunderinterpretation. Um die biblischen Wundergeschichten bzw. die Glaubwürdigkeit der gesamten Bibel zu wahren, entwickeln die Schüler/innen rationalistische oder auch symbolische Deutungsmodelle. Durch ihre Gesprächsführung neigen die Studierenden wiederum dazu, derartige Interpretationsversuche zu unterstützen, so dass sich die Frage nach der Aufgabe der Lehrkraft im Theologischen Gespräch zur Wunderthematik stellt. Hier ist die Forderung an die Lehrkraft, sich des eigenen Zugangs zum Thema zu vergewissern, zu unterstreichen. Nur so kann der – in der aktuellen wunderdidaktischen Diskussion formulierte – Anspruch eingelöst werden, die Wunder Jesu ohne eine Vorabentscheidung bzgl. ihrer Historizität ins Spiel zu bringen, d.h. die Wunderfrage offen zu halten[1183].

Im Blick auf die Lehrkraft kann die Analyse der Unterrichtsversuche der Studierenden bestätigen, dass ihr Aufgabenfeld ein sehr komplexes ist:

- Den Schülerinnen/Schülern sind ihren individuellen Zugängen zur Wunderthematik entsprechende Orientierungsangebote bereitzustellen.
- Die Jugendlichen sind anzuregen, eigene Erfahrungen als Wunder zu identifizieren.
- Das methodische Arrangement ist so auszurichten, dass ein emotionaler Bezug zwischen den Wundergeschichten und den Schülerinnen/Schülern entstehen kann. Dabei ist zu bedenken, dass ein identifikatorischer Zugang die kognitive Bearbeitung der Wundererzählungen nicht ersetzen kann.
- Die unterschiedlichen Weltbilder (der biblischen Geschichten und der Jugendlichen) sind zu klären.

Diese Aufgaben stellen Schritte auf dem Weg zu dem wunderdidaktischen Ziel dar, Heranwachsende zu befähigen, sich auf angemessene Art mit den Wundergeschichten auseinanderzusetzen. Den Sinn der biblischen Erzählungen sollen sie dabei für sich selbst finden.

[1183] Vgl. insbesondere Dressler, Blickwechsel, 285f.

Eine weitere Übereinstimmung zu den Überlegungen im Kapitelteil 2.2 betrifft schließlich die Vernetzung der Thematik: Das Theologisieren über Wunder stößt die Beteiligten früher oder später auf zentrale christologische Fragen, auf die Gottesfrage sowie auf weitere systematisch-theologische Grundfragen. Dabei sind es oftmals die Jugendlichen selbst, die hier Grundgedanken der klassischen Dogmatik aufgreifen. In dieser Hinsicht ist der Behauptung, Wundergeschichten stellten ein geeignetes Medium zum Theologietreiben dar, Recht zu geben.

Somit zeigt sich insgesamt, dass sich alle drei Kernkategorien[1184] durch Argumente der religionspädagogischen Diskussion der Wunderthematik stützen lassen:

(1) Jugendliche Schüler/innen haben den Anspruch, biblische Wundergeschichten mit Hilfe logischer Kategorien zu deuten (Kernkategorie 1).
(2) Bei der Beschäftigung mit der Wunderthematik steht die Frage nach Wundern im eigenen Leben im Raum (Kernkategorie 2).
(3) Lehrkräfte, die die Wunderthematik mit jugendlichen Schülerinnen/Schülern bearbeiten möchten, benötigen ein hohes Maß an fachwissenschaftlicher bzw. –didaktischer Kompetenz sowie die Bereitschaft zur persönlichen Auseinandersetzung mit der Thematik (Kernkategorie 3).

5.6.2 Reflexion aus entwicklungspsychologischer Perspektive

Auch hier stimmen die Beobachtungen bzgl. der Jugendlichen mit der im Kapitelteil 2.4 dargestellten Forschungssituation in zahlreichen Punkten überein.

Zunächst einmal ist die Beschreibung des Pubertätsalters als eine Entwicklungsphase, in der die Schüler/innen grundlegende Wandlungsprozesse durchlaufen, zu unterstreichen. Diese Veränderungen – insbesondere der

---

[1184] Vgl. 5.4.

Identität und der kognitiven Fähigkeiten – wirken sich in hohem Maße auf den Zugang zu religiösen Themen aus. Im Einzelnen:

- Die Schüler/innen verabschieden sich vom Weltbild der Kindheit.
- Narrationen wie die biblischen Wundergeschichten werden nicht symbolisch, sondern wörtlich verstanden.
- Im Blick auf die Gottesvorstellung der Jugendlichen begegnen gedankliche Konstruktionen nach dem Schema „do-ut-des“ ebenso wie die zunehmende Orientierung an absoluter Autonomie. Im Blick auf die von Oser und Gmünder identifizierten Stufen ist hier also keine eindeutige Zuordnung möglich.
- Alle von Nipkow benannten Einbruchstellen jugendlichen Gottesglaubens sind zu beobachten. Insbesondere beschäftigt die Jugendlichen die Theodizeeproblematik sowie das Verhältnis von Glaube und Naturwissenschaften.
- Für viele Schüler/innen wird die Gottesfrage dann virulent, wenn es um Grenzbereiche des Lebens, wie z.B. existenzielle Sorgen oder schwere Krankheiten, geht. In derartigen Situationen erschließt sich den Jugendlichen der Gottesglaube als Frage, der sie existentiell sowie intellektuell nicht ausweichen können.[1185]
- Zweifel und kritische Fragen stehen im Umgang mit biblischen Texten bzw. theologischen Themen im Vordergrund, d.h. die Schüler/innen suchen nach Begründungen und logischen Zusammenhängen; Widersprüche werden nicht akzeptiert.[1186]

Des Weiteren ist an den veränderten Stellenwert der Gleichaltrigen für die Jugendlichen zu erinnern. Damit einher geht eine veränderte Wahrnehmung von Autoritäten. Die daraus resultierenden Konsequenzen für die Religiosität der Schüler/innen bezeichnet Fowler als synthetisch-konventionellen

---

[1185] Schweitzer spricht hier von der „lebensweltlichen Einbindung“ des Gottesglaubens (vgl. Schweitzer, Suche, 40).
[1186] Grom fasst diese Beobachtungen unter dem Stichwort des „Zweifelsyndroms“ zusammen (vgl. Grom, Psychologie, 266).

Glauben; d.h. die Reflexion von Glaubensinhalten orientiert sich an der (wahrnehmbaren) Meinung der Gleichaltrigen.

Somit kann die im Kapitelteil 2.4 erfolgte Einschätzung bestätigt werden: Das Vorhaben, pubertierende Jugendliche in Religion zu unterrichten, stellt eine doppelte Herausforderung dar, da die Schwierigkeiten, die sich aufgrund der Altersstufe allgemein ergeben, von der grundlegenden Infragestellung bisheriger Glaubensvorstellungen begleitet werden.

Dementsprechend komplex stellt sich auch hier das Aufgabenfeld der Lehrkraft dar; es gilt

- sich ein Bild von den zu bewältigen Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen zu machen,
- einen Mittelweg zwischen den Rollen der beratenden Begleitung und des Wegweisers des Richtigen zu finden,
- sich den Schülerinnen/Schülern authentisch zu präsentieren,
- Regeln für das unterrichtliche Miteinander aufzustellen sowie deren Einhaltung konsequent einzufordern,
- auf die religiösen Fragen der Jugendlichen selbst zu hören und sie zum Ausgangspunkt für die Suche nach gemeinsamen Lösungen zu machen,
- Lernsituationen zu entwickeln, die das Kriterium der Schüler-Orientierung ebenso wie das der kontrastiven Begegnung erfüllen,
- die Schüler/innen im Übergang vom Kinder- zum Jugendglauben zu unterstützen,
- die Jugendlichen in ihrer Fähigkeit zur (Mittel-)Reflexion zu fördern.

Im Blick auf die beiden letztgenannten Aspekte ist an die religionspädagogische Forderung zu erinnern, das symbolische Verstehen bzw. das komplementäre Denken Heranwachsender zu fördern. Dieser Appell gilt sicherlich auch für die Jugendlichen der Forschungswerkstatt. Allerdings – so haben die Studierenden erfahren – kann die Anbahnung dieser Fähigkeiten nicht

innerhalb einer einzelnen Unterrichtseinheit erfolgen, sondern stellt vielmehr eine langfristig anzugehende Aufgabe dar.[1187]

Darüber hinaus ist den an der vorliegenden Untersuchung beteiligten Studierenden bewusst geworden, dass eine Lehrkraft zwar geeignete Rahmenbedingungen für die religionspädagogische Arbeit mit den Schülerinnen/Schülern schaffen kann. Ob sich in diesem Setting jedoch existenzielle Gespräche über den persönlichen Glauben ereignen, liegt außerhalb ihres Einflussbereiches.

Vor diesem Hintergrund unterfüttern auch die Überlegungen zum Jugendalter die Kernkategorien:

(1) Jugendliche suchen in umfassender Weise nach Begründungen und logischen Zusammenhängen; einen wichtigen Orientierungsmaßstab bilden dabei die Gleichaltrigen (Kernkategorie 1).
(2) Jugendliche sind angesichts tiefgreifender Wandlungsprozesse innerhalb ihrer Entwicklung auf der Suche nach Sicherheit und Orientierung (Kernkategorie 2).
(3) Lehrkräfte, die mit Jugendlichen theologisieren möchten, benötigen einen Einblick in die alterstypischen Entwicklungsaufgaben, umfassende religionspädagogische Kompetenzen sowie die Bereitschaft, sich selbst als Persönlichkeit in die Auseinandersetzung mit den Heranwachsenden zu begeben (Kernkategorie 3).

5.6.3 Reflexion aus jugendtheologischer Perspektive

Den zentralen Inhalt der Unterrichtsversuche der Studierenden bildeten die Theologischen Gespräche mit den jugendlichen Schülerinnen/Schülern; es geht also vornehmlich um Beobachtungen bzgl. einer Theologie *mit* Jugendlichen, wobei die Theologie *von* und *für* hier mit hineinspielt.

[1187] Vgl. Kapitel 3.

Die Versuche der angehenden Lehrkräfte, mit Jugendlichen zu theologisieren, haben die Überlegungen im Kapitelteil 2.1 im Wesentlichen bestätigen können:

- Im Theologischen Gespräch ist die zunehmende Fähigkeit der Schüler/innen, sich schriftlich auszudrücken, zu berücksichtigen. Folglich haben die Studierenden die Jugendlichen beispielsweise Schreibgespräche durchführen oder Texte verfassen lassen.
- Das Theologisieren kann unterschiedliche Positionen im Religionsunterricht einnehmen; es kann Unterrichtsphasen einleiten, vertiefen oder abschließen.
- Die kognitive Ebene ist führend im Theologischen Gespräch, d.h. auch wenn die emotionale Ebene berücksichtigt wird bzw. werden muss, schließt sich daran die kognitive Aufarbeitung des Erlebten an.
- Die Auseinandersetzung mit den Standpunkten der Mitschüler/innen hilft, sich der eigenen Sichtweisen bewusst zu werden und sie zu differenzieren.
- Zu den Inhalten eines Theologischen Gesprächs zählen die Vorstellungen der Schüler/innen selbst sowie (durch die Lehrkraft ausgewählte) Fremdpositionen.
- Die kritische bzw. ablehnende Haltung gegenüber religiösen Themen stellt eine Herausforderung im Theologischen Gespräch mit Jugendlichen dar.

Ein eigener Abschnitt ist den komplexen Aufgaben der Lehrkraft im Theologischen Gespräch zu widmen. Vor dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Studie sind die theoretischen Überlegungen in Abschnitt 2.1.1.6 zu unterstreichen. Demnach muss die Lehrkraft

- ein echtes Interesse an den Konstruktionen der Schüler/innen, an ihrer Denkweise und Glaubenshaltung mitbringen,
- die von den Jugendlichen eingebrachten Gedanken und Beiträge entsprechend wertschätzen,
- ihre Rollen im Theologischen Gespräch variabel einsetzen und den Einsatz reflektieren können,

- die eigene Haltung zum Thema bedenken,
- die Bereitschaft mitbringen, sich als glaubende und zweifelnde Persönlichkeit in den Dialog mit den Schülerinnen/Schülern einzubringen.

Zwei weitere Aspekte, die in Kapitel 2.1 besprochen wurden, sind nun neu zu bedenken:

(1) Zunächst geht es um die Möglichkeiten einer dialektisch-dialogischen Verknüpfung von Schülerposition und theologischer Tradition.

Die Unterrichtsversuche in der Forschungswerkstatt haben hier mehrere Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt. Zu Beginn steht in der Regel die Wahrnehmung von Schüleräußerungen zu einem bestimmten Gesprächsthema. Diese Positionen sind wahrzunehmen und daraufhin zu befragen, inwiefern in ihnen Gedanken der theologischen Tradition aufgenommen werden bzw. sie durch Gedanken der theologischen Tradition in Frage gestellt, beantwortet oder ergänzt werden können. In einem weiteren Schritt ist die Reflexion der Fremdpositionen rückzubinden an die Schülerdeutungen.

Im Theologischen Gespräch zur Wunderthematik haben die Studierenden die Zugänge der Jugendlichen zu einer biblischen Wundererzählung wahrgenommen und darin Gedankengänge der wunderhermeneutischen Diskussion in der Theologiegeschichte wiederentdeckt. Vor diesem Hintergrund haben die angehenden Lehrkräfte Interpretationsmodelle ausgewählt, die denen der Schüler/innen entsprechen sowie solche, die über die Zugänge der Jugendlichen hinausweisen. An eine Phase der Erarbeitung haben die Studierenden dann die Reflexion der kennengelernten Deutungsmodelle angeschlossen: Die Lektüre entsprechender Interpretationen einer ausgewählten Wundergeschichte hat den Schülerinnen/Schülern die jeweilige Deutungsentscheidung in ihrer Konsequenz vor Augen geführt und sie in ihrem persönlichen Zugang zu den Wundergeschichten unterstützt.

Die Unterrichtsversuche der Studierenden haben weiterhin zeigen können, dass sich an die Beschäftigung mit den biblischen Erzählungen auch die Frage nach aktuell geschehenden Wundern anschließt. Diese

Frage berührt unmittelbar die Lebenswelt der Schüler/innen und ist für die Jugendlichen von entsprechender Bedeutung. Um die Forderung einer dialektisch-dialogischen Verknüpfung von Schülerposition und theologischer Tradition einzulösen, haben die Studierenden Theologische Gespräche initiiert, in denen sich die Jugendlichen mit der Frage nach Gottes Möglichkeiten, in der Welt zu wirken, auseinandergesetzt haben. Auch hier zeigt sich, dass sich in den Gedankengängen der Schüler/innen Elemente der theologischen Diskussion wiederspiegeln. Das weitere Vorgehen im Theologischen Gespräch entspricht dann den o.a. Schritten bzgl. der biblischen Wundergeschichten.

(2) An zweiter Stelle geht es um die Zielstellungen eines Theologischen Gesprächs.

Hier können die Kernkategorien eine Antwort liefern: Die erste Kernkategorie verweist auf den Umstand, dass der Versuch, theo-logisch zu denken, ein typisches Merkmal Theologischer Gespräche mit Jugendlichen darstellt. Auf die damit verbundene Forderung der Schüler/innen nach empirischen Begründungszusammenhängen ist einzugehen, sie ist aber auch zu irritieren. Die Beschäftigung mit eigenen bzw. fremden Kontingenzerfahrungen konfrontiert die Jugendlichen mit Lebenssituationen, die sich durch die ausschließliche Konzentration auf empirische Verifizierbarkeit nicht erfassen lassen. Die zweite Kategorie verweist auf den Umstand, dass es die Schüler/innen selbst sind, die derartige existenzielle Erfahrungsbereiche im Theologischen Gespräch zum Thema machen.

Wie können nun der theo-logische Anspruch und die Suche nach Antworten auf existenzielle Fragen der Jugendlichen zusammengebracht werden?

Eine grundlegende und wichtige Lösungsmöglichkeit ist in der Auseinandersetzung mit authentischen Persönlichkeiten zu sehen, die für sich einen plausiblen Weg gefunden haben, beide Aspekte miteinander zu vereinbaren. Dies können beispielsweise (Natur-)Wissenschaftler sein, die an Gott glauben, auf Wunder hoffen oder in der Bibel nach Orientie-

rung für ihr Leben suchen. Eine weitere Beispielperson ist die Lehrkraft, die den Schülerinnen/Schülern von ihrem individuellen Versuch erzählen kann, den eigenen Anspruch an Logik mit der persönlichen Suche nach existenziellen Antworten zu verbinden. Aufgrund der Altersphase bzw. der damit verbundenen Entwicklungsaufgaben ist es wichtig, den Jugendlichen Lebensentwürfe anzubieten, an denen sie sich orientieren oder aber auch reiben können. Es ist darauf zu achten, dass die jeweiligen Personen rational und nachvollziehbar argumentieren.

Eine weitere Lösungsmöglichkeit im Blick auf die o.g. Frage sind Versuche der Verfremdung oder der Irritation. Das bedeutet beispielsweise, dass den Jugendlichen Antwortmodelle zu (ihren) existenziellen Fragen präsentiert werden, die sich allein an naturwissenschaftlichen Maßstäben orientieren. Auf diese Weise können die Schüler/innen die jeweiligen Grenzen der unterschiedlichen Zugänge erkennen.

Nicht zu vergessen ist schließlich die Erarbeitung der grundlegenden Unterscheidung von Glaubens- und Wissensfragen, anhand derer die Jugendlichen für die unterschiedliche Qualität von Fragen bzw. Antworten sensibilisiert werden können. Dabei können sie außerdem entdecken, dass es die Glaubensfragen sind, deren Beantwortung ein hohes Maß an Anstrengung erfordert und die persönliche Lebensgestaltung erheblich beeinflussen kann.

Insgesamt geht es darum, den Heranwachsenden (ansatzweise) aufzuzeigen, dass es unterschiedliche Modi der Wirklichkeitsdeutung gibt und dass jeder dieser Modi seine eigene Berechtigung, seine Vorzüge und seine Grenzen hat.[1188]

Damit lässt sich die Frage nach den Zielvorstellungen Theologischer Gespräche wie folgt beantworten: Die Schüler/innen sind zum Nachdenken und zum Begehen möglicher Denkwege anzuregen sowie bei der

---

[1188] In der fachwissenschaftlichen Diskussion wird in diesem Zusammenhang die Schulung komplementären Denkens bzw. einer mehrperspektivischen Wirklichkeitsdeutung laut (vgl. auch Kapitelteil 2.4).

Suche nach Antworten auf eigene Glaubensfragen zu begleiten[1189]. Elemente der theologischen Tradition sowie anderweitige Fremdpositionen sind hier anregend bzw. weiterführend einzusetzen.

Die Überlegungen zu beiden Fragen verweisen auf die komplexen Anforderungen an die Lehrkraft im Theologischen Gespräch (Kernkategorie 3): Neben fachwissenschaftlichen und –didaktischen Kompetenzen und der Bereitschaft, authentisch im Prozess des Theologisierens zu agieren, ist auch ein Blick „über den Tellerrand“ hinaus gefragt.

Letztlich ist im Blick auf die Kernkategorien zu fragen, ob sie sich auf Theologische Gespräche zur Wunderthematik beschränken oder ob sie für das Theologisieren generell, d.h. unabhängig von der Themenstellung, Geltung beanspruchen können. Sollte der letztgenannte Fall zutreffend sein, so ist zu vermuten, dass die Relevanz der Kategorien 1 und 2 themenspezifisch ist. Anthropologische Fragestellungen beispielsweise lassen eher die zweite Kategorie, also die existenzielle Dimension in den Vordergrund treten, während ein Thema wie die Christologie eher nach logischen Begründungszusammenhängen, also nach der ersten Kategorie, fragen lässt. Inwiefern diese Vermutungen zutreffend sind, wäre empirisch zu überprüfen.

Das nachstehende Teilkapitel versucht nun, die in den vorangegangenen Teilkapiteln zusammengestellten Ergebnisse der Datenauswertung in einer Konzeption zusammenzuführen. Dieses Konzept hat die Intention, praktisch Tätigen die Möglichkeit zu bieten, Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik auf empirischer Grundlage vorzubereiten, durchzuführen und zu reflektieren.

[1189] Dies entspricht den von Büttner und Schweitzer formulierten Zielstellungen Theologischer Gespräche mit Jugendlichen. M.E. sind hier auch die von Freudenberger-Lötz und Rupp vorgeschlagenen Ziele berücksichtigt, die stärker kompetenzorientiert und im Vergleich zu denen von Büttner und Schweitzer weniger prozessorientiert formuliert sind (vgl. Abschnitt 2.1.1.6).

