universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Kunst des Theologisierens und Philosophierens mit Jugendlichen und der kompetenzorientierte Religionsunterricht – Widerspruch oder Ergänzung?“

Verfasserin
Maria Jedliczka

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Theologie (Mag. theol.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 190 344 020
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Lehramtsstudium UniStG UF Englisch UniStG UF Katholische Religion UniStG
Betreuerin:	Ao. Univ.-Prof. Dr. Andrea Lehner-Hartmann

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle ganz herzlich bei meinem Mann bedanken, der mich im Laufe meines gesamten Studiums unterstützt und mir Mut zugesprochen hat. Du hast dich immer engagiert um die Kinder gekümmert.
Zudem haben beide Großmütter viel Zeit mit den Enkelkindern verbracht. Danke euch!

Ein Dankeschön gilt auch meiner Betreuerin Prof. Dr. Andrea Lehner-Hartmann, die mir mit guten Ratschlägen stets zur Seite stand und mit ihrer wertschätzenden Art meinen Freiraum im Schreiben gewährt hat.

Zum Schluss möchte ich mich bei meinen Eltern, Geschwistern und Freundinnen bedanken, die mich immer wieder motiviert haben weiterzumachen.

1. Einleitung ... 1

2. Voraussetzungen für den Religionsunterricht heute ... 3

2.1 Was soll im Religionsunterricht gelernt werden? ... 6

2.1.1 Was soll im Lehrplan berücksichtigt werden? ... 7

2.1.2 Religiöses Lernen als Prozess ... 10

2.2 Welche Lernchancen bietet der Religionsunterricht? ... 12

3. Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen ... 14

3.1 Begründungen der Jugendtheologie und Stand der Forschung ... 14

3.1.1 Theologie von Jugendlichen ... 17

3.1.2 Theologie für Jugendliche ... 19

3.1.3 Das Programm „Theologisieren mit Jugendlichen“ ... 20

3.2 Kognitive, moralische und religiöse Entwicklung bei Jugendlichen ... 23

3.2.1 Entwicklungspsychologische Etappen in der Jugendzeit ... 23

3.2.2 Moralische Entwicklung ... 25

3.2.3 Religiöse Entwicklung ... 27

3.2.3.1 Entwicklung des Weltbildes bei Jugendlichen ... 29

3.2.3.2 Einbruchstellen des Glaubens nach Freudenberger-Lötz ... 30

3.2.4 Die kritische Haltung Jugendlicher und die Auswirkung auf theol. Gespräche ... 31

3.2.4.1 »Ruhender« Glaube bei Jugendlichen ... 34

3.2.4.2 Reflektierter Glaube ... 34

3.2.4.3 Kritisch-suchende und kritisch-ablehnende Haltung ... 34

3.2.4.4 Indifferente Haltung ... 35

3.3 Zwischenbilanz ... 35

3.4 Guter Religionsunterricht mit Blick auf pubertierende Jugendliche ... 36

3.4.1 Wie Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen gelingt ... 37

3.4.2 Kennzeichen gelungener theologischer Gespräche ... 39

3.4.3 Checkliste theologischer Gespräche für Lehrpersonen ... 40

3.4.3.1 Vorbereitung ... 40

3.4.3.2 Durchführung ... 43

3.4.3.3 Nachbereitung ... 45

3.4.4 Die Rolle der Lehrperson ... 46

3.4.5 Exkurs – Die Bedeutung der Frage ... 49

3.4.6 Die Rolle der Lernenden ... 53

3.4.7 Leitfaden für das Theologisieren – Zusammenfassung ... 54

3.5 Jugendtheologie als Methode oder zeitgemäße Grundhaltung religiöser Bildung? ... 59

4. Jugendtheologie und Kompetenzorientierung 61
4.1 Jugendtheologische Anforderungen an Kompetenzen und Standards 62
4.2 Kompetenzorientierung und Bildungsstandards 63
4.2.1 Allgemeinpädagogische Definition einer „Kompetenz“ 63
4.2.2 Arten von Standards und Verbindung mit den Dimensionen der Jugendtheologie .. 67
4.2.3 Definition der „religiösen Kompetenz“ nach Hemel 69
4.2.3.1 Die „theologische Kompetenz“ 71
4.2.3.2 Kompetenzmodelle und ihre Relevanz für die Jugendtheologie 74
4.3 Wie der Erwerb von Kompetenzen vor sich geht 77
4.3.1 Reflexionskompetenz als übergeordnete Kompetenz von Jugendlichen 79
4.3.1.1 Deutungs- und Urteilskompetenz – Theologie der Jugendlichen 80
4.3.1.2 Kommunikations- &Partizipationskompetenz – Theologie mit Jugendlichen 82
4.3.1.3 Theologische Erkenntnisse erschließen – Theologie für Jugendliche 85
4.3.1.4 Eine Kompetenzliste nach Hartmut Rupp 86
4.4 Erforderliche Kompetenzen der Lehrperson 88
4.4.1 Lebensweltliche Kompetenz 88
4.4.2 Pädagogische Kompetenz 89
4.4.3 Theologische Kompetenz 89
4.4.4 Didaktische Kompetenz 90
4.4.5 Methodische Kompetenz 91
4.4.6 Diagnostische Kompetenz 92
4.4.7 Professionale Kompetenz 92
4.5 Exkurs - Die Forderung nach einer kompetenzorientierten Religionslehrerausbildung ... 93
4.5.1 Ausbildung 93
4.5.2 Fortbildung 97
4.6 Die Frage der Leistungsrückmeldung 101

5. Zusammenfassung und Ausblick 106
5.1 Religionsunterricht ist „Mehr“ 107
5.2 Ein Plädoyer für Bildungsstandards im Religionsunterricht? 108
5.3 Fazit 110

6. Bibliographie 113

Abstract Deutsch 121
Abstract Englisch 122
Curriculum Vitae 123

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit geht der Forschungsfrage nach, inwieweit Jugendtheologie und Kompetenzorientierung eine Ergänzung bzw. einen Widerspruch darstellen. Die Vorgehensweise wird eine hermeneutische Erarbeitung der Fragestellung sein, wobei unterschiedliche Bücher und Artikel zu diesem Thema miteinander in Beziehung gebracht, reflektiert, und gegebenenfalls hinterfragt werden.

Aufgrund des heutigen Forschungsstandes wird deutlich, dass beide zu behandelnden, religionsdidaktisch oft diskutierten Felder einer Weiterentwicklung bedürfen, da sie neu aufkommende Modelle für die Religionsdidaktik darstellen. Diese neuen Ansätze sind einerseits als Antwort auf die gegenwärtigen Herausforderungen zu betrachten. Dazu gehören die nicht mehr als selbstverständlich vorauszusetzende religiöse Sozialisation der Schülerinnen und Schüler, die aktuellen Herausforderungen durch die Pluralisierung und die stetig zunehmende Individualisierung der Lebensführung. Andererseits muss sich der Religionsunterricht als ordentliches Schulfach in der Schule legitimieren und, wie andere Fächer, in der Kompetenzorientierung mitziehen. Dass die Orientierung an Kompetenzen auch Chancen für den Religionsunterricht mit sich bringen kann, wird dort ersichtlich, wo Lernende nicht mehr nur Faktenwissen reproduzieren, sondern in konkreten Situationen handlungsfähig werden.

Der Religionsunterricht muss sich den Herausforderungen stellen, um seine Stellung im Fächerkanon weiterhin verteidigen zu können. Dies wird im ersten Kapitel kurz angeschnitten.

Die Kunst des Theologisierens mit Jugendlichen hat zum Ziel, Jugendliche in ihren persönlichen Ansichten zu stärken, ihre Reflexionskompetenz zu entwickeln, um mit anderen Menschen respektvoll in Dialog treten zu können, und damit verbunden auch geeignetes Fachwissen parat zu haben. Wie das „Programm“ des Theologisierens mit Jugendlichen funktioniert, und welche Aspekte die Besonderheit der Jugendtheologie im Gegensatz zur Kindertheologie ausmachen, ist Gegenstand des zweiten Kapitels.

Die Einführung der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht wirft bildungstheoretische Fragen auf, würde aber auch eine Chance bedeuten, wenn das Ziel, den heutigen Anforderungen gerecht zu werden und (religiös) kompetente Schülerinnen und Schüler auszubilden, die sich in der Welt angemessen orientieren

und handeln können, erreicht würde. Die Leistungsdiagnostik ist ein unverzichtbares Instrument der Kompetenzorientierung und dient dazu, das Erreichen der Zielvorgaben in qualitativer Weise zu überprüfen.[1] Genau hier scheint oberflächlich gesehen das Problem für den Religionsunterricht zu liegen: Viele Religionspädagogen und Religionspädagoginnen plädieren für das „Mehr“ des Religionsunterrichts und befürchten, dass das Besondere des Glaubens durch definierte Standards verloren gehen könnte.[2] Das dritte Kapitel widmet sich genau dieser Frage, ob und wie die Jugendtheologie, die Offenheit und persönlichen Lernzuwachs verspricht, mit einem geschlossenen und vordefinierten System, wie es die Kompetenzorientierung zu sein scheint, kompatibel ist. Fördert die Jugendtheologie, wie sie nach Petra Freudenberger-Lötz, Dietrich Veit-Jakobus, Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer dargestellt wird, den Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler?

Der Schluss mit Kapitel vier bietet eine Zusammenfassung und eine mögliche Antwort auf die Forschungsfrage.

---

[1] Vgl. REIS, Oliver, Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform, (Diss.) Universität Bochum 2013, Münster: LIT 2014, 133f.

[2] Vgl. OBST, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen[3]: Vandenhoeck & Ruprecht 2010, 50f.

2. Voraussetzungen für den Religionsunterricht heute

Der Religionsunterricht des 21. Jahrhunderts bringt Herausforderungen mit sich, die vor einigen Jahren noch nicht aktuell waren. Friedrich Schweitzer und Thomas Schlag nennen in ihrem Werk „Religionspädagogik im 21. Jahrhundert“[3] drei Einflüsse, die die heutige Religionspädagogik erheblich verändern und neu formen: Generationswechsel der Geburtsjahrgänge zwischen 1925 und 1935, eine gemeinsame katholische und evangelische Ökumene und das Phänomen der multikulturellen Gesellschaft. Diese drei Punkte berücksichtigend, muss man nach einer Religionspädagogik fragen, die sich mit den gegenwärtigen Veränderungen auseinandersetzt.

Die Reihe „Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft“ beschäftigt sich intensiv mit dem Punkt Religion in heterogenen Gesellschaften, wo verschiedene religiöse Erscheinungsformen aufeinander treffen, und stellt sich der Diskussion, wie eine zeitgerechte Religionspädagogik damit umzugehen hat. Der Religionspädagoge Rudolf Englert fragt in der Einleitung des 17. Bandes, wie der Religionsunterricht die Dialogfähigkeit der Lernenden fördern kann. Ist es eher der konfessionelle oder ein allgemeiner Religionsunterricht, der Früchte trägt? Inwieweit soll der Religionsunterricht auf die Schülerinnen und Schüler eingehen, ohne die christliche Tradition aus den Augen zu verlieren? Wie lässt sich heute die individuelle Religiosität mit diejenigen der religiösen Gemeinschaft verbinden? Wie geht man mit dem Fremden um, ohne verniedlichend oder diskriminierend zu sein?[4] An diesen Fragen wird klar ersichtlich, dass die moderne Religionspädagogik den Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Die Interessen des Einzelnen werden als wichtig angesehen und sollen den Ausgangspunkt für religiöses Lernen bilden.

Warum man heute neue Formen des Religionsunterrichts entwickeln muss, lässt sich ebenso aus der wandelnden religiösen Sozialisierung in der Moderne[5] erklären. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht müssen Individualisierung und Enttraditionalisierung

---

[3] SCHWEITZER, Friedrich, SCHLAG, Thomas, Religionspädagogik im 21. Jahrhundert. Zur Einführung, in: Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG) 4, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, Freiburg im Breisgau: Herder 2004, 9-14.

[4] Vgl. ENGLERT, Rudolf, SCHWAB, Ulrich, SCHWEITZER, Friedrich, ZIEBERTZ, Hans-Georg, Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff. Strittige Punkte um einen Leitbegriff. Einleitung, in: Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG) 17, Freiburg im Breisgau: Herder 2012, 9-11.

[5] WILKE, Annette, Säkularisierung oder Individualisierung von Religion, in: BEINHAUER-KÖHLER, Bärbel u.a. (Hgg.), Zeitschrift für Religionswissenschaft Band 21, Heft 1, März 2013, 29f.

sowie Säkularisierung als Kennzeichen der heutigen Zeit wahrgenommen werden.[6] Daraus folgt für die Religionspädagogik unweigerlich, dass ein Religionsunterricht, der heute von katholischer oder gar christlicher Sozialisation ausgeht, in unserem Kontext kaum mehr haltbar ist.[7]

Deshalb geht man nun nicht mehr vom neuscholastischen Religionsunterricht aus, dessen Ziel die objektive Aneignung ist. Aber auch ein religionskundlicher Unterricht, der zum Kennenlernen religiöser Traditionen führen soll, scheint zu kurz zu greifen.[8] Vielmehr sind unter anderem der problemorientierte und der korrelative Religionsunterricht in Erwägung zu ziehen, da mit beiden Aspekten die Relevanz der Schrift und der christlichen Tradition für das Leben der Lernenden deutlich gemacht und in Beziehung gesetzt werden können.[9]

Ebenso schreibt Bernhard Grümme in der Einführung in das Arbeitsbuch „Religionsunterricht neu denken", dass „[…] religionsdidaktische Konzeptionen […] [die] Theorie und Praxis von der Religionsdidaktik ihrer Zeit [prägen], […] [und] ein bestimmtes Lehrer- und Schülerbild voraus[setzten] und […] so Lehrpläne, Religionsbücher und Unterrichtspraxis [prägen]"[10]. Die Lehrperson muss fähig sein, unterschiedliche Anliegen mit den passenden Themen zu verknüpfen und auf eine bestimmte Zielgruppe zuzuschneiden.[11]

---

[6] Vgl. PORZELT, Burkard, Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 2009, 148f.

[7] Vgl. Ebd. 150.

[8] Oliver Reis nennt insgesamt sechs religionsdidaktische Konzeptionen: der neuscholastische Religionsunterricht mit objektiver Aneignung als Ziel, die material-kerygmatische Bewegung mit dem Ziel der Übernahme kirchlicher Praxis, der hermeneutische Unterricht für hermeneutische Tradierung, der religionskundliche Unterricht für das Kennenlernen religiöser Traditionen, der problemorientierte Unterricht für die hermeneutische Entdeckung und der korrelative Unterricht für das Diskurslernen. Für ihn ist es in der Religionslehrerausbildung wichtig, dass die Studierenden lernen, zu einem Thema Konzeptionen zu unterscheiden und dazu geeignete Methoden einzusetzen. Das ist insofern relevant für das Thema der Arbeit, als gefragt werden muss, ob das Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen auch als Verfahren gesehen werden kann, das zum Beispiel in den korrelativen Unterricht passt? Wenn ja, würde dann in diesem Fall das Theologisieren und Philosophieren nach Reis auch der Kompetenzorientierung entsprechen, da es ein Lernziel aufweist, eine Handlungsstruktur vorhanden ist und eine bestimmte Einstellung verlangt wird. Vgl. ausführlicher Kapitel 4. (Vgl. REIS, Oliver, unveröffentlichtes E-Mail vom 08. April 2014 [*mit ausdrücklicher Zustimmung des Autors*].

[9] Vgl. Ebd.

[10] GRÜMME, Bernhard u.a., Religionsunterricht neu denken? Zur Einführung, in: PIRNER, Manfred, L. u. a. (Hgg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2012, 9-13.

[11] Vgl. REIS, Oliver, unveröffentlichtes E-Mail vom 08. April 2014 [*mit ausdrücklicher Zustimmung des Autors*].

In diesem Zusammenhang sieht der Religionspädagoge Oliver Reis „[…] religionsdidaktische Konzeptionen als Verfahren […], die ein bestimmtes Anliegen in einer bestimmten Phasierung organisieren. Einzelne Phasen werden dann durch Methoden organisiert“.[12] Reis leitet aus dem korrelativen Unterricht das „Diskurslernen“ ab, welches zum Beispiel mit dem Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen verbunden werden kann, sofern es als eine durchgängige Haltung des Religionsunterrichts überhaupt verstanden wird. Ebenso unterscheidet Dietrich Veit-Jakobus „religionsdidaktische Konzeptionen“ und „religionsdidaktische Prinzipien“[13]. Während Konzeptionen grundlegend voneinander unterschieden werden, sind Prinzipien „mit anderen Ansätzen kompatibler“.[14] Das Theologisieren mit Jugendlichen sieht Veit-Jakobus als ein solches Prinzip, wobei er der Genauigkeit halber das Wort „Prinzip“ mit „Programm“ ersetzt.[15] [16]

Passend dazu merkt Anna Holterhues an, „[…] dass es nicht *ein* all-gültiges Konzept für ‚guten‘ oder ‚richtigen‘ Religionsunterricht geben kann. Dieses ist alleine deshalb der Fall, weil zu viele divergente Vorstellungen existieren, […] [die] nie zu einem Konzept vereinigt werden, welches dann auch praxistauglich wäre.“[17] Sie betont aber auch, dass dies Positives mit sich bringt, da dadurch Handlungsspielräume eröffnet werden, welche die „Vieldimensionalität“[18] des Religionsunterrichts unterstreichen.

Verbunden mit der Frage, welchen Herausforderungen der Religionsunterricht heutzutage gegenübersteht, und wie er auch religiös nicht sozialisierte Lernende

---

[12] REIS, Oliver, unveröffentlichtes E-Mail vom 08. April 2014 [*mit ausdrücklicher Zustimmung des Autors*].

[13] VEIT-JAKOBUS, Dietrich, Theologisieren mit Jugendlichen als religionsdidaktisches Programm für die Sekundarstufe I und II, in: FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra u.a. (Hgg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie. (Jahrbuch für Jugendtheologie 1, JaBuJu), Stuttgart: Calwer 2013. 35-49.

[14] Ebd.

[15] Vgl. Ebd. 35. Ebenso wie der Jugendtheologie, liegen in allen religionsdidaktischen Konzeptionen die Grundprinzipien der Korrelation und der Elementarisierung zugrunde. Dies gilt für die Jugendtheologie stets mitzubedenken (vgl. SAJAK, Clauß Peter, Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen. Mit einem Beitrag zur kompetenzorientierten Unterrichtsvorbereitung von Wolfgang Michalke-Leicht, Seelze: Klett/Kallmeyer 2013, 120.). Vgl. dazu auch SCHWEITZER, Friedrich, Auch Jugendliche als Theologen? Zur Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern, in: ZPT 57 (2005), 46-53.

[16] Vgl. zur konkreten Umsetzung Kapitel 3.

[17] HOLTERHUES, Anna, Von Adam und Eva bis zu Thomas und Simpel – religionspädagogische Perspektiven in aktueller Jugendliteratur. Ein Lesecurriculum für die Sekundarstufen I und II, (Diss) Universität Münster 2012, Berlin: LIT 2013, 169.

[18] Ebd. 169.

trotzdem ansprechen kann, stellt sich die Frage, was ebendort überhaupt gelernt werden soll? Das nächste Kapitel soll dieser Fragestellung auf den Grund gehen.

2.1 Was soll im Religionsunterricht gelernt werden?

Basierend auf dem Jahrbuch der Religionspädagogik mit dem Titel „Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?“[19] werden einige ausgewählte Artikel erörtert. Die Frage, was das Ziel des Religionsunterrichts sein soll, dient als Grundlage. Es sollen sowohl die Ebene der Lernenden, als auch die gesellschaftliche und die Ebene der Lehrperson berücksichtigt werden.

Die Schülerinnen- und Schüler- und Subjektorientierung ist nicht nur in der gängigen Pädagogik ein zentraler Begriff, sondern sie ist speziell im christlichen Glauben grundsätzlich verankert. Die persönliche Erfahrung sowie lebensentscheidende Fragen des (gläubigen) Menschen stellen in der Religion das Subjekt notwendigerweise in den Mittelpunkt der Betrachtung. In Bezug auf das Theologisieren und Philosophieren mit Kindern benennt der Religionspädagoge Friedrich Schweitzer existentielle Fragen, die sich jeder Mensch, egal welchen Alters, stellt: [20]

1. Wer bin ich und wer darf ich sein? […];
2. Warum musst du sterben? Die Frage nach dem Sinn des Ganzen;
3. Wo finde ich Schutz und Geborgenheit? Die Frage nach Gott;
4. Warum soll ich andere gerecht behandeln? […];
5. Warum glauben manche Kinder an Allah? Die Frage nach der Religion der anderen.

Diese Fragen sollen und müssen im Religionsunterricht behandelt werden, wenn er die Lernenden als fragende und suchende Subjekte im Mittelpunkt sieht.

In Anknüpfung daran definiert Dietrich Veit-Jakobus den Religionsunterricht: „[Er] begleitet die Heranwachsenden, indem er Möglichkeiten zum Nachdenken über Glauben schafft, einen Beitrag zur Allgemeinbildung und Teamarbeit leistet und Antworten auf wichtige Fragen der Jugendlichen sowie Lebenshilfe anbietet.“[21] Dieser

---

[19] ENGLERT, Rudolf u.a. (Hgg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (Jahrbuch der Religionspädagogik, 27, JRP), Göttingen: Neukirchner-Verlagsgesellschaft 2011.

[20] Vgl. SCHWEITZER, Friedrich, Was und wozu Kindertheologie, in: BUCHER, Anton A. u.a. (Hgg.), "Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten. (Jahrbuch für Kindertheologie, 2, JaBuKi), Stuttgart: Calwer 2003, 12.

[21] VEIT-JAKOBUS, Dietrich (Hg.), Theologisieren mit Jugendlichen, Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart: Calwer 2012, 12.

Definition wollen sowohl die Jugendtheologie, als auch der kompetenzorientierte Religionsunterricht gerecht werden.

Im folgenden Abschnitt werden die Anforderungen an den Lehrplan für den Religionsunterricht analysiert.

2.1.1 Was soll im Lehrplan berücksichtigt werden?

Friedrich Schweitzer[22] untersucht unterschiedliche Aneignungsprozesse und stellt kritisch die Frage, ob diese Aspekte denn nicht zu curricularen Auswahlentscheidungen führen sollten. Als erstes Kriterium nennt er die Kind- und Jugendgemäßheit des Curriculums. Diese besagt einerseits, dass eine „Verfrühung", d.h. zu frühe Einführung von Inhalten und Konzepten aufgrund psychologischer und sozialer Entwicklungsstufen, zu vermeiden sei. Zudem sei das Konzept des im Voraus Lernens und später mit Erfahrung Füllens für Schülerinnen und Schüler nicht sehr motivierend und führe zu einem Lernen für das Kurzzeitgedächtnis.

Das Auswendiglernen von Fakten alleine ist gerade im Religionsunterricht problematisch, da sowohl Anne Holterhues als auch Schweitzer für das „Mehr"[23] im Religionsunterricht plädieren. Holterhues bezieht das auf das „Mehr" der religiösen Bildung gegenüber der kontrovers diskutierten Kompetenzdebatte. Analog dazu verweist Schweitzer auf das „Mehr" der Religion, welches über bloßes Schulwissen hinausgeht. Beide betonen an dieser Stelle die Bedeutung der religiösen Erfahrung, welche nicht messbar oder abrufbar ist. Messbarkeit ist ein wesentlicher Aspekt der Kompetenzorientierung, die von Godwin Lämmermann[24] in Bezug auf Bildung scharf kritisiert und im Rahmen des Religionsunterrichts abgelehnt wird.

Ein weiterer Punkt in Schweitzers Liste der Aneignungsprozesse ist der Blick auf die Schülerinnen und Schüler und die Frage, was diese denn lernen wollen. Dafür bezieht

---

[22] Vgl. SCHWEITZER, Friedrich, Was Kinder und Jugendliche sich aneignen (können). Aneignungsprozesse als Kriterium curricularer Auswahlentscheidungen? in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hgg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (Jahrbuch der Religionspädagogik, 27, JRP), Göttingen: Neukirchner-Verlagsgesellschaft 2011, 82-90.

[23] Vgl. HOLTERHUES, Anna, Von Adam und Eva, 201. Vgl. SCHWEITZER, Was Kinder und Jugendliche sich aneignen, 83.

[24] Vgl. LÄMERMANN, Godwin, Was soll im Religionsunterricht gelernt werden? Unzeitgemäßes über Pisa, Bologna, Standards und Kompetenzen, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hgg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (Jahrbuch der Religionspädagogik, 27, JRP), Göttingen: Neukirchner-Verlagsgesellschaft 2011, 135-144.

Schweitzer sich auf empirische Untersuchungen von Anton Bucher[25], welche besagen, „…dass [Lernende] ein[en] Religionsunterricht [bevorzugen], in dem es tatsächlich um als *religiös* wahrnehmbare Fragen geht, […], [und] wenn es gelingt, die entsprechenden Themen *lebensnah* und *lebensbezogen* zu erschließen.“[26]

Dies ist unmittelbar mit der Frage verknüpft, was für die Lernenden „lebensweltlich anschlussfähig“[27] ist. Schweitzer sieht als zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts, die für das Leben der Jugendlichen interessanten Themen in der Schule zu erarbeiten, denn nur dann kann die „aneignungsorientierte Religionsdidaktik“[28] fruchten. An dieser Stelle muss gesagt sein, dass Schülerinnen und Schüler nicht von vornherein wissen, welche Themen für sie nützlich sind. Die Lehrperson ist vor die Aufgabe gestellt, Lernende zu neuen für sie ansprechenden Inhalten hinzuführen. Die Anknüpfung zum Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen erscheint hier sinnvoll, da „[a]usgehend von den eigenen Fragen und Lebensproblemen der Kinder und Jugendlichen […] oft der Wunsch, sich mit philosophischen Fragen zu beschäftigen, einerseits um Zusammenhänge und Hintergründe besser zu verstehen, andererseits um nach Orientierung zu suchen, [entsteht].“[29]

In seinem vierten Punkt zur Aneignungsdidaktik geht Schweitzer auf die Frage ein, was Kinder und Jugendliche für ihr Leben überhaupt brauchen. Hierbei bezieht er sich wiederum auf die Studie von Bucher[30], wo deutlich wird, dass Lernende sich vom Religionsunterricht erwarten Dinge zu lernen, die sie im Leben brauchen können. Schweitzer ist der Auffassung, dass heutzutage gesellschaftliche Anforderungen immer unklarer werden, da sich Religion immer mehr privatisiere. Umso wichtiger erscheint daher seiner Meinung nach der Fokus auf die Kompetenzbildung des Lernenden im Religionsunterricht. Es stellt sich hier die Frage, ob man mit der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht auf dem richtigen Weg ist. Zahlreiche Kompetenzmodelle versprechen die Orientierung am Subjekt und seinen

---

[25] Vgl. BUCHER, Anton, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart: Kohlhammer 2000, 86.

[26] SCHWEITZER, Was Kinder und Jugendliche sich aneignen (können), 85.

[27] Ebd. 86.

[28] Ebd.

[29] CAMHY, Daniela G., Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen – eine pädagogische Herausforderung, in: Mitteilungen, Zeitschrift der Religionslehrerinnen und -lehrer der Erzdiözese Salzburg 3/2012, 6.

[30] Vgl. BUCHER, Anton, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, 63.

Lebenswelten[31], aber inwieweit das Versprechen von religiöser Bildung tatsächlich eingelöst werden kann und welche Rolle dabei die Jugendtheologie spielt, wird kontrovers diskutiert.

Hinsichtlich der Frage, was gesellschaftlich vom Religionsunterricht erwartet werden bzw. was gelernt werden kann, erwähnt Schweitzer *„faktische“*[32] Grenzen: Lern- und sozialpsychologische Grenzen, entwicklungspsychologische Grenzen, Rezeptionsabhängigkeit, Konstruktivismus in Hinblick auf die Grenzen des Vermittelns und die Frage, ob der Religionsunterricht mit dem Konstruktivismus überhaupt vereinbar ist, da dieser auf den Begriff Wahrheit komplett zu verzichten vermag. Werden vor diesem Hintergrund nun Schweitzers „Aneignungsprozesse“ hinfällig? Seine Antwort lautet „nein“, denn: *„Gelernt werden kann zumindest in pädagogisch sinnvoller Weise offenbar nur dann, wenn alle genannten Aspekte der Aneignung bei der Gestaltung von Unterrichtsprozessen konstitutiv berücksichtigt werden*.“[33] Für ihn erscheint es unerlässlich, dass die Schule transparent macht, was gelernt werden kann, damit die gesellschaftliche Notwendigkeit des Pflichtschulbesuches eine Rechtfertigung erlangt. Er kritisiert heftig, dass die Curriculumskonstruktion noch lange nicht an den Erfahrungshintergründen von Lernenden orientiert ist.

Der lebensweltliche Aneignungsaspekt der Lernenden ist eng mit der Idee verbunden, dass sich religiöses Lernen im Horizont der Schülerinnen und Schüler als Lernprozess zeigt. Dieser sollte in einem rechtfertigbaren Religionsunterricht berücksichtigt werden.

---

[31] Um einige unter vielen zu erwähnen: OBST stellt analog in ihrem Modell in Punkt 2 die Frage: „Welche Bedeutung haben die Situationen für die Lebens- und Lerngeschichte der SchülerInnen?“ (OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 137). Das COMENIUS INSTITUT „orientiert sich […][auch] an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler“ (SAJAK, Religion unterrichten. Voraussetzungen, 35) und MICHALKE-LEICHT beschreibt „Anforderungssituationen“, die sich mit den „Lebenswelten“ von Schweitzer decken könnten, da sie sich auf alltagsrelevante Problemstellungen der Lernenden beziehen, und die lebensweltliche Anpassung unweigerlich voraussetzen (vgl. MICHALKE-LEICHT, Wolfgang, Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München[2]: Kösel 2013, 80).

[32] SCHWEITZER, Was Kinder und Jugendliche sich aneignen (können), 90.

[33] Ebd.

2.1.2 Religiöses Lernen als Prozess[34]

Der/die Lernende ist Subjekt des Lernens und steuert seine/ihre Lernprozesse selbst. Dass von der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler ausgegangen werden soll, darüber herrscht in der Religionspädagogik Einigkeit. Untersuchungen[35] zeigen, dass Lernprozesse nur dann stattfinden, wenn auf die persönlichen Erfahrungen aufgebaut wird und neue Inhalte damit verknüpft werden. Es scheint zudem in Vergessenheit geraten zu sein, dass neben dem beabsichtigten Lernen zahlreiche Dinge gelernt werden, die indirekt, im „hidden curriculum"[36], von den Schülerinnen und Schülern verarbeitet werden. Dazu schreibt Kohler-Spiegel treffend: „Lernen hat […] mit Veränderung zu tun, Vertrautes in Frage zu stellen und Verunsicherndes und Fremdes in die eigene Person zu integrieren."[37]

Im Unterricht sollen Inhalte und verschiedene Lernwege angeboten werden, damit sich das lernende Subjekt selbst entfalten, seinen Weg finden und Neues mit Altem verknüpfen kann. Die Rolle der Lehrperson ändert sich dadurch vom Vermittler zum Begleiter und Moderator. Diese Aspekte decken sich sowohl mit der Jugendtheologie, wo der Jugendliche als fragendes Subjekt ernst genommen wird[38], als auch mit Michalke-Leichts Kompetenzmodell, wo es im 4. Punkt „Lernarrangements"[39] um selbständiges Arbeiten geht, und die Lehrperson bloß Optionen anbietet.

Besonders im Bereich des religiösen Lernens geht es um „Begegnung – mit Inhalten, mit Personen, mit Ritualen, mit Traditionen … Ein Raum entsteht, in dem Schülerinnen und Schüler Erfahrungen machen, um selbst zu lernen und sich zu entwickeln."[40]

Wie schon oben erwähnt, sind für Schweitzer[41] die Aneignungsprozesse ausschlaggebend für das Erstellen von Lehrplänen, und auch Kohler-Spiegel betont deren Wichtigkeit und fügt hinzu, dass jeder Prozess individuell und verschieden abläuft. Das ist deshalb von Bedeutung für die Fragestellung dieser Arbeit, da

---

[34] Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Helga, Den Prozess des Lernens in den Blick nehmen, in: Englert, Rudolf u.a. (Hgg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (Jahrbuch der Religionspädagogik, 27, JRP), Göttingen: Neukirchner-Verlagsgesellschaft 2011, 175-183.
[35] Vgl. Ebd.
[36] Ebd. 176.
[37] Ebd.
[38] Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe, München: Kösel 2012, 12.
[39] MICHALKE-LEICHT, Kompetenzorientiert unterrichten, 79f.
[40] KOHLER-SPIEGEL, Den Prozess in den Blick nehmen, 177-178.
[41] SCHWEITZER, Was Kinder und Jugendliche sich aneignen (können), 82-90.

Kompetenzmodelle von Bildungsstandards ausgehen, welche am Ende für alle gleich sein sollen[42] und letztendlich, trotz des Bemühens, die Individualität der Lernprozesse womöglich kaum berücksichtigt werden kann.[43] Anders zeigt sich die Situation in der Jugendtheologie, wo es hauptsächlich um kritisches Nachdenken geht[44], das nicht messbar sein kann. Passend dazu erscheint ein provozierendes Zitat von Jürgen Oelkers, der zum Thema Lernen sagt: „Gezwungen werden kann dazu niemand, während heutige Lehrpläne oft den Eindruck erwecken, dass am Ende der Nürnberger Trichter doch noch erfunden wurde. Es sind Trichtertheorien, die hinter vielen bildungspolitischen Forderungen stehen, nicht Theorien, wie Kinder und Jugendliche tatsächlich lernen oder auch *nicht* lernen.“[45] Diese überspitzte Aussage zeigt die Kritik an gängigen Veränderungsvorschlägen hinsichtlich der schulischen Bildung, sollten sie keinen Raum für das Unverfügbare des Glaubens lassen.

In Kohler-Spiegels Prozessperspektive wird der Zusammenhang zwischen „learning about“ und „learning from religion“ angeführt, der den Lernenden einen individuellen Weg der Themenerschließung durch gegenseitige Durchdringung beider Aspekte ermöglicht. Das „aktiv-entdeckende Lernen“, welches von Jerome S. Brunner stammt, beruht auf Staunen der Schülerinnen und Schüler, wo auf das schon Vorhandene durch Staunen aufgebaut und Neues formiert wird.[46]

Ausgehend von der konkreten Unterrichtssituation, beschreibt die Autorin sechs Aspekte von geplanten Lernprozessen, welche auf das Kompetenzmodell von Andreas Feindt zurückgehen und folgende Punkte beinhalten: „individuelle Lernbegleitung,

---

[42] Vgl. REIS, Kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung, 65.

[43] Aus der Literatur geht klar hervor, dass jegliche Kompetenzmodelle eindeutig den Anspruch erheben, von den Lernenden und ihren Erfahrungen auszugehen, und zudem individuelles Lernen zu fördern. Nichtsdestotrotz definieren Bildungsstandards konkrete Fähigkeiten, die Lernende nach einer gewissen Zeit erworben haben müssen. Ausgehend von solchen Lehrplänen stellt sich die Frage, ob der Raum für Individualität eingegrenzt und freie Entfaltung verhindert wird. Als Ziel werden Kompetenzen für bestimmte Schulstufen formuliert, die Wissensvernetzung versprechen und am Ende messbar sind. Vgl. dazu exemplarisch: FEINDT, Andreas, Elsenbast, Volker, Schreiner, Peter, Schöll, Albrecht (Hgg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster: Waxmann 2009, 9-19. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR, 1010 Wien, Die Kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Religion. Grundlagen, exemplarische Themenbereiche und Aufgabenstellungen, GSCHLIEßER, Adolfine (Koordinator), Mai 2012, 9-40. MICHALKE-LEICHT, Wolfgang, Kompetenzorientiert unterrichten, 10-78. OBST, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, 139 f.

[44] Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 8.

[45] OELKERS, Jürgen, Bildung, Kultur und Religion, in: Englert, Rudolf u.a. (Hgg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (Jahrbuch der Religionspädagogik, 27, JRP), Göttingen: Neukirchner-Verlagsgesellschaft 2011, 118.

[46] Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Den Prozess des Lernens in den Blick nehmen, 178-179.

Metakognition, Vernetzung, Übung und Überarbeitung, kognitive Aktivierung und Lebensweltliche Anwendung“[47]. Das Problem daran scheint zu sein, dass zwar Kompetenzen erworben werden, die Frage nach der Anwendung in neuen religiösen Kontexten jedoch nur schwer eingefordert werden kann, da dies im eigenen Leben stattfindet und in der Schule nur Prozesse in Gang gesetzt werden. Bezogen auf die Jugendtheologie muss an dieser Stelle gesagt sein, dass sie als Grundhaltung im Religionsunterricht nicht von heute auf morgen Früchte trägt, sondern auch dem *Prozess* des eigenständigen Nachdenkens und Lernens unterliegt[48], und der Ertrag ebenso nicht zur Gänze im Religionsunterricht eingefordert werden kann.

2.2 Welche Lernchancen bietet der Religionsunterricht?

Die Zusammenschau der zuvor reflektierten Artikel führt nun zu einer Antwort auf die Frage, welche Ziele der Religionsunterricht heute verfolgen soll und welche positiven Auswirkungen die Berücksichtigung von Aneignungsprozessen haben kann. Elisabeth Naurath[49] geht von einem Bildungsbegriff aus, bei welchem die Lernenden als fragende Subjekte, aufbauend auf ihren gegenwärtigen Fragen, immer neue Fragen stellen, und letztlich immer neue Antworten suchen, welches ein nie endender Prozess ist. Religiöse Inhalte sieht sie als unabdingbare Quelle für religiöses Lernen. Hier stellt sich kritisch die Frage nach der Kompetenzorientierung, wo nach der Auffassung von Karl Ernst Nipkow[50] Kompetenzen inhaltslos aufgelistet werden und von den Lernenden erworben werden müssen und die Bestimmung von Themen der Beliebigkeit von Lehrpersonen zufällt.[51] Religiöse Bildung ist nach Naurath nicht messbar, und jeder Versuch der Determinierung führt zwangsläufig zur Auslassung

---

[47] Ebd. 189-191.

[48] Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 23.

[49] Vgl. NAURATH, Elisabeth, Lernchancen religiöser Bildung. Ein perspektivisches Resümee, in: Englert, Rudolf u.a. (Hgg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (Jahrbuch der Religionspädagogik, 27, JRP), Göttingen: Neukirchner-Verlagsgesellschaft 2011, 217-233.

[50] Vgl. NIPKOW, Karl Ernst, Religiöses Weltwissen am Ende der Schulzeit, in: Englert, Rudolf u.a. (Hgg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (Jahrbuch der Religionspädagogik, 27, JRP), Göttingen: Neukirchner-Verlagsgesellschaft 2011, 105-114.

[51] Diese Beliebigkeit kann auch positiv gedeutet werden: In Österreich zum Beispiel hat jede Schule für die Matura selbstgewählte Themenpools in Fachteams zu erstellen, welche je nach Wochenstundenanzahl 12-24 unterschiedliche Themenbereiche umfassen kann (vgl. BUNDESMINISTERIUM, Die Kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Religion, 29). Die Lehrpersonen haben dadurch direkten Einfluss auf die Themenwahl, aus welchen die Kompetenzen dann hergeleitet werden können. Da die Lehrperson direkt mit den Lernenden zusammenarbeitet die sie aus dem Unterricht kennt, besteht die Chance, dass sie die tatsächlichen Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler fachgerecht eruieren und in die Kompetenzorientierung hineinführen kann.

von wesentlichen Aspekten. Die Besonderheit des Religionsunterrichts erweist sich gerade aus seinem „kreativen Potential“[52], wo Eingrenzungen keinen Platz haben. Ein zukunftsorientierter Religionsunterricht stellt Lernende in einer Weise in den Mittelpunkt, wo ihre privaten als auch gesellschaftlichen Erfahrungen eine wichtige Rolle spielen. Dies begründet Naurath mit der Personenwürde, die theologisch von Anfang an gegeben ist.[53] Bezogen auf die Kindertheologie schreibt Isabel Schneider-Wölfinger ebenfalls, dass ihre Berechtigung nicht zuletzt in der theologischen Anthropologie gründet, welche den Menschen als Abbild Gottes beschreibt. Durch seine Ebenbildlichkeit wird dem Menschen die Würde zugeschrieben, die er von Gott durch dessen Liebe bekommen hat.[54]

Weiters nennt Naurath die „Unsichtbarkeit des [religiösen] Lernens“[55], weshalb „[d]ie Frage nach dem, was im Religionsunterricht gelernt werden *soll*, […] unter einem eschatologischen Vorbehalt [steht], der hinsichtlich des >Entwurfs< eines Menschen an der von Gott gegebenen Personenwürde seine Grenzen hat.“[56] Trotz aller Bemühungen in der gegenwärtigen Bildungsdebatte steht Naurath den momentanen Entwicklungen nüchtern gegenüber, da ihrer Meinung nach ein Religionsunterricht, der sich tatsächlich am Subjekt orientiert, noch ausständig ist.[57]

Angesichts der Tatsache, dass wir in einer multikulturellen Gesellschaft leben, die verschiedene Religionen und Traditionen in unmittelbare Nähe zueinander bringt, muss es ein primäres Anliegen des Religionsunterrichts sein, die „Pluralismusfähigkeit“[58] von Lernenden zu fördern. Diese Fähigkeit definiert auch Gabriele Obst als Ausgangspunkt für ihr Kompetenzmodell, da ihrer Ansicht nach religiöse Konflikte in einer pluralen Gesellschaft „[…] Schülerinnen und Schüler vor die Herausforderung stellen, wie sie sich angesichts der zunehmenden Brisanz der kulturellen Antagonismen verhalten und positionieren sollen.“[59] Parallel dazu

---

[52] NAURATH, Lernchancen religiöser Bildung, 219.
[53] Ebd. 223.
[54] Vgl. SCHNEIDER-WÖLFINGER, Isabel, Höre beim Reden! Zu Perspektivenwechsel und kompetenzorientiertem Lehrerhandeln in der Kindertheologie, (Diss.), Universität Kassel 2008, 158.
[55] NAURATH, Lernchancen religiöser Bildung, 224.
[56] Ebd. 225
[57] Jugendtheologie und Kompetenzorientierung wollen gerade den Lernenden ins Zentrum stellen. Es ist auch klar, dass es nie „den Religionsunterricht“ geben wird, und alle Versuche eben nur Möglichkeiten der Verbesserung in der gegenwärtigen Situation bieten.
[58] Ebd. 228.
[59] OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 140.

beschreibt Freudenberger-Lötz[60] als die Schlüsselfunktion des Religionsunterrichts, Lernende dahingehend zu begleiten, dass sie eigenständig ihren eigenen Glauben reflektieren und mit anderen Weltdeutungen in Beziehung setzen können. Theologische Gespräche unterstützen laut ihren Untersuchungen diesen Prozess enorm. Aufgrund der Tatsache, dass Kompetenzorientierung „output-orientiert“[61] ist, bemängelt Naurath, dass die persönliche Seite des Lebens und Glaubens viel zu kurz kommt und man dies im Religionsunterricht viel ernster nehmen müsste. Die Wende hin zum Subjekt impliziert das Erlernen einer „wertschätzenden Kommunikation“[62], welche in der Kinder- und Jugendtheologie einen Kernaspekt darstellt.[63] Hier sieht man schon einige Überschneidungen der Jugendtheologie mit der Kompetenzorientierung.

Abschließend lässt sich fragen, was die Lehrperson im Religionsunterricht lernen kann und soll? Diese Frage wird vernachlässigt, obwohl auch Lehrende auf ihrem Glaubensweg stets Fragende und Suchende bleiben werden.[64]

3. Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen

3.1 Begründungen der Jugendtheologie und Stand der Forschung

Kinder- und Jugendtheologie stoßen nicht selten auf Kritik, da viele Theologen die wissenschaftliche Glaubensreflexion als Gegensatz zu Vorstellungen von Heranwachsenden sehen. Clauß Peter Sajak weist deshalb auf die Unterscheidung von Ulrich Kropač hin[65]:

1. Theologie als religiöse Rede von Gott
2. Theologie als vernunftgeleitete Erkenntnisbemühung um Gott
3. Theologie als Glaubenswissenschaft

[60] Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 21.
[61] Vgl. SCHARER, Matthias, Wenn das Herz am Output hängt. Kommunikativ-theologische und religionsdidaktische Überlegungen zu Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in Religion, in: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM (ÖRF) 18 (2010), 16-26.
[62] NAURATH, Lernchancen religiöser Bildung, 229.
[63] Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 18.
[64] Vgl. ebd. 25.
[65] SAJAK, Religion unterrichten, 100.

Die erste und wichtigste Stufe der religiösen Rede von Gott untermauert, dass das „Nachdenken von Kindern über das Verhältnis von Gott und Welt als ‚Theologie' bezeichnet werden [kann]" [66]. Oftmals gelangen Lernende durch das Gespräch in die zweite Stufe, wo sie Erkenntnismomente erleben. Die dritte Stufe steht nicht in Konkurrenz zu den ersten beiden, sondern soll als Ergänzung gesehen werden, wie schon das II. Vatikanische Konzil den Laien eine wichtige Stellung einräumt: „[Christus] bestellt […] deshalb die [Laien] zu Zeugen und rüstet sie mit dem Glaubenssinn und der Gnade des Wortes aus (vgl. Apg 2, 17-18; Apg 19, 10), damit die Kraft des Evangeliums im alltäglichen Familien- und Gesellschaftsleben aufleuchte."[67]

Die Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen als Theologen beruht zudem auf der Würde des Menschen, die von Gott aufgrund der Ebenbildlichkeit geschenkt ist[68], und nach Bucher „der Unterschied zwischen der Theologie der Professionellen und jener der Laien […] allenfalls graduell, nicht aber essentiell"[69] ist. Das selbständige Fragen und Suchen von Lernenden muss von der Religionspädagogik ernst genommen werden, da sie sich als theologische Disziplin disqualifiziert, wenn sie Kinder- und Jugendtheologie im Sinne von Theologie von Kindern und Jugendlichen vernachlässigt.[70]

Ging man bei der Jugendtheologie anfangs von der Weiterentwicklung der Kindertheologie aus, so kommt es in jüngerer Zeit aus entwicklungsbedingten Gründen immer mehr zu einer Trennung der beiden Bereiche.[71] Während die Kindertheologie bereits seit 1994 Fuß fassen konnte, ist die jugendtheologische Forschung erst in ihren Anfängen[72], aber in einem stetigen Aufschwung. Das zeigt sich vor allem an interessanten Neuerscheinungen zum Thema sowie an dem seit 2012 erscheinenden Jahrbuch für Jugendtheologie.[73]

---

[66] Ebd. 100.

[67] RAHNER, Karl, VORGRIMLER, Herbert, Kleines Konzilskompendium, Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichem Sachregister, Freiburg im Breisgau: Verlag Herder 1966, 165.

[68] Vgl. SCHNEIDER-WÖLFINGER, Höre beim Reden!, 158.

[69] BUCHER, Anton A., Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: DERS. u.a. (Hgg.), „Mittendrin ist Gott". Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (Jahrbuch für Kindertheologie, 1, JaBuKi), Stuttgart: Calwer 2002, 11.

[70] Vgl. SAJAK, Religion unterrichten, 101.

[71] VEIT-JAKOBUS, Theologisieren mit Jugendlichen, 16.

[72] Vgl. ebd. 12.

[73] Vgl. ebd. 13.

Es gibt zwar Gemeinsamkeiten zwischen der Kinder- und Jugendtheologie, wie das reflexive Nachdenken über religiöse Vorstellungen, die Schülerinnen- und Schülerorientierung[74] und das Ziel, das Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer so formulieren[75]:

> „Kinder und Jugendliche sollen ermutigt werden, selbst theologisch nachzudenken, und sie sollten in der Ausbildung von Fähigkeiten und Kompetenzen, die dafür erforderlich sind, unterstützt werden. Auf diese Weise soll ihre theologische Urteilsfähigkeit gefördert werden, damit sie auch in religiöser Hinsicht mündig werden können."[76]

Zudem liegt es in der Natur der Sache, dass die Jugendtheologie aus der Kindertheologie erwächst. Dennoch plädieren unter anderem auch Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer[77] aus mehreren plausiblen Gründen für eine Eigenständigkeit der Jugendtheologie. Zum einen ist bei Jugendlichen die Fähigkeit abstrakt zu denken bereits vorhanden. Zum anderen müssen sie sich aufgrund der lebensweltlichen Unterschiede anderen Herausforderungen stellen als Kinder. Während Kinder noch stärker am Elternhaus hängen, haben Jugendliche das Verlangen, sich von ihm abzulösen.[78] Aufgrund dieser Veränderungen im Jugendalter haben Heranwachsende den Drang, die Welt zu verändern und „utopische Visionen"[79] zu verwirklichen. Sie werden sogar als „Narren" oder „Wahrsager"[80] bezeichnet, weil sie der Welt übermäßig kritisch gegenüberstehen und dadurch in prophetische Rollen schlüpfen und damit der Gesellschaft den Spiegel vorhalten. Dadurch sind sie oftmals Initiatoren von gesellschaftlichen Erneuerungen.[81]

---

[74] Ebenso geht die Kompetenzorientierung „vom lernenden Subjekt aus" (vgl. dazu exemplarisch OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 66). Hier decken sich die Meinungen von Experten des Theologisierens und der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Auch Holterhues sieht „eine hohe Schüler- und Prozessorientierung" in den meisten Kompetenzmodellen (HOLTERHUES, Anna, Von Adam und Eva, 200).

[75] SCHLAG, Thomas, SCHWEITZER, Friedrich, Jugendtheologie ist keine Kindertheologie – aber was ist sie dann?, in: DIES. (Hgg.), Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Göttingen: Neukirchner 2011, 28.

[76] Diese Definition deckt sich unter anderem mit den Anforderungen an das weit gefasste Kompetenzmodell von Andreas Feindt, welches, wie alle anderen Modelle, das Ziel verfolgt, religiöse Kompetenzen zu entwickeln und einzuüben (vgl. FEINDT, Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, 12).

[77] Vgl. etwa SCHWEITZER, Auch Jugendliche als Theologen?, 48.

[78] Vgl. SCHLAG, SCHWEITZER, Jugendtheologie ist keine Kindertheologie, 29-32.

[79] Ebd. 30.

[80] Ebd. 29.

[81] Vgl. ebd. 30-31.

Schweitzer fügt dem den Generationenkonflikt hinzu und betont, dass „Jugendliche als Theologen zu verstehen […] nur möglich [ist], wo auch die Dynamik zwischen den Generationen in ihrer manchmal sowohl für Jugendliche, als auch für Erwachsene herausfordernden bis verletzenden Form mit einbezogen wird.“[82] Sowohl Schweitzer, als auch Freudenberger-Lötz sprechen von einem Bruch zwischen Kindheit und Jugendalter, wobei sich Schweitzer auf den Verlust „der Geborgenheit kindlicher Weltbilder“ [83] und letztere auf „Einbruchstellen des Glaubens“ [84] bezieht.

Beide Autoren betonen die kritische Haltung von Jugendlichen, aber Freudenberger-Lötz geht einen Schritt weiter und befürchtet den Bruch mit dem Glauben überhaupt, wenn die kritische Reflexion in solch einer sensiblen Phase misslingt. Deshalb bietet sie basierend auf den Erfahrungen in der Kassler Forschungswerkstatt, eine konkrete Anleitung für das Gelingen theologischer Gespräche.[85]

Die Akzeptanz einer Theologie von, für und mit Kinder(n) bzw. Jugendliche(n)[86] ist für eine breite Masse der Religionspädagoginnen und Religionspädagogen gegeben.[87] Veit-Jakobus[88] beschreibt die einzelnen Aspekte bezogen auf die Jugendtheologie folgendermaßen:

3.1.1 Theologie von Jugendlichen

Die Theologie von Jugendlichen befasst sich mit den Gedanken von Jugendlichen, welche mit empirischen Methoden erhoben werden. Veit-Jakobus nennt an dieser Stelle das mündliche Gespräch und Schülerinnen- und Schülertexte als Möglichkeiten zur Erfassung.[89] Er betont, dass gerade für Jugendliche der schriftliche Dialog unterstützend sein kann, damit Gedankengänge nicht verloren gehen.[90] Sowohl die Ausarbeitung der Sichtweisen der Jugendlichen mit Jugendlichen in der Klasse, als auch die Analyse durch die Lehrperson sind unverzichtbare Momente des

---

[82] SCHWEITZER, Auch Jugendliche als Theologen, 49.
[83] Vgl. ebd. 50.
[84] Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 19.
[85] Vgl. ausführlicher Kapitel 3.4.3.
[86] Vgl. zu Kindertheologie SCHWEITZER, Was und wozu Kindertheologie, 9f. Vgl. zu Jugendtheologie VEIT-JAKOBUS, Theologisieren mit Jugendlichen in Sekundarstufe I und II, 36.
[87] Vgl. SCHLAG, Thomas, SCHWEITZER, Friedrich, Rückfragen – Klärungen – Perspektiven, in: DIES u.a. (Hgg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Göttingen: Neukirchener 2012, 165-180.
[88] Vgl. VEIT-JAKOBUS, Dietrich, Theologisieren mit Jugendlichen, 36 f.
[89] Vgl. VEIT-JAKOBUS, Theologisieren mit Jugendlichen in Sekundarstufe I und II, 37 f.
[90] Vgl. ebd. 37.

theologischen Dialogs, damit den Beiträgen der Lernenden tatsächlich von mehreren Seiten Aufmerksamkeit geschenkt wird. Der Bezug auf die Beiträge durch Klassenkameraden und der Lehrperson dient dem Aspekt der „Theologie für Jugendliche“ in einem großen Ausmaß, da sie auf Diskussionen und Themenfelder aus Schrift und Tradition vorgreifen können und dadurch eine lebensweltlich bezogene Vorarbeit geleistet wird. Veit-Jakobus bietet eine Auswertungshilfe für Lehrende, die folgende Fragen für die Ausarbeitung beinhaltet[91]:

1. Welche theologischen Themen sind in den Texten angesprochen?
2. Welche theologischen Probleme werden aufgeworfen?
3. Welche theologischen Argumentationsstrukturen, Begründungsmuster, Denkfiguren etc. sind erkennbar?
4. Welche theologischen Traditionen werden aufgenommen?
5. Welche theologischen Lösungen zeichnen sich ab?

In diesen Bereich der „Theologie von Jugendlichen“ fallen zudem entwicklungspsychologische Erkenntnisse sowie Studien zur Jugendsoziologie.

Parallel zur „Theologie von Jugendlichen“ veröffentlicht Carsten Gennerich das Buch „Empirische Dogmatik des Jugendalters“[92]. Er geht davon aus, dass das abstrakte Denken Jugendlicher die Basis der „Theologie des Jugendalters“[93] darstellt. Seine Methode beruht auf der Verbindung von Schülerinnen- und Schüleransichten mit der Tradition. Die dogmatische und erfahrungsbezogene Seite wird in Beziehung gesetzt. Die Analyse baut auf Schleiermachers Ansatz auf, wo die Aktualisierung und Transformation der Schrift und Tradition in die heutige Zeit wesentlich sind. Ist der Sinn der Religion für das alltägliche Leben nicht nachvollziehbar, wendet sich der Mensch von ihr ab. Deshalb fordert Schleiermacher, dass Lernenden der Nutzen der Dogmatik für ihr persönliches Leben deutlich gemacht wird.

[91] Ebd. 38-39.

[92] GENNERICH, Carsten, Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen (Praktische Theologie Heute, 108, PThe), Stuttgart: Kohlhammer 2010.

[93] Ebd. 13.

Gennerich erhebt dafür zunächst Aussagen von Heranwachsenden mittels empirischer Methoden und verbindet sie mit der Dogmatik.[94] Hier werden im Besonderen die „implizite“[95] aber auch die „explizite“[96] Theologie der Jugendlichen untersucht.