5.7 Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik – eine Konzeption

Die hier vorzustellende Konzeption erfährt ihre Strukturierung durch die Orientierung an den drei Kernkategorien[1190]: Die ersten beiden Kernkategorien verweisen auf potenzielle Zugänge der Schüler/innen zur Wunderthematik. Sie bieten der Lehrkraft die Möglichkeit, sich auf ein Theologisches Gespräch mit Jugendlichen zur Wunderthematik vorzubereiten, indem sie ein zu erwartendes Deutungsspektrum präsentieren. Zugänge zu den biblischen Wundergeschichten finden dort ebenso Berücksichtigung wie aktuelle Vorstellungen von Wundern.

Mit der dritten Kategorie rücken dann Überlegungen in den Blick, wie die Deutungen der Jugendlichen im Theologischen Gespräch aufgenommen werden können. Grundlage dessen sind die Daten, die die Arbeit der Studierenden in der Forschungswerkstatt hervorgebracht hat.

5.7.1 Potenzielle Zugänge Jugendlicher zur Wunderthematik

Ausführliche Informationen zu den potenziellen Zugängen Jugendlicher zur Wunderthematik sind in den Teilkapiteln 5.2.1 und 5.6.1 zu finden. Die Zugänge werden als „potenziell" bezeichnet, weil sie das Ergebnis der vorliegenden bzw. von vorausgegangenen empirischen Untersuchungen widerspiegeln und von daher auch für andere Gruppen von Jugendlichen zu erwarten sind. Gleichwohl darf die nachstehende Übersicht (s. Abbildung 62) nicht den Blick für Abweichungen verstellen: Je nach Zusammensetzung der Schülergruppen können die Zugänge zur Thematik von den im Schaubild genannten abweichen.

[1190] Vgl. 5.4.

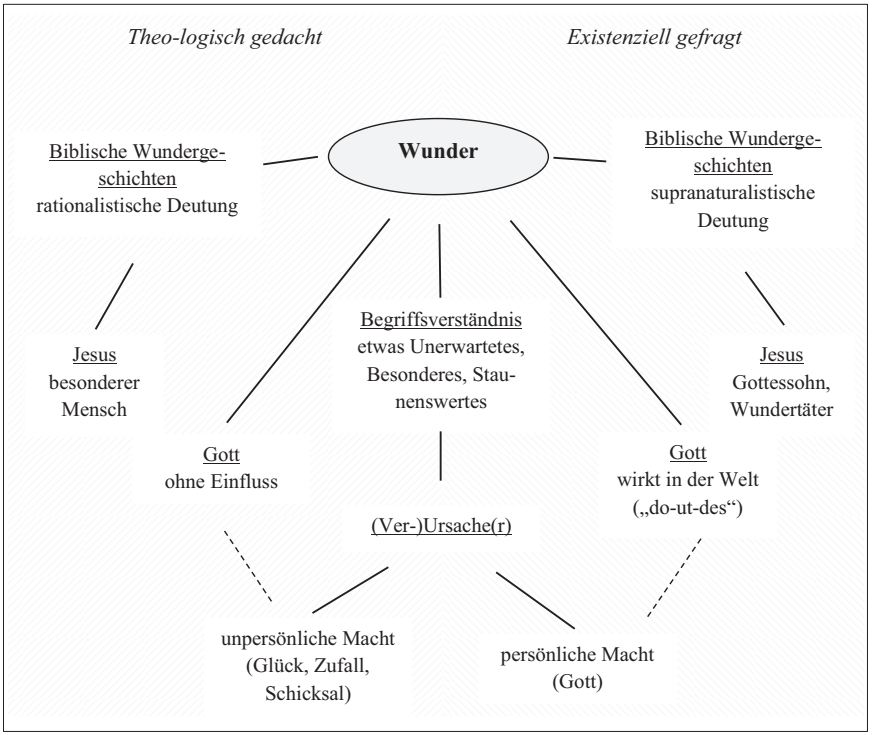


Abbildung 542 – Konzeption: Zugänge Jugendlicher zur Wunderthematik

Vor dem Hintergrund der Kernkategorien 1 und 2 erfolgt in der grafischen Übersicht eine Zweiteilung.

(1) Unter der Überschrift „Theo-logisch gedacht“ ist nachzulesen, wie sich der Anspruch der Jugendlichen, theo-logisch zu denken auf ihren Zugang zu der Wunderthematik auswirkt. Unter einer „rationalistischen Deutung“ sind hier alle Interpretationsversuche zu verstehen, die aufgrund eines wort-wörtlichen Verständnisses der Wundergeschichten versuchen, dem (vermeintlichen) Historizitätsanspruch nachzukommen. Einem derartigen Zugang zu den biblischen Wundererzählungen entspricht die Gleichsetzung Jesu mit einem Menschen, der über besondere Fähigkeiten verfügt hat. Ein Wunderwirken Gottes wird entsprechend abgelehnt.

(2) Unter der Überschrift „Existenziell gefragt“ wird aufgezeigt, inwiefern die Jugendlichen bereit sind, den biblischen Wundergeschichten eine existenzielle Bedeutung zuzuschreiben. Die Bezeichnung der Wunderdeutung als „supranaturalistisch“ macht darauf aufmerksam, dass sich die Heranwachsenden immer dann, wenn sie eine Wundererzählung unter einer existenziellen Perspektive betrachten, mit einer rationalistischen Erklärung nicht zufrieden geben. In der Konsequenz wird Jesus als Gottessohn bzw. als Wundertäter aufgefasst und Gott erscheint als ein Gott, der in der Welt (nach dem do-ut-des Prinzip) zu wirken mag.

Die Mitte des Schaubilds teilen sich die Überlegungen zum Begriffsverständnis (3) sowie zur Ursache bzw. zum Verursacher (4) eines Wunders.

Zu (3): Unter einem Wunder verstehen die Jugendlichen übereinstimmend etwas Unerwartetes, Besonderes und Staunen Erregendes. Dieses Begriffsverständnis schließt sowohl theo-logisch verstandene als auch existenziell gefragte Wunder ein. Hier bestehen also Überschneidungen, die im Theologischen Gespräch fruchtbar gemacht werden können.

Zu (4): Darüber hinaus führt der Begriffsgebrauch der Heranwachsenden zu der Frage nach der Ursache eines Wunders. Dabei nehmen die abgebildeten Antwortmöglichkeiten erneut die Unterscheidung eines theo-logischen von einem existenziellen Zugang der Jugendlichen auf: Ersterem entspricht die Rückführung eines Wunders auf unpersönliche Mächte wie das Glück, den Zufall oder das Schicksal. Aus existenzieller Perspektive rückt dann Gott als persönliche Macht, d.h. als eine Macht, die am Wohlergehen jedes einzelnen interessiert ist, in den Vordergrund.

Das Schaubild kann an zahlreichen Stellen ergänzt und erweitert werden. In der vorliegenden Form bietet es eine Übersicht über die potenziellen Zugänge Jugendlicher, auf deren Grundlage Theologische Gespräche zur Wunderthematik geplant werden können.

5.7.2 Mit Jugendlichen über Wunder theologisieren

Im Rückgriff auf den Kapitelteil 2.1 ist daran zu erinnern, dass das Theologisieren zu verstehen ist als eine dialogische Form des Theologietreibens. Die Ausführungen zur Rollenmodulation der Lehrkraft im Theologischen Gespräch zeigen wiederum, dass das Theologietreiben unterschiedliche Phasen umfasst: So gilt es

- Schülerpositionen zum Thema zu erheben,
- zu einem Meinungsbild zusammenzufügen,
- Fremdpositionen auszuwählen, die das Meinungsbild der Schüler/innen ergänzen, irritieren oder bestätigen
- sowie die Auseinandersetzung von Schüler- und Fremdpositionen zu begleiten.

Die Überlegungen in den nachfolgenden Abschnitten lassen sich diesen Phasen zuordnen; dabei kann es durchaus Überschneidungen geben. Eine methodische Idee kann beispielsweise auch als Einstiegsmöglichkeit in ein Theologisches Gespräch dienen etc.

5.7.2.1 Zielstellungen

Wer mit Jugendlichen über die Wunderthematik theologisieren möchte, der muss sich Gedanken bzgl. eines möglichen Ziels machen. Es stellt sich also die Frage, was die Heranwachsenden lernen bzw. welche Kompetenzen sie erwerben sollen.

Die Grundidee des Theologisierens verbietet die Formulierung von Lernzielen, die für alle Schüler/innen Verbindlichkeit beanspruchen. Vielmehr ist daran zu erinnern, dass es beim Theologietreiben darauf ankommt, die Jugendlichen zum Nachdenken sowie zur Suche nach Antworten auf Glaubensfragen anzuregen[1191].

Folglich geht es beim Theologisieren über das Thema „Wunder“ zunächst einmal darum, dass die Schüler/innen

---

[1191] Vgl. 5.6.3.

- über ihren persönlichen Wunderbegriff sowie die Wundervorstellungen anderer Menschen nachdenken;
- sich der Fragen bewusst werden, die sich ihnen im Blick auf die Wunderthematik stellen;
- ihren persönlichen Zugang zu den biblischen Wundererzählungen reflektieren.

Diese Zielstellungen können freilich nur dann erreicht werden, wenn die von Dressler angemahnte Voraussetzung erfüllt ist: Die Wunderfrage ist als offene Frage zu präsentieren – das gilt auch und insbesondere für das Theologisieren mit Jugendlichen.

Im Blick auf die Wundergeschichten steht schließlich das Ziel im Vordergrund, dass die Jugendlichen lernen, auf angemessene Weise mit den Erzählungen umzugehen. Mit dem Begriff der „Angemessenheit" ist die Kompetenz im Blick, den persönlichen Zugang zu einer Wundergeschichte finden, artikulieren und möglichst argumentativ vertreten zu können. Diese Anforderungen implizieren die Fähigkeit, die eigene Deutungsperspektive auf ihre Voraussetzungen und Konsequenzen zu befragen und d.h. auch, die eigene Deutung als das Ergebnis einer subjektiven Entscheidung zu verstehen. Ob bzw. welchen Sinn die Schüler/innen letztlich den Wundergeschichten zusprechen, bleibt ihnen überlassen – hier kann die Lehrkraft lediglich Angebote unterbreiten.

5.7.2.2 Vorbereitung

Die Vorbereitung eines Theologischen Gesprächs zur Wunderthematik impliziert mindestens die folgenden Schritte:

1) Fachwissenschaftliche und –didaktische Literatur dienen zur Einarbeitung in den Gesprächsgegenstand. Das Vertrautwerden mit der theologischen Diskussion über die Deutungsmöglichkeiten der biblischen Wundergeschichten sollte ebenso dazu gehören wie die Lektüre der entsprechenden Kapitel einer Dogmatik. Hinzu kommt die Auseinandersetzung mit der aktuellen fachdidaktischen Diskussion, so dass eine erste Sensibilisierung für zu erwartende Schülerdeutungen gegeben ist.

2) Unverzichtbar ist zudem die Reflexion des eigenen Zugangs zur Wunderthematik. Wer also mit Jugendlichen theologisieren möchte, der sollte sich auch auf die Schülerfrage nach der eigenen Wunderdeutung vorbereiten. Hilfreich kann hierbei ein Blick auf die persönliche Biografie sein: Welche Entwicklung hat der eigene Zugang zu den biblischen Wundererzählungen durchlaufen, welche Wirkmöglichkeiten Gottes lässt die persönliche Glaubensvorstellung zu und welchen Stellenwert hat die Wunderthematik im eigenen Leben?
3) Hilfreich für die Durchführung eines Theologischen Gesprächs ist die Anfertigung eines Schaubilds, das ein Spektrum angibt, in dem sich die Deutungen der Schüler/innen zur Wunderthematik vermutlich bewegen[1192]. Dieses Diagramm kann die Aufgaben der Wahrnehmung und der Gesprächsstimulation während des Theologisierens erleichtern.

5.7.2.3 Einstiegsmöglichkeiten

Bzgl. des Einstiegs in ein Theologisches Gespräch zur Wunderthematik sind unterschiedliche Möglichkeiten denkbar: Er kann zum Beispiel über die Begegnung mit einer biblischen Wundergeschichte erfolgen, anhand eines Fragebogens zur Wunderthematik, mittels einer Erzählung, mit einem Bild oder durch die Geschichte eines aktuellen Ereignisses, das als Wunder bezeichnet wird.

Ein wesentliches Merkmal, mit dem sich die unterschiedlichen Zugänge differenzieren lassen können, ist der (theologische) Verweisungszusammenhang. Es ist also in der Vorbereitung eines Theologischen Gesprächs zu überlegen, ob den Schülerinnen/Schülern die Verbindung eines Wunders mit Gott bzw. Jesus vorgegeben werden soll oder eben nicht. Beide Möglichkeiten sind didaktisch legitim, beeinflussen jedoch die weitere Gestaltung des Theologischen Gesprächs.

Eine weitere Möglichkeit des Einstiegs stellt die Arbeit mit Fragen dar, d.h., dass die Schüler/innen ihre Fragen sammeln, die sich ihnen im Blick auf die

---

[1192] Vgl. 5.7.1.

Wunderfrage bzw. auf eine biblische Wundergeschichte stellen. Die gesammelten Fragen werden geclustert, so dass sich unterschiedliche Themenbereiche ergeben, mit denen sich die Schüler/innen im Fortgang des Theologisierens beschäftigen.[1193]

5.7.2.4 Vernetzungsmöglichkeiten

Die Wunderthematik bietet zahlreiche Vernetzungsmöglichkeiten, die für den Prozess des Theologisierens fruchtbar gemacht werden können. So gelangt man über den Wunderbegriff als solchem zu der Frage nach dem Weltbild bzw. der Wirklichkeitsvorstellung: Was ist ein Wunder bzw. was qualifiziert ein Ereignis als Wunder? Daraus resultiert wiederum die Frage nach persönlichen Wundererfahrungen.

Des Weiteren regt der Wunderbegriff zu der Überlegung an, wer oder was ein wunderhaftes Ereignis verursacht: Gott, Schicksal oder Zufall? Wird nun Gott als potenzielle Ursache eines Wunders erkannt, dann ergibt sich die Vernetzung mit der systematisch-theologischen Frage nach Gottes Wirkmöglichkeiten. Hier steht dann eine Reihe von Deutungsmodellen zur Verfügung.[1194]

Durch die Thematisierung der biblischen Wundergeschichten werden wiederum zentrale Bereiche der christlichen Dogmatik berührt: Aus christologischer Perspektive geht es um die Frage nach dem Wundertäter Jesus. Trinitarische Vorstellungen lassen nach den zwei Naturen Jesu fragen und aus eschatologischer Sicht sind die Wunder Jesu als Verweis auf die zukünftige Gestalt der Welt zu betrachten.

Weitere Vernetzungen ergeben sich mit der Frage nach den systematisch-theologischen Themenbereichen „Glaube“, „Bibel“ und insbesondere mit der Gotteslehre, wodurch sich der Kreis schließt (s.o.): Es geht bei der Wunderthematik immer auch um ein Nachdenken über Gott und die Welt: Wie

---

[1193] Diese Idee ist ausführlicher beschrieben in Abschnitt 4.2.3.1 Vgl. außerdem Reiß, Wunder.
[1194] Vgl. 2.2.2.

kann man sich einen Gott, der Wunder wirkt, vorstellen? Und: Wie kann man hinter einem wunderhaften Ereignis Gottes Wirkmacht erkennen?[1195]
Für eine Lehrkraft, die mit Jugendlichen zur Wunderthematik theologisieren möchte, ist die Kenntnis der Vernetzungsmöglichkeiten hilfreich: Zum einen beeinflusst sie die fachwissenschaftliche bzw. –didaktische Vorbereitung und zum anderen unterstützt sie die Wahrnehmung von Schüleräußerungen zum Thema. Für die Jugendlichen wiederum kann die Einsicht in die Verknüpfung theologischer Themen untereinander bzw. mit den persönlichen Wirklichkeits- und Gottesvorstellungen eine wertvolle Lernerfahrung darstellen.

5.7.2.5 Fremdpositionen

Der Begriff der „Fremdposition" kann unterschiedlich weit gefasst werden. Aus Sicht des einzelnen Jugendlichen sind auch die Äußerungen der Mitschüler/innen als Fremdposition zu werten. Im Blick auf die gesamte Lerngruppe hingegen wäre unter einer Fremdposition eine Deutungsperspektive zu verstehen, die in einem anderen Kontext entstanden ist. Im ersten Fall wird die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit Fremdpositionen bereits durch die Aufgabe der Lehrkraft, die Deutungen der Schüler/innen ins Gespräch zu bringen, angeregt.
Spätestens aber, wenn es um das Kennenlernen „weiterführender Deutungsperspektiven" geht, ist der Einsatz von Fremdpositionen bewusst zu reflektieren[1196]. Hier stehen nun mehrere Möglichkeiten zur Auswahl:

(a) Die Schüler/innen erheben die Fremdpositionen selbst, indem sie Menschen ihrer Alltagswelt, z.B. Familienmitglieder, zu ihren Wunderdeutungen[1197] befragen.[1198]

[1195] Auf diese Weise erfährt die Reflexion des Wunderbegriffs auch eine Ausweitung auf die alttestamentlichen Wundergeschichten.
[1196] Auf die Deutungen der Schüler/innen hat die Lehrkraft ja im eigentlichen Sinne keinen Einfluss.
[1197] Dieser Begriff ist umfassend gemeint, d.h. es geht hier und in den folgenden Überlegungen sowohl um den persönlichen Wunderbegriff, als auch um biblische Wundergeschichten.
[1198] Vgl. die methodischen Ideen (5.7.2.6).

(b) Die Jugendlichen befassen sich mit den (in unterschiedlichen Kontexten veröffentlichten) Wunderdeutungen jüngerer Kinder.[1199]

(c) Die Schüler/innen erarbeiten ausgewählte Etappen der theologischen Diskussion um die Wundergeschichten[1200] – zugänglich in Form von unterschiedlichen Deutungsmodellen. Hier kommt es darauf an, dass die Lehrkraft die theologischen Interpretationen in angemessener Weise[1201] elementarisiert.

(d) Die Lehrkraft selbst lässt die Jugendlichen an ihrer persönlichen Wunderdeutung teilhaben.

Aus den dargestellten Möglichkeiten, Fremdpositionen in den Prozess des Theologisierens einzuspielen, kann die Lehrkraft frei wählen. Wichtig ist, dass sie ihre Entscheidung vor dem Hintergrund der vorab eruierten Schülerdeutungen trifft. Schließlich soll der Einsatz der Fremdpositionen die Schüler/innen zur Reflexion der eigenen Haltung im Blick auf die Wunderthematik bewegen.

Schlussendlich ist auf den Umstand hinzuweisen, dass die Arbeit mit Fremdpositionen immer auch das Durchspielen möglicher Konsequenzen beinhalten sollte, so z.B.: Was bedeutet diese Wunderdeutung für die eigene Sicht auf die Welt bzw. für die persönliche Lebensgestaltung?

5.7.2.6 Methodische Möglichkeiten

Es ist zu bedenken, dass sich das Theologisieren nicht im Gespräch erschöpfen kann bzw. darf. Zwar gibt es auch Phasen, in denen sich die Schüler/innen ausschließlich auf die dialogische Auseinandersetzung konzentrieren. Diese Unterrichtsabschnitte sind jedoch einzubetten in Phasen, in denen die Schüler/innen die Thematik mit Hilfe von handlungsorientierten sowie die Eigenverantwortlichkeit stärkenden Methoden bearbeiten.

[1199] Vgl. auch hier die methodischen Ideen.

[1200] Vgl. dazu auch Zimmermann, Wunder dauern.

[1201] Dies ist freilich eine nicht zu unterschätzende Aufgabe, verbirgt sich doch dahinter die Absicht, theologische Inhalte so zu vereinfachen, dass die jeweilige Lerngruppe einen Zugang dazu finden kann.

Für die Thematisierung biblischer Wundergeschichten eignen sich identifikationsstiftende Methoden wie z.B. das Rollenspiel, das Standbild oder die Inszenierung eines Theaterstücks. Durch die Identifikation mit den Handlungsträgern der Wundererzählung können die Schüler/innen sensibel werden für die Ängste und Hoffnungen der betroffenen Menschen. Vor diesem Hintergrund wird ein veränderter Zugang zu den biblischen Geschichten möglich.

Einen wichtigen Stellenwert im Theologischen Gespräch mit Jugendlichen nehmen sämtliche schriftlichen Methoden ein: Plakate schreiben, ein Schreibgespräch durchführen, eigene Texte formulieren etc. Die so entstehenden Schülerarbeiten können als Grundlage für das Theologische Gespräch in der gesamten Lerngruppe dienen.