Für den heutigen Religionsunterricht bedeutet das Ergebnis dieser Studie Folgendes: Die Tatsache, dass keine einheitliche Theologie von Jugendlichen erhoben werden konnte, führt zur These, dass eine Offenheit gegenüber unterschiedlichen Auffassungen von Jugendlichen herrschen muss. Nur dann kann der Religionsunterricht den heutigen Anforderungen entsprechen.[97]

Obwohl Gennerich dem Anspruch einer subjektorientierten Didaktik gerecht wird, kritisieren Schlag und Schweitzer[98], dass er die Felder der „impliziten“ und „expliziten“ Theologie von Jugendlichen nicht deutlich genug abgrenzt. Dies führt dazu, dass die empirisch erhobene „implizite“ Dogmatik der Schülerinnen und Schüler die „explizite“ verdeckt und dadurch nicht alle Kriterien der Jugendtheologie erfüllen kann.[99] Der Grund dafür findet sich darin, dass nicht allein die Sicht Erwachsener auf Jugendliche wichtig ist, sondern ebenso die „explizit“ formulierte Dogmatik von Lernenden selbst. Anders formuliert bedeutet das, dass nicht nur Schrift und Tradition für Lernende nützlich gemacht werden muss, sondern auch die Bedeutung ihrer persönlichen Ansichten aufgezeigt werden muss. Dies geschieht im Programm „Theologisieren mit Jugendlichen“ in überzeugender Weise.[100]

3.1.2 Theologie für Jugendliche

Die Theologie für Jugendliche bemüht sich in erster Linie, religiöse Inhalte, biblische Texte und Konzepte in jugendgerechte Sprache zu fassen. Es geht hierbei aber nicht

---

[94] Aus seiner Studie ergeben sich folgende ausgewählte Themen der Jugendlichen: „Ich bin der ich sein möchte“ mündet im Thema „Sünde“; die „Erkenntnis der Universalität von Subjektivität“ führt zum Thema der „Transzendenz Gottes“; die „Frage nach Anerkennung“ kann aus der Theologie der „Rechtfertigung und Stellvertretung“ abgleitet werden; die „Frage nach Gerechtigkeit“ basiert auf den Themen „Weisheit, Gericht und Vorsehung“; „Falsche Wege und Zukunftsperspektive“ basieren auf den Themen „Umkehr, Exodus, Auferstehung und Reich Gottes“; das Thema „Schöpfung“, verbindet er mit den Fragen nach „Geborgenheit in der Welt, Gottesebenbildlichkeit und neuen Wegen“; letztendlich führt die Frage der „Anerkennung“ zum Thema „Ethos“ (GENNERICH, Empirische Dogmatik des Jugendalters, 20-24). Die Liste der Themen soll nicht als vollständig angesehen werden und ergibt sich aus den Aussagen der befragten Lernenden.

[95] Ebd. 24.

[96] Ebd.

[97] Ebd. 388.

[98] SCHLAG, SCHWEITZER, Jugendtheologie ist keine Kindertheologie, 37-39.

[99] Vgl. ebd. 38-39.

[100] Vgl. ausführlicher Kapitel 3.1.3.

primär um eine Einführung in die christliche Tradition, sondern darum, den Jugendlichen neue Horizonte zu eröffnen, „ihre eigenen Positionen deutlicher [zu] erkennen, klarer [zu] profilieren, mit weiteren Positionen in Beziehung zu setzen und gegebenenfalls [zu] modifizieren und weiter entwickeln zu können.“[101] Die „*Positionen* in ihrer *Pluralität*“[102] sollen aufgezeigt werden, und - abhängig von der Altersstufe - unterschiedliche Gegenthesen und Sichtweisen zu Wort kommen.

Davon erhofft man sich einen erleichterten Zugang Jugendlicher zu den Themen und Fragestellungen der christlichen Religion. Martin Luthers „kleiner Katechismus“ aus dem Jahr 1529 stellte bereits einen ersten Versuch dar, Jugendliche besser zu erreichen. Veit-Jakobus nennt als zweites Beispiel das Internet-Projekt „Volxbibel“[103], welche die Bibel in jugendgemäße Sprache übersetzt, bei gleichzeitigem Bemühen die Theologie nicht zu verfälschen.

3.1.3 Das Programm „Theologisieren mit Jugendlichen“

Veit-Jakobus beschreibt das Programm wie folgt: „[Es ist] […] ein didaktisches Konzept, 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 treten.“[104]

Das typische Schema des Unterrichts, wo Schülerinnen- und Schülervorstellungen abgefragt werden, und danach die „richtigen“ Informationen aus Schrift und Tradition folgen, verpasst die Chance des Theologisierens mit Jugendlichen. Die Motivation zur Mitarbeit in solch einem Unterricht sinkt, da die Ansichten der Lernenden letzten Endes keinen Wert zu haben scheinen.

Folgend ist die erste Herausforderung nach Veit-Jakobus beschrieben: Die Lernenden müssen darauf vertrauen können, dass ihre Beiträge tatsächlich gewürdigt werden. Zweitens muss die Lehrperson flexibel zwischen Planung und inhaltlicher Offenheit eingestellt sein. Drittens: Je mehr Schülerinnen und Schüler in der Klasse sitzen, umso besser muss das theologische Gespräch vorbereitet sein, da mehr Ideen und Vorstellungen aufeinander treffen können. Veit-Jakobus‘ religionsdidaktisches

---

[101] VEIT-JAKOBUS, Theologisieren mit Jugendlichen in Sekundarstufe I und II. 39.
[102] Ebd. 39.
[103] Vgl. DREYER, Martin, Die Volxbibel, Neues Testament, Holzgerlingen: Volxbibel-Verlag 2006.
[104] VEIT-JAKOBUS, Theologisieren mit Jugendlichen in Sekundarstufe I und II, 36.

Programm[105] betrachtet Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen als ein Zusammenspiel zwischen den drei genannten Kernbereichen, wie sie in Abbildung 1 veranschaulicht werden:

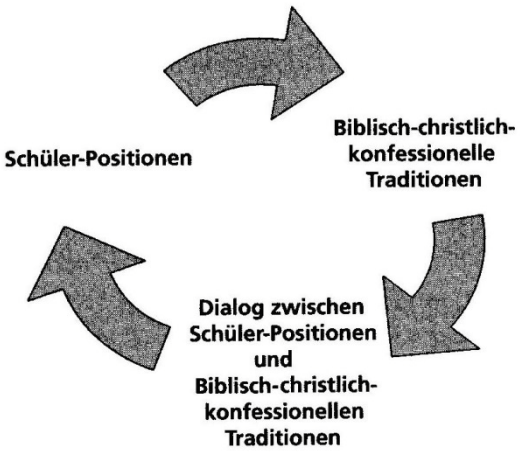

Abbildung 1: Die zirkuläre Struktur des Theologisierens mit Jugendlichen[106]

Im Bereich der Schülerinnen- und Schülerpositionen, der dem Theologisieren von Jugendlichen entspricht, braucht es, wie schon erwähnt, sowohl die Auseinandersetzung mit den eigenen Positionen der Lernenden, als auch Fremdpositionen zur Anregung. Der Dialog sollte sowohl Bezug auf die eigene Position, als auch auf die biblisch-christliche Tradition nehmen. Das ist der wesentliche Unterschied zum Philosophieren[107]: Während das Philosophieren eine Reflexion des Denkens ist, beinhaltet das Theologisieren eine Reflexion des religiösen Denkens.[108] Martens Ekkehard fügt dem hinzu, dass „[d]as philosophische Nachdenken [nie] zu [...] einer inhaltlichen Sicherheit führt", jedoch der christliche Glaube „auf einer

[105] Vgl. VEIT-JAKOBUS, Theologisieren mit Jugendlichen, 44.
[106] Ebd.
[107] Alfred Habichler trennt Philosophieren und Theologisieren streng voneinander, da seiner Meinung nach religiöses Unwissen und säkulare Wirklichkeitserfahrungen die meisten der heutigen Lernenden betreffen. Zudem ist er der Meinung, dass religiöser Fundamentalismus durch das Verstärken des Philosophierens, er nennt es „Tugend der Bezweiflung" (64), reduziert werden kann. Für ihn drängen religiöse Sprachspiele in eine geschlossene Hermeneutik, während wahrhaft religiöse Erfahrungen meist außerhalb dieser gemacht werden. Das Philosophieren führt zu Bruchstellen des Lebens, welche dann zum Theologisieren weiterführen können (vgl. HABICHLER, Alfred, Philosophieren mit Kindern. Ein Plädoyer für eine selbständige Methode und Ihre Relevanz für die Religionspädagogik, in: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM (ÖRF), 18, 2010, 63-66.). Ob man diese beiden Bereiche so strikt trennen kann, bleibt jedoch fraglich.
[108] Vgl. SAJAK, Religion unterrichten, 99.

Hoffnung im Glauben“ [109] beruht. Dennoch ist auch im religiösen Bereich die „Einheit der Vielfalt“ [110] zu verfolgen und das Anstreben einer absoluten Wahrheit zu vermeiden, denn „[e]s wird damit ein größtmöglicher Konsens angestrebt, bei gleichzeitiger Respektierung aller begründeten […] Positionen, also auch der Respekt vor dem jeweils Anderen, Fremden […].“[111]

Aus diesem Grund sollen nach Veit-Jakobus in höheren Klassen unterschiedliche Originaldokumente und kontroverse Positionen herangezogen werden, denn auf diese Weise wird die Relevanz der wissenschaftlichen Theologie deutlich.[112] Der Raum für persönliche Aneignung von relevanten Inhalten ist demnach wesentlich für den Bereich „Theologisieren für Jugendliche“ und muss pädagogisch gut durchdacht sein.

Das Programm „Theologisieren mit Jugendlichen“ weist eine zirkuläre Struktur auf und zeigt deutlich, dass „»Theologie von« und »Theologie für« ständig auf den dynamischen Lernprozess »Theologisieren mit« zu beziehen und mit diesem zu vermitteln [sind].“[113] Die folgende Abbildung (2) veranschaulicht die Beziehung der drei Ebenen:

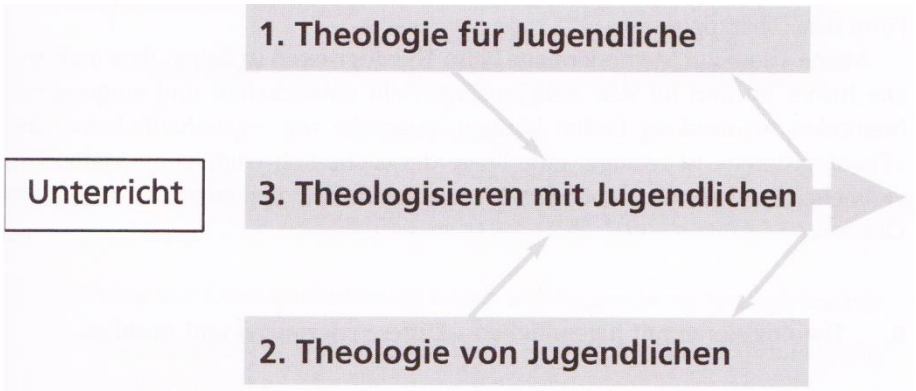

Abbildung 2: Die drei Ebenen des Theologisierens mit Jugendlichen[114]

An dieser Stelle ist es wichtig anzumerken, dass laut Veit-Jakobus nicht nur das theologische Gespräch und schriftliche Schülerinnen- und Schülertexte Möglichkeiten des Theologisierens bieten, sondern alle bis zum heutigen Tag entwickelten

[109] MARTENS, Ekkehard, Kinderphilosophie und Kindertheologie. Familienähnlichkeiten, in: BUCHER, Anton u.a. (Hgg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“, Erlebnisse und Deutungen von Kindern. Jahrbuch für Kindertheologie 4, JaBuKi, Stuttgart: Calwer 2003, 12-28.
[110] Vgl. VEIT-JAKOBUS, Theologisieren mit Jugendlichen in Sekundarstufe I und II, 45.
[111] Ebd.
[112] Vgl. VEIT-JAKOBUS, Theologisieren mit Jugendlichen, 45.
[113] Ebd. 47.
[114] Ebd.

Methoden, wie zum Beispiel die ganzheitlichen Methoden[115], angewandt werden können. Schließlich sei „[d]as »Theologisieren« […] weniger eine Frage der […] Methoden, vielmehr des dahinter stehenden Lernarrangements, der zugrunde liegenden Didaktik.“[116]

Zur Unterscheidung von Kinder- und Jugendtheologie beziehen sich viele Autoren auf entwicklungspsychologische Etappen im Leben. Außerdem muss der Aspekt „Theologie von Jugendlichen“ unter diesem Gesichtspunkt präzisiert werden, damit Schülerinnen- und Schüleraussagen besser gedeutet und zielführender geleitet werden können. Nur vor diesem Hintergrund kann man den Bedarf einer gut begründeten Jugendtheologie als selbstständige Disziplin verstehen.

3.2 Kognitive, moralische und religiöse Entwicklung bei Jugendlichen

3.2.1 Entwicklungspsychologische Etappen in der Jugendzeit

Parallel zu den Entwicklungen in der Jugendtheologie, lässt sich in der Entwicklungspsychologie ein vermehrtes Interesse an der Jugendforschung feststellen. Bezogen auf den Punkt „Theologie von Jugendlichen“, sind, wie schon erwähnt, die Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie und Jugendsoziologie von eminenter Bedeutung. Bis vor kurzem noch wurde das Jugendalter als eine bloße „Übergangsperiode“[117] betrachtet, während sie heute zunehmend als ein

---

[115] Dazu schreibt Ludwig Rendle pointiert: „»Ganzheitliche Methoden« wollen Lernprozesse initiieren bei Schülerinnen und Schülern, wollen diese nicht einfach nur belehren, sondern Appetit machen, sich einzulassen auf das, was im Religionsunterricht verhandelt wird. Weil christlicher Glaube den Menschen »mit Kopf, Hand und Herz« im Blick hat, muss auch das Angebot umfassend, ganzheitlich sein“ (RENDLE, Ludwig, Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München: Kösel-Verlag 2007, 7). Weiters fügt Rendle an: „Wenn der christliche Glaube das menschliche Leben in seiner Vielfalt und Buntheit insgesamt prägt, muss sich dies auch im Angebot und in der Aneignung dieses Glaubens widerspiegeln. Dies kann sich deshalb nicht auf kognitive Dimensionen allein beschränken, sondern muss den ganzen Menschen mit seinem Körper und seinem Geist, mit seinen Sinnen und seiner Fantasie ernst nehmen und einbeziehen.“ (ebd. 9).

[116] VEIT-JAKOBUS, Theologisieren mit Jugendlichen, 48. In dieser Arbeit nehmen die Ausführungen von Petra FREUDENBERGER-LÖTZ (Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 83-115.) eine wichtige Rolle ein. In ihrer Studie verwendet sie folgende Methoden: Schreibgespräch, die 5-Schritte-Methode zur kognitiven Durchdringung, Filme als Impuls, Gruppenarbeit, Reflexion, Kinderaussagen und Zitate über Glaube und Naturwissenschaft. Auf Einzelheiten kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden, jedoch müssen die Ausführungen der Methoden in dem Buch als hilfreiche Handreichung für die Praxis besonders hervorgehoben werden. Ein weiterer interessanter Impuls stammt von Franz Maurer, der fruchtbare Momente der Textarbeit im Theologisieren näher beschreibt, nachzulesen bei: MAURER, Franz, SCHWARZ, Elisabeth E., Schuf Gott im Himmel-Erde-Anfang Fragezeichen und Rufzeichen? Fruchtbare Momente der Textarbeit im Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, in: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM (ÖRF), 20, 2012, 40-44.

[117] HOLTERHUES, Anna, Von Adam und Eva, 215.

„eigenständiger Zeitabschnitt“[118] definiert wird, den Heranwachsende aktiv mitgestalten. Die körperliche und kognitive Entwicklung sowie Identitätsfindung sind hier die Schlüsselbegriffe. Anne Holterhues problematisiert in ihrer Dissertation[119] die Uneinheitlichkeit der Definition des Jugendalters sowohl in der Psychologie, als auch in der Soziologie.

Dessen ungeachtet hält sie fest, dass

> „[u]nabhängig von diesen Überlegungen zum Einsetzen der Lebensphase Jugend […] festzuhalten [ist], dass in der Adoleszenz ein Strukturwandel erfolgt, wie er zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt im Leben niemals stattgefunden hat oder stattfinden wird. Von der Unbeschwertheit des Kindseins durchlaufen die Heranwachsenden eine schwierige Phase der Orientierungsfindung, die in ein eigenverantwortliches Sein und Handeln mündet, wie es vorher niemals denkbar gewesen wäre.“ [120]

Es existieren zahlreiche Entwicklungsmodelle, wobei die älteren eher von einem statischen Stufenverständnis ausgehen, und die neueren ein individuelleres Verständnis hegen und den „[…] individuellen Verlauf jeder Entwicklung […] auf Basis der Betrachtung verschiedenster Faktoren als zirkulär ansehen.“[121] Holterhues empfiehlt beide Ansätze als komplementär anzusehen, da auch Stufenmodelle beim Einordnen und Verstehen von Schülerinnen- und Schüleräußerungen sich als hilfreich erweisen können.

Wie schon erwähnt, spielt die Frage der Identität in der Adoleszenz eine zentrale Rolle. Die Bewältigung körperlicher und kognitiver Veränderungen haben das Ziel, das eigene Selbst zu entwickeln. Holterhues bezieht sich an dieser Stelle auf die Ausführungen von Hurrelmann, welcher die Entwicklung der Identität nach außen und nach innen unterscheidet. Die Jugendlichen ringen demzufolge um Anerkennung von außen und um Anerkennung von innen, nämlich von ihnen selbst.

Zieht man das tiefenpsychologische Modell von Erikson[122] heran, so ergeben sich acht Krisen der menschlichen Entwicklung, wobei für die vorliegende Arbeit besonders der

---

[118] Ebd.
[119] Vgl. ebd. 204f.
[120] Ebd. 209.
[121] Ebd. 217.
[122] Vgl. Pohl, Sarah Ruth, Externe und interne Beobachtung und Aussagen zur Erziehung in einem geschlossenen religiösen System am Beispiel der Zeugen Jehovas, (Diss) Pädagogische Hochschule Freiburg (Breisgau) 2009, Frankfurt am Main: Lang 2010, 156f.

Übergang vom „Schulalter“ zur „Adoleszenz“ von Bedeutung ist.[123] In Eriksons Modell sind laut Pohl[124] das Grundvertrauen im Säuglingsalter und die Identitätsfindung in der Adoleszenz die Grundpfeiler der religiösen Entwicklung. In jeder der acht Stufen besteht die Gefahr, dass das Negative dominierend wird. Dagegen wehren sich Jugendliche oftmals mit Ablehnung, was von Erwachsenen nicht missverstanden werden darf. Die abwehrende Haltung der Heranwachsenden gehört zur Identitätsentwicklung dazu.[125] Dieses Modell soll als Stütze dienen: „Das Wissen, dass Adoleszente sich in einer von vielen, aber dafür einer besonders entscheidenden Lebenskrise befinden, vergrößert die bereits angemahnte Notwendigkeit von Sensibilität im Umgang mit ihnen.“[126]

3.2.2 Moralische Entwicklung[127]

Holterhues geht von der Annahme aus, dass zur Identitätsentwicklung zwangsläufig die Entwicklung der Moral gehört. Der Grund für diese Aussage sei in der Gesellschaft zu finden, welche nur moralisch entwickelte Personen als vollwertige Mitglieder akzeptiere. Erziehung hat bei Kindern und Jugendlichen eine der wichtigsten Funktionen, die Heranwachsende für ihre moralische Entwicklung notwendig haben. Dass sich junge Menschen selbständig und aktiv mit moralischen Konfliktsituationen auseinandersetzen, ist die Voraussetzung für die Entwicklung ihrer moralischen Identität. „Das Denken über Moral soll sich […] möglichst selbstständig entwickeln, nicht vorgegeben werden, damit es tatsächlich verinnerlicht und nicht nur oberflächlich adaptiert wird.“[128]

Ein prominentes Modell der moralischen Entwicklung ist Jean Piagets Theorie, die besagt, dass zwischen dem zweiten und fünfzehnten Lebensjahr durch Erziehung und selbständiges Auseinandersetzen mit Problemstellungen kognitive

---

[123] Die acht Krisen seien hier vollständigkeitshalber kurz erwähnt: Säuglingsalter: Grundvertrauen/Grundmißtrauen, frühe Kindheit: Autonomie gegen Scham und Zweifel, Spielalter: Initiative gegen Schuldgefühl, Schulalter: Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl, Adoleszenz: Identität gegen Identitätskonfusion, frühes Erwachsenenalter: Intimität gegen Isolierung, Erwachsenenalter: Generativität gegen Stagnation, hohes Alter: Integrität gegen Verzweiflung und Elend (ebd. 157).

[124] Vgl. ebd.

[125] Vgl. HOLTERHUES, Von Adam und Eva, 221.

[126] Ebd. 222. Vgl. hierzu auch: SCHWEITZER, Auch Jugendliche als Theologen, 48.

[127] Vgl. HOLTERHUES, Von Adam und Eva, 226f.

[128] Ebd. 226.

Entwicklungsprozesse stattfinden. Heteronomie, kooperativer Gerechtigkeitssinn und Autonomie sind die Stufen, die Kinder in einem Alter zwischen 5 und 13 Jahren durchlaufen. Es wird immer wieder kritisiert, dass Piaget die emotionale Entwicklung nicht beachte und sich der kognitiven Ebene widmet. Trotzdem hat das Modell eine wichtige Funktion in theologischen Gesprächen mit Jugendlichen, da auch Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer die Bedeutung der kognitiven Fähigkeiten betonen:

> „In unserem Verständnis ist Jugendtheologie bestimmt als Reflexion und Kommunikation religiöser Vorstellungen durch Jugendliche, wobei sich die Reflexion sowohl auf eigene Vorstellungen durch Jugendliche, als auch auf die Vorstellungen anderer Menschen sowie deren Ausdruck etwa in religiösen Praktiken und Riten beziehen kann.“ [129]

Ungeachtet dessen schreiben sie unmittelbar darauf folgend, dass die kognitiven Leistungen der Jugendtheologie auf jeden Fall zusätzlich mit emotionalen Prozessen verbunden sind.[130]

Ein weiteres Modell ist das von Lawrence Kohlberg, welches besagt, dass sich die Moral des Menschen im Laufe des Lebens entwickelt und die Entwicklung ihrer bei jedem Menschen ähnlich verläuft. Es werden sechs Etappen[131] unterschieden, wobei die höchste Stufe als die am weitesten entwickelte Stufe anzusehen ist. Jugendliche befinden sich nach Kohlbergs Studie auf Stufe 3, in der sie „gut finden“, was andere „gut finden“. Stufe 4 ist die der Akzeptanz gesellschaftlicher Normen, welche im Erwachsenenalter erreicht wird.

Für das Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen bedeuten diese Modelle zweierlei: Einerseits wird die Rolle der Lehrperson in theologischen Gesprächen als Moderatorin und Begleiterin unterstrichen, da die Manipulierbarkeit von Jugendlichen diesen Alters sehr hoch ist, und genau das vermieden werden soll. Andererseits soll Piagets Modell bewusst machen, dass es kognitive Veränderungen gibt, die in der

---

[129] SCHLAG, Thomas, SCHWEITZER, Friedrich, Rückblick – Zusammenfassung – Ausblick, in: DIES. (Hgg.), Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Göttingen: Neukirchener 2011, 180.

[130] Vgl. ebd.

[131] Die 6 Stufen werden in 3 Niveaus unterteilt: Niveau 1 (prämoralisch) enthält Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam und Stufe 2: Naiver instrumenteller Hedonismus. Niveau 2 (Moral der konventionellen Rollenkonformität) beinhaltet Stufe 3: Moral des guten Kindes, das gute Beziehungen aufrechterhält und die Anerkennung der anderen sucht, und Stufe 4: Moral der Aufrechterhaltung von Autorität. Das höchste Niveau ist 3 (Moral der selbst-akzeptierten moralischen Prinzipien), die Stufe 5 und 6 inkludieren: Moral des Vertrages, der demokratisch anerkannten Gesetze und die Moral der individuellen Gewissensprinzipien (HOLTERHUES, Von Adam und Eva, 228-231).

Unterrichtsvorbereitung mitbedacht werden müssen. Demzufolge müssten auch Standards und Kompetenzmodelle ihre Tragfähigkeit dahingehend prüfen, ob sie tatsächlich altersgerecht sind und den Entwicklungsstufen von Lernenden entsprechen.[132]

3.2.3 Religiöse Entwicklung

Georg Hilger und Hans-Georg Ziebertz gehen, ebenso wie Naurath im ersten Kapitel, von einer „progressiven religiösen Entwicklung“[133] aus, welche mit der kognitiven und moralischen Entwicklung verglichen werden kann. Sie ziehen unter anderem die Theorie von Fritz Oser und Paul Gmünder heran, die auf Jean Piaget aufbaut.[134]

Hier wird die Entwicklungsfähigkeit von Religiosität vorausgesetzt, welche in religiöser Mündigkeit enden sollte. Fritz Oser und Paul Gmünder stellen fest, dass „Kinder und Jugendliche auch im religiösen Bereich als aktive Subjekte ihrer Entwicklung anzusehen sind“[135] und sie „Inhalte […] aktiv in sich aufnehmen und verarbeiten, gewissermaßen einverleiben […] gemäß [ihrer] kognitiven Entwicklung.“[136]

Die religiöse Urteilskraft entwickelt sich wie folgt[137]:

<u>Stufe 1:</u> Orientierung an absoluter Heteronomie (Deus ex machina)

Das Kind orientiert sich an etwas Höherem, das nicht beeinflussbar ist.

<u>Stufe 2:</u> Orientierung an »Do ut des«

Der Heranwachsende beginnt auf dieses Höhere Einfluss zu üben; eine Art „Tauschverhältnis“ entsteht.

---

[132] Holterhues kritisiert an den kompetenzorientierten Kerncurricula, dass sie Anforderungen an Lernende der Sekundarstufe stellen, denen sie kaum gewachsen sein können. Als Beispiel nennt sie das niedersächsische Kerncurriculum, die von Fünft- und Sechstklässlern ein viel zu hohes Reflexionsniveau verlangen, wenn geschrieben steht: „Die Schülerinnen und Schüler begründen solidarisches Handeln sowie Kinder- und Menschenrechte“ (HOLTERHUES, Von Adam und Eva, 213.)

[133] HILGER, Georg, ZIEBERTZ, Hans-Georg, Wer lernt? - Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiösen Lernens, in: DIES. u.a. (Hgg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung, Beruf, München: Kösel 2010, 184.

[134] Obwohl Hilger und Ziebertz auch die „Stufen der Glaubensentwicklung nach James W. Fowler“ analysieren, beschränkt sich diese Arbeit aus Raumgründen auf die Stufen von Oser und Gmünder. Vollständigkeitshalber soll der Unterschied der beiden Theorien erwähnt werden: „Während Oser/Gmünder vor allem das unmittelbare Gottesverständnis untersuchen, richtet James W. Fowler seinen Blick vorrangig auf den sozialen Kontext der Glaubensentwicklung und setzt dadurch andere Akzente.“ (VEIT-JAKOBUS, Dietrich, Theologisieren mit Jugendlichen, 39). Die Wichtigkeit der Bezugspersonen bei Fowler und die Durchsetzung der Autonomie der Person bei Oser/Gmünder sind die wesentlichen Unterschiede in der zu beschreibenden Gruppe der Jugendlichen (vgl. ebd. 37-38).

[135] HILGER, Georg, ZIEBERTZ, Hans-Georg, Wer lernt?, 185.

[136] Ebd.

[137] Vgl. dazu ebd. 187.

Stufe 3: Orientierung an Selbstbestimmung (Deismus)

Der Lernende befreit sich aus der Abhängigkeit, dennoch erkennt er dem Höheren einen Bereich abseits vom Menschen an.

Stufe 4: Orientierung an Autonomie und Heilsplan

Die sich selbst als autonom erfahrende Person mit Verantwortung sieht sich als Geschenk des Höheren.