Eine weitere Möglichkeit in der Methodenwahl betrifft den Versuch, die Wunderthematik[1202] auf einer reflexiven Ebene anzugehen. Dazu arbeiten die Jugendlichen an der Planung, Durchführung und Auswertung von

- Interviews zur Wunderthematik – mögliche Interviewpartner können inner- und außerschulisch gesucht werden;
- Unterrichtsstunden zur Wunderthematik, die sie in jüngeren Lerngruppen abhalten.[1203]

Sowohl die Planung- als auch die Auswertungsprozesse können in Theologische Gespräche zur Wunderthematik münden.

Schließlich kann den Jugendlichen die (biografische) Auseinandersetzung mit den Wunderdeutungen jüngerer Kinder ermöglicht werden. Dazu lassen sich Texte von Kindern oder Gesprächsmitschnitte, z.B. als Video, heranziehen. Im anschließenden Theologischen Gespräch reflektieren die Schüler/innen die Deutungen der Kinder vor dem Hintergrund der eigenen Position.

[1202] Es können sowohl die biblischen Wundergeschichten thematisiert werden, als auch der aktuelle Wunderbegriff der Schüler/innen.

[1203] Vgl. hierzu Abschnitt 4.2.2.2.

5.7.2.7 Gesprächstechniken

Hier ist insbesondere auf die Phasen des Theologisierens einzugehen, in der die Lehrkraft vor der Aufgabe steht, die Deutungsperspektiven der Schüler/innen

(a) wahrzunehmen und

(b) zu einem Meinungsbild der gesamten Lerngruppe zusammenzufügen.

Zu (a): Um dem Ziel einer möglichst sorgfältigen Wahrnehmung der Schülerpositionen zur Wunderthematik nahzukommen, gilt es, die Beiträge der Jugendlichen zu spiegeln und ggfs. Rückfragen zu stellen. Von Bedeutung ist v.a. auch die Art und Weise der Impulsgebung: Fragen sollten offen gestellt werden, d.h. im Umkehrschluss, dass Suggestivfragen, geschlossene Fragen oder Mehrfachfragen zu vermeiden sind.

Zu (b): Um die Wunderdeutungen der Schüler/innen ins Gespräch zu bringen, kann auf eine Reihe von Techniken zurückgegriffen werden: Die Interpretationen der Jugendlichen werden demnach

- auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin befragt,
- bzgl. ihrer (theologischen) Voraussetzungen untersucht,
- auf mögliche Konsequenzen hin bedacht.

Auf dieser Grundlage können dann die Gedanken der Schüler/innen zu einem Meinungsbild bzw. einer Mindmap zusammengefügt werden.

Mögliche Strukturierungsmerkmale für das Theologisieren zur Wunderthematik sind

- unterschiedliche Deutungsmodelle (z.B.: Supranaturalistische, Rationalistische und Kerygmatische Wunderdeutung),
- unterschiedliche Konzepte des Wunderbegriffs,
- mögliche Ursachen eines Wunders,
- offene Fragen.

5.7.2.8 Arbeitsatmosphäre

Wer Jugendliche zur ernsthaften Auseinandersetzung mit der Wunderthematik anregen möchte, der ist auf eine entsprechende Arbeitsatmosphäre angewiesen. Die für das beginnende Jugendalter typische Orientierung an

den Gleichaltrigen fordert die Schüler/innen zu Äußerungen auf, die dem (vermeintlichen) Meinungsbild der Lerngruppe entsprechen. So ziehen sich Jugendliche, die sich aufgrund ihrer Glaubenshaltung bzw. –vorstellungen in einer Außenseiterposition vermuten, ggfs. aus dem Unterrichtsgeschehen zurück. Insbesondere die Wunderthematik verlangt von den supranaturalistisch denkenden Schülerinnen/Schülern Mut, sich mit ihrer Deutung in den Diskurs einzubringen.

Es gehört von daher zu den unverzichtbaren Aufgaben der Lehrkraft, zu einer entsprechenden Gesprächsatmosphäre beizutragen. Dazu zählt insbesondere die Vereinbarung von Kommunikationsregeln, wie z.B. die folgende: Beiträge von Mitschülerinnen/-schülern sollen nicht kommentiert oder bewertet werden; wohl aber dürfen Rückfragen gestellt werden.

Einen weiteren Beitrag zu einer angemessenen Gesprächsatmosphäre kann die Lehrkraft leisten, indem sie – gewissermaßen auf einer Metaebene – grundlegende Zielvorstellungen des Theologisierens gemeinsam mit den Schülerinnen/Schülern bespricht[1204].

Am Ende dieses Kapitels steht nun kein Fazit, sondern der Verweis auf das nachfolgende Schlusskapitel, in dem die Durchführung und insbesondere die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit reflektiert werden.

[1204] Vgl. Abschnitt 5.7.2.1.

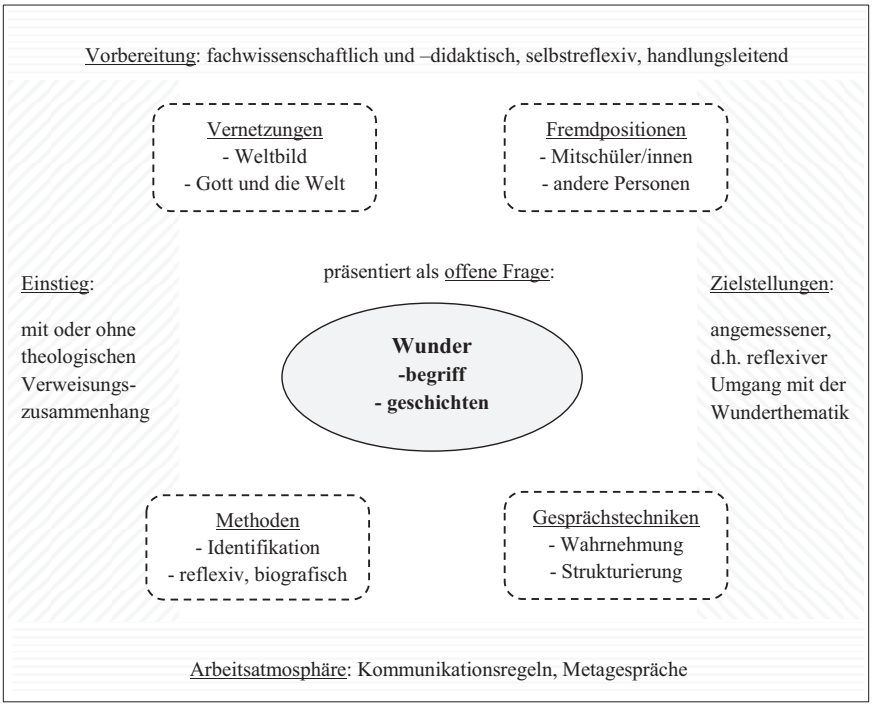


Abbildung 553 - Konzeption: Mit Jugendlichen über Wunder theologisieren

6 Schlusskapitel

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Kapitel geht es nun um die zusammenfassende Reflexion des Untersuchungsdesigns auf der einen und der Untersuchungsergebnisse auf der anderen Seite. Letztgenannte werden als Beitrag zur entsprechenden Forschungsdiskussion verstanden und eingeordnet. Somit versteht sich dieses Schlusskapitel als Rück- und Ausblick zugleich.

6.1 Reflexion des Untersuchungsdesigns

Im Rückblick auf die vorliegende Studie lassen sich einige Merkmale des zugrundeliegenden Forschungsdesigns reflektieren. Dies betrifft im Einzelnen

- die aktionsforschende Tätigkeit der beteiligten Studierenden im Rahmen der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ (6.1.1),
- die wissenschaftliche Auswertung des Datenmaterials mit Hilfe der Grounded Theory (6.1.2),
- die Idee, Praxis- und wissenschaftliche Forschung miteinander zu verschränken (6.1.3).

6.1.1 Aktionsforschung im Rahmen der Forschungswerkstatt

Die zahlreichen O-Töne der Studierenden, die an der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ teilgenommen haben, legen eine eindeutig positive Evaluation dieser Form forschenden Lernens in der Lehrerbildung nahe. So haben die Studierenden durch ihre aktionsforschende Tätigkeit einen Kompetenzzuwachs auf mehreren Ebenen erfahren. Aus konstruktivistischer Sicht wenig verwunderlich gewichten die angehenden Lehrkräfte diesen Zuwachs auf unterschiedliche Weise. D.h.: Einige Studierende verweisen auf ihre erweiterte Reflexionsfähigkeit, andere betonen ihre neu gewonnen fachwissenschaftlichen bzw. –didaktischen Kennt-

nisse bezüglich der Wunderthematik und wieder andere machen auf ihren veränderten Zugang zu den Studieninhalten, im Blick auf die zukünftige Berufspraxis, aufmerksam. Die Tatsache, dass die Studierenden die Schüler/innen in (nicht alltäglichen) Kleingruppen unterrichten, steht einem Lernzuwachs von praktischer Relevanz offensichtlich nicht im Wege. Vielmehr ist es eben dieses Kleingruppenprinzip, das den Studierenden das gezielte Erproben und Reflektieren von Handlungsalternativen ermöglicht.

Die Wahl der Offenen Schule Waldau als Kooperationsschule für die studentische Aktionsforschung hat sich in mehrfacher Hinsicht bewährt. Lehrende und Lernende an der Offenen Schule haben sich offen und interessiert an dem Forschungsprojekt bzw. den daran beteiligten Personen gezeigt. Insbesondere das für die Forschungswerkstatt typische Prinzip des Unterrichts in Kleingruppen hat der Aufgeschlossenheit der Waldau-Schüler/innen gegenüber Neuem entsprochen. Letztlich konnten die in das Forschungsprojekt involvierten Lehrkräfte von den Unterrichtsversuchen der Studierenden in mehrfacher Hinsicht profitieren. Die Hospitation in den Kleingruppen hat ihnen eine neue Perspektive auf die eigenen Schüler/innen ermöglicht. Die intensive Beschäftigung mit der Wunderthematik hat den Lehrkräften die Bedeutung dieses theologischen Themenbereiches (neu) ins Bewusstsein geführt. Und schließlich ist auf die Tatsache der erstmaligen Begegnung mit der Idee des Theologisierens hinzuweisen, durch die sich die Lehrkräfte motiviert sahen, Theologische Gespräche auch in ihren Unterricht einzubinden.

Über diese positiven Effekte hinaus ist jedoch auch der Einwand zu bedenken, dass die Teilnahme an der bzw. die Betreuung der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ verhältnismäßig aufwendig ist. So hat sich in der praktischen Umsetzung dieser Seminarform gezeigt, dass viele Studierende einen Beratungsbedarf haben, der über die organisatorisch vorgegebenen Kapazitäten hinausreicht. Hier bedarf es folglich einer Teilnehmergruppe – einschließlich der verantwortlichen Dozentin –, die bereit und fähig ist, diese zusätzlichen Kapazitäten freizulegen. Die aktionsforschende Tätigkeit der Studierenden im Rahmen der vorliegenden

Forschungsarbeit hat gezeigt, dass die kollegiale Beratung ebenso wichtig ist wie die individuell betreute Reflexion (bspw. im Rahmen einer eigens eingerichteten Sprechstunde der Dozentin).

In den regelmäßig stattfindenden Evaluationssitzungen im Rahmen des Forschungswerkstattseminars haben die Studierenden gemeinsam mit der Dozentin Ideen entwickelt, in welchen Punkten sich die praktische Umsetzung der Werkstattidee verbessern ließe. Von diesen, zeitnah umgesetzten, Ideen konnten wiederum die im darauffolgenden Semester teilnehmenden Studierenden profitieren. Allerdings ist hierbei auch zu erwähnen, dass sich nicht alle Anregungen umsetzen ließen, da immer auch die organisatorischen Gegebenheiten des Systems „Hochschule“ bzw. der kooperierenden Schule zu berücksichtigen sind. Somit kann die Idee der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche“ zu der Entwicklung innovativer Konzepte innerhalb der universitären Lehrerbildung anregen – und zwar unter Beteiligung der „Betroffenen“, also der Studierenden.

6.1.2 Wissenschaftliche Auswertung mit Hilfe der Grounded Theory

Der im Kapitelteil 2.3 wiedergegebene Eindruck, der sozialwissenschaftliche Ansatz der Grounded Theory eigne sich für religionspädagogische Forschung, kann bestätigt werden. Insbesondere kann diese Untersuchungsmethode bzw. dieser –stil effektiv in der Erforschung von Unterricht angewendet werden. Schließlich stellt das Unterrichtsgeschehen eine soziale Situation dar, die – wie jede andere soziale Situation auch – zwischenmenschliche Aktionen bereithält, die auf Strategien und Konsequenzen zu befragen sind.

In diesem Zusammenhang ist wiederum auf das Kodieren als Grounded Theory spezifische Methode der Datenanalyse zu verweisen. Die einzelnen Kodierverfahren können in der Auswertung von Unterrichtsprodukten effektiv zur Anwendung gebracht werden, da sie helfen, Begründungszusammenhänge aufzudecken und zu erklären, ohne den engen Bezug zu den Daten zu verlieren.

Im Ergebnis liefert die Grounded Theory basierte Forschung eine Theorie, die wissenschaftlichen Kriterien ebenso genügt wie aus der Praxis heraus formulierten Bedürfnissen. D.h. konkret und im Blick auf die vorliegende Forschungsarbeit ausgedrückt: Die herausgearbeiteten Kernkategorien stellen einen Beitrag zur religionspädagogischen Diskussion Theologischer Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik dar. Gleichzeitig eignen sie sich zur Analyse von bzw. zur Gestaltung entsprechender Praxissituationen.
Die hier vorzustellende Untersuchung macht zudem auf den Gebrauch von Theoriewissen bzw. von Literatur, aufmerksam. Hier sind mehrere Überlegungen zu berücksichtigen:

- Der Einblick in vorhandene Forschungsarbeiten ermöglicht die Identifikation offener Fragestellungen, denen in einer eigenen Untersuchung nachgegangen werden kann.
- Die von anderen Forschern publizierten Erfahrungswerte unterstützen den Entwurf des eigenen Untersuchungsdesigns.
- Die Kenntnis der wissenschaftlichen Diskussion des Forschungsgegenstandes hilft, Phänomene in den Daten zu entdecken und einzuordnen.

Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass die Grounded Theory den Anspruch verfolgt, Theorien zu generieren, die in den Daten verankert sind. Es kommt also für den Forschenden darauf an, im Verlauf der eigenen Untersuchung von vorhandenem Theoriewissen Gebrauch zu machen sowie davon zu abstrahieren. Nur dann besteht überhaupt die Möglichkeit, Neues in den Daten zu entdecken und in einer Theorie mit innovativem Potenzial zusammenzuführen. Um diesem Anspruch zu genügen, hat sich die Verfasserin um die Trennung der Lektüre wissenschaftlicher Publikationen von der Datenauswertung bemüht. Der Aufbau der vorliegenden Untersuchung spiegelt dieses Bemühen insofern, als der theoretischen Grundlegung bzw. der Methodik die ausschließliche Konzentration auf die Datenerhebung und –auswertung folgen und erst dann eine Rückbindung an die wissenschaftliche Diskussion erfolgt.

6.1.3 Verschränkung von Praxis- und wissenschaftlicher Forschung

Die grundlegende Idee, Praxis- und wissenschaftliche Forschung in der vorliegenden Weise miteinander zu verschränken, geht auf die Habilitationsschrift von Petra Freudenberger-Lötz bzw. das darin vorgestellte Konzept der Karlsruher Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern" zurück[1205]. Und so wie das Karlsruher führt auch das Kasseler Forschungsprojekt zu der Einsicht, dass die Einbindung studentischer Aktionsforschung in ein wissenschaftliches Forschungsprojekt eine „Win-Win-Situation" für die Beteiligten darstellt:

- Die Erfahrung, an einer wissenschaftlichen Untersuchung – noch dazu in einem Bereich, der sie als angehende Lehrkräfte unmittelbar betrifft – beteiligt zu sein, vermag die Studierenden in besonderem Maße zu motivieren. Die Aufforderung, durch die eigene Unterrichtserfahrung Daten für eine wissenschaftliche Arbeit bereitzustellen, führt zu einer Arbeitsbereitschaft, die so wohl eher selten in universitären Veranstaltungen zu beobachten ist. Damit diese Motivation jedoch nicht in den sorgenvollen Blick auf die eigenen, als unzulänglich, empfundenen Kompetenzen umschlägt, ist die Projektverantwortliche gehalten, ihre Untersuchungsziele transparent zu machen. Folglich geht es in der vorliegenden Studie weder darum, besonders gelungene Unterrichtsversuche von Studierenden zu präsentieren, noch misslungene Versuche in abwertendem Ton zu besprechen.
- Gleichzeitig führt der damit verbundene Einblick in die Regeln und Verfahren wissenschaftlicher Forschung zu einer zunehmenden Reflexionsfähigkeit und –bereitschaft im Blick auf das eigene Handeln als (angehende) Praktiker/innen. Der zukünftige Handlungsbereich als Religionslehrkraft wird als prinzipiell „erkundungsbedürftig" angesehen. Insbesondere die zahlreichen, aus dem Kontext der Forschungswerkstatt „Theolo-

[1205] Vgl. Freudenberger-Lötz, Gespräche (2007).

gische Gespräche mit Jugendlichen“ erwachsenen Wissenschaftlichen Hausarbeiten belegen diesen Effekt.

- Der Forschungsverantwortlichen wiederum wird durch die Aktionsforschung der Studierenden eine breite Datengrundlage zur Auswertung bereitgestellt, deren Entstehung sie persönlich begleiten kann. Gleichwohl ist eben dieser Aspekt in der Handhabung der Daten zu berücksichtigen: Es sind Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehrerausbildung, die mit Jugendlichen zur Wunderthematik theologisieren. Hätte man Personen aus den anderen beiden Phasen für die Mitarbeit an dem Forschungsprojekt ausgewählt, würde dies womöglich zu anderen Ergebnissen führen. Dieser Sachverhalt muss nicht von Nachteil für die vorliegende Untersuchung sein, er ist jedoch in der Diskussion der Forschungsergebnisse zu berücksichtigen.

Ein weiterer Aspekt, der in der Verknüpfung von Praxis- und wissenschaftlicher Forschung zu bedenken ist, betrifft die damit verbundenen Anforderungen an eine Koordination beider Disziplinen. Aufgrund der organisatorischen Rahmenbedingungen der Institutionen „Schule“ und „Universität“ kann die Idee des theoretischen Samplings im eigentlichen Sinne[1206] nicht umgesetzt werden. Durch die Delegation der Datensammlung an eine Gruppe von insgesamt 30 Studierenden kommt jedoch eine Datenbasis zustande, die aufgrund ihrer Breite theoretisches Sampling in vorhandenem Material ermöglicht.

Des Weiteren ist zu erwähnen, dass die Verschränkung von Praxis- und wissenschaftlicher Forschung zur theoretischen wie auch zur praktischen Diskussion des Untersuchungsgegenstandes beiträgt. Damit kann der wechselseitige Vorwurf von Wissenschaft und Praxis, sie hätten einander „nichts zu sagen“ entkräftet werden; vielmehr zeigt sich ihr gegenseitiges Angewiesensein aufeinander: Praktische Situationen bedürfen der wissenschaftlichen Analyse, um ggfs. notwendige Entwicklungsschritte anstoßen

[1206] D.h. so, wie es durch die Grounded Theory vorgegeben ist.

zu können. Zugleich gewinnt eine handlungsorientierte Wissenschaft (wie es die Religionspädagogik ganz gewiss eine ist) ihre Fragestellungen aus der Praxis heraus.

Schließlich ist die Rolle der betreuenden Forscherin kritisch in den Blick zu nehmen: Als Verantwortliche der studentischen Praxisforschung fehlt ihr, so könnte man einwenden, die Distanz zum Datenmaterial, hat sie doch Einfluss auf die Entstehung desselben. Hier ist die Projektleiterin in ihrer Forschungsverantwortung gefragt, den Prozess der Datenerhebung, -auswahl und –auswertung möglichst transparent zu machen. Dies gilt jedoch für jede andere Forschungsarbeit auch, so dass diesem potenziellen Einwand widersprochen werden kann.

6.2. Konsequenzen für die „Wunderdidaktik“

Nachfolgend steht die Frage im Mittelpunkt, welche „wunderdidaktischen“ Konsequenzen aus den Beobachtungen im Rahmen der Datenauswertung gezogen werden können. D.h.: Auf welche Weise kann die Wunderthematik vor dem Hintergrund von Kapitel 5 und unter Berücksichtigung der Kapitelteile 2.2 und 2.3 zum Gegenstand religiöser Lehr- und Lernprozesse gemacht werden?