Stufe 5: Orientierung an Intersubjektivität

Die heilsgeschichtliche Verwurzelung der Person wird anerkannt. Gott und Mensch werden nicht mehr auseinanderdividiert. „Gott ist die Ermöglichung der eigenen Freiheit, die Freiheit des anderen wird das Sinnziel des Handelns. Gott erscheint in der Begegnung und der unbedingten Anerkennung des Anderen in seiner Freiheit.“[138]

Diese Stufen können die Lehrperson unterstützen, altersgemäß zu planen, damit weder Über- noch Unterforderung entsteht. Dieses Wissen hilft, die momentanen kognitiven Fähigkeiten von Jugendlichen zu berücksichtigen, um sinnvoll weitere Schritte vorbereiten zu können. Den Lernenden soll die Möglichkeit geboten werden, ihre Denkstrukturen anzuwenden, zu hinterfragen und wenn sie soweit sind, neu zu formulieren.[139] Genau das entspricht dem Wesen des Theologisierens, dass Lernende ermuntert werden ihre Positionen kritisch zu hinterfragen und sich gegebenenfalls neu zu positionieren.[140]

Die Jugendlichen, auf die sich diese Arbeit bezieht, könnte man zwischen Stufe 2 und Stufe 4 einordnen[141], wobei von einer religiösen Sozialisation nicht ausgegangen werden darf[142], und somit die Anerkennung des „Höheren“ nicht zwingend gegeben ist. Freudenberger-Lötz merkt bezüglich des Theologisierens an: „Ziel ist es, kritische Anfragen an den Glauben angemessen zu reflektieren. Gelingt diese Reflexion nicht […], kann es zum Bruch mit dem Glauben kommen.“[143] Damit wird den Lehrerinnen und Lehrern heute viel zugemutet, da durch eventuelles Scheitern womöglich die Stufen 4 und 5 nicht mehr erreicht werden können. Ist das tatsächlich der Fall, muss

[138] Ebd.
[139] Vgl. ebd. 188.
[140] Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 19.
[141] Vgl. VEIT-JAKOBUS, Dietrich, Theologisieren mit Jugendlichen, 37.
[142] Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 2.
[143] FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 19.

der Religionsunterricht umso mehr das kritische Denken Jugendlicher fördern, damit sie ihren Platz im Leben finden.

Die religiöse Entwicklung beinhaltet die Theorie über die Weltbildentwicklung bei Heranwachsenden, welche ebenfalls die Denkstruktur und Argumentationsweise Jugendlicher beim Theologisieren und Philosophieren zu einem bestimmten Grad bestimmt und formt. Uwe Böhm und Manfred Schnitzler stellen die These auf, dass es 4 Stufen der Weltbildentwicklung gibt, welche eine Vertiefung von Oser und Gmünder darstellen kann, da nur Jugendliche im Fokus von Böhm und Schnitzler sind. Zudem gehen Oser und Gmünder idealtypisch davon aus, dass die Anerkennung des „Ultimaten“[144] in irgendeiner Weise in jeder Stufe stattfindet. Deshalb dient die Entwicklung des Weltbildes bei Jugendlichen nach Böhm und Schnitzler als Präzisierung und gleichzeitig Infragestellung des idealistischen Bildes bei Oser und Gmünder.

3.2.3.1 Entwicklung des Weltbildes bei Jugendlichen

Laut Böhms und Schnitzlers Ausführungen entwickelt sich das Weltbild bei Jugendlichen in vier Stufen. In der ersten Stufe befinden sich Kinder im Alter von 6-10 Jahren. Diese Etappe ist gekennzeichnet von der Vorstellung eines *„anthropomorphen“*[145] Gottes und eines *„mythologischen“*[146] Weltbildes. Darauf folgt die zweite Stufe, welche die Lebensjahre 10-12 umfasst. Hier verbinden die Heranwachsenden bereits die Aspekte der ersten Stufe mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen, wobei sie hier noch beiden Modellen nebeneinander offen gegenüber stehen. Von 13-16 Jahren tendieren Jugendliche dazu, den Naturwissenschaften Glauben zu schenken. Die Autoren sprechen, angelehnt an Fetz, Reich und Valentin, von einem „Paradigmenwechsel: weg von einem mythologisch geprägten Weltbild, hin zu einem naturalistischen Weltbild.“[147] In die vierte und letzte Stufe, die etwa bei 17 Jahren beginnt, gelangen nicht mehr alle Jugendlichen. In dieser Phase werden

---

[144] HILGER, ZIEBERTZ, Wer lernt?, 187.

[145] BÖHM, Uwe, SCHNITZLER, Manfred, Theologisieren mit Jugendlichen im Pubertätsalter, in: VEIT-JAKOBUS, Dietrich (Hg.), Theologisieren mit Jugendlichen, Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart: Calwer 2012, 175.

[146] Ebd.

[147] Ebd. 175.

religiöse und theologische Sichtweisen als Ergänzung wahrgenommen, das „Entweder-Oder-Denken“[148] löst sich langsam auf.

Die Lernenden sind „nicht mehr“ im anthropomorphen mythologischen Weltbild verankert, aber sie akzeptieren die Ergänzung von Theologie und Wissenschaft „noch nicht“[149]. Man muss von einer starren Haltung ausgehen, entweder in die religiöse, oder in die naturwissenschaftliche Richtung. Die Fragen, wie und ob sich das Weltbild weiterentwickelt, und warum bzw. ob es nach dieser Phase zu einem Bruch mit der Religion kommt, können vom Religionsunterricht positiv oder negativ beeinflusst werden.[150]

Die Entwicklung des Weltbildes geht Hand-in-Hand mit religiösen Erfahrungen junger Menschen. Jene bestehen sowohl aus positiven, als auch aus negativen Ereignissen, welche nach Petra Freudenberger-Lötz zu sogenannten „Einbruchstellen des Glaubens“[151] führen und das theologische Gespräch stark beeinflussen. Das Wissen um diese Phasen macht es möglich, auf die Jugendlichen adäquat zuzugehen und das Gespräch zielführend zu lenken. Aus diesem Grund werden sie im Folgenden kurz erläutert.

3.2.3.2 Einbruchstellen des Glaubens nach Freudenberger-Lötz[152]

In den Kasseler Forschungen markiert Freudenberger-Lötz mit ihrem Team drei Einbruchstellen, die durch den Religionsunterricht allein nicht wieder geglättet werden können. Das Theologisieren mit den dazugehörigen Kompetenzen kann und soll jedoch den Jugendlichen helfen „eine veränderte bzw. angemessene Perspektive auf die religiöse Deutung von Welt in ihrem Verhältnis zu anderen Weltdeutungen anzuregen und persönlich zu reflektieren“[153]:

---

[148] Ebd. 175.
[149] Ebd. 175.
[150] Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 19.
[151] Ebd.
[152] Ebd. 20.
[153] Ebd. 21. Parallel dazu schreibt Gabriele Obst in ihrem Plädoyer für Kompetenzorientierung, dass es um „Vernetzung von Wissen und Verankerung von Fähigkeiten“ geht (OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 67), wobei das Verhältnis zu verschiedenen Weltdeutungen Wissen beansprucht und die persönliche Reflexion kognitive Fähigkeiten voraussetzt. Hier ergänzen sich das Theologisieren und die Kompetenzorientierung. Allerdings stellt sich damit auch die Frage nach dem Menschenbild hinter den Theorien. Lernerfolge durch theologische Gespräche mit Jugendlichen können nicht zur Gänze standardisiert abgeprüft werden, da sie individuell unterschiedlich ausfallen und Standpunkte je nach persönlicher Überzeugung differieren. Die Kompetenzorientierung hingegen „nötigt zur Verständigung über verbindliche Anforderungen“ (ebd. 60) und damit verbunden die Auskunft darüber,

1. „Der Weltbildparadigmenwechsel wird vorgenommen aufgrund des vorherrschenden naturwissenschaftlichen Zugangs zur Welt“[154]: Nachdem Glaube nicht beweisbar ist, stellen ihn Jugendliche in Frage.
2. „Die Religionskritik erwacht aufgrund der Fähigkeit zur Mittelreflexion“[155]: Entwicklungspsychologisch befinden sich Jugendliche jetzt in der Phase des logischen Nachdenkens. Glaube erscheint aber nicht logisch.
3. „Die Theodizeefrage erwacht aufgrund der Erfahrung des Nicht-Eingreifens Gottes“[156]: Je weniger Jugendliche in schmerzhaften Erfahrungen Gottes Wirken sehen, desto kritischer werden sie gegenüber seiner Existenz.

Freudenberger-Lötz folgert aus diesen Beobachtungen, dass ein „verkürztes Verständnis von Religion und Glaube sowie Wissenschaft vorherrscht“[157]. Der Religionsunterricht ist vor Herausforderungen gestellt, welche jedoch nicht unüberwindbar sind. Das Theologisieren mit Jugendlichen ist ein möglicher Weg, den Jugendlichen zu ihrer eigenen Position zu verhelfen.

Die eben genannten Einbruchstellen, aber auch die altersbedingten Entwicklungsstufen in psychologischer, moralischer und religiöser Hinsicht führen dazu, dass Jugendliche eine enorm kritische Haltung einnehmen. Wie all die genannten Faktoren das Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen beeinflussen, wird nun veranschaulicht.

3.2.4 Die kritische Haltung Jugendlicher und die Auswirkung auf theologische Gespräche

Für die Pubertät ist auch nach Böhm und Schnitzler[158] keine genaue Altersangabe möglich, da sie bei jedem Menschen zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt beginnt und unterschiedlich lange dauern kann. In der Regel geht man davon aus, dass die Pubertät in der Periode zwischen dem 12. und 17. Lebensjahr stattfindet und in etwa

---

was Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Jahrgangsstufe können müssen. Ist das nicht ein Selbstwiderspruch zur subjektiven Förderung von Lernenden in der Kompetenzorientierung? (vgl. OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 66). Ist hier von einem technischen Interesse am Menschen für die Wirtschaft die Rede? Geht es nicht um kompetente Arbeitnehmer, die durch Standardisierung auf vorformulierte Fähigkeiten reduziert werden? (Vgl. LÄMMERMANN, Was soll im Religionsunterricht gelernt werden?, 135-144).

[154] FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 20.

[155] Ebd.

[156] Ebd.

[157] Ebd. 21.

[158] Vgl. BÖHM, SCHNITZLER, Theologisieren mit Jugendlichen im Pubertätsalter, 171-190.

drei Jahre dauert. Weiters setzt bei den Mädchen das Pubertätsalter früher ein und bringt sowohl physische, als auch psychische Veränderungen mit sich. Besonders die psychischen Veränderungen sind für die Religionspädagogik, im Besonderen für theologische Gespräche, relevant, da hier die Weichenstellungen für eine eigene Jugendtheologie vorgenommen werden. Synonyme für die Pubertät sind in der Literatur „Adoleszenz“ und „Jugendzeit“[159]. Der Artikel untersucht in erster Linie die Situation von Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Schulstufe, mit dem Vorbehalt, dass sich die Pubertät auf mehr als diesen Zeitraum verteilt. Es ist von „seelischen Veränderungen“[160] die Rede, die sich auf folgende Fragen bezüglich des Religionsunterrichts auswirken[161]:

1. Welche inneren Veränderungen erleben die Heranwachsenden?
2. Wie nehmen sie selbst ihre Situation sowie den Religionsunterricht wahr?
3. Was wünschen und benötigen die Jugendlichen in den Klassenstufen 7 und 8 im Religionsunterricht?
4. Wie können die Schule und der Religionsunterricht den Übergang vom Kind zum Erwachsenwerden unterstützend begleiten?

Böhm und Schnitzler bringen eine anschauliche Metapher für diese Lebenszeit, angelehnt an die Kinderärztin und Psychoanalytikerin Francoise Dolto:

> „Pubertät hat auch mit einer großen Verletzlichkeit zu tun. Das übersehen erwachsene Lehrkräfte leicht! Das Bild des Hummers beim Panzerwechsel zeigt: Jugendliche im Pubertätsalter tragen „nicht mehr“ den Schutzpanzer ihrer Kindheit, haben aber den neuen, weiteren Schutzpanzer des Erwachsenen „noch nicht“ aushärten können. Deshalb sind sie in dieser Phase des Übergangs ausgesprochen verletzlich und reagieren – vor allem aus Selbstschutz – mitunter erschreckend aggressiv.“ [162]

Ebenso wie im vorigen Kapitel bei Friedrich Schweitzer[163] werden auch in diesem Artikel die Jugendlichen als „Motor“ der Gesellschaft beschrieben, da sie kritische und soziale Eigenschaften an den Tag legen, die nach der Pubertät stärker ausgeprägt sind. Es wird bedauernd festgestellt, dass die nicht mehr vorhandene Verankerung in einem bestimmten Wertesystem einerseits und die vitale Elterngeneration andererseits den

[159] Ebd. 171.
[160] Ebd.
[161] Ebd. 171-172.
[162] Ebd. 172.
[163] Vgl. SCHWEITZER, Auch Jugendliche als Theologen?, 46-53.

Kampfgeist der Jugend bremsen. Die Existenz von mehreren Generationen zur gleichen Zeit beeinflusst das Leben der Heranwachsenden in dem Sinne negativ, als dass sie später Verantwortung übernehmen müssen und sie längere Zeit in der Ausbildungsphase verharren.

Analog zur Metapher vom Hummer lässt sich sagen, dass das Problem heute wohl darin besteht, dass Jugendliche „nicht mehr“ Kinder sind, aber „noch nicht“ die für sie angemessene Verantwortung übertragen bekommen. Diesem Trend sollte der Religionsunterricht entgegenwirken, um die Heranwachsenden in der Identitätsfindung zu unterstützen. Die Lehrperson als Repräsentantin oder Repräsentant der jeweiligen Glaubenstradition kann Jugendlichen, die in so genannten „Patchwork-Religionen“[164] ihren Lebenssinn suchen, helfen, ihre religiöse Identität durch Festigung oder kritische Hinterfragung des eigenen Standpunktes zu finden. Sowohl die Kunst des Theologisierens und Philosophierens mit Jugendlichen, als auch der kompetenzorientierte Religionsunterricht haben in diesem Sinne ähnliche Ziele: Martin Rothnagel bringt es in seinem Aufsatz „Formen und Potentiale von Jugendtheologie“[165] für den erstgenannten Bereich präzise auf den Punkt: „Insgesamt kann das Anliegen der Jugendtheologie insofern bildungstheoretisch begründet werden, als [sie] einen Beitrag zur Konstitution einer verantwortungsbewussten Persönlichkeit durch die reflektierte Auseinandersetzung mit religiösen Fragen leistet.“[166] Parallel dazu formuliert Ulrich Hemel religiöse Kompetenz als „die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren Dimensionen und ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen.“[167] Hier decken sich die beiden Felder der Forschungsfrage hinsichtlich der Frage nach der religiösen Verantwortung von Schülerinnen und Schülern.

---

[164] Vgl. SAJAK, Religion unterrichten, 60.

[165] Vgl. ROTHNAGEL, Martin, Formen und Potentiale von Jugendtheologie, in: SCHLAG, Thomas, SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hgg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Göttingen: Neukirchener 2012, 130-138.

[166] Ebd. 134-135.

[167] HEMEL, Ulrich, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, (Regensburger Studien zur Theologie, Bd. 38, Regensburg, Univ., Habilitationsschrift) Frankfurt: 1988, 674. Hier wird eine Unterscheidung zu Mirjam Zimmermanns „theologischer Kompetenz“ in der Jugendtheologie ersichtlich (vgl. ZIMMERMANN, Mirjam, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Kindertheologie im Horizont der Bildungsstandarddebatte, in: DIES. (Hg.), Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Göttingen: Neukirchener Verlag 2010, 131-163).

Um Lernende bei der Entwicklung der religiösen Verantwortung adäquat unterstützen zu können, muss die Lehrperson darüber Bescheid wissen, wie Jugendliche glauben und denken. Deren kritische Haltung ist auf der Ebene des Glaubens unterschiedlich entwickelt. Freudenberger-Lötz hat gemeinsam mit ihrem Team das Datenmaterial der Forschungswerkstatt für theologische Gespräche mit Jugendlichen ausgewertet und kategorisiert im Zuge dessen unterschiedliche Denktypen von Jugendlichen. „[D]ie Kategorien sollen eine Strukturierungshilfe darstellen und einen Einblick in das komplexe Denken Jugendlicher liefern“[168], und nicht Stereotypen tradieren.

3.2.4.1 »Ruhender« Glaube bei Jugendlichen

Jugendliche dieser Kategorie hatten sich vor dem Projekt der Forschungswerkstatt kaum mit ihrem Glauben beschäftigt. Bei ihnen herrschte eine positive Grundeinstellung dem Glauben gegenüber, aber sie hatten nicht die Möglichkeit oder das Interesse, ihren Glauben aus der Kindheit weiterzuentwickeln oder gar zu rechtfertigen. In anfänglichen Gesprächen sprachen sie distanziert über Glaubensvorstellungen, später öffneten sie sich mehr und wurden persönlicher. Die Forschungswerkstatt scheint dieser Gruppe von Jugendlichen geholfen zu haben, ihren Glauben neu zu bedenken und weiterzuentwickeln.

3.2.4.2 Reflektierter Glaube

Gefestigter im Glauben als die vorhergehende Gruppe zeigten sich Lernende dieser Kategorie. Sie konnten theologische Inhalte mit persönlichen Erfahrungen verknüpfen und fielen mit Selbstsicherheit auf. Interessant zu beobachten war die Offenheit für neue Interpretationen ihres Glaubens, die das Theologisieren und Philosophieren mit sich brachten. Zudem konnte ein neuer Zugang zu biblischen Texten beobachtet werden. Trotz aller religiöser Fundiertheit tauchten jedoch in ihren Aussagen die Wörter „Gott“ oder „Jesus“ kaum auf.

3.2.4.3 Kritisch-suchende und kritisch-ablehnende Haltung

Die Gruppe der Jugendlichen mit allgemein kritischer Haltung war die größte Gruppe. Die kritische Haltung resultierte meistens aus negativen Erfahrungen, wie zum Beispiel der Tod eines geliebten Menschen, wo Gott nicht half. Kritisch-ablehnende Lernende beteiligten sich lebhaft an den Diskussionen und begründeten ihre Aussagen

[168] FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 36.

reflektiert. Kritisch suchende Schülerinnen und Schüler waren dem Glauben gegenüber nicht ablehnend eingestellt, stellten ihn aber infrage. Sie bewerteten Glaubensaussagen nicht negativ, äußerten jedoch ihre Zweifel. Für neue Sichtweisen waren sie offener als die ablehnende Gruppe.

3.2.4.4 Indifferente Haltung

Schülerinnen und Schüler ohne Interesse an religiösen Fragen traten nur vereinzelt auf und auch beinahe nur in den Anfängen des Projekts. Diese Gruppe schien am wenigsten zu reflektieren, ja sogar gegen die Fragestellungen zu rebellieren.

3.3 Zwischenbilanz

Vor dem Hintergrund der entwicklungspsychologischen Etappen müssen theologische Gespräche mit Jugendlichen offensichtlich anders ablaufen als mit Kindern. Die Ausführungen haben gezeigt, dass das Interesse an der Jugendtheologie, getrennt von der Kindertheologie, Hand in Hand mit dem wachsenden Interesse an der Jugendforschung im Allgemeinen geht. Die sensible Phase der Adoleszenz benötigt hellhörige und verständnisvolle Lehrpersonen, die im Rahmen des Theologisierens und Philosophierens ihre Wertschätzung der Jugend gegenüber demonstrieren und sanft richtungsweisend einwirken.

Das Wissen über bestimmte Denkmuster Jugendlicher kann der Lehrperson darüber hinaus helfen, Aussagen von Lernenden adäquat zu deuten und zu lenken. Nur so kann man die Heranwachsenden in solch einer sensiblen Phase behutsam und entwicklungsgerecht begleiten. Freudenberger-Lötz empfiehlt sogar, den Jugendlichen Orientierungshilfe anzubieten, indem man auf die unterschiedlichen Denkstrukturen explizit verweist:

> „Es ist durchaus sinnvoll, diese Kategorien im Unterricht transparent zu machen. Damit ist nicht gemeint, dass wir als Lehrpersonen unsere Schülerinnen und Schüler öffentlich einordnen sollen, sondern dass wir mit der Erläuterung dieser Kategorien eine Reflexion der eigenen religiösen Entwicklung anstoßen können. Dabei ist wichtig zu betonen, dass es nicht die bessere oder schlechtere Entwicklung gibt, sondern jede Entwicklung individuell ist und in allen individuellen Entwicklungen Herausforderungen und Chancen liegen.

Zentrale Aufgabe ist es, adäquate Anregungen und Raum zur Reflexion persönlicher Glaubenseinstellungen zur Verfügung zu stellen.“ [169]

Zusammenfassend könnte man sagen, dass, egal in welcher Denkstruktur sich Jugendliche im Augenblick befinden, ihnen eine grundsätzlich kritische Haltung zugeschrieben wird, die weltverändernd und erneuernd wirken kann. Aggressionen oder rebellische Züge dürfen von Erwachsenen nicht missverstanden werden, da sie zur Identität der Jugendlichen zwangsläufig dazugehören.

Das innere Feuer, welches nach außen sprüht, kann beim Theologisieren und Philosophieren zu neuen Fragen führen, die den Glauben verändern können. Wichtig ist es, dieses Feuer nicht zu löschen, sondern mit Feingefühl zu kanalisieren.

Clauß Peter Sajak betont zusammenfassend die Wichtigkeit der Kenntnis der Entwicklungspsychologie trotz Kritik an den Modellen[170]:

„[Sie sind für] […] Unterrichtende ein heuristisches Instrument, das helfen kann, mit den Zugängen und Denkstrukturen von Kindern und Jugendlichen altersgemäß umzugehen. Wer Religionsunterricht gestaltet, muss z. B. wissen, ob Schülerinnen und Schüler noch einem kindlich-bildhaften Denken verbunden sind, oder ob sie in ihren Vorstellungen etwa von Gott bereits eine Stufe der Distanz und Kritik im Sinne des sogenannten Deismus erreicht haben. Auch ist es hilfreich, ein Stadium von autonomer Religiosität, sei es mit Blick auf das Gottesbild, sei es mit Blick auf religiöse Urteilsfähigkeit, als Ziel von Bildungsprozessen im Blick zu haben.“[171]

Dieses Wissen beeinflusst das Theologisieren und Philosophieren im positiven Sinn und bürgt für einen qualitativ guten Religionsunterricht. Was aber ist ein guter Religionsunterricht vom Standpunkt der Jugendlichen her? Diese Frage beantwortet Uwe Böhm anhand einer Studie im Rahmen des Theologisierens.

3.4 Guter Religionsunterricht mit Blick auf pubertierende Jugendliche

In einer sechsjährigen Studie von 2001 bis 2006 hat Uwe Böhm[172] mit seinem Team eine siebente und achte Schulstufe begleitet, um herauszufinden, was Jugendliche in der Pubertät bewegt und was der Religionsunterricht zu ihrem Leben beitragen kann.

---

[169] Ebd. 41.
[170] Vgl. HOLTERHUES, Von Adam und Eva, 204-249.
[171] SAJAK, Religion unterrichten, 74.
[172] BÖHM, SCHNITZLER, Pubertätsalter, 179.

Die Zusammenschau der Aussagen der Lehrpersonen und die der Lernenden hat folgende Punkte für einen guten Religionsunterricht in der Pubertät ergeben:

Erstens sollte der Religionsunterricht „ganzheitlich“[173] angelegt und der Fokus auf offene Gespräche statt auf Wissen gelegt sein.

Zweitens erwarten sich Lernende, dass sie gefordert werden, auch wenn es der Lehrperson anfänglich schwer fällt, „den trägen Punkt bei den Schülerinnen und Schülern zu überwinden.“[174] Veit-Jakobus nennt es „praktisches-Handeln“[175], Erfahrungen von Lernenden mit neuen religiösen Erfahrungen zu verbinden.

Drittens bieten „Außerschulische Lernorte“[176] Möglichkeiten, den Glauben anders zu erfahren, wie sie in der Schule nicht gegeben sind. Schülerinnen und Schüler begrüßen die Unterbrechung des monotonen Schulalltags.

Viertens werden die „Erfahrungen des Miteinanders“[177] hoch geschätzt. Diese Erfahrungen beziehen sich auf Gruppenarbeit oder außerschulische, gemeinschaftliche Aktivitäten.

Letztlich unterstreicht Veit-Jakobus erneut, dass „[…] Jugendlichen im Pubertätsalter […] wichtig [ist], dass Fragestellungen ihrer Lebenswelt im RU aufgegriffen werden. Dies entspricht dem, was die Lehrkräfte als erfahrungsbezogenes Lernen bezeichnen. Für sie ist das Wechselspiel von Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und biblischer Erfahrung die Grundlage eines religiösen Bildungsprozesses.“[178]

Basierend auf der Studie, stellen Böhm und Schnitzler 5 Thesen für das Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen im Pubertätsalter auf, die im nächsten Kapitel mit der Theorie Freudenberger-Lötz verglichen werden.

3.4.1 Wie Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen gelingt

Böhm und Schnitzler betonen erstens die Wichtigkeit einer adäquaten *Atmosphäre in der Religionsgruppe.*[179] In einer solchen Gruppe akzeptieren sich die Lernenden, sie zeigen Bereitschaft zum Dialog und können davon ausgehen, dass ihnen zugehört

---

[173] Vgl. hierzu Fußnote 106.
[174] BÖHM, SCHNITZLER, Pubertätsalter, 179.
[175] Ebd.
[176] Ebd.
[177] Ebd. 180.
[178] Ebd. Auch in der Kompetenzorientierung geht man vom Vorwissen der Lernenden aus, um sinnvolle Lernschritte sinnvoll aufeinander aufbauend planen zu können. (Vgl. FEINDT, Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, 13).
[179] BÖHM, SCHNITZLER, Pubertätsalter, 185.

wird. Freudenberger-Lötz spricht an dieser Stelle von der „Kultur des Gesprächs“[180], welche nicht von Anfang an vorhanden ist und Einübung benötigt. Bei Böhm und Schnitzler hat es sich im Laufe der Zeit herausgestellt, dass eine angenehme Atmosphäre von Anfang an maßgebend ist. Diese kann durch offene Gespräche über Religion in Kleingruppen oder anderen Konstellationen erzeugt werden. Freudenberger-Lötz fügt dem inneren Rahmen einen passenden äußeren Rahmen hinzu, nämlich denjenigen der kommunikativen Sitzordnung.

Zweitens kann die *Lust am eigenen – religiösen - Denken*[181] durch den Religionsunterricht entstehen. In solch einem Kontext kann sich der/die Jugendliche sicher sein, dass er/sie nicht ausgelacht wird. An dieser Stelle muss betont werden, dass die Lehrperson relevante Denkanstöße und die Sicht der christlichen Tradition einbringt, wenn es angebracht und nötig erscheint.

Drittens unterstützt der *„Mut zu zeitgemäßen Wortbildungen“*[182] das Gespräch enorm. Lässt man Jugendliche biblische Zitate in ihre Sprache transformieren, können sie mehr damit anfangen und bekommen dadurch einen leichteren Zugang zum Thema.

Viertens, „Theologisieren mit Jugendlichen sollte sich *nicht auf das Gespräch beschränken*“[183], wie schon von Veit-Jakobus in Kapitel 2.1.3 erwähnt. Böhm und Schnitzler nennen ebenfalls die bereits genannten *ganzheitliche[n] Zugänge*[184], die das theologische Gespräch befruchten und vertiefen können.[185]

Die fünfte und letzte These von Böhm und Schnitzler wird nun angeführt: Sie besagt, dass die *Konkretion* des Glaubens in der *Tat*[186] ausschlaggebend ist für pubertierende Jugendliche. „Glaube sollte auch in der Schule *nicht ein rein kognitives Sprachspiel bleiben.“*[187] Dies könnte sich in einem sozialen Engagement jeglicher Art äußern, welches die meisten Jugendlichen begeistert.[188] Ebenfalls kritisiert Heinz Streib[189] an

---

[180] FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 15.
[181] BÖHM, SCHNITZLER, Pubertätsalter 185.
[182] Ebd. 186.
[183] Ebd, 187.
[184] Ebd. 187.
[185] Vgl. dazu RENDLE: Zitat in Fußnote 115.
[186] BÖHM, SCHNITZLER, Pubertätsalter, 188.
[187] Ebd. 188.
[188] Vgl. BÖHM, Uwe, Soziales Lernen und Soziales Engagement. Verantwortungsübernahme Jugendlicher im schulischen Kontext, Baltmannsweiler: Schneider 2006.

der Jugendtheologie von Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer, dass es eine „kognitive Verengung der Religionspädagogik“[190] wäre, wenn sie in erster Linie die Neigung Jugendlicher zur Argumentation betonen. Deshalb schlägt er für das Gelingen theologischer Gespräche Jugendtheologie als „narrativen Diskurs“[191] vor, bei welchem die persönlichen Geschichten vor den Argumenten in den Vordergrund treten, da Jugendliche am besten an persönlichen Geschichten lernen.[192]

3.4.2 Kennzeichen gelungener theologischer Gespräche

Grundsätzlich muss man im theologischen Gespräch mit Jugendlichen von überraschenden Momenten ausgehen und einem unerwarteten Verlauf des Unterrichts offen und flexibel gegenüberstehen. Freudenberger-Lötz spricht von dem „Verlust an Planbarkeit und Sicherheit“[193] von Seiten der Lehrperson. Aus diesem Grund bietet sie sowohl eine Hilfestellung in Form von Kennzeichen für gelungene Gespräche als auch eine genaue Checkliste für das Theologisieren mit Jugendlichen, die sich in der Praxis als Handreichung bewähren kann.[194]

Diese Ausführungen sind für die Kompetenzdebatte dann maßgebend, wenn es um die Kompetenzen der Lehrperson geht.

Als ersten Punkt für gelungenes Theologisieren nennt Freudenberger-Lötz das sichtbare Engagement der Lernenden. Wenn es der Lehrperson gelingt, das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken, dann kann man von einem ersten Erfolg sprechen.[195]

---

[189] Vgl. STREIB, Heinz, Jugendtheologie als narrativer Diskurs, in: SCHLAG, Thomas, SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hgg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Göttingen: Neukirchener 2012, 155-164.

[190] SCHLAG, SCHWEITZER, Rückfragen – Klärungen – Perspektiven, 174.

[191] STREIB, Jugendtheologie als narrativer Diskurs, 160f.

[192] Die Bedeutung der Narration spielt auch bei Mirjam Zimmermann eine wichtige Rolle, wenn es um die Entwicklung der „theologischen Kompetenz geht“ (vgl. ZIMMERMANN, Mirjam, „Theologische Kompetenz“ als Präzisierung „religiöser Kompetenz“ – Wie die „Kindertheologie“ die Kompetenzdebatte bereichert, in: KRAFT, Friedhelm u.a. (Hgg.), „Jesus würde sagen: nicht schlecht!“ (Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, JaBuKi), Stuttgart: Calwer 2011, 89. Das Erzählen von Geschichten sollte sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II fortgesetzt werden, da die Erzähltradition im Christentum erhebliche Bedeutung hat, denn sie hält den Glauben lebendig und aktuell (Vgl. SCHWENDEMANN, Wilhelm, ZIEGLER, Andrea, Von der Schwierigkeit, Kompetenzen im Religionsunterricht der Oberstufe festzustellen – einige Bemerkungen zur Christologie-Einheit, in: Kraft, Friedhelm u.a. (Hgg.), „Jesus würde sagen: nicht schlecht!“ (Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, JaBuKi), Stuttgart: Calwer 2011, 52-68).

[193] FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 22.

[194] Vgl. Ebd. 169.

[195] Vgl. Ebd.

Sobald man sehen kann, dass Lernende „vernetztes Grundwissen einbringen, Lücken in ihrer Argumentation erkennen und sich bewusst auf den Weg weiterer Vertiefung begeben“[196], ist ein weiteres wichtiges Ziel religiöser Kompetenz[197] erreicht.

Die veränderte Rolle der Lehrperson als aufmerksame Moderatorin ist von eminenter Bedeutung, da sie Lernende nicht mit Fakten füllt, sondern sie in ihren Lernprozessen begleitet. Das folgende Zitat bringt den Einfluss einer offenen Haltung seitens der Lehrerin und des Lehrers bereits auf den Punkt:

> „Wo eine forschende Haltung den eigenen Unterricht prägt, die Lehrperson Unterrichtsprozesse reflektiert und Ergebnisse dieses Reflexionsprozesses wieder in den Unterricht trägt, wo der Wille den Unterricht kennzeichnet, Schülerinnen und Schüler in ihren eigenen ständigen Deutungskonzepten bestmöglich zu begleiten, da gelingt das theologische Gespräch.“ [198]

Welche wesentlichen Punkte bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung zu beachten sind, werden nun kurz aufgelistet.

3.4.3 Checkliste theologischer Gespräche für Lehrpersonen

3.4.3.1 Vorbereitung

Wie bereitet man sich auf ein theologisches Gespräch vor, wenn man den Verlauf nicht vorhersagen kann? Zunächst nennt Freudenberger-Lötz die Wichtigkeit einer gründlichen fachlichen Vorbereitung. Einerseits sollte sich die Lehrperson vor Augen führen, welche Bereiche das gewählte Thema[199] berühren könnte, andererseits sollten

---

[196] Ebd.

[197] Die religiöse Kompetenz ist das Ziel der Jugendtheologie und der Kompetenzorientierung, die beide religiös und theologisch kompetente Schülerinnen und Schüler im Blick haben. Hier findet sich eine Überschneidung der beiden Bereiche (vgl. zu Jugendtheologie SCHLAG, SCHWEITZER, Jugendtheologie ist keine Kindertheologie, 28; vgl. zu Kompetenzorientierung: HILGER, Georg, Welche Wirkung hat der Religionsunterricht. Dimensionen religiöser Kompetenz, in: DERS. u.a. (Hgg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung, Beruf, München: Kösel 2010, 286.

[198] FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 170.

[199] Es gibt bereits Themen, die für die Praxis aus jugendtheologischer Perspektive erarbeitet wurden. Inhaltlich-thematische Zugänge zu den Themen Wunder, Vorsehung, Seele, Sünde und Christologie finden sich bei VEIT-JAKOBUS, Theologisieren mit Jugendlichen, 81-167. Zum Thema Wunder, Glaube, Naturwissenschaft und Bibel siehe FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 83-165. Zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ gekoppelt mit kompetenzorientiertem Lehrplan des Kassler Gymnasiums schreiben StudentInnen eine Arbeit im Rahmen der Kassler Forschungswerkstatt: SYRNIK, Johanna, WIESINGER, Tino, ZIEGLER, Mario, Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra (Hg.), Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie Band 11, Kassel: kassel university press 2012. Zum Thema Schöpfung ist ein eigenes Jahrbuch für Jugendtheologie erschienen: Vgl. VEIT-JAKOBUS, Dietrich u.a. (Hgg.), Der Urknall ist immerhin, würde ich

mögliche Schüler- und Schülerinnenfragen schon im Voraus überlegt werden. Dies dient nicht dazu, diese Fragen ihnen dann in den Mund zu legen, sondern vielmehr dazu, eine Art „Grundsicherheit“[200] zu erlangen. Es kann durchaus sein, dass die Lernenden ganz neue bzw. unerwartete Aspekte einbringen und andere Dinge wissen wollen.

Es stellt sich hier die Frage, welche Themen aufgenommen werden sollten. Die Themensuche ist sowohl in der Jugendtheologie als auch in der Kompetenzorientierung gekoppelt an die „Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler“[201] und an die „Anforderungssituationen“[202], welche größtmögliche Subjektorientierung[203] bieten sollten. Veit-Jakobus ist sogar der Ansicht, dass die Themensuche selbst ein Thema sein sollte.[204] Da seiner Ansicht nach viele Versuche, die Themen der Jugendlichen explizit erheben zu wollen, am Ende scheitern – Schülerinnen- und Schülertexte weisen zwar zahlreiche implizite persönliche Theologien auf, aber die Spurensuche verliert sich in der Unmenge an Material, und Schülerinnen und Schüler neigen dazu, Themen aufzuschreiben, die sie ohnehin im Religionsunterricht erwarten, plädiert er für eine gemeinsame Themensuche mit den Jugendlichen selbst.[205] Das kann nicht als einmalige Gruppenarbeit geschehen,

---

sagen, auch nur eine Theorie. Schöpfung und Jugendtheologie, Jahrbuch für Jugendtheologie 2 (JaBuJu), Stuttgart: Calwer 2013.

[200] FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 170.

[201] Das Stichwort „Lebenswelt“ ist, wie schon erwähnt, sehr prominent in der Debatte der Kompetenzorientierung. Andreas Feindt geht von sechs Gütemerkmalen kompetenzorientierten Unterrichts aus, wobei das sechste „lebensweltliche Anwendung“ Folgendes mit sich bringt: „Didaktische Anregungen werden sich […] daran messen lassen müssen, ob es mit ihnen gelingt, den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler tatsächlich zu befördern“ (MICHALKE-LEICHT, Kompetenzorientiert unterrichten, 51).

[202] Für Gabriele Obst ist der Anspruch: „Identifikation von Anforderungssituationen“ von Schülerinnen- und Schülerseite zentral (vgl. OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 137).

[203] Religionsunterricht im 21. Jahrhundert verlangt nach einem „Perspektivenwechsel“, der Lernende als Subjekte ihrer eigenen religiösen Bildung ernst nimmt. Dies begründen Georg Hilger und Hans-Georg Ziebertz vor dem Hintergrund der schon genannten theologischen Anthropologie, welche den Menschen als Person von Gott angenommen und geliebt, eine besondere Würde verleiht. Zudem ist aufgrund neuerer didaktischer Forschung klar geworden, dass „Lernen an die Aktivität des Einzelnen gekoppelt [ist] […]“ und die Fähigkeit angemessen mit anderen zu interagieren voraussetzt. (HILGER, Georg, ZIEBERTZ, Hans-Georg, Annäherungen an die Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihrer religiösen Biografie, in: DERS. u.a. (Hgg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel, 2010, 180. Wieder findet sich in der Subjektorientierung eine Gemeinsamkeit des Theologisierens und der Kompetenzdebatte.

[204] Vgl. VEIT-JAKOBUS, Themen der Jugendtheologie, 45-58. In diesem Artikel untersucht er den Lehrplan für evangelischen Unterricht in Hannover, wo er mit Entsetzten feststellen muss, dass zwar *„grundlegende Teile* von Bildungsstandards“ zum Theologisieren einladen, jedoch die *„konkreten Ausformulierungen“* wieder zur Deduktion führen (ebd. 49).

[205] Vgl. ebd. 53.

sondern ergibt sich aus dem Theologisieren mit Jugendlichen „im *Unterrichtsprozess* selbst.“[206] Die dogmatische Theologie, Schrift und Tradition werden an passender Stelle von der Lehrperson in kompetenter Weise eingespeist. Wiederum hat das zur Folge, dass man nicht mehr von den Bildungsplänen ausgehen kann. Ein umgekehrter Weg ist einzuschlagen: Im Zentrum steht das Theologisieren, woraus neue Themen entspringen, die modifiziert und reflektiert werden. Darauf aufbauend folgen die Unterrichtsvorbereitung und zuletzt der Blick auf die Lehrpläne. Solange die „abduktive Korrelation zwischen Themen der theologischen Tradition und der Theologie der Jugendlichen“[207] nicht angestrebt wird, werden die lebensrelevanten Themen von Heranwachsenden kaum zugelassen.[208] Was aber sind nun die Themen der Jugendlichen?

Freudenberger-Lötz hat mit ihrem Team aus Lehramtsanwärtern Gespräche mit Jugendlichen aufgezeichnet und ausgewertet. Der Versuch einer Systematisierung hat folgende Fragen bzw. Themen ergeben:

> **„Gottesfrage**: Ist Gott Schöpfer der Welt? Wie kann ich Gott denken? Wie kann ich angemessen von Gott sprechen? Kann ich Gott erfahren? Wird Gott heute zum Lückenbüßer für das, was sich die Menschen nicht erklären können? Nimmt uns Gott auch in letzter Minute an?
>
> **Theodizeefrage:** Warum lässt Gott Leid zu? Ist Gott für das Leid verantwortlich? Kann Gott aus dem Leid befreien? Warum leiden gute Menschen bzw. Menschen, die auf Gott vertrauen? Ist Gott mir in guten Zeiten nah und in schlechten Zeiten fern?
>
> **Glaube:** Warum glauben Menschen? Aus Angst, Verzweiflung, Hoffnung? Kann man ein selbständiges Individuum sein ohne Glauben? Macht Glaube abhängig von Gott? Was braucht man zum Glauben?
>
> **Bibel:** Ist die Bibel ein Beweis für Gott? Wie sind die Texte in der Bibel zu verstehen (wörtlich, symbolisch, …)? Welche Bedeutung hat die Bibel für mein Leben?
>
> **Ewiges Leben:** Gibt es ewiges Leben? Wer gelangt und wie gelangt man zum ewigen Leben?

---

[206] Ebd. 56.

[207] Ebd. 57.

[208] Michalke-Leicht geht in seinem Kompetenzmodell von Themen aus, da seiner Meinung nach „Schülerinnen und Schüler […] immer an Themen orientiert [arbeiten].“ (MICHALKE-LEICHT, Kompetenzorientiert unterrichten, 80) Im Gegensatz zu Veit-Jakobus lässt er die Lehrperson das Thema entweder frei formulieren oder „dem Bildungsplan bzw. Kerncurriculum [entnehmen]“ (ebd. 80). Obwohl sein Ansatz einerseits das Problem der Themensuche erleichtert, scheint hier ein Widerspruch zur Themensuche nach Veit-Jakobus vorzuliegen, da dieser eben den umgekehrten Weg vorschlägt.

Jesus: Wer ist Jesus? Was heißt „Gottes Sohn"? Ist Jesus Mensch oder Gott? Kann Jesus Wunder vollbringen?" [209]

Freudenberger-Lötz empfiehlt aufkommende Fragestellungen immer wieder nach Themen zu systematisieren und den Lernenden transparent zu machen, da sie in der Forschungswerkstatt dadurch erhöhte Motivation zur Mitarbeit bemerken konnte. Man kann die Schülerinnen und Schüler auch auffordern, Mind-maps zu erstellen.[210]
Hartmut Rupp nennt Inhalte wie „Vorstellungen von Selbst, Welt und gutem Leben und vor allem von Gott, dem Grund, Halt und Ziel des Lebens."[211] Ebenso betont er die Bedeutung der Wahrnehmung von elementaren Fragen von Jugendlichen, welche sich bei allen Autoren durch das Theologisieren zieht. Er empfiehlt mit Fragen wie „Warum gibt es Leid und Tod? […] Wozu bin ich auf der Welt […]"[212] ins Theologisieren einzusteigen. Genauso wie Freudenberger-Lötz rät auch er zur Erstellung von Mind-maps, allerdings auf der Lehrerinnen- und Lehrerseite. Bevor man ein Thema in der Klasse einbringt, sollte man zunächst das Feld „abstecken", wie auch schon eingangs erläutert. Die eigene Positionierung ist wesentlich, da Jugendliche danach fragen werden und die Authentizität der Lehrperson bzw. des Gesprächs auf dem Spiel steht.[213] Auf die gewissenhafte Vorbereitung folgt die Durchführung.

3.4.3.2 Durchführung

Am wichtigsten ist an dieser Stelle die Transparenz, das heißt die genaue Definition worum es geht, wie viel Zeit dafür vorgesehen ist, welche Regeln herrschen und letztlich auch die Beurteilungskriterien.[214]
In der Durchführungsphase spielt die Haltung der Lehrperson eine wichtige Rolle. Auf überraschende Aussagen der Schülerinnen und Schüler empfiehlt Freudenberger-Lötz eine authentische Reaktion: Die Lehrperson soll signalisieren, dass ein neuer Gesichtspunkt aufgekommen ist und dass sie ihn selbst als interessant erachtet. Es müssen und sollen nicht Antworten auf Fragen gegeben werden, mit der viele

---

[209] FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 29.
[210] Vgl. ebd. 29.
[211] RUPP, Hartmut, Theologisieren mit Jugendlichen, Vortrag PTZ, Stuttgart: 28. Januar 2008, 7.
[212] Ebd. 8.
[213] Vgl. ebd. 8-11.
[214] Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 171. Auf die Beurteilungsmöglichkeiten wird im Buch nicht genauer eingegangen, deshalb folgen in Kapitel 4 eine Verbindung zur Kompetenzorientierung und die Möglichkeiten der Leistungsbeurteilung theologischer Gespräche.

Menschen, inklusive der Lehrenden, zu ringen haben.[215] Der Umgang mit komplexen Fragen führt nur dann zum Erfolg, wenn sie in adäquater Weise behandelt werden. Fragen zurückzugeben und neu diskutieren zu lassen oder sogar eine eigene Einheit zu thematisieren sind nur zwei der vielen kreativen Möglichkeiten, mit ihnen umzugehen. Zwischendurch ist es zielführend, immer wieder aufkommende Aussagen zusammenzufassen, zu systematisieren, eventuell an der Tafel oder auf einem Plakat festzuhalten.

Das was Freudenberger-Lötz an dieser Stelle beschreibt, könnte auf das „Sokratische Gespräch“[216] zurückgeführt werden, welches von Anke Kaloudis als eine Möglichkeit für das Theologisieren im Religionsunterricht angeboten wird. Hier rückt die Art und Weise der Gesprächsführung ins Zentrum, welches einer bestimmten Struktur folgt. Trotz der Bedenken, Sokrates habe bei seinen Gesprächspartnern keine Eigenständigkeit zugelassen und sie nur zu einer verbesserten Ansicht ihres Standpunktes geleitet, ist Kaloudis der Meinung, dass das sokratische Gespräch die/den Lernende(n) als Subjekt ernst nimmt. Dies führt sie darauf zurück, dass die Schule ebenso mit einem Marktplatz verglichen werden kann, damals der Ort der Diskussionen mit Sokrates war. Verschiedene Menschen kommen zusammen, es wird kein Basiswissen vorausgesetzt, und Sokrates bzw. die Lehrperson stellt Fragen, die an die Lebenswelt der Interessierten anknüpfen, um sie in ihrem Erkenntnisgewinn zu begleiten. Die Voraussetzung für diese Methode ist, dass man anerkennt, dass jeder Mensch Wissen in sich trägt und Fragen selbst beantworten kann.

Merkmale eines sokratischen Dialoges sind: Jeder kann teilnehmen, die Themen sind an die Erfahrungswelt angeschlossen, die Antworten sind nicht von Anfang an klar, die Fragenden werden als vernunftbegabte Wesen ernstgenommen, der/die Moderator(in) fungiert als „Hebamme, der dem geistigen Kind auf die Welt verhilft“[217], es werden Theorien für die Thesen gesucht, das Argumentieren mit dem Ziel der Wahrheitsfindung wird angestrebt, und es ist ein gemeinschaftlicher Akt.

---

[215] Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 171.

[216] Vgl. KALOUDIS, Anke, „Auf der Grenze“. Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich (Diss.), FREUDENBERGER-LÖTZ (Hg.), Beiträge zur Kinder und Jugendtheologie, Band 19, Kassel: kassel university press 2012, 257-290).

[217] KALOUDIS, Anke, Sokratische Gespräche im Religionsunterricht führen, in: VEIT-JAKOBUS, Dietrich u.a. (Hgg.), "Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie": Schöpfung und Jugendtheologie 2 (JaBuJu), Stuttgart: Calwer 2013, 148.

Ein sokratisches Gespräch läuft nach Klaus Darke folgendermaßen ab[218]: Die Themenstellung mit einer Frage bereitet den Beginn. Beispiele für die Aussagen aus dem Alltag, die Analyse der Beispiele, die gemeinsame Suche nach wahren und falschen Aussagen und der Gesprächsschluss mit Festhalten der wichtigsten Gedanken machen die altbewährte Abfolge aus. Die „Metakognition“[219] findet sowohl zwischendurch, als auch am Ende statt. In dieser Phase werden die Gedankengänge reflektiert und überprüft.

Da Glaube und Vernunft keine Gegensätze darstellen bzw. nicht darstellen dürfen, kann nach Kaloudis das sokratische Gespräch den Religionsunterricht bereichern. Für die Jugendtheologie bedeutet das sokratische Gespräch eine hilfreiche Methode zum Üben des reflektierten und begründeten Kommunizierens, da ein genauer Ablauf und genaue Regeln gegeben sind.[220]

Nach dem Gespräch führt die Nachbereitung zu möglichen Verbesserungen, Modifizierungen oder auch zu neuen Impulsen.

3.4.3.3 Nachbereitung

Freudenberger-Lötz bietet zur Nachbereitungsphase konkrete Fragen an, welche die Lehrperson systematisch durcharbeiten kann. Die Arbeit in Teams wäre sinnvoll, und auch eine Aufzeichnung des Gesprächs erleichtert diese Phase. Allerdings warnt sie vor der Mehrarbeit, die sich am Ende jedoch lohne. Im Folgenden werden die Reflexionsfragen aufgelistet, wobei man nicht nach jedem Gespräch alle Fragen durcharbeiten muss. In den Anfängen sollte man sich einer bestimmten Beobachtung widmen, ist man geübter, wird man immer genauer nachbereiten können[221]:

- In welchem Verhältnis stehen Vorbereitung und tatsächliche Durchführung? Was lief anders und warum? Erwachsen daraus Konsequenzen für den weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit?
- Wurden wichtige Aspekte des Themas zur Sprache gebracht?
- Wie gestaltet sich die Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und Thema?

---

[218] Ebd. 148-150.
[219] Ebd. 149.
[220] Für die Kompetenzorientierung wird deutlich: Das sokratische Gespräch unterstützt die Lernenden im Kompetenzerwerb, vor allem die Deute- und Verstehenskompetenz, die Frage- und Begründungskompetenz sowie die Kommunikations- und Wahrnehmungskompetenz, welche in der Jugendtheologie als Ganzes ebenfalls fokussiert werden (vgl. KALOUDIS, „Auf der Grenze“, 281-284).
[221] FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 172-173.

- Haben sich die Schülerinnen und Schüler engagiert eingebracht? Wie gestalteten sie ihre Positionen? Gab es Einseitigkeiten in der Herangehensweise? Welche Aspekte des Themas müssen vertiefend bearbeitet werden?
- Welche Kompetenzen zeigten Schülerinnen und Schüler im Gespräch?[222]
- Wurden Fragen oder Aspekte von den Schülerinnen und Schülern zur Sprache gebracht, die von Ihnen nicht genügend beachtet wurden?

Es ist nun immer wieder angeklungen, dass die Lehrperson eine maßgebende Rolle in theologischen Gesprächen mit Jugendlichen inne hat, damit der Religionsunterricht nicht zu einem „Laberfach"[223] verkommt und Jugendlichen wirklich geholfen wird, ihren Glauben positionierend zu reflektieren.[224] Festgefahrene Muster und Rollenbilder müssen aufgebrochen werden, um die Kunst des Theologisierens und Philosophierens mit Jugendlichen Früchte tragend betreiben zu können. Dazu benötigt sowohl die Lehrperson[225], als auch der Lernende Kompetenzen, die angeeignet werden müssen. Welche Kompetenzen angesprochen sind, und wie sie mit der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht einhergehen, wird im Folgenden näher entfaltet. Zunächst wird die neue Aufgabe für die Lehrperson mit all ihren Herausforderungen durchleuchtet.

3.4.4 Die Rolle der Lehrperson

Isabel Schneider-Wölfinger schreibt in ihrer Dissertation über die Kompetenzen der Lehrperson in der Kindertheologie[226], die für die vorliegende Arbeit auf die Jugendtheologie umgelegt werden, wenngleich die Differenz zwischen Kinder- und Jugendtheologie stets gewahrt bleiben soll. Letzten Endes geht es um eine

---

[222] Aus der bisherigen Lektüre geht hervor, dass die Kompetenzen, die durch die Jugendtheologie erworben werden, die Verwandtschaft mit der Kompetenzorientierung bestätigen, dennoch sogar über sie hinausgehen (vgl. VEIT-JAKOBUS, Theologisieren mit Jugendlichen in Sekundarstufe I und II, 49). Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie zu formulierten Bildungszielen zusätzlich persönliche, unmessbare Entwicklung im Glauben bewirken kann.

[223] BÖHM, SCHNITZLER, Pubertätsalter, 186.

[224] Auch der kompetenzorientierte Religionsunterricht will Lernenden dazu verhelfen, Stellung beziehen zu können und ihre Positionen gegenüber anderen Anschauungen reflektiert vertreten zu können (vgl. HILGER, Dimensionen religiöser Kompetenz, 286-287).

[225] Es gibt Überschneidungen in den Kompetenzen für das Theologisieren und des kompetenzorientierten Unterrichtens, aber es wird auch deutlich, dass das Theologisieren mit Jugendlichen die Selbstreflexion der Lehrperson noch stärker fordert und das theologische Gespräch in einem hohen Ausmaß bereichert (vgl. SCHMIDL, Sarah-Maria, Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschunsgwerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen", FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra (Hg.), Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie, Band 17, Kassel: kassel university press 2012, 78).

[226] Vgl. SCHNEIDER-WÖLFINGER, Höre beim Reden.

Grundhaltung der Lehrerin und des Lehrers, die beider Gruppen entspricht, auch wenn sich das Gegenüber in einer anderen Entwicklungsstufe befindet. Dass sich die Gedankengänge der Lernenden in Komplexität und die Äußerungen sich durch Spontanität unterscheiden, wird als Grundannahme vorausgesetzt, welche aber grundsätzlich keinen erheblich verändernden Einfluss auf die Haltung der Lehrperson hat.

In erster Linie sieht Schneider-Wölfinger die Lehrerin und den Lehrer als Theologin und Theologen, die dem Kind, in unserem Fall dem Jugendlichen, gegenübersteht. Es erscheint als wichtig, dass die Lehrperson selbst zu religiösen Fragen Stellung bezieht, Mut hat persönliche Ansichten zu teilen und die Ansprechpartnerin ihrer religiösen Glaubensgemeinschaft ist, indem sie den Standpunkt aus wissenschaftlich fundierter Sicht verdeutlichen kann. Bei der Wertschätzung der Kinder bzw. Jugendliche als Theologen, muss die Lehrperson daher mehr sein als eine Wissensinstanz. Das folgende Zitat verdeutlicht Schneider-Wölfingers Sicht:

> „Die […] nicht wertende „radikale offene Haltung“ auf Seiten des Lehrers kann nur dann eine „radikal offene Haltung“ auf Seiten der Schüler evozieren, wenn sie diese als authentisch erleben, wenn sie sich im Lehrer als vorbildhaft zeigt. Besonders deutlich wird dies, wo die Lehrkraft in einem umgekehrt asymmetrischen Kommunikationsverhältnis sich als Lernender offenbart. […] Sie erfahren, dass es unterschiedliche Vorstellungen gibt, daher keine Vorstellung oder Meinung allein Gültigkeit besitzt oder für immer Bestand hat, vielmehr immer wieder neu zu hinterfragen ist.“ [227]

Schneider-Wölfinger untersucht die Rollen der Lehrperson beim Theologisieren und Philosophieren bei Rainer Oberthür, Anton Bucher und Petra Freudenberger-Lötz. Oberthür strebt einen Religionsunterricht *mit* Kindern an, wobei der Aspekt des Theologisierens *für* Kinder in den Hintergrund tritt. Seiner Ansicht nach sind Lehrende und Lernende Suchende, deshalb kann die Lehrperson, um ihr Denken zu lenken, einerseits den Kindern adäquates Material zur Verfügung stellen; eine exakte Planung eines solchen Unterrichts ist jedoch nicht möglich und zudem nicht förderlich. Die Lehrperson soll sich möglichst in die eigene Kindheit zurückversetzen und die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen.

[227] Ebd. 43.

Der Religionspädagoge Anton Bucher definiert die Rolle der Lehrperson ebenfalls als Mitlernender, da man selbst Fragen hat, die nicht beantwortet werden können. Die Erwachsenen lernen ebenso viel von der Kindertheologie wie umgekehrt. Gerade der Glaube ist eine Sache, die nur lebendig und erhalten bleibt, wenn sie weitertradiert wird und im Leben eines jeden Einzelnen neue Geltung bekommt. Isabel Schneider-Wölfinger fasst zusammen:

> „[…] Kinder [sind] Ko-Konstrukteure ihrer Welt und Mit-Welt, so muss ihre Perspektive auf theologische Fragestellungen ins Zentrum des Religionsunterrichts gestellt werden. Gerade die andere Perspektive, die des Kindes, erinnert daran, wie sehr verschieden Interpretationen nebeneinander bestehen können bzw. zu neuen Interpretationen inspirieren.“ [228]

Freudenberger-Lötz definiert die Rolle der Lehrperson als „aufmerksame Beobachterin, stimulierende Gesprächspartnerin und begleitende Expertin.“[229] Die Lehrperson als „aufmerksame Beobachterin“ lässt den Lernenden Raum zum Nachdenken und wertet Schüler- und Schülerinnenaussagen nicht. Um die Gedanken der Jugendlichen besser zu verstehen, sind sensible Rückfragen zu stellen und vorschnelle Antworten zu vermeiden. Der Mut zum Innehalten bei schwierigen Fragen zeigt die Authentizität der Lehrperson. Auch sie ist Lernende und Fragende und bietet nur eine Version der möglichen Antworten.