6.2.1 Wunder im Gespräch

Zunächst einmal ist an die hermeneutische Diskussion der neutestamentlichen Wundergeschichten zu erinnern. Dort war zu sehen, dass diese Debatte von dem Versuch geprägt ist, supranaturalistische sowie rationalistische Deutungsmodelle der Wunder zu überwinden (vgl. dazu das Schaubild in 2.2.1). In der hermeneutischen Diskussion im vergangenen Jahrhundert konnten nun eindeutige Tendenzen zur Metaphorisierung bzw. zur Rehistorisierung der biblischen Wundererzählungen beobachtet werden. Die aktuell wunderhermeneutisch diskutierte Forderung einer expliziten Berücksichti-

gung des jeweiligen Wirklichkeitsverständnisses[1207] versucht, diesen Tendenzen, die letztlich kein Fortkommen in der Wunderfrage ermöglichen, eine Alternative gegenüberzustellen. Zugleich besteht der Wunsch, die Metaphorisierungs- und Rehistorisierungsversuche nicht aus der Diskussion der Wunder auszuschließen, sondern sie als kritische Gesprächspartner zu würdigen.

Hier kann nun die erste wichtige Verbindungslinie zu den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung gezogen werden: In den Theologischen Gesprächen zur Wunderthematik war zu beobachten, dass die beteiligten Schüler/innen

1. oftmals keine Alternativen zu den Möglichkeiten der supranaturalistischen und der rationalistischen Wunderdeutung kennen;
2. eine rationalistische Interpretation als unbefriedigend empfinden;
3. durch das Kennenlernen alternativer Wunderinterpretationen eher in der Lage sind, Konsequenzen einer Deutungsentscheidung nachzuvollziehen;
4. die Idee des „Dritten Weges“ verstehen als einen offenen Zugang zu den Wundererzählungen, d.h. als eine Deutung, die sich nicht auf ein Urteil bzgl. der Faktizität des Wunders festlegt;
5. den so verstandenen „Dritten Weg“ (vgl. 4.) oftmals als Deutungsmöglichkeit favorisieren.

Daraus kann man schließen, dass sich eine schüler- und theologieorientierte Wunderdidaktik nicht auf das Ziel beschränken sollte, eine supranaturalistische Wunderdeutung um jeden Preis zu überwinden.

Die Anordnung der Deutungsmodelle entlang eines Zeitstrahls[1208] verleitet zu der Annahme, eine Zunahme an geschichts-, natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Forschungserkenntnissen führe automatisch zu einem angemesseneren Verständnis der Wundererzählungen. Sie suggeriert also eine qualitative Wertung. Die theologiegeschichtliche Diskussion der Wund-

---

[1207] Gemeint ist also sowohl die biblische als auch die gegenwärtige Sicht auf Wirklichkeit.
[1208] Vgl. 2.2.1.

erfrage zeigt aber doch gerade, dass ein derartiges Verständnis von Entwicklung in hermeneutische Sackgassen führt, da wichtige Aspekte menschlicher Weltwahrnehmung außer Acht gelassen werden.

Hier ist die nächste Verbindungslinie zu den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung einzuzeichnen: Auch die Jugendlichen ordnen die Entwicklung ihrer Glaubensvorstellungen auf einem Zeitstrahl an, d.h. ein supranaturalistischer Zugang zu den Wundern wird mit einer kindlichen, d.h. zu überwindenden Interpretation gleichgesetzt. Der mit dem Beginn der Pubertät und den damit verbundenen kognitiven Fähigkeiten einhergehende Anspruch an Logik und Empirie löst den kindlichen Glauben ab und lässt rationalistische Begründungsmuster an deren Stelle treten. Davon ausgehend werden symbolische Deutungen der Wunder durchaus zur Kenntnis genommen und in gewissem Maße können die Jugendlichen dem auch etwas abgewinnen – auf der anderen Seite spüren sie jedoch auch, dass diese Form der Interpretation letztlich einer rationalistischen Deutung gleichkommt, da über die Frage nach Fakt oder Fiktion eindeutig entschieden wird.

Die in den Daten der vorliegenden Studie zu beobachtende Suche der Jugendlichen nach Antworten auf existenzielle Fragen (Kernkategorie 2) zeigt, dass sich ihre Weltwahrnehmung nicht in der Suche nach logischen Begründungszusammenhängen und empirisch nachweisbaren Fakten (Kernkategorie 1) erschöpft. So wie in der theologiegeschichtlichen Diskussion der Wunderfrage führt auch im Blick auf die jugendlichen Schüler/innen das Verständnis einer linearen Entwicklung, in der es vordergründig um die Überwindung supranaturalistischer Deutungen geht, in eine Sackgasse.

Vor diesem Hintergrund kann das Schaubild in 2.2.1 abgewandelt werden: Hier (s. Abbildung 64) stehen nun die Wunder als Diskussionsgegenstand im Mittelpunkt; die unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten, die freilich durch weitere Perspektiven ergänzt werden können[1209], nehmen als Ge-

[1209] Vgl. Kollmann, Wunder.

sprächsteilnehmer eine je eigene Perspektive auf den zu diskutierenden Gegenstand ein.

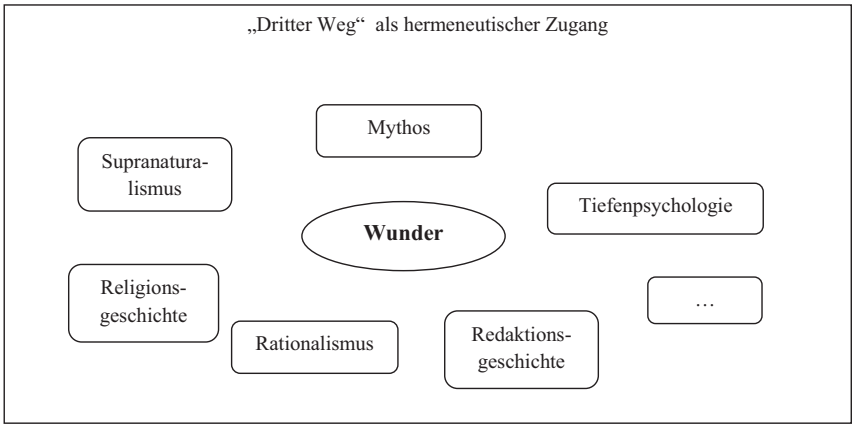


Abbildung 564 - Wunder im Gespräch

Diese individuelle Sichtweise wird beeinflusst von diskussionsexternen – dazu zählen das persönliche Geschichts-, Menschen- und Weltbild – sowie -internen Faktoren, dies sind insbesondere die Gesprächsbeiträge der anderen Diskussionsmitglieder.

Im „Streit um die Wunder Jesu“ geht es also nicht darum, Gesprächspartner/innen aufgrund ihrer vermeintlich überholten Ansichten zu disqualifizieren, sondern die Gesprächsrunde kontinuierlich zu erweitern und diese Erweiterung als einen Zugewinn zu verstehen. Schließlich scheint doch die Überlegung zu gelten, dass eine Zunahme an Perspektivität zu einer in den einzelnen Dimensionen ausgeprägteren Wahrnehmung führt. Die anhand des Zeitstrahls suggerierte Fortentwicklung der hermeneutischen Diskussion um die Wunder ist also tatsächlich gegeben. Sie besteht jedoch nicht aus einer chronologisch erfolgenden Ablösung von überholt erscheinenden

Ansichten, sondern in der Erweiterung des Deutungsspektrums um zusätzliche Sichtweisen, die sich wechselseitig bereichern können.[1210]

Die Idee des Theologischen Gespräches kommt nun diesen Beobachtungen entgegen, da es die ausdrückliche Orientierung an den Zugängen der Heranwachsenden ebenso wie eine grundsätzliche Deutungsoffenheit im Blick auf den Gesprächsgegenstand impliziert. Konkret bedeutet dies, dass

- die Deutungen der Jugendlichen durch Fremdpositionen erweitert werden, so dass unterschiedliche Perspektiven auf das Thema des Theologischen Gespräches sichtbar werden;
- die unterschiedlichen Deutungsperspektiven keine Wertung erfahren, sie also grundsätzlich gleichberechtigt nebeneinander stehen.

Der „Dritte Weg“ ist hier als ein hermeneutischer Zugang zu verstehen, der der Wunderthematik ebenso wie dem Anliegen des Theologisierens gerecht wird.

6.2.2 Das Recht auf einen „wunderbaren Gott“

Hier soll nun die religionspädagogische bzw. –didaktische Diskussion der Wunderthematik, genauer: der neutestamentlichen Wundererzählungen, aufgegriffen werden. Die Ausführungen im Kapitelteil 2.3 konnten zeigen, dass sich zahlreiche Publikationen dem (zu erwartenden) Zugang Heranwachsender zu den biblischen Geschichten widmen. Übereinstimmend wird davon ausgegangen, dass Jugendliche in der Sekundarstufe die Erzählungen von den Wundern Jesu wort-wörtlich, d.h. als Geschichten mit einem supranaturalistischen Deutungsanspruch verstehen. Ein derartiger Zugang zu den Wundergeschichten wird in der religionspädagogischen Diskussion als Missverständnis disqualifiziert. Dementsprechend gelte es, die Jugendlichen bei der Überwindung dieses missverständlichen Zugangs zu unterstützen. Als Zielvorstellung wird eine symbolische bzw. metaphorische

---

[1210] Diese Rezeptionsidee wird insbesondere im Kontext der didaktischen Überlegungen bzgl. der Wunderfrage aufzugreifen sein (vgl. 6.2.2).

Wunderdeutung vorgegeben, die beispielsweise über eine möglichst früh einsetzende Sprachschulung oder den Einsatz identifikationsstiftender Methoden erreicht werden soll.

Die in 6.2.1 beschriebene fortschreitende Entwicklung von einem supranaturalistischen über einen rationalistischem hin zu einem symbolischen Zugang zu den Wundererzählungen wird also religionsdidaktisch unterstützt. Offensichtlich traut die Religionspädagogik Gott keine Wunder – verstanden als Grenzen überschreitendes Handeln in und an der Welt – zu.

Hier stimmen nun die Amerikaner Jaqueline Woolley, Chelsea Cornelius und Walter Lacy mit ihren Überlegungen zum Gebrauch von supranaturalen Deutungen für außergewöhnliche Ereignisse nachdenklich[1211]. Ihre Beobachtung, dass erwachsene Menschen in Form von Stufenmodellen zur (religiösen) Entwicklung einen Maßstab für das, was als wirklichkeitsadäquat anzusehen ist, vorgeben, trifft auch für die deutschsprachige „Wunderdidaktik“ zu. Woolley, Cornelius und Lacy kritisieren ein derartiges Vorgehen mit dem Verweis auf eine Reihe von Studien, die den Eigenwert supranaturaler Interpretationsmuster belegen konnten. Offensichtlich rechnen viele Menschen, trotz einer rationalistischen Weltdeutung, mit übernatürlichen Ereignissen in ihrem Leben. Insbesondere in Extremsituationen, wie beispielsweise dem Erleiden einer schweren Krankheit, erwacht die Hoffnung auf einen eingreifenden Gott, d.h. auf ein Wunder. Die Datenauswertung im Rahmen der vorliegenden Untersuchung kann diese Beobachtung bestätigen: Im Angesicht existenzieller (Not-)Situationen erhalten die Wunder in den Augen der Schüler/innen einen veränderten Stellenwert.

Vor diesem Hintergrund muss sich die Religionsdidaktik die Frage gefallen lassen, ob die Erklärung einer symbolischen Wunderinterpretation zum übergreifenden Ziel den tatsächlichen Bedürfnissen der Heranwachsenden im Hinblick auf eine erfolgreiche Alltagsbewältigung entgegenkommt. Ist es

---

[1211] Vgl. Woolley/Cornelius/Lacy, changes. Ausführlich werden diese sowie weitere Studien zum Thema von Büttner und Dieterich reflektiert; vgl. Büttner/Dieterich, Entwicklungspsychologie, 37ff.

nicht vielmehr so, dass die Jugendlichen in der Ausbildung unterschiedlicher Weltzugänge unterstützt werden sollten?

Dann folgt daraus für die religionspädagogische Arbeit mit Heranwachsenden, dass sie für die Parallelität verschiedener Wirklichkeitsdeutungen zu sensibilisieren sind. Supranaturalistische Erklärungsmuster wären also folglich nicht zu überwinden, sondern zu *integrieren*. Letztlich kann erst das Nebeneinander unterschiedlicher Deutungen der Komplexität eines Phänomens wie z.B. der Wunderthematik gerecht werden. Der Religionsunterricht steht dann vor der Aufgabe, die jeweiligen Bedeutungen der unterschiedlichen Erklärungsmuster sowie ihre wechselseitigen Bezüge zu untersuchen. Mit anderen Worten: Es gilt, dem Phänomen der Parallelität unterschiedlicher Wirklichkeitsdeutungen intellektuell nachzuspüren.

Die Auswertungsergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass sich die Wunderthematik hierzu in besonderer Weise eignet. Unter der Voraussetzung, dass sie als offene Frage präsentiert wird, regt die Wunderfrage zum (Theologischen) Gespräch über Gott und die Welt an. Und über die oben formulierte Forderung, supranaturalistischen ebenso wie rationalistischen Deutungsmustern einen je eigenen Geltungsbereich einzuräumen, finden sowohl der Anspruch der Jugendlichen, theo-logisch zu denken (Kernkategorie 1) Berücksichtigung als auch ihre Suche nach Antworten auf existenzielle Fragen (Kernkategorie 2).

Diese Überlegungen lassen sich nun ausweiten auf die Gottesfrage. So stellt der Religionspädagoge Jörg Biewald fest, dass die Religionspädagogik symbolisch-abstrakte Gottesvorstellungen zum Ziel ihrer Bemühungen erklärt hat[1212]. Ein anthropomorphes Gottesbild wird dementsprechend als ein zu überwindendes Übergangsstadium aufgefasst. Dem setzt Biewald nun die Ergebnisse unterschiedlicher Studien entgegen, wonach jeder Mensch über anthropomorphe und symbolisch-abstrakte Gottesvorstellungen zugleich verfüge. Diese Gottesbilder seien auf unterschiedlichen Be-

[1212] Vgl. Biewald, Göttern.

wusstseinsebenen angesiedelt und werden situationsspezifisch abgerufen. Letztendlich ist gar zu bedenken, ob nicht der anthropomorph gedachte Gott die grundlegende Voraussetzung für eine dauerhafte Gottesbeziehung darstellt. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen, so resümiert Biewald, dürfen die anthropomorphen Vorstellungen nicht abgewertet werden. Ziel aller religionspädagogischen Bemühungen müsse vielmehr die Akzeptanz eines doppelten Gottesbildes sein[1213].

Die Beobachtungen im Kontext der vorliegenden Studie haben zeigen können, dass die Wunderthematik eng vernetzt ist mit der Gottesfrage. Auf der Grundlage der Ausführungen von Biewald gilt es nun, im Theologischen Gespräch unterschiedliche Gottesvorstellungen ins Spiel zu bringen. Dabei können anthropomorphe neben symbolischen Bildern stehen und auch hier gilt es dann, der Parallelität unterschiedlicher Wirklichkeitsdeutungen nachzuspüren.[1214]

Eine so verstandene „Wunderdidaktik" stünde folglich vor der Aufgabe, supranaturalistische bzw. anthropomorphe Vorstellungen nicht als überholt abzuwerten, sondern sie in ihrem Eigenwert zu reflektieren. Zugleich wären symbolische Vorstellungen anzuregen, ohne sie zum allgemeingültigen Glaubensziel zu erklären.

Dass die Wunder ein Thema sind, das aus dem schulischen Religionsunterricht nicht ausgespart werden darf, versteht sich vor dem Hintergrund der genannten Überlegungen wohl von selbst.

[1213] Biewald konzentriert sich in seinen Überlegungen auf Kinder und Erwachsene. Es entspricht jedoch der Logik seiner Ausführungen, dass sein Plädoyer für die Akzeptanz eines doppelten Gottesbildes auch für die Altersgruppe der Jugendlichen gilt.

[1214] Diese Überlegungen zur Integration supranaturaler Deutungsmuster bzw. anthropomorpher Gottesbilder sind entsprechend ihrer Position innerhalb der vorliegenden Forschungsarbeit, nämlich als Bestandteil des Schlusskapitels, zu verstehen: Sie nehmen aktuelle Tendenzen in der religionspädagogischen Forschungsdiskussion auf (vgl. Büttner/Dieterich, Entwicklungspsychologie, insbesondere Kapitel 3 und 10), unterstreichen ihre Aussagekraft vor dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse und verstehen sich somit als Vorschlag, in welche Richtung zukünftige Forschungsaktivitäten angestrengt werden könnten bzw. sich die Religionspädagogik orientieren sollte.

6.3 Überlegungen zur Jugendtheologie

Im Folgenden wird das Theologisieren mit (pubertierenden) Jugendlichen, so wie es von den Studierenden innerhalb ihrer aktionsforschenden Tätigkeit umgesetzt wurde, in den Kontext einer Jugendtheologie eingeordnet.

6.3.1 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Mit diesem Abschnitt wird das Ziel verfolgt, die Untersuchungsergebnisse mit den theoriegeleiteten Überlegungen zur Jugendtheologie (2.1) zu verknüpfen. Im Resultat ergeben sich daraus vier wesentliche Aspekte:

1. Jugendtheologie als altersspezifische Ausformung:

   Offensichtlich ist innerhalb der Altersphase „Jugendalter" zu differenzieren, d.h. das Theologisieren mit pubertierenden Jugendlichen, so wie sie in der vorliegenden Studie vielfach zu Wort gekommen sind, hält spezifische Herausforderungen bereit. Diese betreffen insbesondere die gering ausgebildete (theologische) Argumentationsfähigkeit der Heranwachsenden sowie ihre gleichzeitig vorherrschende Orientierung an den Gleichaltrigen. Im Vergleich dazu zeigt bspw. die Untersuchung von Freudenberger-Lötz, dass Jugendliche des elften Jahrgangs – also etwa drei Jahre älter – in der Begründungen oder Verteidigung ihrer persönlichen Haltung zum Gesprächsthema ausführlicher und differenzierter zu argumentieren vermögen[1215].

   Im Kapitelteil 2.4 wurde herausgearbeitet, dass die Pubertätsphase Wandlungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen für die Heranwachsenden und folglich eine Reihe von Herausforderungen für den schulischen (Religions-)Unterricht mit sich bringt. Vor diesem Hintergrund sowie angesichts des Allgemeinplatzes, dass Jugendliche dem Thema „Gott" bzw. „Kirche" tendenziell ablehnend gegenüber stehen, könnte man schlussfolgern, Theologische Gespräche seien in dieser Altersstufe wenig erfolgversprechend. Mit dem Verweis auf die in der vorliegenden

[1215] Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012).

Forschungsarbeit herausgearbeiteten Kernkategorien kann dem widersprochen werden: Der theo-logische Anspruch der Jugendlichen sowie ihre Suche nach Antworten auf existenzielle Fragen will kompetent und authentisch begleitet werden.

Wenn die physische Konstitution Heranwachsender lediglich ein Motor ist, der sie vorantreibt, dann hängt die Richtung, in die er sich bewegt, von den Wegen ab, die man den Jugendlichen weist[1216]. Insofern kommt dem Theologisieren mit Jugendlichen ein wichtiger Stellenwert zu, da es die stückweise Begleitung der jungen Menschen auf ihrem (Glaubens-)Weg[1217] erlaubt. Dem entspricht auch die von Schlag und Schweitzer formulierte Zielstellung von Jugendtheologie, wonach die Heranwachsenden „so in ihrer theologischen Reflexions- und Ausdrucksfähigkeit zu fördern [sind], dass sie damit eigene Orientierungsfragen bis hinein in die Lebensführung besser beurteilen und entscheiden können“[1218].

2. Theologie *von* Jugendlichen und *für* Jugendliche:

Mit den zahlreichen Gesprächsprotokollen und Schülerarbeiten leistet die vorliegende Forschungsarbeit einen Beitrag zur Erforschung der Theologie *von* Jugendlichen. Anders als bislang vorliegende Studien zu dieser jugendtheologischen Dimension geht sie über eine Momentaufnahme hinaus, indem sie nicht nur aufzeigt, wie Jugendliche zum Erhebungszeitpunkt über das Thema „Wunder“ denken, sondern die Heranwachsenden in der Weiterentwicklung ihrer persönlichen Deutungen begleitet.

Des Weiteren macht die vorliegende Forschungsarbeit auf die elementare Bedeutung der Theologie *für* Jugendliche aufmerksam: Gerade das Theologisieren mit Jugendlichen im Pubertätsalter kann auf das Einspielen von Fremdpositionen aus der theologischen Tradition nicht verzichten, da das Gespräch sich sonst im Kreis zu drehen oder gar gänzlich zu versiegen droht. Hier scheint dann auch ein wichtiger Unterschied zur Kin-

---

[1216] Vgl. Willenbrock, Pubertät.
[1217] Dazu gehört es, die Beschaffenheit des jeweiligen Weges herauszufinden sowie orientierende Wegmarken zu setzen.
[1218] Schlag/Schweitzer, Jugendliche, 190.

dertheologie zu liegen, die durch das kreative und bisweilen phantasievolle Nachdenken der Kinder über religiöse Fragen gekennzeichnet ist.