Die Rolle als „stimulierende Gesprächspartnerin“ beinhaltet die Kompetenz der Lehrperson, in einem weiteren Schritt die Äußerungen der Lernenden zu systematisieren, um dann die Möglichkeit zum Reflektieren zu geben. Sogenannte „Gesprächsförderer“[230] dienen zur Unterstützung für diesen Abschnitt im Gespräch. In dieser Phase wird die Lehrperson extrem gefordert, daher empfiehlt Freudenberger-Lötz ein schriftliches Festhalten des Gesagten, ein Gruppieren der Themen auf Kärtchen oder an der Tafel.

---

[228] Ebd. 61.

[229] FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologisieren mit Jugendlichen, 15.

[230] Freudenberger-Lötz nennt fünf hilfreiche Gesprächsförderer: Fragen weitergeben (dies zeigt, dass alle Fragen willkommen sind), Fragen kategorisieren (es gibt Wissens- und Glaubensfragen, es gibt Fragen, die sich wiederholen etc.), in Beziehung setzen (wie stehen die Fragen zueinander: Widersprüche? Ergänzungen?), auf den Punkt bringen (das bisher Gesagte zusammenfassen), und Voraussetzungen klären (könnte man auch zu anderen Schlüssen kommen?) Ebd. 17.

Die „begleitende Expertin“ stellt Fachwissen zur Verfügung, welches dann zur weiterführenden Anregung dient und neue Deutungen ans Tageslicht bringt.

Zusammenfassend merkt Freudenberger-Lötz an, dass die eben genannten Rollen der Lehrperson im theologischen Gespräch nicht voneinander getrennt werden können und die Trennung nur der Veranschaulichung dient.

Alle drei Autoren betonen die Bedeutung von Fragen in theologischen Gesprächen und sehen die neue Rolle der Lehrperson als einerseits ebenfalls im Glauben Lernende, andererseits als Expertin, die das Theologisieren inhaltlich bereichert, um neue Deutungshorizonte zu ermöglichen. Dieser Aspekt ist zentral, um dem Vorwurf „Religion als Laberfach“[231] entgegenzuwirken. Zudem unterscheidet Freudenberger-Lötz an dieser Stelle nachvollziehbarer Weise das theologische Gespräch vom „Fragend-entwickelten Unterricht“[232], welcher die Freiräume für das Denken der Schülerinnen und Schüler schließt, indem am Ende bestimmte Antworten als richtig definiert vorgegeben werden. Das ist im theologischen Gespräch nicht möglich, da „[t]heologische Grundfragen bzw. Glaubensfragen [keine] […] für alle Menschen gleichermaßen gültige Antwort [zulassen].“[233] Schlag und Schweitzer betonen ebenfalls die besondere Rolle der Lehrenden, die vor allem glaubwürdig und offen für Vielfalt sein sollen.[234]

Die Rolle der Lehrperson ist eng verbunden mit ihrer Haltung zu Fragen im Unterricht überhaupt. Aufgrund dieser Annahme ist hier ein Exkurs notwendig, der die Bedeutung der Kultur des Fragens und die Didaktik der Frage in theologischen Gesprächen untersucht und ihre Relevanz unterstreicht.

3.4.5 Exkurs – Die Bedeutung der Frage

Jean Jacques Rousseaus utopischer Roman „Emile oder von der Erziehung“[235] beschreibt einen Erziehungsstil, der den Heranwachsenden als fragendes Wesen ernst nimmt. Sein Forschungstrieb ist stark ausgeprägt und sollte gefördert werden. Nur so kann eine Entwicklung zu einem mündigen Bürger gelingen. Michael Niewiem interpretiert Rousseaus Theorie bezogen auf eine Kinderphilosophie in dem Sinne,

---

[231] BÖHM, SCHNITZLER, Pubertätsalter, 186.
[232] FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 14.
[233] Ebd. 15.
[234] Vgl. SCHLAG, SCHWEITZER, Rückfragen – Klärungen – Perspektiven, 179.
[235] Vgl. ROUSSEAU, Jean-Jacques, Emile oder von der Erziehung, München: Artemis & Winkler 1997[2].

dass man dem Heranwachsenden keine Wahrheit vorlegen soll, sondern ihn vielmehr in der Wahrheitssuche unterstützen soll.[236] Dies entspricht dem Ansatz der Kinder- und Jugendtheologie, wobei man bei Letzterer den Lernenden dennoch eine bestimmte Deutungsmöglichkeit anbietet. Es kann davon ausgegangen werden, dass Rousseau dies nicht als richtig ansehen würde, da er den Lernenden völlig freie Sicht auf ihre Religion lassen wollte. Dennoch wäre festzuhalten, dass die Schüler und Schülerinnen sowohl aus philosophischer als auch aus theologischer Sicht als eigene Persönlichkeiten mit eigener Vernunft und Reflexionsfähigkeit anerkannt werden.

Damit sich Lernende angemessen entwickeln können, soll ihnen im Unterricht ermöglicht werden, ihre ganz eigenen Fragen zu stellen. Christine Labusch schreibt dazu: „In der Frage drückt sich etwas von der Verletzlichkeit des Nichtwissens aus. Als Fragende signalisiere ich die Bereitschaft, mich für Neues zu öffnen […]"[237]. Hier sieht man die Auswirkung der engen Verbundenheit der Haltung der Lehrperson zu Fragen von Lernenden. Die Wertschätzung und Ermunterung zu fragen, ist wesentlich für Labusch, da man nur durch Weiterfragen immer mehr zu sich selbst finden kann.

Der Theologe Horstmann Kai ist überzeugt davon, „dass im Medium der Frage die religiöse Urteils- und Kommunikationsfähigkeit gefördert wird."[238] In seinem Aufsatz geht es um die Theologie und Didaktik der Frage, welche er auf Hans-Dieter Bastians Theorie aufbaut und damit gleichzeitig eine Rechtfertigung des Religionsunterrichts in öffentlichen Schulen darlegt. Kommunikation baut auf Fragen auf, welche aus der Frage-Natur des Menschen kommen. „*Wer, wie, was – wieso, weshalb, warum – wer nicht fragt*, bleibt für sich, findet keinen Anschluss, geht nicht mit, bleibt zurück…"[239]

Es wird davor gewarnt, Aussagen einfach anzunehmen und für immer als wahr zu erklären, da dann die Kommunikation aufhört und die „Kirche als Kommunikationsgemeinschaft"[240] ebenfalls stirbt. Die Didaktik der Frage lässt sich sowohl kirchlich als auch schulisch legitimieren. Das wird so begründet, dass niemand,

---

[236] Vgl. NIEWIEM, Michael, Über die Möglichkeit des „Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen". Auffassungen aus zweieinhalb Jahrtausenden, Band 1, Ethik im Unterricht, REITMEYER, Ursula (Hg.), Münster: Waxmann 2001, 50.

[237] LABUSCH, Christine, Wieviel Raum ist zwischen Frage und Antwort? Unterrichtsbausteine zur Kultur des Fragens, in: Loccumer Pelikan, Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 4/04 (Sonderheft zum Kirchentag 2005 in Hannover), 187-191.

[238] HORSTMANN, Kai, Wer, wie, was – wieso, weshalb, warum – wer nicht fragt, bleibt … Theologie und Didaktik der Frage 1.2.1., in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), 193.

[239] Ebd. 194.

[240] Ebd.

auch die Kirche nicht, Wahrheitsanspruch für sich beanspruchen darf.[241] Die Geschichtlichkeit von bestimmten Fragen und die Antworten darauf setzen voraus, dass man die konkrete Situation berücksichtigt und nicht bei einer Sicht für immer stehenbleibt. Horstmann meint dazu, dass „[d]ie Theologie und Didaktik der Frage […] keinen Verzicht auf den Versuch von Antworten [meint]. Jedoch sind unsere Antworten heute so gesehen stets Fragen an ihre zukünftige Beantwortung.“[242] „Realitätsbezug und eschatologische Bedeutungsoffenheit“[243] sind zwei Schlüsselbegriffe, die Horstmann in Bezug auf die christliche Lehre verwendet. Das begründet er damit, dass Fragen der Theologie die Dynamik verleiht, die ihr ihrer Natur nach zusteht. Die Religionspädagogik darf die Relevanz von aktuellen Lebensfragen nicht aus den Augen verlieren, aber gleichzeitig die Erfahrungen der Menschen von früher nicht völlig ausklammern. Es sollte vielmehr eine Aktualisierung von Lebensfragen sein, welche die Menschen immer schon bewegten und bewegen werden. Während die Scholastik der Antwort viel Gewicht beimisst, sollte man eher „mit [der] Alten Nachricht neue Erfahrung“[244] zulassen. Die Untersuchung „Israels Fragekultur“ anhand von Psalmen zeigte, dass die „Warum-Frage“ mit der Zeit in eine negative Bitte umschlug. Dieser Prozess ging Hand-in-Hand mit einer Entfremdung von Gott. Hiobs Geschichte zeigt deutlich, dass Gott nicht antwortete, da es ihm um Erlösung und nicht um Lösung ging.

Es sei zu betonen, dass es kirchlich um die lebendige Tradierung des Glaubensgutes geht. Dabei werden sowohl die Botschaft als auch die aktuellen Fragen verändert und so in ein neues Licht gerückt. Die Aufgabe des Religionsunterrichts wäre es also nicht, fertige Antworten zum Nachsprechen zu liefern, sondern der Gottesfrage jene Würde einzuräumen, welche ihre Unbeantwortbarkeit auszeichnet. Die „Bedeutung der subjektiven und prozessualen Aneignung von Gegenständen der Bildung durch […] Schülerinnen und Schüler […]“[245] ist durch gesellschaftliche Veränderungen[246] gewachsen.

---

[241] Vgl. ebd. 195.
[242] Ebd.
[243] Ebd. 196.
[244] Ebd. 198.
[245] Ebd. 201.
[246] Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 2 (Individualisierung, Enttraditionalisierung und keine religiöse Sozialisierung mehr).

Aus den eben genannten Gründen kritisiert Horstmann einen Religionsunterricht, der nicht mehr als *„Diskursgeschehen“*[247] gekennzeichnet werden darf, wenn es vorgefasste Wahrheiten gibt. Er untersucht die in Kapitel 3 genannte Studie von Gennerich[248] und kommt zur Schlussfolgerung, dass „[d]ie Reduktion der unterrichtlichen Glaubenslehre auf nur eine Konzeption […] didaktisch falsch [ist].“[249]
Horstmann sieht den konstruktivistischen Unterricht als eine der vielen Möglichkeiten, Fragen einen angemessenen Raum zu geben, und andererseits das „Wie“ des Unterrichts in den Blick zu nehmen.[250] Der Lehrperson kommt hier eine tragende Rolle zu, welche das Lernumfeld so vorbereitet, dass individuelles Arbeiten und Austausch möglich werden.[251]
Abschließend fasst Horstmann seine Analyse treffend zusammen, wenn er sagt: „Das Ziel einer […] Didaktik der Frage ist eben nicht ein normativer Endpunkt, sondern – wo keine theologische Interpretation Wahrheit an und für sich beansprucht – ein Feld möglicher Entwicklungsziele je nach Lebenskontext.“[252]
Ebenfalls untersucht Mirjam Zimmermann die Didaktik von Fragen im Religionsunterricht und misst ihr enorme Bedeutung zu. Hierbei unterscheidet sie eine fragefreundliche Atmosphäre in der Klasse einerseits und konkrete Themen, die Lernende zu Fragen anregen, andererseits. Fragen sollen entsprechend gefördert

---

[247] HORSTMANN, Wer, wie, was, 202. Auch Oliver Reis betont, dass der Religionsunterricht als Diskursgeschehen eher den heutigen Anforderungen entspricht, als ein Unterricht, der die Lernenden nicht als Suchende und Fragende wahrnimmt. (Vgl. REIS, Oliver, unveröffentlichtes E-Mail vom 08. April 2014 [*mit ausdrücklicher Zustimmung des Autors*]).
[248] GENNERICH, Empirische Dogmatik des Jugendalters, 388f: Die Untersuchung hat deutlich gemacht, dass es eine Vielzahl an theologischen Deutungen auf Seiten der Jugendlichen existiert.
[249] HORSTMANN, Wer, wie, was, 205.
[250] Vgl. ebd. 206. An dieser Stelle taucht eine Verbindung zu den Bildungsstandards auf, welche Lernende als Subjekte im Sinne eines konstruktivistischen Religionsunterrichts nicht mehr ernst zu nehmen scheinen. Sie werden, so die Einwände, nunmehr zu konkurrenzfähigen Dienstleistern degradiert, wobei es sich in erster Linie um die Vergleichbarkeit ihrer Kompetenzen für die Ökonomie handelt. Ist diese Kritik haltbar (vgl. LÄMMERMANN, Was soll im Religionsunterricht gelernt werden?, 135-144; vgl. ebenso OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 42-69)?. Hans-Georg Ziebertz beschreibt den Konstruktivismus aus religionspädagogischer Sicht als „Wechselbeziehung zwischen den erkennenden Subjekten und den sozialen Konstrukten von Wirklichkeit“ (ZIEBERTZ, Hans-Georg, Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und -lehrer, in: HILGER, Georg u.a. (Hgg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung, Beruf, München: Kösel 2010, 236). Zudem fügt er hinzu, dass Religionsdidaktiker die Lernenden als „aktive Subjekte“ anerkennen, „die selbst »religiösen Sinn« im Austausch mit anderen konstruieren.“ (ebd. 236).
[251] Vgl. HORSTMANN, Wer, wie, was, 207.
[252] Ebd.

werden, da auch Zimmermann die theologische Bedeutung von Fragen nach Hans Dieter Bastian würdigt.[253]

In diesem Exkurs konnte deutlich gezeigt werden, dass die Rolle und Haltung der Lehrperson entscheidend ist für die Umsetzung oder Verweigerung der Didaktik der Frage für das Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen. Die veränderte Rolle der Lehrperson ist gleichermaßen bei der Kompetenzorientierung gefordert, welche die Jugendtheologie dadurch bereichern kann.

3.4.6 Die Rolle der Lernenden

Nicht nur die Lehrperson, auch die Lernenden haben bestimmte Aufgaben zu erfüllen, damit das theologische Gespräch gelingt. Zunächst soll an die von Böhm und Schnitzler thematisierte adäquate Lernumgebung erinnert werden, ohne die sich die Lernenden nicht oder nur schwer auf das Gespräch einlassen können. Hinzu tritt die Tatsache, dass man sich nicht schon vom ersten Gespräch eine lebhafte Beteiligung erwarten kann, da sich die Jugendlichen neu darauf einstellen müssen, dass sie einerseits Fragen stellen dürfen[254] und andererseits ernst genommen werden. Die zunächst vorsichtige und kritische Haltung und das Herantasten an die neue Situation Jugendlicher, basierend auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, müssen im Hinterkopf behalten werden. Mit ihren existentiellen Fragen „nach dem Woher, dem Wohin und dem Wozu“[255] entwickeln Heranwachsende bereits früh eigene Theorien und tiefgreifende Fragen für ihr Leben. Sie werden herausgefordert, ihre

---

[253] Vgl. ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.), Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerorientierten Didaktik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013. Da ihre Studie mit Lernenden in der Grundschule stattgefunden hat und die Aussagen auf Jugendliche aus den genannten Gründen der Entwicklungspsychologie nicht 1:1 übertragbar sind, wird die Didaktik des Fragens nach Zimmermann nicht vertieft, ihr Beitrag für einen Frage-orientierten Religionsunterricht dennoch an dieser Stelle hervorgehoben.

[254] Das Fragen stellen dürfen hat in der Geschichte der schulischen Bildung eine Abwertung erfahren, die Lernenden als dominante Erfahrung im Schulalltag stets immer wieder bestätigt wird. Aus dieser antrainierten Passivität der Schülerinnen und Schüler müssen sie vorab lernen herauszukommen. Dazu wären hilfreich „Angebote und Übungen, die die Förderung der Fragefähigkeit im Blick haben.“ (MIEDERER, Gertrud, PFEUFER, Matthias, Theologische Gespräche mit Kindern (Materialbrief RU Primarstufe. Praxisbeilage der KatBl 2/2011), 1-17)). Explizit für Jugendliche nennt Freudenberger-Lötz Methoden, die zur Übung für das „theologische Argumentieren lernen“ und für die Selbstreflexion des eigenen Glaubens hilfreich sind, vgl. Fußnote 116 (Schreibgespräch, die 5-Schritte Methode zur kognitiven Durchdringung, Filme als Impuls, Gruppenarbeit, Reflexion, Kinderaussagen und Zitate über Glaube und Naturwissenschaft (vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 44-115).

[255] Ebd. 18.

Vorstellungen immer wieder zu hinterfragen und auf neue Fragen neue Antworten finden.

Vor dem Hintergrund der Voraussetzungen für die Bereitschaft zum Mitdenken und Mitreden beim Theologisieren sollen nun die konkreten Aufgaben von Schülerinnen und Schülern genannt werden. Diese müssen zunächst bereit sein, sich auf Fragen einzulassen, ihre Gedanken mitzuteilen und neue Anfragen zu stellen. Wichtig ist auch, dass sie ihre Aussagen begründen und offen neuen Deutungen gegenüber sind. Des Weiteren merkt Freudenberger-Lötz an, dass „[e]in ernsthafter und würdiger Umgang mit den Deutungen der Mitschülerinnen und Mitschüler sowie der Lehrkraft […] Grundvoraussetzung [ist], ohne die ein theologisches Gespräch nicht gelingen kann."[256] Die Aktivität der Lernenden ist Voraussetzung für die Kommunikation, da ohne deren Beiträge der Prozess zum Scheitern verurteilt ist.

All diese Faktoren resultieren aus einer grundsätzlichen Haltung zu Glaube und Religion, wobei Heranwachsende diverse Haltungen im Laufe ihrer Entwicklung einnehmen. Freudenberger-Lötz spricht, wie schon erwähnt, von „Einbruchstellen des Glaubens"[257], welche von der Lehrperson berücksichtigt werden müssten, um Schülerinnen- und Schüleraussagen besser deuten zu können.[258] Die Regeln für das theologische Gespräch müssen von Anfang an transparent sein und gemeinsam erarbeitet bzw. modifiziert und/oder erweitert werden.[259]

3.4.7 Leitfaden für das Theologisieren – Zusammenfassung

Die Erkenntnisse aus der Fachliteratur werden in einem kompakten Leitfaden für das Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen zusammengefasst. Das Ergebnis soll für den zukünftigen Religionsunterricht als Hilfestellung dienen, um rasch die wichtigsten Regeln für das Philosophieren und Theologisieren vor Augen zu haben. Die

---

[256] Ebd.

[257] Ebd. 19.

[258] Dies wurde bereits in Kapitel 2.2.4 diskutiert und dient an dieser Stelle der Erinnerung daran, dass ein womöglich als misslungen gedeutetes theologisches Gespräch nicht an der bewussten Passivität oder Trägheit der Jugendlichen liegt, sondern vielmehr die Einbruchstellen des Glaubens von Seiten der Lehrperson schlicht nicht bewusst wahrgenommen wurden. Denn hat man das Wissen um diese Krisen der Jugend im Hinterkopf, merkt man schnell, dass die ablehnende Haltung mit einer Entwicklungsphase zusammenhängt und der behutsame Umgang damit sehr wohl Früchte tragen kann. Dies bestätigt Freudenberger-Lötz in ihrer Analyse der Kassler Forschungswerkstatt für theologische Gespräche mit Jugendlichen (vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 36f).

[259] Vgl. ebd. 15f.

nachstehende Liste macht die entscheidenden Punkte für das Theologisieren mit Jugendlichen transparent:

- **Das Thema für das theologische und philosophische Gespräch mit Hilfe von Mindmaps abstecken**

  Das Brainstorming kann mit unterschiedlichen Methoden visualisiert werden. Ein Mind-map mit seinen Verzweigungen und thematischen Gruppierungen erscheint sinnvoll, da es eine übersichtliche Orientierung bietet. Hiermit kann die Lehrperson den Unterricht in Hinblick auf mögliche Fragestellungen angemessen vorbereiten. Es wird dem/der Lehrenden zusätzlich deutlich, wo er/sie selbst zu wenig weiß und dementsprechend recherchieren sollte.

- **Eine geeignete Atmosphäre für das Gespräch schaffen**

  Die von Bosold[260] geforderte geeignete Lernumgebung soll von der Lehrperson gewährleistet werden. Nur bei guter Vorbereitung kann der Prozess des Theologisierens stattfinden. „Der Sitzkreis, eine gestaltete Mitte und ein Klanginstrument wie Klangstab oder Klangschale helfen bei der Einstimmung und der Durchführung der Gedankenspaziergänge.“[261]

- **Es gibt eine Theologie von, mit und für Jugendliche(n)**

  Alle drei Aspekte sind beim philosophischen und theologischen Denken zu berücksichtigen. Dabei ist der schon erwähnte Perspektivenwechsel, die Fragen der Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, ausschlaggebend.

- **Jugendliche als Theologen und Philosophen ernst nehmen**

  Die Theologie der Kinder und Jugendlichen ist eine ernstzunehmende Realität, da *„der Unterschied zwischen der Theologie der Professionellen und jener der Laien […] allenfalls graduell, nicht aber essentiell [ist].“*[262]

- **Theologisieren mit Kindern und Theologisieren mit Jugendlichen unterscheiden**

  Schlag und Schweitzer[263] machen deutlich, dass die sich in der Adoleszenz befindlichen Jugendlichen anders denken als Kinder. Sie sind aufgrund ihrer Entwicklungsstufe einerseits unsicherer und brauchen länger, um aus sich herauszukommen, sie sind andererseits kritischer und haben einen auffällig

[260] BOSOLD, Iris, Mit Kindern theologisieren. Gedankenspaziergänge im Religionsunterricht ab Klasse 5 (Materialbrief RU Sekundarstufe. Praxisbeilage der KatBl 4/07), 4.
[261] Ebd. 4.
[262] BUCHER, Theologisieren und Philosophieren mit Kindern, 11.
[263] Vgl. SCHLAG, SCHWEITZER, Jugendtheologie ist keine Kindertheologie, 25-51.

ausgeprägten Gerechtigkeitssinn. Die Lehrperson ist herausgefordert, eine altersgemäße und respektvolle Gesprächsführung zu gewährleisten.

- **Entwicklungspsychologische Erkenntnisse beachten**

  Jugendliche neigen dazu, rebellische Züge aufzuzeigen. Die Lehrperson ist gefordert mit diesem Verhalten behutsam umzugehen, da sie sonst das innere Feuer der Lernenden erlöschen könnte. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse haben gezeigt, dass die Verletzlichkeit von jungen Menschen in dieser Phase besonders groß ist und sie sich mit auffälligem Verhalten schützen wollen. Einfühlungsvermögen und behutsames Leiten sind in dieser Periode besonders wichtig.

- **Klare Regeln für das Gespräch aufstellen**

  1. Ich höre dem anderen zu und unterbreche ihn nicht.
  2. Ich respektiere die Meinung anderer, auch wenn ich einen abweichenden Standpunkt habe.
  3. Ich darf höflich nachfragen, wenn mir etwas nicht klar ist.
  4. Ich erkläre genau, was ich meine.
  5. Ich begründe meine Aussage.

     Die Lehrperson kann im Laufe des Gesprächs auf die WGBS-Methode zurückgreifen:

  W Was meinst du?

  G Gib einen Grund/ein Argument an!

  B/GB Gib ein Beispiel/Gegenbeispiel an!

  S Stimmt das wirklich so?

- **Die Lehrperson fungiert als unparteiische Moderatorin**

  Sie leitet das Thema ein, setzt Impulse, stellt Rückfragen, drängt auf Begründung, hinterfragt, regt zum Nachdenken an und gibt Aussagen und Fragen zurück an die Gruppe. Es ist auch wichtig, dass sie die Schwierigkeit von Antworten auf Fragen zugibt und sich nicht aus dem Konzept bringen lässt, wenn sie keine Antworten weiß („Auch ich ringe schon längere Zeit mit dieser Frage!“).

- **Offene Fragen stellen, auf die man nicht mit „Ja/Nein“ antworten kann**[264]

  Das muss in der Schule zunächst trainiert werden, denn es ist ungewohnt und anstrengend. Miederer nennt in ihrem Artikel „Angebote und Übungen, die die Förderung der Fragefähigkeit im Blick haben“[265]. Dazu zählen Spiele wie:

  - Und dann…?: Mit Hilfe eines Softballs Sätze und Assoziationen formulieren, Ball weiterwerfen und MitschülerInnen fragen „und dann?“. Er/Sie fügt etwas hinzu, und so geht es immer weiter.
  - Was ist das Größte/Kleinste, das ich mir vorstellen kann? Dazu dürfen die Kinder malen, aufschreiben oder eine kreative Ausdrucksform verwenden.
  - Was wäre wenn…? Über mögliche Folgen von Dingen nachdenken fördert das kreative Nachdenken.
  - Fragen nachgehen, die einen schon längere Zeit beschäftigen.
  - über Fragen und das Fragen nachdenken lassen.
  - biblische Geschichten mit Hilfe von Fragen erschließen.
  - einen Begriff umschreiben.
  - verwandte Begriffe gegeneinander abgrenzen.
  - runder Tisch
  - Eckenplausch
  - aus dem Schatzkästchen plaudern
- **Hebammenfragen konkret stellen**

  Sie dürfen nicht zu global formuliert werden, da sie sonst vom Thema ablenken. Zudem sollte man bedenken, dass Hebammenfragen den Lernenden helfen sollten, den eigenen Erkenntnisprozess zu fördern, und nicht zu einer richtigen Antwort führen sollten.
- **Schülerinnen und Schülern Zeit zum Nachdenken geben**

  Kinder und besonders Jugendliche brauchen Zeit zum Nachdenken. Sie sollten nicht zu vorschnellen Antworten gedrängt werden. Die „Entschleunigung“[266] von Fragen nach Bosold ist hier ernstzunehmen.

---

[264] Vgl. KALOUDIS, Sokratische Gespräche, 145f.
[265] Ebd. 5-12.
[266] BOSOLD, Mit Kindern theologisieren, 4.

- **Die Aussagen von Kindern und Jugendlichen nicht bewerten**

  Es ist wichtig, den Lernenden einen freien Gedankenfluss zu ermöglichen, ohne dass die Lehrperson ihre Aussagen mit „richtig“ oder „falsch“ bewertet. Weder Lob noch Tadel haben beim philosophischen und theologischen Denken ihren Platz.

- **Wenn das Gespräch stockt: neue Impulse setzen, Rückgriff auf Besprochenes, gezielt neue Frage stellen**

  Dies ist eine besondere Aufgabe der Lehrperson, die mit ihrer Rolle als Expertin und Moderatorin verbunden ist. Es braucht viel Erfahrung und Übung, die Gespräche so zu leiten, dass die Schülerinnen und Schüler maximal von ihnen profitieren.

- **Balance zwischen Offenheit und „wo will ich hin“ finden**

  Der freie Gedankenfluss der Schülerinnen und Schüler als auch das damit verbundene Ziel, theologische Inhalte erschließen zu lassen, stellen eine große Herausforderung dar. Die richtige Balance der beiden Aspekte macht ein zielführendes Gespräch aus.

- **Lernende nicht zu Aussagen zwingen**

  Wollen sich Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Fragen nicht äußern, könnte das tiefgehende Gründe haben. Besonders bei solch einem Gespräch, bei dem von Heranwachsenden Vertrauen und Sicherheit aufgebracht werden müssen, sollte die Lehrperson behutsam mit Aufforderungen zur Mitarbeit umgehen.

- **Die Beiträge von Lernenden festhalten, egal zu welchem Ergebnis man gelangt**

  Hat die Lehrperson das Gefühl, dass die vorbereiteten Hebammenfragen und die Unterfragen zu einem anderen Ziel als vorgesehen geführt haben, sollte man trotzdem signalisieren, dass das Gespräch mitsamt den Beiträgen einen Sinn hatte. Dafür ist das Festhalten der Erträge in jeglicher Form wichtig. Das hauptsächliche Ziel ist schließlich nicht, dass die Lernenden etwas Bestimmtes lernen, sondern dass sie über ihre eigenen theologischen und philosophischen Fragen nachdenken können.