3. Theologie *mit* Jugendlichen:

Die das Theologisieren kennzeichnende Aufgabe, Jugendliche im Pubertätsalter als gleichberechtigte Dialogpartner wertzuschätzen und diesen Dialog ergebnisoffen zu führen, hat sich als Herausforderung herausgestellt: Die tendenziell kritische bis ablehnende Haltung der Heranwachsenden gegenüber den biblischen Wundern musste von den Studierenden zunächst einmal akzeptiert und dann auf ihre Ursachen hin befragt werden. Wichtig ist dabei, die Zielstellung des Theologisierens nicht aus den Augen zu verlieren, d.h. die Jugendlichen sind sprach- und argumentationsfähig zu machen, sie sollen ihre persönliche Ansicht zum Thema möglichst begründet und nachvollziehbar vortragen können. Es geht also keinesfalls darum, den Heranwachsenden ein „Bekenntnis" abzuringen – in diesem Fall: sie „wundergläubig" zu machen.

Für die Jugendlichen wiederum war die Erfahrung, die theologische Tradition als Dialogpartner, der selbst auf der Suche und nicht frei von kritischen Anfragen an den Glauben ist, neu und positiv.

Des Weiteren hat die Analyse der Theologischen Gespräche im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Möglichkeit und sogar Notwendigkeit methodischer Vielfalt vor Augen geführt: Auch wenn das Gespräch im Mittelpunkt steht, ist es wichtig, handlungsorientierte und kreative Elemente in den Prozess des Theologisierens mit aufzunehmen, so dass alle Beteiligten einen Zugang zum verhandelten Thema finden und ausdrücken können. Marcel Saß, der die Gesprächslastigkeit einer Theologie *mit* Jugendlichen aufgrund ihrer Lehrerzentriertheit kritisiert, ist somit beizupflichten, dass sich das Theologisieren nicht im Gespräch erschöpfen kann und darf. Auf der anderen Seite ist ihm aber auch entgegenzuhalten, dass die Lehrerzentriertheit nicht gänzlich aufgegeben werden kann, da die Auswahl einer Theologie *für* Jugendliche in Abstimmung auf die Theologie *der* Jugendlichen sowie die dialogische Verknüpfung beider einer kompetenten Begleitperson bedürfen.

4. Bedeutung des Glaubens:

   Religionspädagogen wie Schlag und Schweitzer oder auch Porzelt wurden bereits in Kapitel 2.1 mit der Überlegung zitiert, dass der Glaube nicht zur Voraussetzung von Jugendtheologie zu machen sei, da dann ein großer Teil der Heranwachsenden ausgeschlossen würde. Die vorliegende Forschungsarbeit bekräftigt diese Behauptung.

   Die an der Studie beteiligten Schüler/innen hatten eine überaus heterogene Zusammensetzung[1219] – dies betraf auch die Religionszugehörigkeit. Hätte man die Theologischen Gespräche nur mit den Jugendlichen der Stichprobe geführt, die sich zum christlichen Glauben bekannt haben, wäre ein Großteil der Schüler/innen unbeteiligt geblieben. Darüber hinaus zeigt die Analyse der durchgeführten Theologischen Gespräche, dass gerade die religiöse Heterogenität das Theologisieren bereichert hat, da alle Jugendlichen voneinander lernen sowie sich wechselseitig anregen und bereichern lassen konnten.[1220]

   Darüber hinaus ist zu bedenken, dass eine offizielle Konfessionszugehörigkeit keinen persönlichen (christlichen) Glauben impliziert.[1221] Es liegt also nahe, Porzelts Vorschlag „die Theologizität einer Reflexion an deren innerer Struktur“ und nicht an der „prinzipielle[n] Bejahung“[1222] des Gottesglaubens festzumachen, zu folgen.

5. Erscheinungsformen von Jugendtheologie:

   In ihrem jugendtheologischen Entwurf haben Schlag und Schweitzer eine Matrix entwickelt, in der sie verschiedene Formen von Jugendtheologie unterscheiden und jeweils nach den drei Dimensionen Theologie *von*, *für* und *mit* Jugendlichen(n) auffächern.[1223]

   Die in der vorliegenden Forschungsarbeit dokumentierten und analysierten Theologischen Gespräche zeigen, dass der persönlichen Theologie

---

[1219] Vgl. 4.1.1.2.
[1220] Zu vergleichbaren Beobachtungen gelangt Kammeyer, Theologisieren, 205f.
[1221] Die umgekehrte Schlussfolgerung gilt ebenso wenig.
[1222] Porzelt, Differenz, 26.
[1223] Vgl. Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 59f, 179 sowie Kapitelabschnitt 2.1.1.3.

nach Schlag und Schweitzer eine große Rolle zukommt: Immer wieder verleihen die Schüler/innen ihrer religiösen Position bzw. ihrem persönlichen Glauben Ausdruck – vor allem auch deshalb, weil sie von den Studierenden ausdrücklich dazu aufgefordert wurden.

Hier fällt dann auch auf, dass die explizite nicht ohne weiteres von der persönlichen Theologie zu unterscheiden ist. Schlag und Schweitzer beschreiben sie als „Nachdenken über religiöse Vorstellungen" – bezogen „auf einen auch im Verständnis der Jugendlichen religiösen Gegenstand"[1224]. Diesbezüglich hat die praxisforschende Tätigkeit der Studierenden gezeigt: Wenn Jugendliche über Wunder(-deutungen) nachdenken, bringen sie stets auch ihren eigenen religiösen bzw. theologischen Standpunkt ein. Mit anderen Worten: Explizites Theologisieren beinhaltet immer auch Elemente persönlicher Theologie – zumindest im Fall der untersuchten Altersgruppe.

Die vierte von Schlag und Schweitzer identifizierte Dimension, d.h. die theologische Deutung mit Hilfe der theologischen Dogmatik, nimmt ebenfalls eine wichtige Rolle ein: Die Studierenden haben die Schüler/innen mit dem „Streit um die Wunder Jesu" aus theologiegeschichtlicher Perspektive konfrontiert. Und zu Themenkomplexen wie z.B. „Glaube und Naturwissenschaft" oder „Theodizee" haben die Jugendlichen zentrale theologische Positionen kennengelernt und vor dem Hintergrund der eigenen Glaubenshaltung (kritisch) reflektiert.

Die erste und die fünfte Dimension der von Schlag und Schweitzer entwickelten Matrix, nämlich die implizite Theologie sowie die ausdrücklich theologische Argumentation Jugendlicher, haben in den Theologischen Gesprächen dieser Untersuchung keine Rolle gespielt. Das von den Studierenden gewählte Vorgehen, die Wunderthematik zum Ausgangspunkt des Theologisierens zu machen, hat die lebensweltlichen Fragen der Schüler/innen, und damit ihre implizite Theologie, in den Hintergrund tre-

[1224] Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 60.

ten lassen. Das Fehlen der fünften Dimension wiederum ist mit der Stichprobe der vorliegenden Studie zu erklären: Die ausgewählten Jugendlichen der Offenen Schule Waldau waren in ihrer Zusammensetzung derart heterogen[1225], dass sie sich hinsichtlich ihrer Voraussetzungen sowie ihrer Bereitschaft, ausdrücklich theologisch zu argumentieren, stark unterschieden haben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Theologischen Gespräche so, wie sie in der vorliegenden Forschungsarbeit konzipiert und durchgeführt wurden, eine Verknüpfung der persönlichen Theologie Jugendlicher mit einer theologischen Deutung mit Hilfe der theologischen Dogmatik anstreben – mit dem Ziel, die Heranwachsenden in der (Weiter-)Entwicklung eigener Glaubensvorstellungen zu unterstützen und zu fördern. Dabei kommt die Theologie ausschließlich auf explizitem Wege ins Spiel.

Ein alternativer Weg könnte darin bestehen, die implizite Theologie Jugendlicher zum Ausgangspunkt zu machen, um dann Anknüpfungspunkte an die theologische Dogmatik zu suchen. Hier ist jedoch der Vorwurf der Übergriffigkeit theologischer Expertise ernst zu nehmen[1226].

6.3.2 Offene Fragen und vorläufige Antworten

Im Verlauf des Theoriekapitels 2.1 wurden mehrere offene Fragen benannt, die nun auf der Grundlage der empirischen Untersuchung neu zu bedenken sind:

1. Wie lautet eine treffende Bezeichnung für die Theologie *mit* Jugendlichen?

   Die Auswertung der studentischen Unterrichtsversuche zeigt, dass der Begriff „Theologisches Gespräch“ eine Fixierung auf die Unterrichtsmethode „Gespräch“ nahelegen kann. Entscheidend ist, dass die Idee einer

---

[1225] Und dies traf nicht nur für die einzelnen Klassen, sondern auch für die daraus zusammengesetzten Kleingruppen zu.
[1226] Vgl. Porzelt, Differenz, 27.

Theologie *mit* Jugendlichen verstanden wird als Dialogisierung einer Theologie *der* Jugendlichen mit einer Theologie *für* Jugendliche. Steht diese Zielsetzung an vorderer Stelle, ergeben sich zahlreiche Variationsmöglichkeiten hinsichtlich der zu treffenden Entscheidungen bzgl. Methodik, Medieneinsatz, Sozialform etc. Dies gilt letztlich auch für die Bezeichnung „Theologisieren“: Beide Begriffe bedürfen „weiterreichender inhaltlicher Klärungen“[1227], damit sie nicht zu eng geführt oder gar missinterpretiert werden. Dies gilt aber doch letztlich auch für die Bezeichnung „Theologie *mit* Jugendlichen“.

Schließlich ist mit Blick auf die Adressatengruppe, nämlich die Jugendlichen, zu bedenken, dass Theologische Gespräche oder das Theologisieren auch auf einer Metaebene zum Thema werden können. Hier ist zu überlegen, welche Bezeichnung den Heranwachsenden helfen kann, die Voraussetzungen, den Weg und das Ziel einer Theologie *mit* Jugendlichen zu verstehen. Vermutlich eignet sich hier der Begriff des „Theologisierens“ am besten, da er prägnanter als die begrifflichen Alternativen ist und sich zudem von anderen (Religions-)Unterrichtsmethoden deutlich abhebt.[1228] Letztlich gilt auch mit Blick auf die Schüler: Entscheidend ist, dass sich die am Theologischen Gespräch Beteiligten mit den „Spielregeln“ einer Theologie *mit* Jugendlichen auseinandersetzen.

2. Wie können Themen für das Theologisieren bestimmt werden?

   Die in dieser Studie dokumentierten Unterrichtsversuche fokussieren ausnahmslos die Wunderthematik. Dieser Umstand ist dem zugrunde liegenden Forschungsinteresse der Verfasserin geschuldet. Das Thema „Wunder“ war also den Studierenden und den Schülern vorgegeben; alles Weitere hat sich im Verlauf der Unterrichtsreihen und dementsprechend in Abstimmung auf die Bedürfnisse der beteiligten Jugendlichen entwi-

---

[1227] Schlag/Schweitzer, Brauchen Jugendliche, 80.

[1228] Das Lehrwerk „reli plus“ für die Sekundarstufe 1 (Klett-Verlag, erste Auflage 2013) beispielsweise führt das „Theologisieren“ als eigenständige Methode ein, die dann in unterschiedlichen Aufgaben auch zum Einsatz kommt. Das Theologisieren wird den Schülern vorgestellt als gemeinsame Antwortsuche auf eine theologische Frage, die sich unter Beachtung gewisser Regeln vollzieht.

ckelt. Nun kann man diesem Vorgehen den Vorwurf machen, dass die Wunderthematik keinem von Schülerseite aus geäußertem Wunsch entspreche und somit nicht die Interessen, Erfahrungen und Bedürfnissen der Jugendlichen wiederspiegle.

Hier sind nun aber die folgenden Argumente zu bedenken: Zum einen erteilt der Lehrplan dem Religionsunterricht inhaltliche Vorgaben. Soll sich das Theologisieren als fester Bestandteil von Religionsunterricht etablieren, sind diese vorgegebenen Inhalte, also auch die Wunder(geschichten) zu berücksichtigen. Zweitens ist auf Kapitel 2.2 zu verweisen, wo gezeigt werden konnte, dass das Unterrichten der Wunderthematik nicht nur ein sinnvolles, sondern ein aus unterschiedlichen Gründen auch notwendiges Unterfangen darstellt. Und zum dritten kann gerade in den Themen, die Schülern fremd und irritierend erscheinen, eine wertvolle Lernchance liegen, da sie in besonderer Weise zur Reflexion herausfordern. Entscheidend ist die grundlegende Berücksichtigung der Theologie *der* Jugendlichen; sie gilt es in den Dialog mit der Theologie *für* Jugendliche zu bringen. Die vorliegende Forschungsarbeit konnte zeigen, dass diese Aufgabe einer großen Chance, aber auch einen besonderen Herausforderung für die Lehrkraft gleichkommt.

3. Welche Rolle haben Theologische Gespräche im Religionsunterricht?

   Theologische Gespräche sind in den schulischen Religionsunterricht zu integrieren – darüber herrscht in der Fachdiskussion soweit Einigkeit. Es stellt sich allerdings die Frage, welchen Stellenwert sie hier einnehmen können: Ist das Theologisieren mit Jugendlichen eine neue *Methode* oder geht es eher um eine veränderte *Haltung* der Religionslehrkraft?

   Zu den Merkmalen, mit deren Hilfe sich Theologische Gespräche von anderen Elementen des Religionsunterrichts abgrenzen lassen, zählen insbesondere die Subjektivität und die Ergebnisoffenheit. Erstgenanntes Merkmal spielt auf die Reflexion der eigenen Religiosität bzw. auf die Vernetzung der Theologie *für* Jugendliche mit der eigenen Position an, die ja wesentliche Bestandteile des Theologisierens sind. Unterrichtsphasen, in denen theologische Inhalte erarbeitet werden, haben dementspre-

chend dienende Funktion; entscheidend ist ihre Verschränkung mit der Theologie *der* Jugendlichen. Und das Merkmal der Ergebnisoffenheit erinnert an die prinzipielle Gleichberechtigung aller am Theologischen Gespräch Beteiligten, also der Schüler, der Lehrkraft und der Tradition. Eine Lehrkraft, die mit ihrer Lerngruppe theologisiert, nimmt also eine spezifische Haltung ein und sucht dazu passende Methoden sowie Inhalte aus. Dabei durchläuft das Theologisieren mindestens drei Phasen: Theologie *der* Jugendlichen eruieren – Theologie *für* Jugendliche erarbeiten – Theologie *der* Jugendlichen mit der Theologie *für* Jugendliche verknüpfen. Diese Schrittfolge lässt sich in einer einzelnen Unterrichtsstunde ebenso wie in einer ganzen –reihe umsetzen, freilich in unterschiedlicher Breite und Tiefe.

Schließlich ist aus Sicht der Jugendlichen zu bedenken, dass das Theologisieren oftmals die einzige Möglichkeit für die Heranwachsenden darstellt, persönliche Glaubensfragen und –zweifel zum Ausdruck zu bringen und auf der Suche nach Antworten kompetent begleitet zu werden. Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit konnte zudem gezeigt werden, dass die Erfahrung, mit der theologischen Tradition in einen gleichberechtigten Dialog treten zu dürfen, für die Jugendlichen wertvoll und oftmals auch neu ist.

6.3.3 Richtungen, in die weitergedacht werden kann

Im theoretischen Grundlagenkapitel zur Jugendtheologie wurde bereits darauf hingewiesen, dass es eine Reihe von Desideraten gibt, derer sich die religionspädagogische Forschungsdiskussion anzunehmen hat. Auf der Grundlage der Ergebnisse der vorliegenden Studie scheinen drei Desiderate von besonderer Dringlichkeit zu sein:

1. Deutungsraster (Theologie *von* Jugendlichen)

In der Vorbereitung auf ein Theologisches Gespräch benötigen Lehrkräfte eine Zusammenstellung möglicher bzw. zu erwartender Deutungen zum ausgewählten Thema. Roose spricht von einem „Raster“[1229], Büttner von einem „Mindmap“[1230]. Empirische Studien geben hier Aufschluss über das „Spielfeld“, auf dem sich Jugendliche bewegen sowie über mögliche „Spieleigenschaften“ der Heranwachsenden[1231]. Dabei ist zu bedenken, dass derartig konzipierte Deutungsraster nicht ohne weiteres auf jede beliebige Lerngruppe anzuwenden sind; insbesondere ergibt sich die Gefahr, die Jugendlichen auf bestimmte Denkstrukturen vorab festzulegen. Von daher können und sollten derartige Raster dahingehend genutzt werden, dass die Lehrkraft einen Deutungshorizont antizipiert, der ihr im Prozess des Theologisierens hilft, die Theologie der Schüler/innen wahr- und entsprechend aufzunehmen. Dabei kann es nützlich sein, in der Konstruktion des Rasters die Deutungen der Jugendlichen mit der theologischen Tradition zu vernetzen.

Für diesbezüglich anstehende Forschungsarbeiten stellt sich die Aufgabe, vorhandene empirische Studien zu sichten, entsprechend auszuwerten und zu themenspezifischen Rastern zusammenzufügen. Der Überblick über bislang durchgeführte Studien zur Theologie *der* Jugendlichen[1232] deutet an, dass verschiedene Themen unterschiedlich intensiv beforscht wurden, so dass der Aufwand bei der Konstruktion entsprechender Deutungsraster variieren dürfte.

Für den Bereich der Kindertheologie wurde dem hier markierten Handlungsbedarf bereits nachgekommen[1233]: Im Handbuch „Theologisieren mit Kindern“ werden Schlüsselthemen aus theologischer und religionspäda-

---

[1229] Roose, Sünde ist, 148.
[1230] Büttner, Theologisieren (2012), 63.
[1231] Die Metapher des „Spielfeldes“ im Kontext Theologischer Gespräche gebraucht auch Büttner, Theologisieren (2012), 65. In eine ähnliche Richtung denkt Gennerich, der am Beispiel der Providentia-Lehre eine Wertefeldanalyse durchführt und die daraus resultierenden Befunde theologische-hermeneutisch interpretiert. Damit können dann „vorhandene Denkstrukturen der Jugendlichen aufgenommen werden“; insbesondere wird es so möglich „theologische[r] Tiefenbezüge scheinbar belangloser Schüleräußerungen“ (Gennerich, Gott kann nichts, 95, 98) zu entdecken.
[1232] Vgl. Kapitelabschnitt 2.1.1.4.
[1233] Vgl. Büttner u.a., Handbuch Theologisieren.

gogischer Perspektive beleuchtet und somit für das Theologische Gespräch aufbereitet.

2. Theologie *für* Jugendliche (weiter) entwickeln und evaluieren

   In der Durchführung der Theologischen Gespräche im Rahmen der vorliegenden Studie standen die Studierenden vor der Aufgabe, Material im Sinne einer Theologie *für* Jugendliche auszuwählen. Aufgrund der Tatsache, dass diese Dimension von Jugendtheologie ein Forschungsdesiderat darstellt, mussten die angehenden Lehrkräfte selbst nach geeigneten Quellen Ausschau halten bzw. eigene Texte und Arbeitsaufträge erstellen. Dabei konnten grundlegende Anforderungen ausgemacht werden, denen das Arbeitsmaterial zu genügen hat: Zum einen müssen ausgewählte Medien Anknüpfungspunkte für die Jugendlichen bieten, so dass sie zur Auseinandersetzung herausfordern.[1234] Am Beispiel der Wunderthematik konnte in dieser Arbeit gezeigt werden, dass sich Texte so auswählen lassen, dass sie den Heranwachsenden die Identifikation und die Abgrenzung gleichermaßen ermöglichen. Ggfs. ist es notwendig, das bevorzugte Textmaterial zu elementarisieren, damit es sich die jeweilige Schülergruppe auch tatsächlich aneignen kann. Des Weiteren ist zu beachten, dass das Material eine Deutungsvielfalt präsentiert, so dass das Kriterium des gleichberechtigten Dialogs im Theologischen Gespräch erfüllt ist.

   In den bislang erschienenen Publikationen zur Jugendtheologie finden sich unterschiedliche Ideen für die Auswahl von Material im Sinne einer Theologie *für* Jugendliche[1235]. Zu erwähnen ist hier insbesondere die Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken von Rudolf Englert[1236]. An ihrem Beispiel kann die sinnvolle Konzeption einer Theologie für Jugendliche erahnt werden: Zu jeder darin angesprochenen Grundfrage der Theologie wer-

---

[1234] Dies gilt insbesondere für die Auswahl geeigneter Impulse für das Theologische Gespräch. Sie müssen die Jugendlichen einladen, ihre Theologie zum Thema hervorzubringen.
[1235] Vgl. Büttner/Kumpf, Theologisieren; Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 83ff; Roose, Sünder ist.
[1236] Vgl. Englert, Religion gibt.

den unterschiedliche Stimmen aus theologischer und philosophischer Perspektive präsentiert (Kriterium der Deutungsvielfalt). In der Durchführung eines Theologischen Gesprächs gilt es, in Abstimmung auf die Lerngruppe, aus der Textsammlung auszuwählen sowie die ausgewählten Texte ggfs. zu elementarisieren bzw. durch weitere Stimmen zu ergänzen.