3.5 Jugendtheologie als Methode oder zeitgemäße Grundhaltung religiöser Bildung?

Das Wort „Methode“ kommt aus dem Griechischen „meth‘ odos“ und kann mit „auf dem Weg sein“ übersetzt werden. Diese Wege werden von den Lernenden hinterlegt und von den Lehrpersonen vorbereitet. Es gibt die allgemein gültige Methodologie für alle Schulfächer[267] und die spezielle Methodologie für den Religionsunterricht, die aus Korrelation und Elementarisierung besteht. Sajak nennt sieben Zugänge, wobei das „theologisierende und philosophierende Lernen“ eine dieser Methoden darstellt.[268] „Religiöses Denken durchdenken und [gemeinsam] weiterentwickeln“[269] ist seiner Ansicht nach der Kern des Theologisierens.

Es stellt sich hier die Frage, ob das Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen nicht vielmehr einer Grundhaltung entspricht, die alle von Sajak genannten Wege durchdringen kann? In Kapitel 3.1.3 wurde das Programm „Theologisieren von“ Veit-Jakobus vorgestellt, und auch die Analyse von Böhm und Schnitzler in Kapitel 3.4.1 hält daran fest, dass der respektvolle Umgang mit den theologischen Beiträgen von Kindern und Jugendlichen eine Grundlage für den heutigen Religionsunterricht darstellen sollte. Eng damit verbunden ist das Verständnis, dass die Lehrperson mit Blick auf die großen Fragen des Lebens ebenfalls ein suchendes und fragendes Subjekt ist. Ein indoktrinierender Unterricht ist mit dieser Erkenntnis nicht zu vereinbaren. Der Fokus auf dem Aspekt des „Theologisierens *mit* Jugendlichen“, welcher zirkulär mit den Aspekten „Theologisieren *von* und *für* Jugendliche“ verbunden ist, erweist sich als zielführend.

Hinzu treten die in Kapitel eins bereits erwähnten veränderten Voraussetzungen für den heutigen Religionsunterricht. Die wichtigsten Schlagworte seien noch einmal genannt: Enttraditionalisierung, Individualisierung, kaum religiöse Sozialisierung von Heranwachsenden und Pluralisierung führen gezwungenermaßen zu einem Umdenken der religiösen Lehre am Standort öffentliche Schule. Theologisieren und

---

[267] Hier zitiert Sajak Hilbert Meyer, der die Kategorien der Methoden für Schulfächer in Makro-, Meso- und Mikromethodendimensionen einteilt. Die Makrodimension bezieht sich auf Unterricht mit dem Ziel die Schulöffentlichkeit zu erreichen. Die Mesomethodik beschreibt Abläufe in einer Klasse (Sozialformen, Umgebung etc.) und die Mikromethodik beinhaltet „Kommunikationsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden“ (vgl. SAJAK, Religion unterrichten, 97).

[268] Die 6 weiteren Zugänge sind: Ästhetisches Lernen, Symbollernen, Trialogisches Lernen, Ethisches Lernen, Biographisches Lernen und Liturgisches Lernen. Die einzelnen Methoden werden in dieser Arbeit nicht näher entfaltet (vgl. ebd. 97-121).

[269] Ebd. 100.

Philosophieren mit Jugendlichen ist als Programm den neuen gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen. Das wird von Veit-Jakobus pointiert zusammengefasst:

> „[Theologisieren mit Jugendlichen stellt] einen eigenständigen religionsdidaktischen Typus [dar]. Die erste Ebene (Theologie *von* Jugendlichen) knüpft an die Subjektorientierung der Religionsdidaktik an, auf der zweiten (Theologie *für* Jugendliche) wird die ältere Kontroverse zwischen einer Didaktik der Vermittlung vs. der Aneignung virulent, wobei sich das Theologisieren vehement auf die Letztere stellt […]. [Theologie mit Jugendlichen] weist über diese Debatte weit hinaus und stößt vor in Räume einer Ermöglichungsdidaktik bzw. eines konstruktivistischen Unterrichtsparadigmas.“ [270]

Ebenso versucht Annette Scheunpflug[271] Jugendtheologie bildungstheoretisch zu begründen. Jugendtheologie rückt die Lernenden aus mehreren Gründen in den Mittelpunkt, wobei zwei genannt werden: die Ernstannahme „Jugendliche als *Subjekte* ihres eigenen Zugangs zum Glauben“[272] und die dialogische Struktur der Jugendtheologie als religionspädagogische Grundhaltung. Außerdem nennt sie hervortretend aus der Jugendtheologie die „pädagogische Unterstützung in der Entwicklung des Selbstkonzepts“[273] durch das Erlernen der selbstbewussten und reflektierten Positionierung in der Gesellschaft. Laut Schlag und Schweitzer kommt es dadurch zu „Selbstbildung“[274], dass sich Jugendliche aktiv mit ihren Anschauungen auseinandersetzen. Ebenfalls kommt es zur „Bildung als Gespräch und Dialog“[275], da der kommunikative Aspekt der Jugendtheologie nicht zu leugnen ist. Hilger und Ziebertz sehen konform mit Schlag und Schweitzer den Kern der Subjektwerdung der Schülerinnen und Schüler in der „Interaktion“[276] mit anderen.

Vor dem Hintergrund der bildungstheoretischen Begründung der Jugendtheologie, welche sich zudem den neuen Herausforderungen für den Religionsunterricht stellt, soll nun die Kompetenzorientierung näher untersucht werden, da diese viele Parallelen zur Jugendtheologie aufweist und ebenso den Anspruch erhebt, Lernende

---

[270] VEIT-JAKOBUS, Theologisieren mit Jugendlichen in Sekundarstufe I und II, 49.
[271] SCHEUNPFLUG, Annette, Jugendtheologie aus allgemeinpädagogischer Perspektive, in: SCHLAG, Thomas, SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hgg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Göttingen: Neukirchener 2012, 111-117.
[272] Ebd. 113.
[273] Ebd. 115.
[274] SCHLAG, SCHWEITZER, Rückfragen – Klärungen – Perspektiven, 176.
[275] Ebd.
[276] HILGER, ZIEBERTZ, Annäherungen an die Schülerinnen und Schüler als Subjekte, 179.

zu mündiger Religiosität zu erziehen. „Jugendtheologie als Leistung des Individuums“[277] auf der einen Seite und „Kompetenzorientierung [wahrgenommen] […] als normative Vorgabe »von oben«“[278] auf der anderen Seite führen zur Frage, wie das Verhältnis beider Bereiche zu definieren ist.

4. Jugendtheologie und Kompetenzorientierung

Gleich am Anfang soll auf eine interessante Neuerscheinung der „Beiträge zur Kinder und Jugendtheologie“[279] verwiesen werden, da diese von Freudenberger-Lötz selbst als ein positives Beispiel für die Kombinierung von theologischen Gesprächen mit Jugendlichen mit der Kompetenzorientierung angesehen wird. Es wird ein Unterrichtsprojekt zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ dargeboten, welches Lernende durch theologische Gespräche die religiöse Kompetenz Schritt für Schritt erwerben lässt.

Sie stellt an anderer Stelle die These auf, dass die religiöse Kompetenz „die wichtige übergreifende im Religionsunterricht zu erwerbende Kompetenz“[280] ist. Dem fügt sie hinzu, dass „religiöse Kompetenz“ […] als Problemlösungskompetenz zu verstehen [ist], die sich situativ konkretisiert und systematisch vernetztes religiöses Lernen aufbaut.“[281] Hier kommt die Jugendtheologie zum Tragen, da sie zum „systematischen Vernetzen“[282] von Inhalten und Positionen führt und das Wachstum religiöser Kompetenz fördert. Bereits dieser Blickwinkel zeigt, dass die Jugendtheologie und der Kompetenzerwerb eng miteinander zusammenhängen und Jugendtheologie bei adäquater Durchführung den Kompetenzerwerb günstig beeinflusst.

„Von der Schwierigkeit, Kompetenzen im Religionsunterricht“ [zum Beispiel] der Oberstufe festzustellen“[283], schreiben Wilhelm Schwendemann und Andrea Ziegler. Sie untersuchen Studien zur Kompetenzentwicklung in höheren Klassen und kommen

---

[277] FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 166.
[278] Ebd.
[279] Vgl. SYRNIK, WIESINGER, ZIEGLER, Kompetenzorientierter Religionsunterricht.
[280] FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 167.
[281] Ebd. 168.
[282] Ebd. 169.
[283] SCHWENDEMANN, Wilhelm, ZIEGLER, Andrea, Von der Schwierigkeit, Kompetenzen im Religionsunterricht der Oberstufe festzustellen – einige Bemerkungen zur Christologie-Einheit, in: KRAFT, Friedhelm u.a. (Hgg.), „Jesus würde sagen: nicht schlecht!“ (Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, JaBuKi), Stuttgart: Calwer 2011, 52-68.

zu dem Ergebnis, dass es Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschülern an Lebensweltbezug des Religionsunterrichts mangelt. Das zeigt sich dadurch, dass sich die Lernenden kaum zu theologischen Themen argumentierend äußern können und der Glaube keine Relevanz für sie zu haben scheint. Schwendemanns und Zieglers Antwort darauf lautet, ebenso wie bei Zimmermann[284], dass man Schülerinnen und Schüler schon früh zum Theologisieren und Philosophieren ermuntern soll, damit sie tatsächlich einen Kompetenzzuwachs im Religionsunterricht erreichen können. Des Weiteren sollte das Erzählen auch in höheren Klassen eine Rolle spielen, da der Glaube durch Erzählung und Aktualisierung lebendig bleibt.[285]

Ob aber der kompetenzorientierte Unterricht, wie er heute von vielen unterschiedlichen Seiten vorgeschlagen wird, mit der Jugendtheologie zu vereinbaren ist, beschäftigt das gesamte Kapitel.

4.1 Jugendtheologische Anforderungen an Kompetenzen und Standards

Da die Jugendtheologie laut Schlag und Schweitzer die religiöse Kompetenz von Lernenden in einem außerordentlichen Maß fördert, muss die Kompetenzorientierung von ihr ausgehen und nicht umgekehrt.[286] Zur Sicherung der qualitätsbringenden Komponente des Theologisierens fordern sie drei Aspekte, die die Kompetenzmodelle erfüllen sollten[287]:

- Sie müssen subjektbezogen so formuliert sein, dass sie Raum für eine individuelle und persönliche Aneignung lassen.
- Sie müssen lebensweltbezogen so formuliert sein, dass sie eine Verbindung zwischen Kompetenzerwerb und Lebenslagen, Lebenssituationen oder Lebensführung unterstützen.
- Sie müssen entwicklungsbezogen so formuliert sein, dass sie auf unterschiedliche Aspekte, Dimensionen, Komplexitätsniveaus sowie domänenspezifische Voraussetzungen in der (religiösen) Entwicklung Jugendlicher eingehen können.

---

[284] Vgl. ZIMMERMANN, Mirjam, Zusammenfassende Thesen, in: ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.), Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Göttingen: Neukirchener Verlag 2010, 402-409.

[285] Vgl. SCHWENDEMANN, ZIEGLER, Von der Schwierigkeit, Kompetenzen im Religionsunterricht der Oberstufe festzustellen, 52-68.

[286] Vgl. SCHLAG, Thomas, SCHWEITZER, Friedrich, Theologische Kompetenzen Jugendlicher, in: DIES. (Hgg.), Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Göttingen: Neukirchner 2011, 135-147.

[287] Ebd. 145.

Zudem sehen sie die Wichtigkeit der einfachen Formulierung von Bildungsstandards, damit sie sowohl für Jugendliche, als auch für die Öffentlichkeit nachvollziehbar werden. Es muss deutlich herauskommen, dass sich die zu erwerbenden Kompetenzen nicht nur auf den schulischen Bereich, sondern auf alltagsrelevante Kontexte beziehen und dadurch ihre Überprüfbarkeit eingegrenzt ist. Die Evaluierung der Jugendtheologie benötigt alternative Beurteilungskriterien, welche bei Wolfgang Michalke-Leichts Kompetenzmodell klar gegeben sind. Er widmet der neuen Art der kompetenzorientierten Benotung ein eigenes Kapitel, welches er „Kultur der Wertschätzung“[288] bezeichnet. Diese Kultur der Wertschätzung wird ebenso bei der Jugendtheologie eindeutig gefordert, wobei für die Begründung auf die detaillierten Ausführungen des vorigen 2. Kapitels hingewiesen werden soll.

Werden die drei genannten Anforderungsprofile der Jugendtheologie an die Kompetenzorientierung eingelöst?

4.2 Kompetenzorientierung und Bildungsstandards

4.2.1 Allgemeinpädagogische Definition einer „Kompetenz“

Der Deutsche Qualifikationsrahmen für das deutsche Bildungssystem gibt folgende Definition für den Begriff „Kompetenz“:

> „**Kompetenz** bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden. Im DQR wird Kompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz und personale Kompetenz dargestellt.“ [289]

Oliver Reis hebt an dieser Stelle Kompetenz als „*Fähigkeit*, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen in einer komplexen Situation

[288] Vgl. MICHALKE-LEICHT, Kompetenzorientiert unterrichten, 67-83.

[289] Es werden acht Niveaustufen für das gesamte deutsche Bildungssystem allgemein formuliert, um mehr Transparenz der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, Berufstätiger, für Unternehmen und Bildungseinrichtungen zu gewährleisten. Dies vereinfacht die Selbst- und Fremdeinschätzung und unterstützt die Vergleichbarkeit der erworbenen Kompetenzen, notwendig durch zunehmende Mobilität in den europäischen Staaten (vgl. dazu DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN. Deutschlandweit eingeführt vom Arbeitskreis Qualifikationsrahmen (AK DQR) im Mai 2013, URL: http://www.dqr.de/content/2325.php, Glossar (26.05.2014)). In Österreich arbeitet man seit 2005 an der Einführung von Bildungsstandards, allerdings im Gegensatz zu Deutschland, eingeschränkt auf die schulische Bildung. So wie in Deutschland, geht es auch hier um zu erwerbende Kompetenzen in den verschiedenen schulischen Fächern (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/index.xml (26.05.2014)).

lösungsorientiert einzusetzen“[290] hervor. Er fügt dem hinzu, dass Kompetenzen erst relevant werden, wenn „lineare Lösungswege“[291] nicht mehr ausreichen. Dazu sind „Handlungsstrukturen“[292] notwendig, die zunächst als Theorie vom Lernenden erschlossen werden. Umgekehrt muss ein „Handlungswissen“[293] in einer bestimmten Situation angewandt werden können, um als „kompetent“ bezeichnet werden zu können. Theoriewissen und Handlungswissen müssen zusammenspielen, um von Kompetenzen sprechen zu können. Obwohl sich Reis in seiner Analyse hauptsächlich auf die kompetenzorientierte Religionslehrerinnen- und Religionslehrerausbildung auf universitärer Ebene bezieht, spielt auch hier der *„Domänenbezug“*[294] in der Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten eine große Rolle. Das bedeutet, dass Kompetenzen nur in einem bestimmten Handlungsfeld sichtbar werden können. In Reis‘ Kompetenztheorie wird der Fokus nicht auf „Kenntniserwerb“[295] alleine gelegt, sondern es sollen „Lernsituationen [ermöglicht werden], die den Aufbau entsprechend multimodaler Handlungsstrukturen als ‚Wahrnehmungs- und Deutungsmuster‘ komplexer Situationen begünstigen.“[296] Es wird deutlich, dass diese Art Kompetenzorientierung in erster Linie nicht auf verengte Kompetenzlisten zielt, sondern aktives Lernen zu fördern vermag. Im Laufe seiner Arbeit wird sichtbar, dass Kompetenzen individuell unterschiedlich aussehen können und nicht pauschalisierbar sind. Trotzdem bürgen Standards dafür, dass dem individuellen Tun ein bestimmtes Wissen zugrunde liegen muss, damit die Aktion rechtfertigbar bleibt. Das Neue an dieser Sicht ist die „Kompetenzorientierung als Steuerungssystem, die Ziele und konkrete Lehre komplex aneinander bindet.“[297] Reis fokussiert dabei eine „Outcome-Orientierung“, die „methodisch strukturierte Lösungsverfahren“[298] zum Ziel hat, und bezeichnet im Gegensatz dazu „Output-orientierte Aufgaben“[299] die weniger relevant sind, da es nicht um richtig oder falsch geht, sondern um nachvollziehbare Handlungsstrukturen. Dies ist in der schulischen Debatte um die

[290] REIS, Kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung, 89.
[291] Ebd.
[292] Ebd. 92.
[293] Ebd.
[294] Ebd.
[295] Ebd. 93.
[296] Ebd.
[297] Ebd. 98.
[298] Ebd. 97.
[299] Ebd.

Kompetenzorientierung theoretisch bereits berücksichtigt, dennoch fokussiert man dort derzeit noch die Ergebnisse.[300]

Dies ist zurückzuführen auf den viel rezipierten Pisa-Schock[301], denn durch die schlechten Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler wurde für den Bereich Schule, das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) beauftragt, Bildungsstandards zu formulieren, um die Bildungssituation zu verbessern. Eckhard Klieme mit seinem Team hat den Versuch gestartet zunächst die Begriffe „Bildungsstandards, Bildungsziele und Kompetenzen"[302] zu klären. In der Klieme-Expertise orientieren sich Bildungsstandards an Bildungszielen, wobei die Standards in Kompetenzen ausgedrückt werden.[303] Sie baut auf den Kompetenzbegriff des Psychologen Franz Weinert auf, welcher bei Klieme folgende Definition anführt:

> „Kompetenzen sind die beiden Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen können." [304]

Es wird ersichtlich, dass die „*kognitive* Fähigkeit und Fertigkeit"[305] von Lernenden, im DQR, bei Oliver Reis und bei Zimmermann, einen wichtigen Aspekt der Definition darstellen. Des Weiteren geht es um die Fähigkeit der „*Problemlösung*"[306] von Schülerinnen und Schülern, welches an konkreten Inhalten erlernt wird („*bereichs- bzw. domänenspezifisch*"[307]). Auch hier sieht man eine Parallele zu Reis'

---

[300] Vgl. ZIMMERMANN, Mirjam, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Kindertheologie im Horizont der Bildungsstandarddebatte, in: DIES. (Hg.), Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Göttingen: Neukirchener Verlag 2010, 135.

[301] Vgl. dazu exemplarisch BAHR, Matthias, Planungsvorgaben in ihrer Relevanz für die Unterrichtsplanung, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, in: HILGER, Georg u.a. (Hgg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München: Kösel, 2010, 527-530.

[302] OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 18.

[303] Vgl. ebd. 22f. Hier findet sich eine interessante Aussage von Obst: „Erstmals wurden 1860 in England Standards festgelegt, von deren Erreichen die Budgetierung der Elementarschulen abhängig war. Ganz unbegründet ist also der Verdacht nicht, dass mit der Einführung von Standards auch Ökonomisierung von Bildung verbunden sein kann." (ebd. 23).

[304] KLIEME, Eckhard u.a. (Hgg.), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hrsg. Vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003, 72.

[305] Auch bei Zimmermann wird das betont: ZIMMERMANN, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, 136.

[306] Ebd.

[307] Ebd.

Ausführungen. Ein zusätzlicher Aspekt der aus dieser Definition hergeleitet werden kann, wäre, dass Kompetenzen *„erlernbar bzw. ausbaufähig“*[308] sind. Letztlich folgert Mirjam Zimmermann, dass die *„Anwendungssituation“*[309] mit dem Wissenserwerb Hand-in-Hand gehen sollte. Offensichtlich geht es auch im schulischen Bereich um das Ziel nachvollziehbare Handlungsstrukturen der Lernenden zu erreichen. Der von Reis genannte Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis ist auch hier relevant, wobei es in der Kompetenzorientierung um den Lernprozess und nicht um das Ergebnis gehen sollte, was nun schon öfter angeklungen ist.

Kompetenzmodelle müssen nach Obst außerdem „in multiplen Situationen genutzt werden können“[310], was implizit in der Definition enthalten ist.

Sie benennt zudem Stärken sowie Schwächen dieser Definition. Zu den Stärken zählen sicherlich, dass sie den Menschen als vernunftbegabtes Wesen sieht, der seine Fähigkeiten situationsgemäß nutzen kann. Hinzu kommt, dass der Begriff davon ausgeht, dass der Mensch leistungsfähig ist. Des Weiteren erhebt er nicht den Anspruch für alle menschlichen Tätigkeiten als allgemein gültigen Rahmen zu wirken. Außerdem bezieht er sich nicht nur auf kognitive Fähigkeiten, was eine Verkürzung des Menschen darstellen würde. Die Definition zielt ausschließlich auf den schulischen Bereich ab und beansprucht nicht „die Gesamtheit der Bildungsprozesse ab[zu]bilden“[311]. Letztlich wird das prozesshafte des Lehrens und Lernens mitberücksichtigt.[312]

Obst warnt jedoch davor, dass Lehr- und Lernprozesse nur mehr durch den Begriff der Kompetenz gesteuert werden, und dass es dadurch zu Einschränkungen zu Lasten der Schülerinnen und Schüler kommen könnte.[313] In der Schule fokussiert man Ergebnisse, um die Leistungsverbesserung gegenüber der schlecht ausgefallenen PISA-Studie aufzeigen zu können. Dies ist aber eine verkürzte Wahrnehmung, da dann Voraussetzungen und Prozesse keine Beachtung erlangen.

---

[308] Ebd.
[309] Ebd.
[310] OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 28.
[311] Ebd. 32.
[312] Vgl. ebd.
[313] Vgl. OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 32: Die von ihr genannten Beschränkungen wären: individuelle Schwerpunktsetzungen begrenzen, Interessensbildung verhindern, Lehr- und Lernprozesse einschränken, emotionale und soziale Dimensionen nicht wahrnehmen (ebd. 32).

4.2.2 Arten von Standards und Verbindung mit den Dimensionen der Jugendtheologie

Eckhard Klieme unterscheidet Voraussetzungs-, Prozess- und Ergebnisstandards zur Feststellung von Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern.

Voraussetzungsstandards beinhalten die äußeren Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen, wie zum Beispiel Ausstattung der Klassenzimmer oder die Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern. Prozessstandards bezeichnen „normative Vorgaben für den Lehr- und Lernvorgang“[314], welche von Autoritäten geregelt und eingefordert werden. Letztlich beziehen sich Ergebnisstandards auf vordefinierte Ziele, die von den Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht werden müssen.[315] Zum derzeitigen Stand der Entwicklungen in der Kompetenzdebatte fokussiert man bedauerlicherweise die Ergebnisstandards, wobei Voraussetzungen und Prozesse von Seiten der Lernenden folglich eine Benachteiligung erfahren.

In diesen dritten Bereich fällt der von Weinert definierte Begriff „Kompetenz“, welcher die konkrete zu erlernende Fähigkeit von Heranwachsenden in der schulischen Bildung zu einer bestimmten Zeit festschreibt.

Diesen drei Dimensionen von Standards nach Klieme, entsprechen treffend die drei Dimensionen der Jugendtheologie „mit, für und von“ Jugendliche(n). Zimmermann ist es ein besonderes Anliegen, die Gemeinsamkeit der beiden Felder der „Kompetenzorientierung“ und der „Kindertheologie“[316] hervorzuheben, da dadurch die Kindertheologie in bildungspolitischer Hinsicht aufgewertet wird.

Die Theologie von Jugendlichen kann mit dem Feld der Voraussetzungskompetenzen in Verbindung gebracht werden, da in der Jugendtheologie, wie schon im vorigen Kapitel auf empirischer Basis ersichtlich wurde, die mitgebrachten Sichtweisen und

---

[314] ZIMMERMANN, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, 135.

[315] Vgl. ebd. 135.

[316] Obwohl sich die Habilitation von Zimmermann auf die Kindertheologie im Speziellen bezieht, werden ihre Theorien und Thesen analog auf die Jugendtheologie angewandt. Das beruht auf der Einsicht, dass die von ihr gewünschte Inkorporierung der „theologischen Kompetenz“ in die Kompetenzorientierung sich nicht auf eine bestimmte Altersklasse beschränkt, und gerade in ihren Untersuchungen zur theologischen Kompetenz Lernender hinsichtlich des Alters eine Spanne „von 6-18 Jahren“ angegeben wird, wobei ihr Hauptaugenmerk auf 10-12-Jährige fällt (vgl. ZIMMERMANN, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, 406). Somit nahmen in ihren Studien auf der einen Seite auch Jugendliche teil, und auf der anderen Seite ist gerade die „theologische Kompetenz“ ebenso das Ziel der Jugendtheologie. Die Unterschiede in der Entwicklungsstufe zwischen Kindern und Jugendlichen sind weiterhin ernst zu nehmen, beeinflussen aber die Verbindung „theologischer Kompetenz“ mit den Kompetenzmodellen nur gering.

Fähigkeiten eine wichtige Rolle spielen. „Sie zum Bereich der Religion und Theologie zu erfassen und als Grundlage für Auswertung der je spezifischen vorhandenen Kompetenzen zu nehmen, ist ein wichtiges Anliegen der Kindertheologie“[317]. An dieser Stelle fordert Zimmermann ebenso eine entsprechende Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zur Entwicklung notwendiger Kompetenzen, auf die später noch kurz eingegangen wird.

Die Theologie für Jugendliche kann bei den Resultatskompetenzen verortet werden, da Äußerungen und Standpunkte von Schülerinnen und Schülern mit dem Wissen aus Schrift und Tradition zur Festigung des eigenen Standpunktes verändert werden, und „auf höhere Niveaus [angehoben werden]“[318]. Es geht dabei um die Fähigkeiten neues Wissen anwenden zu können, und nicht um den vorgegebenen Stoff. Die sinnvolle Formulierung von Fähigkeiten und Kriterien, die erreicht werden sollen, bereichert die Jugendtheologie in dem Sinne, dass sie durch klar formulierte Ziele aufgefordert wird sich produktiv mit den Themen auseinanderzusetzen.

Es herrscht unter den Religionspädagoginnen und Religionspädagogen Einigkeit darüber, dass religiöses Lernen ein Prozess ist. Dies wurde in Kapitel 1 bereits angeschnitten und auch Hilger und Ziebertz betonen, „dass es eine progressive religiöse Entwicklung gibt in unterschiedlichen Phasen […] vergleichbar mit denen einer kognitiven oder moralischen Entwicklung […]“[319]. Die Eigenaktivität der Lernenden hat nach Zimmermann eine besondere Stellung im Prozess des Theologisierens und Philosophierens, wobei es kein „planloses Plaudergespräch“[320] sein soll. Es geht also in der Jugendtheologie genau wie in der Kompetenzorientierung darum, dass Lernende „einen Kompetenzzuwachs erreichen.“[321] Der Verlauf dieses Lernprozesses muss für Schülerinnen und Schüler transparent sein, das heißt es sollte ihnen ermöglich werden, dass sie ihre eigenen Prozesskompetenzen reflektieren lernen.[322] Wiederum ist die Lehrperson gefragt, wenn es um die Begleitung und Förderung solcher Prozesse geht.

---

[317] ZIMMERMANN, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, 141.
[318] Ebd. 140.
[319] HILGER, ZIEBERTZ, Religiöse Entwicklung als aktiver Prozess des Subjekts, 184.
[320] ZIMMERMANN, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, 140.
[321] Ebd. 141.
[322] Vgl. ebd. 141.

Nach all diesen Einsichten stellt sich die Forderung nach einer Definition „religiöser Kompetenz“, der sowohl durch den kompetenzorientierten Religionsunterricht, als auch durch die Jugendtheologie angepeilt wird.

4.2.3 Definition der „religiösen Kompetenz“ nach Hemel[323]

Die Bildungsstandarddebatte bringt für den Religionsunterricht mit sich, dass eine einheitliche Definition des Überbegriffs „religiöse Kompetenz“ gefordert wird. Ulrich Hemel sieht aus katholischer Sicht religiöse Kompetenz als „Globalziel religiöser Erziehung“[324]. Für ihn führt diese Fähigkeit dazu, dass Lernende ihren gläubigen Standpunkt autonom verantworten, und mit der eigenen Religiosität umgehen können: „RELIGIÖSE KOMPETENZ ist die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religion in ihren verschiedenen Dimensionen und ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen.“[325] An dieser Stelle fügt Dressler hinzu, dass „religiöse Kompetenz mit dem Glauben nur mittelbar zu tun [hat].“[326] Nur religiöse Kompetenz kann demnach ein Bildungsziel sein, nicht aber der Glaube. Er versucht Glaube und Religion in dem Sinne zu trennen, dass der Glaube die religiöse Bildung nicht voraussetzt, jedoch in einer bestimmten Weise Bildung für den Glauben förderlich sein kann, aber nicht zwingend sein muss. Es ist aus religionspädagogischer Sicht klar, dass die zweitgenannte Instanz die erste nicht begründen kann.