Die Vorarbeit, die Englert im Blick auf die Gottesfrage geleistet hat, gilt es für alle anderen religiösen bzw. theologischen Themen fortzusetzen.

Letztlich ist die Theologie für Jugendliche nicht nur zu entwickeln, sondern auch in eigenständigen Studien zu evaluieren. Daraus können insbesondere Anwendungsbeispiele entwickelt werden, die sich für die Praxis des Theologisierens nutzbar machen lassen.

3. Theologische Gespräche mit Jugendlichen als Langfristvorhaben

Theologisieren mit Jugendlichen ist ein komplexes Geschehen, das unterschiedliche Anforderungen auf mehreren Ebenen stellt. Dies zeigen die in der vorliegenden Studie vorgestellten Beobachtungen. Es ist aber auch zu erkennen an Umsetzungsmodellen, die Religionspädagoginnen/-pädagogen wie Freudenberger-Lötz, Roose oder Dieterich für die Praxis Theologischer Gespräche mit Jugendlichen entwickelt haben[1237]. Daran zeigt sich insbesondere die hohe Komplexität der Anforderungen an die Lehrkraft. Sie benötigt ein umfangreiches und vor allem vernetztes theologisches Grundwissen ebenso wie ein Gespür für elementare Fragen, die Heranwachsende bewegen. Hinzu kommen die das Theologisieren kennzeichnende Bereitschaft zum gleichberechtigten Dialog sowie das eigene Involviertsein in die Auseinandersetzung mit theologischen Themen.

Auf der anderen Seite – und auch diese Beobachtung wird durch die vorliegende Forschungsarbeit gestützt – stellen Theologische Gespräche eine besondere Herausforderung für die beteiligten Jugendlichen dar: Sie

---

[1237] Vgl. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche (2012), 15-18 und 24-27; Roose, Sünde ist; Dieterich, Theologisieren (2013), 49.

müssen sich auf der Grundlage ihrer persönlichen Glaubenshaltung in die theologische Auseinandersetzung begeben. Dazu müssen sie lernen, auf ihre Dialogpartner zu achten und das, was sie sagen, ernst zu nehmen. Insbesondere müssen die Jugendlichen verstehen, dass es beim Theologisieren nicht um ein Bekenntnis sondern um die reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen bzw. fremden Glaubensvorstellungen geht.

Aus den hier genannten Anforderungen an die Beteiligten eines Theologischen Gesprächs ergibt sich die Schlussfolgerung, dass das Theologisieren langfristig anzubahnen ist. Gerhard Büttner bringt hier den Begriff des „Habitus“[1238] ins Spiel, um deutlich zu machen, dass es in Theologischen Gesprächen um mehr geht, als um einen Wissenszuwachs – sie implizieren insbesondere „eine bestimmte Haltung im Hinblick auf den Umgang mit religiösen bzw. explizit theologischen Inhalten“[1239].

Zu bedenken ist nun, dass den hier dargestellten Überlegungen die Vermutung zugrunde liegt, Theologisieren ließe sich in seiner Qualität steigern, wenn es mit einer entsprechenden Kontinuität durchgeführt wird. Die vorliegende Forschungsarbeit und auch die Kasseler Studien von Freudenberger-Lötz legen diese These nahe; sie wäre empirisch zu überprüfen.

6.4 Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrkräften

Theologische Gespräche mit Jugendlichen sind zum festen Bestandteil schulischen Religionsunterrichts in den Sekundarstufen I und II zu machen. Diese Forderung erfährt m.E. in der jugendtheologischen Diskussion breite Unterstützung.

[1238] Büttner definiert den Begriff des „Habitus“ in Anlehnung an Beate Krais und Gunter Gebauer als „Verhaltensweise, derer eine Person sich im öffentlichen Austausch zu bedienen pflegt – verwandt dem Begriff der Rolle bzw. des Stils“ (Büttner, Einübung, 139).

[1239] Büttner, Einübung, 140.

Ohne Frage kann dieses Ziel nur über eine entsprechende Professionalisierung der zuständigen Religionslehrkräfte geschehen. Da sich die Lehrerbildung (in Deutschland) über drei Phasen erstreckt, sind für die Formulierung entsprechender Professionalisierungsziele unterschiedliche Anforderungsniveaus zu beachten.

6.4.1 Zielgruppe „Studierende“ – die erste Phase der Lehrerbildung

Die dritte Kernkategorie, die im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit ausgearbeitet wurde, bezieht sich auf die Kompetenzen der Lehrkraft im Theologischen Gespräch mit Jugendlichen, ausgehend von der Auswertung studentischer Unterrichtsversuche. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen können Konsequenzen für das religionspädagogische bzw. theologische Studium angehender Lehrer/innen gezogen werden:

- In den einzelnen Lehrveranstaltungen gilt es, die Vernetzung theologischer Themenbereiche transparent zu machen sowie die Studierenden für die „großen Fragen bzw. Themen“ der Theologie zu sensibilisieren. Dazu gehört auch die Reflexion dieser Fragen bzw. Themen in Bezug auf die eigenen Glaubensvorstellungen und –haltungen. Dem sollte die universitäre Lehre regelmäßig Raum geben.
- Des Weiteren sind in das (verpflichtende) Lehrangebot Seminare aufzunehmen, die die praktische Erprobung Theologischer Gespräche mit Jugendlichen sowie die theoriegeleitete Reflexion dieser Unterrichtsversuche verzahnen.
- Insgesamt muss die Förderung von Reflexionskompetenz zu einem wichtigen Bestandteil universitärer Lehre gemacht werden. In die religionspädagogischen Veranstaltungen kann dazu die Arbeit mit Fallbeispielen aufgenommen werden.

6.4.2 Zielgruppe „Referendare“ – die zweite Phase der Lehrerbildung

In dieser Phase der Lehrerbildung kommt es darauf an, dass grundlegende Kompetenzen und Wissensbestände, die im Studium erworben wurden, aufgegriffen, erweitert und auf die Praxis bezogen werden. Eine wichtige Funktion kommt dabei den Ausbildungsverantwortlichen wie z.B. den Seminarfachleitern zu.

- Anknüpfend an die universitäre Ausbildung sollten die Referendare auch hier die Gelegenheit erhalten, die Unterrichtsthemen vor dem Hintergrund der persönlichen Glaubensvorstellungen und –haltungen zu reflektieren. Ggfs. bietet das Seminar Gelegenheit zum gemeinsamen Theologischen Gespräch.
- Die Ausbildungsverantwortlichen müssen die Ergebnisoffenheit eines Theologischen Gesprächs – z.B. im Rahmen eines Unterrichtsbesuches – „aushalten“ können. Unterrichtsstunden, in denen Referendare mit den Schülerinnen/Schülern theologisieren, sind also mit Hilfe darauf abgestimmter Kriterien zu bewerten.
- Wünschenswert ist, dass die Ausbildungsverantwortlichen die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zum Führen Theologischer Gespräche ermutigen und dass sie diese Unterrichtsversuche entsprechend sensibel begleiten.

6.4.3 Zielgruppe „praktizierende Lehrkräfte“ – die dritte Phase der Lehrerbildung

Wenn man die Etablierung des Theologisierens mit Jugendlichen in der schulischen Praxis nicht allein in die Hände der nachrückenden Lehrergeneration legen möchte, dann gilt es, bereits praktizierende Lehrkräfte entsprechend fortzubilden:

- Die Fortbildungsleitungen stehen vor der Aufgabe, sich mit der nötigen Sensibilität auf die Teilnehmer/innen einer Fortbildungsveranstaltung einzustellen. D.h. zum einen, dass die schulischen Erfahrungen der Praktiker/innen zu berücksichtigen sind und zum anderen gilt es, ihnen Angebote zur theoretischen Reflexion des schulischen Alltags bereitzustellen.

- Inhaltlich sollten Fortbildungsveranstaltungen um eine Verzahnung von Praxis und Theorie bemüht sein. Dies kann beispielsweise durch die theoriegeleitete Analyse von Fallbeispielen geschehen.
- Denkbar sind auch modularisierte Fortbildungsveranstaltungen, in denen sich die Teilnehmer/innen zunächst in die Thematik einarbeiten, um dann ihre, individuell oder gemeinschaftlich entwickelten, Ideen in der Praxis umzusetzen. In einem daran anschließenden Fortbildungsteil werden die praktischen Erfahrungen theoriegeleitet reflektiert.

6.4.4 Beispiel Kassel

Die Kasseler Religionspädagogik mag hier als Beispiel einer (deutschen) Hochschule dienen, an der die in den Teilkapiteln 6.4.1 bis 6.4.3 vorgestellten Ideen in weiten Teilen umgesetzt werden: Studierende des Lehramtes für das Fach „evangelische Religion“ erfahren eine zunehmende Professionalisierung in Theologischen Gesprächen[1240] im Rahmen ihres religionspädagogischen Studiums[1241]. Konstitutive Bestandteile dieser (modularisierten) Ausbildung[1242] sind

(a) die Entwicklung einer forschenden Haltung,
(b) die Kompetenzentwicklung in ausgewählten Bereichen,
(c) die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“[1243] sowie
(d) die Vertiefung und Differenzierung der in (a) bis (c) erworbenen Kompetenzen.

Hinzu kommt die Kooperation der Kasseler Religionspädagogik mit der zweiten und dritten Phase der Lehrerausbildung im Großraum Kassel. Regelmäßig finden gemeinsam verantwortete Studientage und Fortbildungs-

---

[1240] Dabei ist nicht nur das Theologisieren mit Jugendlichen, sondern auch das mit Kindern im Blick.
[1241] Vgl. dazu u.a. Freudenberger-Lötz/Döhn, Jugendtheologie.
[1242] Vgl. dazu http://www.uni-kassel.de/fb02/institute/evangelische-theologie/fachgebiete/religionspaedagogik/studienprofil-theologische-gespraeche.html, Stand: 05.02.2015.
[1243] In die Arbeit der Kasseler Forschungswerkstatt hat die vorliegende Untersuchung detailliert Einblick gegeben. Vgl. dazu auch Schmidl, Professionalisierung.

veranstaltungen statt, die über aktuelle Untersuchungsergebnisse der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ informieren sowie Gelegenheit zum Austausch über Herausforderungen und Chancen Theologischer Gespräche bieten.

Und so schließt die vorliegende Arbeit mit einem Zitat der Studierenden Katharina, die im Sommersemester 2008 an einer Forschungswerkstatt teilgenommen hat[1244]. Sie äußert sich zu Theologischen Gesprächen über die Wunderthematik:

> „Nein, man sollte in keinem Fall der Thematik aus dem Weg gehen. Man sollte auch nicht die Wunderthematik „eingeschränkt“ behandeln, indem man sie den SchülerInnen bereits gedeutet vorlegt. Jugendlichen fällt der Zugang schwer, weil sich ihr religiöses Urteilsvermögen mit Beginn der Pubertät verändert. Doch die Wunderthematik ist gerade für Jugendliche unabdingbar, wenn es darum geht ihre Gedanken und Vorstellungen neu zu ordnen. Demnach ist es notwendig die Thematik zu behandeln und den Jugendlichen in diesem Zusammenhang die Möglichkeit zu geben, sich Gedanken über ihren Glauben und ihre Weltansicht zu machen.“

[1244] Vgl. Burhardt, Achtklässler/innen.

Abbildungsverzeichnis

Kapitel 1

Abbildung 1 - Struktur der Forschungsarbeit 20

Kapitel 2

Abbildung 2 - Didaktisches Dreieck 54
Abbildung 3 - Jugendtheologie 69
Abbildung 4 - Theologische Gespräche in der Forschungsarbeit 71
Abbildung 5 - Hermeneutische Wunderdiskussion 76
Abbildung 6 - Vorstellungen von Gottes Wirkmacht 98
Abbildung 7 - Wandlungen im Wunderverständnis 147
Abbildung 8 - „Wunderdidaktische Diskussion“ 168
Abbildung 9 - Wunder im Theologischen Gespräch 176
Abbildung 10 - Entwicklungsprozesse im Übergang zum Jugendalter 209
Abbildung 11 - Religionsunterricht mit Jugendlichen im Pubertätsalter 219

Kapitel 3

Abbildung 12 - Lehrerbildungskonzepte 238
Abbildung 13 - Aktionsforschung 239
Abbildung 14 - Forschungsprojekt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ 253
Abbildung 15 - Datenauswertung 284

Kapitel 4

Abbildung 16 - Analyseschema I 308
Abbildung 17 - Seminarevaluation 312
Abbildung 18 - Analyseschema II 313
Abbildung 19 - Forschungswerkstatt, 1. Semester 316
Abbildung 20 - „Fragebogen“ 317
Abbildung 21 - Schülerarbeiten „Jesusvorstellung“ 340
Abbildung 22 - Schülerarbeiten „Reflexion“, 1. Semester 342
Abbildung 23 - Forschungswerkstatt, 2. Semester 351
Abbildung 24 - Lerntagebücher 357
Abbildung 25 - Reflexionsbogen, Fünftklässler/innen 367
Abbildung 26 - Evaluation Studierende, 2. Semester 385
Abbildung 27 - Forschungswerkstatt, 3. Semester 387
Abbildung 28 - Cluster von Schülerfragen 396
Abbildung 29 - Schreibgespräch, Gottesvorstellung I 408
Abbildung 30 - Schreibgespräch, Gottesvorstellung II 410
Abbildung 31 - Schreibgespräch, Gottesvorstellung III 412
Abbildung 32 - Schreibgespräch, Gottesvorstellung IV 413

Abbildung 33 - Schülerarbeiten „Reflexion“, 3. Semester 416
Abbildung 34 - Wunderforum I 418
Abbildung 35 - Wunderforum II 419
Abbildung 36 - Wunderforum III 421
Abbildung 37 - Wunderforum IV 422
Abbildung 38 - Wunderforum V 422
Abbildung 39 - Wunderforum VI 423

Kapitel 5

Abbildung 40 - Offenes Kodieren, Beispiel 1 442
Abbildung 41 - Offenes Kodieren, Beispiel 2 443
Abbildung 42 - Kategorie „Wunder'“- Teil 1 447
Abbildung 43 - Kategorie „Wunder“ - Teil 2 449
Abbildung 44 - Kategorie „Wunder“, Teil 3 454
Abbildung 45 - Kategorie „Jesus“ 457
Abbildung 46 - Kategorie „Gott", Teil 1 461
Abbildung 47 - Schreibgespräch, Gottesvorstellungen (Tabelle) 464
Abbildung 48 - Kategorie „Gott“, Teil 2 467
Abbildung 49 - Kategorie „Bibel“ 470
Abbildung 50 - Kategorie „Glaube“ (Teil 1) 474
Abbildung 51 - Kategorie „Glaube“ (Teil 2) 476
Abbildung 52 - Kategorie „Planung Theologischer Gespräche“ 480
Abbildung 53 - Kategorie „Durchführung Theologischer Gespräche“ 482
Abbildung 54 - Kategorie „Auswertung Theologischer Gespräche“ 485
Abbildung 55 - Kategorie „Gesprächsverhalten der Schüler/innen“ 486
Abbildung 56 - Kategorie „Ansprechbarkeit der Schüler/innen“ (Teil 1) 488
Abbildung 57 - „Ansprechbarkeit der Schüler/innen“ (Teil 2) 491
Abbildung 58 - Kernkategorien 500
Abbildung 59 - Kernkategorie 1 502
Abbildung 60 - Kernkategorie 2 509
Abbildung 61 - Kernkategorie 3 516
Abbildung 62 - Konzeption: Zugänge Jugendlicher zur Wunderthematik 557
Abbildung 63 - Konzeption: Mit Jugendlichen über Wunder theologisieren 568

Kapitel 6

Abbildung 64 - Wunder im Gespräch 578

Literaturverzeichnis

Ahlring, Ingrid / Brömer, Bärbel (Hg.): „Schule machen“ – Das pädagogische Konzept der Offenen Schule Waldau/Kassel (Schule direkt, Bd. 11). Baltmannsweiler 1999.

Albrecht, Michaela: Heute noch an Wunder glauben? Wundergeschichten als intellektuelle Herausforderung für Jugendliche. In: Loccumer Pelikan 2008 (3), 126-131.

Dies.: Vom Kreuz reden im Religionsunterricht. Göttingen 2008.

Alkier, Stefan: Art. Wunder (Neues Testament). In: Betz, Hans Dieter (Hg.): Religion in Geschichte und Gegenwart, Bd. 8. Tübingen 2005, 1719-1722.

Ders.: Wen wundert was? Einblicke in die Wunderauslegung von der Aufklärung bis zur Gegenwart. In: ZNT 7/2001, 2-15.

Ders. / Dressler, Bernhard: Wundergeschichten als fremde Welten lesen lernen. Didaktische Überlegungen zu Mk 4,35-41. In: Dressler, Bernhard / Meyer-Blanck, Michael (Hg.): Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik. Münster 1998, 163-187.

Altrichter, Herbert: Handlung und Reflexion bei Donald A. Schön. In: Neuweg, Georg Hans (Hg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck/Wien/München 2000, 201-221.

Ders. / Lobenwein, Waltraud: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: Dirks, Una/Hansmann, Wilfried (Hg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Kompetenzen im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim 1999, 169-196.

Ders./ Mayr, Johannes: Forschung in der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid u.a. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2004, 164-183.

Ders. / Posch, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Heilbrunn ^{4}2007.

Ders. u.a.: PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / dies. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim / München 2010, 803-818.

Anselm, Reiner: Verändert die Kindertheologie die Theologie? In: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie (JaBuKi, Bd. 5). Stuttgart 2006, 13-25.

Arnold, Ursula / Hanisch, Helmut / Orth, Gottfried: 24 Gespräche über Gott und die Welt (Was Kinder glauben, Bd.1). Stuttgart 1997.

Asbrand, Barbara: Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule. Frankfurt a.M. 2000.

Bauersfeld, Heinrich: Fachdidaktische Unterrichtsforschung – wozu? In: In: Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker / Schöll, Albrecht (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster 2003, 36-50.

Bee-Schroedter, Heike: Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen. Historisch-exegetische und empirisch-entwicklungspsychologische Studien. Stuttgart 1998.

Dies.: Art. Wunder. In: Mette, Norbert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik. Neukirchen-Vlyun 2001, 2230-2233.

Beinert, Wolfgang: Was ist ein Wunder? In: Stimmen der Zeit 129/2004, 651-664.

Berger, Klaus: Darf man an Wunder glauben? Stuttgart 1996.

Bernhardt, Reinhold: Was heißt „Handeln Gottes"? Eine Rekonstruktion der Lehre von der Vorsehung. Gütersloh 1999.

Biewald, Jörg: Zwischen zwei Göttern? Das doppelte Gottesbild bei Kindern und Erwachsenen. In: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen…?" Zugänge zur Christologie von Kindern (JaBuKi, Bd. 7). Stuttgart 2008, 91-110.

Blum, Hans-Joachim: Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik. Stuttgart 1997.

Boelhauve, Ursula: Forschendes Lernen im Rahmen von Praxisstudien im erziehungswissenschaftlichen Studium der Lehramtsausbildung an der RWTH Aachen. In: Roters, Bianca u.a. (Hg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn 2009, 37-62.

Böhm, Uwe / Schnitzler, Manfred: Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8. Stuttgart 2008.

Böttrich, Christfried: Themen des Neuen Testaments in der Grundschule. Stuttgart 2001.

Bohnsack, Fritz: Probleme und Kritik der universitären Lehrerausbildung. In: Bayer, Manfred u.a. (Hg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2000, 52-123.

Bolle, Rainer: Unterrichtsbesprechungen im Schulpraktikum. Empfehlungen zur Gestaltung. In: karlsruher pädagogische beiträge 61/2005, 41-48.

Bromme, Rainer: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern u.a. 1992.

Bron, Bernhard: Das Wunder. Das theologische Wunderverständnis im Horizont des neuzeitlichen Natur- und Geschichtsbegriffs. Göttingen 1975.

Bucher, Anton A.: Gleichnisse verstehen lernen. Fribourg 1990.

Ders.: Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): „Mittendrin ist Gott". Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (JaBuKi, Bd. 1). Stuttgart 2002, 9-27.

Ders.: Theologisieren und Philosophieren mit Kindern. In: ders. u.a. (Hg.):„Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben". Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. Stuttgart 2006, 147-170.

Ders.: Sind Jugendliche auch für Jugendliche Theologen? Eine Pilotstudie und konzeptuelle Überlegungen. In: Schlag, Thomas / Schweitzer, Friedrich (Hg.): Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion. Neukirchen-Vluyn 2012, 102-110.

Ders. / Oser, Fritz: Entwicklung von Religiosität und Spiritualität. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo: Entwicklungspsychologie. 6. vollst. überarb. Aufl. Weinheim 2008, 607-624.

Büttner, Gerhard: „Jesus hilft!" Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern. Stuttgart 2002.

Ders.: Theologisieren mit Jugendlichen. Ein religionsdidaktischer Ansatz zum Umgang mit intellektueller Begabung. In: Guttenberger, Gudrun / Husmann, Bärbel (Hg.): Begabt für Religion. Religiöse Bildung und Begabungsförderung. Göttingen 2007, 136-145.

Ders.: Theologisieren als Grundfigur der Praktischen Theologie – Grundüberlegungen für das Theologisieren mit Jugendlichen. In: Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche. Stuttgart 2012, 51-69.

Ders.: Die Sozialgestalt(en) einer Jugendtheologie. In: Schlag, Thomas / Schweitzer, Friedrich (Hg.): Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion. Neukirchen-Vluyn 2012, 139-154.

Ders.: Theologisieren. Einübung in einen Habitus. In: KatBl 138/2013 (2), 138-143.

Ders. / Dieterich, Veit-Jakobus: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik. Göttingen 2013.

Ders. / Freudenberger-Lötz, Petra / Kalloch, Christina / Schreiner, Martin (Hg.): Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden. München / Stuttgart 2014.

Ders. / Kumpf, Herbert: Theologisieren mit einem Klassiker – Luthers „Disputatio de homine". In: Dieterich, Veit-Jakobus / Rothgangel, Martin / Schlag, Thomas: „Dann müsste ja in uns allen ein Stück Paradies stecken". Anthropologie und Jugendtheologie. Stuttgart 2014, 137-149.

Ders. / Thierfelder, Jörg (Hg.): Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus. Göttingen 2001.

Burggraf, Veronika / Hanneken, Kathrin / Roebben, Bert: „Ich gehöre wieder dazu" – Praktische Unterrichtsideen zur Anthropologie von Lk 15,11-32. In: Dieterich, Veit-Jakobus

/ Rothgangel, Martin / Schlag, Thomas: „Dann müsste ja in uns allen ein Stück Paradies stecken“. Anthropologie und Jugendtheologie. Stuttgart 2014, 116-125.

Burhardt, Katharina: Achtklässler/innen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen. Einblicke in die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ des Sommersemesters 2008 (Beiträge zur Kinder und Jugendtheologie, Bd. 7). Kassel 2010.

Conrad, Jörg: Theologie mit Jugendlichen. In: Böhme-Lischewski, Thomas u.a. (Hg.): Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland. Gütersloh 2010, 159-173.

Ders. / Kalter, Rainer: Was soll Franz tun? Bericht über einen jugendtheologischen Versuch in einer sechsten Hauptschulklasse anlässlich einer Dilemmageschichte. In: Schlag, Thomas / Schweitzer, Friedrich (Hg.): Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion. Neukirchen-Vluyn 2012, 81-89.

Corbin, Juliet / Anselm L. Strauss: Grounded Theory Research. Procedures, Canon and Evaluative Criteria. In: Zeitschrift für Soziologie 19/1990 (6), 418-427.

Denner, Liselotte: Beobachten – Basis professionellen Lehrerhandelns. In: karlsruher pädagogische beiträge 61/2005, 49-86.

Dawirs, Ralph / Moll, Gunther: Pubertät – Elend oder Chance? Warum die Phase des Aufbruchs und der Befreiung heute so schwer zu verstehen ist. In: Pädagogik 63/2011 (6), 8-11.

Dick, Andreas: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn 1994.

Dieterich, Veit-Jakobus: Theologisieren mit Jugendlichen. In: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität (JaBuKi, Bd. 6). Stuttgart 2007, 121-137.

Ders.: Schöpfung und Natur im Religionsunterricht. In: Glaube und Lernen 23/2008 (1), 76-93.

Ders.: Theologisieren mit Jugendlichen – Ein Programm. In: ders. (Hg.): Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche. Stuttgart 2012, 31-50.

Ders.: Theologisieren mit Jugendlichen als religionsdidaktisches Programm für die Sekundarstufe I und II. In: Freudenberger-Lötz, Petra / Kraft, Friedhelm / Schlag, Thomas (Hg.): „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie (JaBuJu, Bd. 1). Stuttgart 2013, 35-49.

Dressler, Bernhard: Finden Wunder nicht statt? Didaktische Überlegungen anläßlich eines Blicks in Religionsbücher. In: ZPT 51/1999 (1), 46-55.

Ders.: Blickwechsel. Religionspädagogische Einwürfe. Berlin 2008.

Ders.: Religionspädagogik als Modus Praktischer Theologie. Mit einem kritischen Blick auf den Diskurs zur „Kindertheologie“. In: ZPT 63/2011 (2), 149-163.

Drewermann, Eugen: Die Wahrheit der Werke und der Worte. Wunde, Vision, Weissagung, Apokalypse, Geschichte, Gleichnis (Tiefenpsychologie und Exegese, Bd. 2). Olten 1985.

Dubiski, Katja: Und was glaubst du? Jugendtheologie in der Konfirmandenarbeit am Beispiel „Credo“. In: Schlag, Thomas / Schweitzer, Friedrich: Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion. Neukirchen-Vluyn 2012, 70-80.

Eikenbusch, Gerhard: Alternativen zum Kämpfen oder Resignieren in der Mittelstufe. In: Pädagogik 58/2006 (4), 6-10.

Englert, Rudolf: „Das kann nicht wahr sein!“ Wundergeschichten. In: Baumann, Ulrike u.a. (Hg.): Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, 183-198.

Ders.: Was ist Glück? Theologisieren mit Jugendlichen. In: Baumann, Ulrike u.a. (Hg.): Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, 57-73.

Ders.: Religion gibt zu denken: Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken. München 2013.

Faix, Tobias: Gottesvorstellungen bei Jugendlichen. Eine qualitative Erhebung aus der Sicht empirischer Missionswissenschaft. Berlin 2007.

Feige, Andreas: Jugend und Religion. In: Krüger, Heinz-Hermann / Grunert, Cathleen (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2., akt. u. erw. Aufl. Wiesbaden 2010, 917-931.

Feindt, Andreas: Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiographischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen & Farmingthon Hills 2007.

Fend, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Nachdr. der 3., durchges. Aufl. 2003. Wiesbaden 2005.

Fetz, Reto / Reich, K. Helmut / Valentin, Peter: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart 2001.

Fichten, Wolfgang: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Eberhardt, Ulrike (Hg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden 2010, 127-182.

Ders. / Moschner, Barbara: Forschendes Lernen in der Oldenburger Lehrerbildung. In: Roters, Bianca u.a. (Hg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn 2009, 242-270.

Flagmeyer, Doris / Hoppe-Graff, Siegfried: Zu wenig Praxis, zu viel Theorie (Wissenschaft)? Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden vor und nach den Schulpraktischen Studien. In: Rotermund, Manfred (Hg.): Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. Leipzig 2006, 65-86.

Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollst. überarb. u. erw. Neuausg. Hamburg ³2010.

Foerster, Heinz von: Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwissbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In: Voß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied/Kriftel 2002, 14-32.

Fowler, James W.: Stages of faith . The psychology of human development and the quest for meaning. New York, [22]1992.

Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. Stuttgart 2007.

Dies.: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen führen. Herausforderungen und Chancen. In: o.J./entwurf 2008 (2), 39-43.

Dies.: Theologisieren mit Jugendlichen. Ein neuer religionspädagogischer Ansatz? In: PT 45/2010 (3), 158-162.

Dies.: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. München/Stuttgart 2012.

Dies. / Döhn, Raphael: Jugendtheologie. Der Kasseler Weg. In: Religionspädagogische Beiträge 70/2013 (2), 13-20.

Dies. / Kraft, Friedhelm / Schlag, Thomas (Hg.): „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie (JaBuJu, Bd. 1). Stuttgart 2013.

Dies. / Reiß, Annike: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. In: KatBl 134/2009 (2), 97-102.

Dies. / Reiß, Annike: Die Speisung der 5000 im Gespräch mit Achtklässler/innen. In: o.J./entwurf 2009 (3), 50-54.

Dies. / Reiß, Annike: Kognitive Aktivierung im theologischen Gespräch mit Jugendlichen. In: Feindt, Andreas / Elsenbast, Volker / Schreiner, Peter/ Schöll, Albrecht (Hg.):

Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster u.a. 2009, 247-262.

Dies. / Reiß, Annike: Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen (Theologie im Fernkurs, Religionspädagogisch-katechetischer Kurs, Lehrbrief 8). Würzburg 2010.

Dies. / Reiß, Annike: Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen. In: Grümme, Bernhard / Lenhard, Hartmut / Pirner, Manfred L.(Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrer/innen. Stuttgart 2012, 133-145.

Fuchs, Monika: Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 43). Göttingen 2010.

Gaus, Ralf: „Beziehungsreich". Mit Jugendlichen anhand von Filmen und Musik theologisieren. In: rhs 48/2005 (5), 306-311.

Gennerich, Carsten: Empirische Dogmatik des Jugendalters. Stuttgart 2009.

Ders.: „Gott kann nichts." / „Gott kann alles." – Die Providentia-Lehre (Vorsehung Gottes). In: Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche. Stuttgart 2012, 81-98.

Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2., korrig. Aufl. Bern 2008.

Göppel, Rolf: Das Jugendalter. Entwicklungsaufgabe – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen. Stuttgart 2005.

Grill, Ingrid: Wunder (Vorwort zum Themenheft „Wunder"). In: ru Ökumenische Zeitschrift für Religionsunterricht3 33/2003 (4), 121.

Griese, Janine: Was haben „Schmetterlinge im Bauch" mit der biblischen Schöpfungserzählung zu tun? Eine Entdeckungsreise mit Jugendlichen. In: Dieterich, Veit-Jakobus / Roebben, Bert / Rothgangel, Martin (Hg.): Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie". Schöpfung und Jugendtheologie. Stuttgart 2013, 105-109.

Grom, Bernhard: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters. Vollst. überarb. 5. Aufl., Neufassung. Düsseldorf 2000.

Härle, Wilfried: Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie. In: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): „Zeit ist immer da". Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage (JaBuKi, Bd. 3). Stuttgart 2004, 11-27.

Hanisch, Helmut: Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzogenen im Alter von 7 - 16 Jahren. Stuttgart 1996.

Ders.: Wunder und Wundergeschichten aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Annäherung. In: Ritter, Werner H. / Albrecht, Michaela (Hg.): Zeichen und Wunder. Interdisziplinäre Zugänge. Göttingen 2007, 130-160.

Harz, Frieder: Jesu Heilungsgeschichten für Kinder und Jugendliche. Eigene Vorstellungen und verschiedene Wahrheiten. In: forum religion 2005 (3), 36-40.

Heil, Stefan: Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte. In: Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker / Schöll, Albrecht (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster 2003, 13-35.

Ders. / Ziebertz, Hans-Georg: Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in. In: Ziebertz, Hans-Georg u.a.: Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus. Münster 2005, 65-77.

Ders. / Ziebertz, Hans-Georg: Reflexivität als Schlüsselkompetenz. In: Ziebertz, Hans-Georg u.a. (Hg.): Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus. Münster 2005, 78-95.

Heinemeyer, Karl: Synoptische Wunder als Problem der Religionspädagogik. Berlin 1975.

Henning, Max (Übers.): Der Koran. Stuttgart 2001.

Hößle, Corinna: Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen. Kritische Diskussion der Dilemmamethode als Medium zum Theologisieren mit Kindern. In: ZPT 57/2005 (3), 295-305.

Hoppe-Graff, Siegfried / Hanisch, Helmut: „Ganz normal und trotzdem König“. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht. Stuttgart 2002.

Horstmann, Ulrich / Thorns, Wolfgang: Wie kompliziert ist die Wirklichkeit? Schließen Wunder und Kausalität einander aus? Rh-Interview mit Ulrich Horstmann. In: Religion heute 18/1994, 76-81.

Huber, Ludwig: Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Obolenski, Alexandra / Meyer, Hilbert: Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn 2003, 15-36.

Hülst, Dirk: Grounded Theory. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / dies. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim / München 2010, 281-300.

Hüther, Gerald: Pubertäres Durcheinander. In: Praxis Schule 5-10 20/2009 (3), 10-13.

Ilg, Wolfgang: Ich nehm´ dich ernst, ich stell´ dir Fragen. Jugendarbeit als jugendtheologischer Experimentierraum. In: Schlag, Thomas / Schweitzer, Friedrich: Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion. Neukirchen-Vluyn 2012, 90- 101.

Joest, Wilfried: Dogmatik. Die Wirklichkeit Gottes (Bd. 1). Göttingen ^{4}1995.

Kaloudis, Anke: Sokratische Gespräche im Religionsunterricht führen. In: Dieterich, Veit-Jakobus / Roebben, Bert / Rothgangel, Martin (Hg.): „Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie". Schöpfung und Jugendtheologie (JaBuJu, Bd. 2). Stuttgart 2013, 144-155.

Dies.: „Dann müsste ja in uns allen ein Stück Paradies stecken." – Biblische Texte mit religionsphilosophischen Begriffen öffnen. In: Dieterich, Veit-Jakobus / Rothgangel, Martin / Schlag, Thomas: „Dann müsste ja in uns allen ein Stück Paradies stecken". Anthropologie und Jugendtheologie (JaBuJu, Bd. 3). Stuttgart 2014, 150-157.

Kern, Harald: Konnte Jesus zaubern? Unterrichtsskizze für eine Religionsgruppe der 8. Klasse der Haupt- und Realschule. In: Eulenfisch 20/2008 (2), 33-36.

Keßler, Hildrun: Theologisieren mit Jugendlichen in der gemeindepädagogischen Praxis oder… „Jugendtheologie – nicht schlecht, aber eigentlich doch nichts Neues…". In: Schlag, Thomas / Schweitzer, Friedrich: Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion. Neukirchen-Vluyn 2012, 137-145.

Klein, Stephanie: Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie. Stuttgart 2005.

Klement, Karl / Lobendanz, Alois / Teml, Hubert: Schulpraktische Studien als Anstoß zu „Konstruktionsleistungen". In: dies. (Hg.): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck u.a. 2002, 63-66.

Klosinski, Gunther: Was bedeutet eigentlich Pubertät? In: Katechetische Blätter 131/2006 (5), 320-327.

Koch-Priewe, Barbara / Thiele, Jörg: Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Roters, Bianca u.a. (Hg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn 2009, 271-292.

Köhnlein, Manfred, Wunder Jesu - Protest- und Hoffnungsgeschichten. Stuttgart 2010.

Köller, Olaf / Trautwein, Ulrich (Hg.): Schulqualität und Schülerleistung. Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklungen an fünf hessischen Gesamtschulen. Weinheim/München 2003.

Kollmann, Bernd: Die Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46-52) – ein Wunder für Grundschulkinder. In: ZNT 4/2001, 59-66.

Ders.: Wunder: Glaube – Kritik – Deutung. Gängige Deutungsmuster von Wundergeschichten in der Bibelwissenschaft. In: Bibel und Kirche 61/2006, 88-93.

Ders.: Neutestamentliche Wundergeschichten. Biblisch-theologische Zugänge und Impulse für die Praxis. Stuttgart ²2007.

Ders.: Wunder geschehen. Fachdidaktische Anforderungen an Religionslehrer. In: Ru intern 39/2010 (2), 6-8.

Koopsingraven, Christine: Interaktion in Unterrichtsprozessen. Analyse der Stunden 6-8. In: Grill, Ingrid: Unerwartet bei der Sache. Dem theologischen Nachdenken von OberstufenschülerInnen auf der Spur. Erlangen 2005, 232-244.

Kowal, Sabine / O´Connell, Daniel C.: Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg ⁶2008, 437-447.

Kraft, Friedhelm: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Eine didaktische Perspektive. In: Loccumer Pelikan 22/2012 (4), 153-157.

Kropač, Ulrich: Sperrige Texte für Jugendliche. Grundsätze einer Wunderdidaktik. In: ru Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht 33/2003 (4), 127-130.

Ders.: Naturwissenschaft und Theologie – eine spannungsreiche Beziehung im Horizont religiöser Bildung. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 47/2004 (2), 101-114.

Lachmann, Rainer: Wundergeschichten „richtig" verstehen? Bibeldidaktik zwischen historisch-kritischer Exegese, existentialer Interpretation und Rezeptionsästhetik. In: Lämmermann, Godwin u.a. (Hg.): Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag. Stuttgart 1999, 204-218.

Ders.: Gott. In: Ders. (Hg.): Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch, systematisch, didaktisch. Göttingen ²2004, 108-123.

Ders.: Wunder. In: Ders. (Hg.): Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch, systematisch, didaktisch. Göttingen ²2004, 381-394.

Leyh, Günther: Mit der Jugend von Gott sprechen. Gottesbilder kirchlich orientierter Jugendlicher im Horizont korrelativer Theologie (Praktische Theologie heute, Bd. 17). Stuttgart u.a. 1994.

Lindner, Heike: Kompetenzorientierte Fachdidaktik Religion. Praxishandbuch für Studium und Referendariat. Göttingen 2012.

Meurer, Thomas: Wundergeschichten – religionspädagogisch entschärfte Bomben? In: KatBl 135/2010 (4), 238-241.

Montada, Leo: Moralische Entwicklung und Sozialisation. In: Oerter, Rolf / ders. (Hg.): Entwicklungspsychologie. 6. vollst. überarb. Aufl. Weinheim 2008, 572-606.

Moser, Heinz: Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg, 1995.

Müller, Peter: „Da mussten die Leute erst nachdenken…“. Kinder als Exegeten – Kinder als Interpreten biblischer Texte. In: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten (JaBuKi, Bd. 2). Stuttgart 2003, 19-30.

Ders.: Geschichten zum Wundern. Wunder im Alten und Neuen Testament. In: entwurf o.J./2006 (4), 7-12.

Naurath, Elisabeth: Wunder als Hoffnungsgeschichten. Wunder im Religionsunterricht. Grundschule Religion 2004 (7), 22-23.

Neidhart, Walter / Eggenberger, Hans: Erzählbuch zur Bibel. Theorie und Beispiele. Einsiedeln 1975.

Nipkow, Karl E.: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. Gütersloh ^{4}1992.

Ders.: Schöpfungsglaube, Kreationismus und Naturwissenschaft: Voraussetzungen für das Gespräch des Religionsunterrichts mit naturwissenschaftlichen Fächern. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7/2008 (1), 28-47.

Oberthür, Rainer: „Glaub´ an Wunder, denn erst dann können sie auch passieren!“ Ein Plädoyer für Wundergeschichten im Religionsunterricht. In: BiKi 61/2006, 99-102.

Oerter, Rolf / Dreher, Eva: Jugendalter. In: ders. / Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. 6. vollst. überarb. Aufl. Weinheim 2008, 2271-332.

O´Grady, Kevin: Motivation in Religious Education: A Collaborative Investigation with Year Eight Students. In: British Journal of Religious Education 25/2003 (3), 214-225.

Orth, Gottfried / Hanisch, Helmut: Glauben entdecken – Religion lernen (Was Kinder glauben, Bd. 2). Stuttgart 1998.

Ders. / Schulte, Andrea / Wiedenroth-Gabler, Ingrid: Leben im Regenbogen. Der Dekalog – Angebote für Lebensregeln. Leipzig 2008.

Oser, Fritz / Gmünder, Paul: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. In: Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs. Stuttgart 2000, 123-152.

Ohst, Martin: Art. Wunder (Kirchengeschichtlich). In: Müller, Gerhard / Krause, Gerhard (Hg.): Theologische Realenzyklopädie, Bd. 36. Berlin 2004, 397-409.

Oswald, Hans: Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim / München 2010, 183-201.

Pemsel-Maier, Sabine: Jugendtheologie trifft Systematische Theologie. Zum Diskurs über ein mögliches Eingreifen Gottes in die Welt. In: Religionspädagogische Beiträge 67/2012 (2), 57-68.

Petzold, Tobias: WortWerkStattFlüstern – Chancen einer Schreibwerkstatt. Ein Plädoyer für das angeleitete Schreiben mit jungen Menschen. In: Freudenberger-Lötz, Petra / Kraft, Friedhelm / Schlag, Thomas (Hg.): „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut". Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie (JaBuJu, Bd. 1). Stuttgart 2013.

Piaget, Jean: Das Weltbild des Kindes. In: Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs. Stuttgart 2000, 176-198.

Platzbecker, Paul / Lonny-Platzbecker, Ute: Kann der Glaube Berge versetzen? In: Eulenfisch20/ 2008 (2), 37-47.

Pohl-Patalong, Uta: Religionspädagogik. Ansätze für die Praxis. Göttingen 2013.

Porzelt, Burkhard: Differenz oder Verinnahmung? Anfragen an eine hypertrophe Jugendtheologie. In: Religionspädagogische Beiträge 70/2013 (2), 21-30.

Posch, Peter: Aktionsforschung in der LehrerInnenbildung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 2001 (3), 27-38.

Prengel, Annedore: Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / dies. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim / München 2010, 785-801.

Ralle, Bernd: Fachdidaktiken zwischen Vermittlungswissenschaft und moderner Lehr-/Lernforschung. In: Grimm, Andrea (Hg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Rehburg-Loccum 2004, 185-196.

Rauhaus, Esther: Symbolische Landkarten gestalten. Ein Weg zum elementaren Theologisieren mit Jugendlichen. In: Loccumer Pelikan 16/2006 (2), 77-81.

Reinhold, Peter: Fachdidaktische Ausbildung. In: Blömeke Sigrid u.a. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2004, 410-431.

Reiß, Annike: Was wissen wir wirklich? Jugendliche für eine mehrdimensionale Wirklichkeitsdeutung sensibilisieren. In: forum religion 34/2009 (2), 24-28.

Dies.: Ein Wunder in der achten Klasse. Vierzehnjährige begegnen der Heilung des Gelähmten. In: Das Wort o.J. 2009 (4), 19-21.

Dies.: Wunder – fragwürdige Geschichten? In: Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): Lernen mit der Bibel (Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd.1). Hannover 2010, S. 125-139.

Dies.: Jugendtheologie (i.E.). In: WiReLex, http://www.bibelwissenschaft.de/ wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/, Stand: 11.03.2015.

Riegel, Ulrich: Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten. Münster 2004.

Ritter, Werner H.: Kommen Wunder für Kinder zu früh? Wundergeschichten im Religionsunterricht der Grundschule. In: KatBl 120/1995 (12), 832-842.

Ders.: Wundergeschichten. In: Lachmann, Rainer (Hg.): Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch. Göttingen 2001, 275-301.

Ders.: Geschichten vom gelingenden Leben. Wundergeschichten heute – theologisch-didaktische Reflexionen. In: ru Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht 33/2003 (4), 122-126.

Ders.: Die Stellung des Themas Wunder in neuen kompetenzorientierten Bildungsplänen. Befund und Kritik. In: ZPT 2009 (3), 250-261.

Ders. / Albrecht, Michaela: Wunder – Geschichten vom gelingenden Leben als Aufgabe der Religionspädagogik. In: dies. (Hg.): Zeichen und Wunder. Interdisziplinäre Zugänge. Göttingen 2007, 259-289.

Ders. u.a.: Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Göttingen 2006.

Roose, Hanna: Konstruktionsprozesse klären. Eine kindertheologische Forderung an die Wunderdidaktik. In: entwurf o.J./2006 (4), 13-15.

Dies.: Abenteuer Christologie. Biblische Texte als Bausteine von Jugendtheologie. In: Loccumer Pelikan 22/2012 (4), 182-186.

Dies.: „Sünde ist…“ – Biblische Texte bei Jugendlichen ins Spiel bringen. In: Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche. Stuttgart 2012, 135-149.

Rosenhammer, Claudia: Mit HauptschülerInnen Gott auf der Spur. In: KatBl 131/2006 (5) 356-359.

Rosner, Christoph: Gibt es den Himmel auf Erden? – Theologische Gespräche mit Jugendlichen. In: KatBl 131/2006 (2) 114-119.

Roters, Bianca u.a. (Hg.): .: Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn 2009.

Rothgangel, Martin: Formen und Potentiale von Jugendtheologie. In: Schlag, Thomas / Schweitzer, Friedrich: Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion. Neukirchen-Vluyn 2012, 130-138.

Ders. / Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. Grundleg. neu bearb. u. erg. Aufl. Göttingen 2008.

Ders. / Judith Saup: Eine Religionsunterrichts-Stunde – nach der Grounded Theory untersucht. In: Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker / Schöll, Albrecht (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster 2003, 85-102.

Ruetz, Frauke / Rupp, Hartmut: Wunder Jesu: Geschichten der Befreiung, Geschichten für die Hoffnung und für mehr Sympathie. In: entwurf o.J./1994 (3), 7-16.

Rupp, Hartmut: Wunder mit 13. In: entwurf o.J./1994 (3), 3-6.

Ders.: Den Textraum erkunden. Eine Methode zur Erschließung von Wundergeschichten. In: entwurf o.J. 2006 (4), 22-24.

Ders.: Theologisieren mit Jugendlichen (2008), http://www.rpi-baden.de/html/aktuell/aktuell_u.html?t=1677f5586c28301ad2dca5f4aa800386&tto=2e38e4a7&&cataktuell=&m=10166&artikel=4023&stichwort_aktuell=&default=true, Stand: 12.03.2015.

Ders.: Janine – ein Stück exemplarischer Theologie von Jugendlichen. Freudenberger-Lötz, Petra / Kraft, Friedhelm / Schlag, Thomas (Hg.): „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut". Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie (JaBuJu, Bd. 1). Stuttgart 2013, 97-106.

Rupp-Holmes, Friederun / Rupp, Hartmut: Theologisieren mit der Urgeschichte. In: entwurf o.J./2008 (4), 27-31.

Sauer, Katharina: Wunder – ein Thema für die Grundschule. In: Eulenfisch 20/2008 (2), 24-32.

Saß, Marcell: Von der Kindertheologie zur Jugendtheologie. Offene Fragen an einen aktuellen religionspädagogischen Diskurs. In: Loccumer Pelikan 22/2012 (4), 161-164.

Schibler, Hans-Jakob: Wunder und Wahrheitsfrage. In: RL 1998 (2), 27-28.

Schlag, Thomas: Von welcher Theologie sprechen wir eigentlich, wenn wir von Jugendtheologie reden? In: Freudenberger-Lötz, Petra / Kraft, Friedhelm / Schlag, Thomas (Hg.): „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut". Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie (JaBuJu, Bd. 1). Stuttgart 2013, 9-23.

Ders. / Schweitzer, Friedrich: Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive. Neukirchen-Vluyn 2011.

Ders. / Schweitzer, Friedrich: Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion. Neukirchen-Vluyn 2012.

Schmidbaur, Hans Christian: Gottes Handeln in Welt und Geschichte. Eine trinitarische Theologie der Vorsehung. St. Ottilien 2003.

Schmidl, Sarah-Maria: Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen" (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie, Bd. 17). Kassel 2012.

Schön, Donald: The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. London 1983.

Ders.: Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco 1987.

Scholz, Günter. Didaktik neutestamentlicher Wundergeschichten. Göttingen 1997.

Schreder, Gabriele: Betrachten PraktikantInnen das Praktikum als Schritt in Richtung Professionalisierung? Eine Auswertung von Praktikumsberichten. In: Rotermund, Manfred (Hg.): Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. Leipzig 2006, 10-35.

Schuster, Robert: Was sie glauben. Texte von Jugendlichen. Stuttgart 1984.

Schute Mathias: Lernen in der Pubertät. In: Praxis Schule 5-10 20/2009 (3), 5-8.

Schweitzer, Albert: Geschichte der Leben-Jesu-Forschung. Tübingen 1913.

Schweitzer, Friedrich: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters. Gütersloh 1996.

Ders.: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kinder- und Jugendalter. Gütersloh ^{5}2004.

Ders.: Was ist und wozu Kindertheologie? In: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer". Kinder als Exegeten (JaBuKi, Bd. 2). Stuttgart 2003, 9-18.

Ders.: Auch Jugendliche als Theologen? Zur Notwendigkeit, die Kinderhteologie zu erweitern. In: ZPT 57/2005 (1), 46-53.

Ders.: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele. Neukirchen-Vluyn ^{3}2011.

Shell Deutschland Holding: Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a.M. 2010.

Simojoki, Henrik: Jugendtheologie im Bildungskontext der christlichen Ökumene. Soziologische Hintergründe und didaktische Perspektiven. In: Schlag, Thomas / Schweitzer, Friedrich: Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion. Neukirchen-Vluyn 2012, 35-44.

Sodian, Beate: Entwicklung des Denkens. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo: Entwicklungspsychologie. 6. vollst. überarb. Aufl. Weinheim 2008, 436-479.

Spaeth, Frieder: Wunder – warum Wunder? Wunder als zentrales und schwieriges Thema im RU – eine kleine Didaktik. In: entwurf o.J./2006 (4), 4-6.

Ders.: „Am Ende ist er im Licht hochgestiegen." – Theologisieren mit Jugendlichen am Beispiel der Christologie. In: Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche. Stuttgart, 150-170.

Stallmann, Edith: Die Wunderfrage. Zum didaktischen Verstehenshorizont synoptischer Wundergeschichten. In: Religion heute 18/1994, 82-86.

Štefan, Jan: Art. Wunder (Dogmatisch). In: Müller, Gerhard / Krause, Gerhard (Hg.): Theologische Realenzyklopädie, Bd. 36. Berlin 2004, 409-413.

Steinke, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Indes (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchges. u. aktualis. Aufl. Hamburg 2008, 319-331.

Steinkühler, Martina: „Gott ist gerecht, oder nicht?" Theologisieren, um Perspektiven zu wechseln. In: BRU. Ein Magazin für die Arbeit mit Berufsschülern 58/2013, S. 36-39.

Steinwede, Dietrich: Wunder. Lahr / Schwarzwald 1977.

Stögbauer, Eva-Maria: Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche (Religionspädagogische Bildungsforschung, Bd. 1). Bad Heilbrunn 2011.

Dies.: Konkret reden: Theologien und Theodizeen Jugendlicher. In: Freudenberger-Lötz, Petra / Kraft, Friedhelm / Schlag, Thomas (Hg.): „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut". Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie (JaBuJu, Bd. 1). Stuttgart 2013, 50-59.

Strauss, Anselm L. / Corbin, Juliet M.: Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl. Weinheim 1996.

Streib, Heinz: Religion as a Question of Style. Revising the Structural Differentiation of Religion from the Perspective of the Analysis of the Contemporary Pluralistic-Religious Situation. In: International Journal of Practical Theology 7/2003 (1), 1-23.

Ders.: Jugendtheologie als narrativer Diskurs. In: Schlag, Thomas / Schweitzer, Friedrich: Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion. Neukirchen-Vluyn 2012, 155-164.

Ders. / Gennerich, Carsten: Jugend und Religion: Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher. Weinheim 2011.

Strübing, Jörg: Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden 2008.

Szagun, Anna-Katharina: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2006.

Teml, Hubert: Von der „Schulpraktischen Ausbildung" zu den „Schulpraktischen Studien". In: Klement, Karl u.a. (Hg.): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck u.a. 2002, 9-32.

Ders.: „Praxisberatung“ als Förderung von „Praxisreflexion“. In: Klement, Karl u.a. (Hg.): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck u.a. 2002, 157-174.

Theißen, Gerd: Urchristliche Wundergeschichten. Ein Beitrag zur formgeschichtlichen Erforschung der synoptischen Evangelien. Gütersloh ^{7}1998.

Thiel, Christiane: Das Jugendbuch als Medium für eine Theologie für Jugendtheologie. In: Freudenberger-Lötz, Petra / Kraft, Friedhelm / Schlag, Thomas (Hg.): „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie (JaBuJu, Bd. 1). Stuttgart 2013.

Von Stemm, Sönke: „…und ich dachte, ich muss das einfach glauben!“ (Neue) Lust auf Theologie in der Konfirmanden- und Jugendarbeit. In: Loccumer Pelikan 22/2012 (4), 157-160.

Webster, John: Art. Wunder (Dogmatisch). In: Betz, Hans Dieter (Hg.): Religion in Geschichte und Gegenwart, Bd. 8. Tübingen 2005, 1727-1729.

Wegenast, Klaus: Wundergeschichten im Unterricht – ein religionspädagogisches Doppelproblem. Zur Wunderdidaktik seit dem Zweiten Weltkrieg. In: ZPT 51/1999 (1), 32-46.

Weiser, Alfons: Was die Bibel Wunder nennt. Sachbuch zu den Berichten der Evangelien. Stuttgart 1992.

Wildt, Beatrix: Beratung in Begleitung Schulpraktischer Studien – Ein Beitrag zur Professionalitätsentwicklung. In: Bayer, Manfred u.a. (Hg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2000, 226-238.

Willenbrock, Harald: Warum sie so seltsam sind. In: Geo 2005 (9), 134-151.

Willenbrock, Harald: Wie die Pubertät den Körper verändert, http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/biologische-umbauarbeiten-wie-die-pubertaet-den-koerper-veraendert-a-556357.html, Stand: 12.03.2015.

Willerich, Gesche u.a.: Studentische Handlungsforschung. In: Beck, Erwin u.a. (Hg.): Lernkultur im Wandel. St. Gallen 1997, 319-334.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerausbildung. Berlin 2001.

Wolff, Stefan: Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchges. u. aktualis. Aufl. Hamburg 2008, 334-349.

Woolley, Jaqueline / Cornelius, Chelsea A. / Lacy, Walter: Developmental Changes in the Use of Supernatural Explanations for Unusual Events. In: Journal of Cognition and Culture 11/2011 (3-4), 311-337.

Ziebertz, Hans-Georg / Kalbheim, Boris / Riegel, Ulrich: Religiöse Signaturen. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. Gütersloh 2003.

Ziegler, Tobias: Abschied von Jesus, dem Gottessohn? Christologische Fragen Jugendlicher als religionspädagogische Herausforderung. In: Büttner, Gerhard / Thierfelder, Jörg (Hg.): Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus. Göttingen 2001, 106 – 139.

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

Ziehe, Thomas: Kernaufgaben von Lehrern in der Mittelstufe. Lernkultur schaffen – Eigenwelten öffnen – Anerkennen und Aufwerten. In: Pädagogik 58/2006 (4), 32-35.

Zimmermann, Mirjam: „Wunder dauern etwas länger"! Theologisieren mit Jugendlichen zum Thema „Wunder". In: Religion 5 - 10 3/2013 (4), 23-25.

Zirker, Hans: Jesusgeschichten als phantastische Literatur. In: Der evangelische Erzieher 35/1983 (3), 228-243.

Zwergel, Herbert A.: Fachdidaktik Religion. In: Blömeke, Sigrid u.a. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2004, 454-456.

Arbeiten von Studierenden

Dalpke, Cornelia: Schriftliche Ausarbeitung zur Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen" im Sommersemester 2009. Kassel 2009 (unveröffentlicht).

Dalpke, Cornelia: Wo ist Gott? – Die Gottesfrage mit AchtklässlerInnen bearbeiten (Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Haupt- und Realschulen). Kassel 2009 (unveröffentlicht).

Goerk, Stephanie: Schriftliche Ausarbeitung zur Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen" im Sommersemester 2008. Kassel 2008 (unveröffentlicht).

Goerk, Stephanie: Mehrdimensionalität fördern im Religionsunterricht der Sekundarstufe I (Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien). Kassel 2009 (unveröffentlicht).

Johannes, Alexandra: Wunder in Aktion – Ein Unterrichtsprojekt zu theologischen Gesprächen in Klasse 8 (Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Haupt- und Realschulen). Kassel 2009 (unveröffentlicht).

Kirchner, Nadine: Schriftliche Ausarbeitung zur Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ im Sommersemester 2009. Kassel 2009 (unveröffentlicht).

Klippel, Dominik: Schriftliche Ausarbeitung zur Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ im Sommersemester 2009. Kassel 2009 (unveröffentlicht).

Krebs, Annelie: Schriftliche Ausarbeitung zur Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ im Wintersemester 2008/09. Kassel 2009 (unveröffentlicht).

Schmidt, Marius: Schriftliche Ausarbeitung zur Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ im Wintersemester 2008/09. Kassel 2009 (unveröffentlicht).

Tiggemann, Jana: Schriftliche Ausarbeitung zur Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ im Wintersemester 2008/09. Kassel 2009 (unveröffentlicht).

Wollschläger, Elena: Wenn der Wunderglaube in der Pubertät kommt … Entwicklung des Wunderverständnisses und Konsequenzen für die Wunderdidaktik in der Sekundarstufe I (Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien). Kassel 2009 (unveröffentlicht).

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Herausgegeben von
Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

Band 1 Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5
Annike Reiß

Band 2 Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9
Nicole Wilms

Band 3 "Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons". Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8
Michaela Wicke

Band 4 Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2
Karina Möller

Band 5 Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2
Meike Rodegro

Band 6 Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6
Ina Bösefeldt

Band 7 AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1
Katharina Burhardt

Band 8 Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0
Philipp Klutz

Band 9 „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5
Katharina Ochs

Band 10 Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0
Delia Freudenreich

Band 11 Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5
Johanna Syrnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

Band 12 Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8
Sebastian Hamel

Band 13 Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7
Carolin Pfeil

Band 14 Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4
Magdalena Rode

Band 15 „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden". Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4
Nicole Metzger

Band 16 Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2013, 368 S., ISBN 978-3-86219-310-3
Nina Rothenbusch

Band 17 Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen", Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8
Sarah-Maria Schmidl

Band 18 Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, 85 S., ISBN 978-3-86219-344-8
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey

Band 19 „Auf der Grenze" - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Kassel 2012, 395 S., ISBN 978-3-86219-348-6
Anke Kaloudis

Band 20 Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten einer Lernkiste zur Josefserzählung für ein 4. Schuljahr, Kassel 2012, 212 S., ISBN 978-3-86219-354-7
Rebekka Illner

Band 21 Theodizee – Einbruchstelle des Glaubens bei Jugendlichen?, Kassel 2012, 168 S., ISBN 978-3-86219-356-1
Stefanie Neruda

Band 22 Wie entsteht der Glaube im Menschen? Eine Untersuchung der persönlichen Vorstellungen von SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Annika Stahl

Band 23 Dialogische Bibeldidaktik. Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Christian Dern

Band 24 Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children, Kassel 2013, 170 S., ISBN 978-3-86219492-6
Henk Kuindersma (Ed.)

Band 25 Religionspädagogik mit Mädchen und Jungen unter drei Jahren in ausgewählten neueren Entwürfen. Eine Untersuchung der theoretischen Bezüge und der religionspädagogischen Praxis, Kassel 2013, 137 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Frauke Fiedler

Band 26 Gott ist (k)ein alter weiser Mann! Jugendliche schreiben über ihre Gottesvorstellungen, ihren Glauben, ihre Zweifel, Kassel 2014, 247 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Judith Krasselt-Maier

Band 27 Gott als Therapeut? Eine Untersuchung zur religiösen Orientierung Jugendlicher, Kassel 2014, 137 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Victoria Kurth

Band 28 Kreatives Schreiben im Religionsunterricht der Grundschule am Beispiel der Davidsgeschichte, Kassel 2014, 217 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Elena Wagener

Band 29 Weißt du wohin wir gehen … ? Mit Kindern über das Leben nach dem Tod theologisieren und philosophieren. Ein Praxisbuch, Kassel 2015, 143 S., ISBN 978-3-86219-816-0
Robin Alexander Kiener

Band 30 „Weißt du, wieviel Sternlein stehen?“ Eine Kosmologie (nicht nur) für Religionslehrer/innen, Kassel 2014, 192 S., ISBN 978-3-86219-840-5
Veit-Jakobus Dieterich / Gerhard Büttner (Hrsg.)

Band 31 „Ich spreche im Kopf mit Gott“. Empirische Erkundungen in der Grundschule zum Thema Gebet,Kassel 2015, 122 S., ISBN 978-3-86219-864-1
Bettina Ritz

Band 32 Children's voices. Theological, philosophical and spiritual perspectives, Kassel 2015, 171 S., ISBN 978-3-86219-922-8
Petra Freudenberger-Lötz, Gerhard Büttner (Hrsg.)

Was kennzeichnet Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik?
Drei zentrale Themenkomplexe werden mit dieser Frage berührt:

1. Jugendtheologie als ein aktuelles Thema religionspädagogischer Forschung, die den Ausgangspunkt in der Überzeugung, Jugendliche seien als Theologen wahrzunehmen und anzusprechen, nimmt.
2. Wunder als elementarer Bestandteil von Religion und Theologie, die die Religionsdidaktik in unserer aufgeklärten und technisierten Welt vor besondere Herausforderungen stellen.
3. Jugendliche im Pubertätsalter, die spezifische Anforderungen an eine angemessene religionspädagogische Begleitung stellen.

Zu diesen Themenbereichen gibt die Autorin zunächst einen detaillierten Einblick in die Forschungsdiskussion. Auf diesem Fundament entwickelt sie ein Forschungsdesign, das Praxis- und wissenschaftliche Forschung miteinander verschränkt. Die gesammelten Daten werden mittels der Grounded Theory ausgewertet. Im Ergebnis präsentiert die Autorin drei zentrale Kategorien, mit denen sie die Ausgangsfrage beantwortet.
Im Schlussteil der Arbeit werden die gewonnenen Erkenntnisse perspektivisch in die aktuelle Forschungsdiskussion eingebunden.

ISBN 978-3-86219-918-1