Die folgende Abbildung (3) zeigt Hemels Mehrdimensionalität der Religiosität anschaulich:

---

[323] Es gibt eine große Zahl der Definitionen religiöser Bildung. Hemel wird aus dem Grund näher beleuchtet, da er für den katholischen Religionsunterricht in der Kompetenzdebatte von bedeutendem Einfluss ist. Weitere prominente Modelle wären: die deutschen Bischöfe mit ihren Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards (2004), der Baden-Württembergische Bildungsplan und das Kompetenzmodell für den Evangelischen RU (2004), das Berliner Modell religiöser Kompetenz (2004), der Entwurf des Comenius-Instituts Münster (2006), und das Konzept der Einheitlichen Prüfungsanforderungen EPA für das Abitur in Deutschland (2006) kompakt zusammengefasst in OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 70-113.

[324] Ebd. 70.

[325] HEMEL, Ziele religiöser Erziehung, 674.

[326] DRESSLER, Bernhard, Religiös gebildet – kompetent religiös? Über die Möglichkeiten und Grenzen der Standardisierung des Religionsunterrichts, in: SAJAK, Clauß, Peter, Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin: LIT-Verlag 2007, 164.

Ziele	*Definition*	*Ebene*	*Kompetenz*
religiöse Sensibilität	religiöse Aufgeschlossenheit, Ansprechbarkeit, Offenheit	affektiv-emotional	Wahrnehmungsfähig-keit
religiöse Ausdrucksfähig-keit	alle Verhaltensweisen, die einer religiösen Motivation entspringen	handlungsbezogen	Befähigung zur Übernahme religiöser Rollen
religiöse Inhaltlichkeit	Deutung religiöser Lebenspraxis	kognitiv	religiöse Bildung
religiöse Kommunikation	sprachliche und nicht- sprachliche Kommunikation (Mensch-Gott; Mensch-Mensch)	kommunikativ	Sprach- und Interaktionskompetenz, Dialogkompetenz, Symbolfähigkeit
religiös motivierte Lebensgestaltung	ganzheitlich, umfassend	volutional, wertend	Entscheidungskompe-tenz

Abbildung 3: Mehrdimensionalität der Religiosität nach Hemel[327]

Betrachtet man die Tabelle genauer, so wird ersichtlich, dass der/die Lernende als Subjekt im Zentrum seines religiösen Lernens steht, da es sich durchlaufend um seine/ihre Fähigkeiten handelt. Die Mehrdimensionalität bezieht sich auf die Sichtweise, dass sich alle genannten Bereiche durchdringen und in vielen Fällen überschneiden. Die fünf Teilkompetenzen religiöser Kompetenz sind nicht „additiv, sondern integrativ“[328] zu verstehen.

Obst ist der Meinung, dass Hemel „eine Gesamttheorie religiöser Erziehung“[329] entwickeln konnte, welche die Kompetenzorientierung bereichert. Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass nicht alle Bereiche in den schulischen Kontext passen. Hellgrau wurden die Bereiche „religiöse Ausdrucksfähigkeit“ und „religiös motivierte Lebensgestaltung“ markiert, um hervorzuheben, dass diese Felder schwer dem schulischen Kontext zuordenbar sind. Eindeutig zur schulischen Bildung gehört „religiöse Inhaltlichkeit“ mit der Teilkompetenz „religiöser Bildung“ (dunkelgrau), während die Zuordnung der „religiösen Sensibilität“ und der „religiösen

[327] HEMEL, Ziele religiöser Erziehung, 675-689, zit. nach OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 74-78. Die Felder wurden von mir in Graustufen markiert, um gezielter auf die Bereiche hinweisen zu können.
[328] ZIMMERMANN, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, 146.
[329] OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 77.

Kommunikation“ (weiß) noch einmal geprüft und für die Schule angepasst werden müssen.

Kritik von anderer Seite erfährt aus jugendtheologischer Sicht der Begriff „religiös“, welcher von Zimmermann im Folgenden zur Diskussion gestellt wird.

4.2.3.1 Die „theologische Kompetenz“

Aus der Literaturrecherche für die Definition geht deutlich hervor, dass es eine Vielzahl an Versuchen gibt religiöse Kompetenz zu beschreiben. Zimmermann kommt zum Schluss, dass das ein schwieriges Unterfangen ist, da der Religionsbegriff bereits mehrere Deutungsmuster bietet. Außerdem kann man feststellen, dass „die im Einzelnen genannten Teilkompetenzen […] vielfach sehr abstrakt [sind] […], die gerade nicht das Spezifikum des Religionsunterrichts beschreiben können.“[330] Diese zu allgemeinen Formulierungen verhindern geradezu Problemlösungskompetenzen zu entwickeln. Ein weiteres Problem scheint zu sein, dass das Besondere der christlichen, oder gar evangelischen/katholischen Religion in den Formulierungen nicht deutlich genug zu Tage tritt. Es wird sogar behauptet, „ dass die Kompetenzformulierungen einen unmittelbaren Bezug zum Wahrheitsanspruch christlichen Glaubens vermeiden.“[331] Wenn aber der konfessionelle Religionsunterricht zu einer Art allgemeiner moralischer Lebenshilfe verkommt, geht der wesentliche Gehalt der Liebe Gottes zu den Menschen schlicht verloren.

Zimmermann versucht diesem Problem mit der Einführung der „theologischen Kompetenz“ entgegenzuwirken. Sie entwickelt die „theologische Kompetenz“ basierend auf Weinert, und plädiert für die Einführung der Kindertheologie für die Stärkung der theologischen Kompetenz auf. Ihre Ausführungen gelten analog auch für die Jugendtheologie.

Im Gegensatz zur in jüngerer Zeit etablierten Religionswissenschaft „besteht eine lange systematische Reflexion zum Theologie-Begriff.“[332] Die Religionspädagogin möchte das Profil des konfessionellen Religionsunterrichts durch die Präzisierung der „theologischen Kompetenz“ schärfen, da gerade durch diese der einzigartige Charakter der christlichen Religion aufscheint. Ebenso wie Reis im 2. Kapitel betont,

---

[330] ZIMMERMANN, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, 156.
[331] Ebd. 158.
[332] Ebd.

scheint auch für Zimmermann der bloß religionskundliche Unterricht in eine Sackgasse zu führen.[333] Sie fordert von den Kompetenzmodellen, dass die „Grundsätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft erkennbar werden.“[334] Es muss in der Öffentlichkeit begründet werden können, warum an einer öffentlichen Schule der katholische oder evangelische Unterricht seinen Beitrag zur Bildung leistet. So soll die „theologische Kompetenz“ eine Ergänzung zur „religiösen Kompetenz“ darstellen, um den allgemeinen Formulierungen der Kompetenzmodelle konkrete Inhalte liefern zu können.

Verbindet man die von Weinert genannte „*kognitive* Dimension“[335] mit der theologischen Kompetenz, so führen die Fragen Jugendlicher, wie bereits eingehend im zweiten Kapitel behandelt, im Idealfall zu Reflexion des eigenen Standpunktes, zu kritischen Rückfragen und zu begründeter Neupositionierung. Dies aktiviert die kognitiven Fähigkeiten und unterstützt deren Weiterentwicklung. Während Zimmermann für die Kindertheologie das „*anders* denken“[336] der Kinder betont, kann in der Jugendtheologie besonders die kritische Haltung Jugendlicher ins Spiel gebracht werden, wenn es um die kognitiven Fähigkeiten geht.

Der biblischen Tradition liegen „narrative und metaphorische Denkweisen“[337] zugrunde, welche in der Jugendtheologie besondere Beachtung erlangen. Streib schreibt in einem Artikel dazu: „Neben rationaler Argumentation, die im Medium kognitiver Entscheidung über jugendtheologische Wahrheitsbehauptungen befindet, tritt die narrative und ästhetische Kommunikation. […] Vielen Jugendlichen liegt es näher Geschichten zu erzählen, als Argumente auszutauschen.“[338] Im „narrativen Diskurs“[339] begegnen Jugendliche der wissenschaftlichen Theologie, wobei Streib an dieser Stelle „Demut der gelehrten TheologInnen“[340] fordert. Es geht um die Orientierung an einem „diskursiv ausgerichteten Religionsbegriff“[341], der wiederum das religiöse Lernen als Prozess anerkennt. Dieser ist, wie die Jugendtheologie

[333] Vgl. ZIMMERMANN, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, 159 f.
[334] Ebd. 159.
[335] Ebd. 160.
[336] Vgl. ebd. 161.
[337] Ebd. 160.
[338] STREIB, Jugendtheologie als narrativer Diskurs, 156.
[339] Ebd. 156.
[340] Ebd. 161.
[341] Ebd. 162.

voraussetzt, offen und kennt kein richtiges Ergebnis. Streib schreibt am Ende des Artikels pointiert:

> „[Man soll] die Vielzahl der kleinen Geschichten, die Jugendliche über ihre Erfahrungen von Gott und Welt erzählen, die narrativen Deutungen ihrer impliziten und expliziten Religiosität, nicht ultimativ an einem »großen« Erzählzusammenhang […] messen, so als könne die ausdrückliche Theologie der theologischen Dogmatik ungebrochen als große Erzählung genommen werden.“ [342]

Vielmehr geht es Streib darum, die Theologie der Jugendlichen zu würdigen und ihnen als Theologe oder Theologin im narrativen Diskurs in Demut und auf Augenhöhe zu begegnen.

In diesem Sinne sieht Zimmermann Parallelen zwischen Reflexionsformen der biblisch-theologischen Tradition und den kognitiven Kompetenzen von Lernenden.

Bezieht man sich auf den nächsten Bereich von Weinert, nämlich dem der „Problemlösungskompetenz“, so kann die Jugendtheologie als *„theologische Problemlösungskompetenz“*[343] verstanden werden. Die setzt laut Zimmermann voraus, dass Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden muss mit schwierigen Fragen überhaupt in Berührung zu kommen. Gerade die Themen, die durch die im zweiten Kapitel erläuterten „Einbruchstellen des Glaubens“[344] aufkommen, sollten aufgrund ihrer Schwierigkeit und Problematik nicht ausgelassen werden.[345] Nur durch Konfrontierung mit Herausforderungen kann der Mensch seine Kompetenzen entwickeln und auf eine nächsthöhere Stufe bringen.[346]

Der dritte Aspekt von Weinert bezieht sich auf Inhalte, welche durch die Jugendtheologie zu *„bereichsspezifischen Kompetenzen“*[347] führen. Zimmermann beruft sich an der Stelle an das Spezifische der christlichen Religion und kritisiert, wie oben erwähnt, die Abstraktheit der Formulierungen in der Kompetenzorientierung. Hier fordert sie konkrete Inhalte für die Entwicklung der theologischen Kompetenz. Durch die Jugendtheologie ist dies sehr wohl gegeben, da sie sich lebensweltlich zu

---

[342] Ebd. 164.
[343] ZIMMERMANN, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, 161.
[344] FREUDENBERGER-LÖTZ, theologische Gespräche mit Jugendlichen, 20f.
[345] Vgl. dazu Kapitel 3: Die großen Fragen der Jugendlichen betreffen nach Freudenberger-Lötz: Gottesfrage, Theodizee, Glaube, Bibel, Ewiges Leben und Jesus. (FREUDENBERGER-LÖTZ, theologische Gespräche mit Jugendlichen, 29.)
[346] Vgl. REIS, Kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung, 25f.
[347] ZIMMERMANN, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, 161.

orientieren versucht. Die Zuspitzung dieser Forderung nach konkreten Inhalten, die für Jugendliche von Interesse sind, findet sich bei Veit-Jakobus, der die Themensuche in der Jugendtheologie zum Thema macht.[348] Es ist aber auch wichtig anzumerken, dass die jugendtheologische Kompetenz „nicht notwendig um den eigenen Glauben“[349] kreist, „vielmehr kann [sie] sich auch in der Wahrnehmung und Reflexion des Glaubens anderer oder der kirchlichen Tradition zeigen.“[350] Das bedeutet für die theologische Kompetenz von Jugendlichen, dass sie sich sowohl im eigenen Leben, als auch in der Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen bewähren muss.

Der vierte Punkt Weinerts bezieht sich auf die Ausbaufähigkeit und Erlernbarkeit von Kompetenzen. Hier insistiert Zimmermann darauf, dass obwohl man in der Kindertheologie offen für Überraschungen sein muss, dennoch „eine gewisse Nachhaltigkeit und Überprüfbarkeit der […] Fähigkeiten“[351] gegeben sein sollte. Gerade hier zeigt sich, dass Jugendtheologie mehr ist als eine willkürliche Plauderrunde.

Bezogen auf die Anwendungssituation in der Kompetenzorientierung zeigt sich in der Jugendtheologie, dass das erworbene Wissen oder der Standpunkt „in Anwendungssituationen abrufbar“[352] ist, wenn der/die Jugendliche im Gespräch oder im Rahmen der Interaktion mit anderen auf sein/ihr theologisches Wissen kommunikativ zurückgreifen kann.

4.2.3.2 Kompetenzmodelle und ihre Relevanz für die Jugendtheologie

Im Rahmen dieser Arbeit wurden zahlreiche Kompetenzmodelle gefunden, welche von Hemels Definition religiöser Kompetenz ausgehen oder angelehnt an die Expertise Comenius‘ Kompetenzmodelle für den Unterricht anbieten. Am Anfang dieses Kapitels nennen Schlag und Schweitzer 3 Kriterien, welche von den Kompetenzmodellen für die Jugendtheologie erfüllt werden müssten. Nun sollen einige ausgewählte Modelle an diesem Maßstab geprüft werden, da sie die direkte Verbindung zu den Lehrplänen darstellen, und daher eine Schlüsselfunktion in der Kompetenzorientierung besitzen.

---

[348] Vgl. VEIT-JAKOBUS, Themen der Jugendtheologie, 45-58.
[349] ZIMMERMANN, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, 162.
[350] Ebd. 162.
[351] Ebd.
[352] Ebd. 163.

Zunächst soll das Kriterium der „Subjektbezogenheit“ und der „individuellen Aneignungsmöglichkeit“ untersucht werden. Das Comenius Institut widmet der Subjektbezogenheit einen eigenen „Gegenstandsbereich“, welcher als „subjektive Religion“ bezeichnet wird. In diesem Bereich geht es um „die persönliche Glaubensüberzeugung, religiöse Deutungsoptionen und Entscheidungssituationen der eigenen Lebensführung“[353]. Hier findet sich bei Obst in ihrem fünften Punkt der Aspekt „kompetenzförderliche Lehr- und Lernprozesse planen“[354], wo sie individuelle Lernwege fordert, damit auf die unterschiedlichen Bedürfnisse eingegangen werden kann. Bei Michalke-Leicht finden sich im zweiten Schritt „Lernarrangements“[355] und im sechsten Schritt „Lernwege“[356], die eine Schülerinnen- und Schülerorientierung andeuten, was das selbstorganisierte Lernen und die angebotenen Lernoptionen angeht. Er betont das Prozesshafte am Lernen und unterstreicht die Wichtigkeit der individuellen und kreativen Unterstützung der Schülerinnen und Schüler. Andreas Feindt entwirft ein weit gefasstes Modell, das der Lehrperson viele Freiheiten lässt. Gleich an erster Stelle steht bei ihm die „individuelle Lernbegleitung“[357], wo er darauf hinweist, dass jeder Lernanlass auf den individuellen Lernenden zugeschnitten werden muss. Ein interessantes Modell von Georg Ritzer orientiert sich im Gegensatz zu anderen Modellen, an Inhalten. Das Ziel ist die „Entwicklung eines eigenständigen Urteils- und Orientierungsvermögens“[358], was zwar einem subjektorientierten Ziel entspricht, jedoch der Weg der Aneignung nicht beschrieben ist. Daher bleibt dieses Modell für das erste Kriterium von Schlag und Schweitzer unklar.

Untersucht man das Kriterium der „Lebensweltbezogenheit“, so kann eindeutig für alle Kompetenzmodelle gesagt werden, dass die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt genommen wird.[359]

---

[353] OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 99.
[354] Ebd. 141.
[355] MICHALKE-LEICHT, Kompetenzorientiert unterrichten, 81.
[356] Ebd. 82.
[357] FEINDT, Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, 13.
[358] RITZER, Georg, Vom Wollen über das Wissen zum Können und Tun. Vorschlag eines integrierenden Modells religiöser Kompetenzen für den Religionsunterricht, in: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM (ÖRF), 18, 2010, 29.
[359] Vgl. dazu OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 138; MICHALKE-LEICHT, Kompetenzorientiert unterrichten, 47f; FEINDT, Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, 15; RITZER, Vom Wollen über das Wissen zum Können und Tun, 29.

Das Kriterium der Entwicklungsbezogenheit, welches sich auf die religiöse Entwicklungsstufe der Jugendlichen bezieht, wird bis auf Michalke-Leicht und Ritzer, bei allen untersuchten Modellen explizit erwähnt. Bei Obst lautet dieser Aspekt „Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler erheben“[360]. In Michalke-Leichts Buch findet sich ein Artikel von Georg Gnandt, der den Punkt „Lernausgangslage erheben“[361] bezeichnet, und auf die Entwicklung von Lernenden hinweist. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass dies zwar auch in Michalke-Leichts Modell, später in diesem Band, berücksichtigt wird, aber nur im Rahmen der curricularen Vorgaben[362], welche noch einer Verbesserung in dieser Hinsicht bedürfen[363]. Andreas Feindt verbindet diesen Punkt mit der „individuellen Lernbegleitung“ wenn er sagt:

> „[…] didaktisches Handeln kann nur gelingen, wenn man sich als Lehrer/-in systematisch einen Überblick über die verschiedenen Lernausgangslagen der Schüler/-innen verschafft. Dabei geht es um das Vorwissen der Schüler/-innen, ihre subjektiven Theorien und Fragen zu einem bestimmten Unterrichtsinhalt, und v.a. um ihre Lernwege und Bearbeitungsstrategien, mit denen sich Schüler/innen an die Bearbeitung komplexer Herausforderungen machen.“ [364]

An der Verknüpfung der Kompetenzmodelle mit der Jugendtheologie wurde ersichtlich, dass sie anschlussfähig sein könnten, da sie die drei Kriterien Subjekt-, Lebenswelt- und Entwicklungsbezogenheit in den meisten Fällen erfüllen. Das Problem an der Verbindung sieht Schweitzer eher an den kompetenzorientierten Lehrplänen, auch „Kerncurricula“[365] genannt, die bedauerlicherweise noch sehr unterentwickelt sind und bei denen die Verbindung zu den eben genannten Kompetenzmodellen auf bildungstheoretischer Basis noch nicht gegeben ist. Er kritisiert, dass in den Lehrplänen „Inhalte nicht kriterien- oder theoriebezogen“ ausgewählt und beschrieben werden, sondern „pragmatisch“[366]. Als eine Lösung für

---

[360] OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 139.
[361] GNANDT, Georg, Anforderungssituationen und Lernanlässe, in: MICHALKE-LEICHT (Hg.), Wolfgang, Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München[2]: Kösel 2013, 48.
[362] Vgl. FEINDT, Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, 81.
[363] Vgl. SCHWEITZER, Kompetenzen, Inhalte und Elementarisierung, 73-85.
[364] FEINDT, Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, 13.
[365] SCHWEITZER, Kompetenzen, Inhalte und Elementarisierung, 79.
[366] Ebd. 79.

dieses Problem bietet er die Elementarisierung an, auf deren Basis Lehrpläne in Zukunft gestaltet werden sollen. Dies führt er darauf zurück, dass die Elementarisierung Kriterien liefert, welche „zugleich subjekt- und inhaltsbezogene Felder ausbildet.“[367] Sie wäre ein Instrument der kritischen Prüfung von Kerncurricula, welche „elementare Strukturen, Erfahrungen, Zugänge, Lernformen und Wahrheit“[368] sinnvoll und begründend mit Inhalten verbindet. Dafür wäre aber eine Theorie der religiösen Bildung notwendig, die leider noch aussteht.[369]

4.3 Wie der Erwerb von Kompetenzen vor sich geht

Um die Jugendtheologie mit der Kompetenzorientierung verbinden zu können, bedarf es einer Theorie der Kompetenzentwicklung. An der Theorie lässt sich dann abschätzen, ob und wie diese beiden Bereiche kompatibel sind. Reis behandelt zwar die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerausbildung, dennoch kann das Modell ebenso auf den Kompetenzerwerb in der Schule angewandt werden, da es sich auch dort letztlich um die Handlungsfähigkeit in konkreten Situationen handelt.

Die Grundstruktur des Kompetenzerwerbs wird in vier Stufen dargestellt, was in folgender Tabelle veranschaulicht wird (Abbildung 4):

Momente der Kompetenzentwicklung	**Schlüsselstellen des Kompetenzerwerbs**
Distanzierung vom intuitiven Theorie- und Handlungswissen	1 Konfrontation mit dem Vorwissen (Theorie- und Handlungswissen)
Arbeit in der autologischen disziplinären Wissensstruktur	2 Kenntniserwerb
	3 Wissensnutzung in disziplinär interpretierten Handlungssituationen
Multimodales Handeln in Situation	4 Standardbezogenes Handeln in multilogisch interpretierten Handlungssituationen

Abbildung 4: Grundstruktur des Kompetenzerwerbs[370]

[367] Ebd. 80-81.
[368] Ebd. 81-82.
[369] Vgl. ebd. 83.
[370] Die Tabelle stammt aus: REIS, Kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung, 121. Die linke Spalte entspricht der „äußeren Lernumgebung“, während die rechte Spalte „die innere Entfaltung der Disposition“ darstellt. Reis betont die Wichtigkeit dieser Unterscheidung, „damit die

Zunächst bedarf es einer bestimmten Situation, die Kompetenzen erfordert. Es wird von den Lernenden erkannt, dass sie ein bestimmtes Wissen benötigen, um die Situation zu bewältigen. Daran knüpft in der Tabelle Punkt 1, wo es zur „Konfrontation mit dem Vorwissen“ kommt. Hier ist es zunächst wichtig, seine eigene Position klarzumachen und mit unterschiedlichen Positionen zu vergleichen.

In Punkt 2 kommt es zum „Kenntniserwerb“[371]. Das erworbende Wissen wird in verschiedenen Sitautionen erprobt und eigenübt und es wird geprüft, ob es sich in variablen Situationen einsetzen lässt. Reis bezeichnet das auch als „Rollenlernen“[372], wobei Ansichten in Beziehung gesetzt werden.

Dass Standards nur eine Hilfestellung für eine qualitative Handlung darstellen, wird in Punkt 3 deutlich: Der Lernende versucht seine Kompetenzen flexibel einzusetzen und stellt gegebenfalls die Standards in Frage, falls sie sich als hinderlich darstellen. Es muss beachtet werden, dass eine Handlungsstruktur geübt werden muss, und das Wissen alleine noch nicht zu einer kompetenten Handlungsfähigkeit führt.

Punkt 4 fasst das Ziel der Kompetenzorientierung zusammen: Der Lernende ist fähig standardbezogen zu handeln, wobei er/sie sein Wissen in verschiedenen Situationen adäquat einsetzen kann. Das wird durch die Kompetenzmessung überprüft, die ein eigenes Instrumentarium darstellt.[373]

Die eben erläuterte Tabelle begründet für die Jugendtheologie folgende These: Jugendtheologie und Kompetenzorientierung können verknüpft werden, da die Kompetenzentwicklung in der Jugendtheologie in die Grundstruktur des Kompetenzerwerbs eingebettet werden kann:

1. In der Jugendtheologie geht es zunächst um den eigenen Standpunkt, dem Fremdpositionen gegenübergestellt werden (Bezug zu Punkt 1).
2. Die Aspekte werden reflektiert und argumentiert erarbeitet, wobei sie in Beziehung mit der eigenen Position gesetzt werden (Bezug zu Punkt 2).

Kompetenzorientierung nicht zu einer Technologie verkommt“ (REIS, Oliver, unveröffentlichtes E-Mail vom 19. Juni 2014 [*mit ausdrücklicher Zustimmung des Autors*]).

[371] Ebd. 122.

[372] Ebd. 126.

[373] Die Kompetenzmessung in der Hochschuldidaktik ist ein kompliziertes Unterfangen, welches im Rahmen dieser Arbeit nicht eingehender behandelt werden kann. Auf eine kompetenzorientierte Leistungsrückmeldung in der Schule wird in Kapitel 4.6.1 eingegangen.

3. Gegebenenfalls modifiziert der/die Lerndende seinen/ihren Standpunkt durch die Auseinandersetzung mit den Fremdansichten und erweitert seinen/ihren Erfahrungshorizont (Bezug zu Punkt 3).
4. Die Schülerin oder der Schüler erkennt eine persönliche Kompetenzentwicklung, da er oder sie seinen neuen Wissenshorizont in neuen Situationen nutzen kann. Dies geschieht teilweise mithilfe der Leistungsrückmeldung, jedoch besonders in außerschulischen Kontexten (Bezug zu Punkt 4).

Nun stellt sich die Frage, welche Kompetenzen in diesem Verfahren der Jugendtheologie erworben werden können. Der folgende Abschnitt wird dies beleuchten.

4.3.1 Reflexionskompetenz als übergeordnete Kompetenz von Jugendlichen

Ähnlich wie Zimmermann im oberen Kapitel, bemängeln auch Schlag und Schweitzer die Entwicklung des Begriffs der „Theologie“ in den verschiedenen Kompetenzmodellen und Kerncurricula. Nichtsdestotrotz meinen sie, dass theologische Fähigkeiten zumindest implizit in den Anforderungen an Schülerinnen und Schüler vorhanden sind. Sie starten den Versuch, einige Kompetenzen zu definieren, die auf der Basis einer gut geleiteten Jugendtheologie von Lernenden entwickelt werden können. Sie ordnen die Kompetenzen der „übergeordneten Reflexionskompetenz“[374] in der Jugendtheologie unter und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Zur übergeordneten Reflexionskompetenz füge ich die von Dressler genannte „Differenzkompetenz“ mit gleichem Gewicht hinzu, da sie besagt, dass jene mit der Differenzkompetenz ausgestatteten Personen die Fähigkeit besitzen, Religion als ein Instrument für Weltdeutung anzuerkennen und wissen, dass eine bestimmte Religion eine unter vielen Weltdeutungsmöglichkeiten sein kann. Die Reflexions- und Differenzkompetenz durchdringen sich m.E. gegenseitig. [375]

[374] SCHLAG, SCHWEITZER, Theologische Kompetenzen Jugendlicher, 139.

[375] Vgl. zu Differenzkompetenz DRESSLER, Bernhard, Religiös gebildet – kompetent religiös? Über die Möglichkeiten und Grenzen der Standardisierung des Religionsunterrichts, in: Sajak, Clauß, Peter, Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin: LIT-Verlag 2007, 178).

4.3.1.1 Deutungs- und Urteilskompetenz – Theologie der Jugendlichen

Wie schon im zweiten Kapitel durch Veit-Jakobus in seinem Programm der Jugendtheologie deutlich wurde[376], bringen Jugendliche bereits selbst Vorstellungen, Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen mit in das theologische Gespräch. Es ist eine oftmals betonte religionspädagogische Einsicht, dass für nachhaltiges Lernen von den Lebenswelten der Lernenden ausgegangen werden muss, da sonst die Gefahr besteht, dass Inhalte nur für kurze Zeit angeeignet werden und bedeutungslos für das eigene, weitere Leben bleiben. Die Voraussetzung dafür, dass Schülerinnen und Schüler ihre mitgebrachten Kompetenzen weiterentwickeln können, ist die diagnostische Kompetenz auf Seiten der Lehrperson[377]. Dafür muss man einerseits wissen, wie Jugendliche zum Beispiel über Gott denken[378] und welche Kompetenzen das impliziert, andererseits muss die Lehrperson fähig sein diese Kompetenzen „für den Prozess des Lehrens und Lernens fruchtbar […] [zu] machen."[379] Die religiöse Deutekompetenz beinhaltet zusätzlich auch die „Zeichenkompetenz"[380], nämlich dass Jugendliche die symbolisch gebrauchte Zeichensprache einer religiösen Gruppe von Diskussionen über Fakten trennen können. Ohne Zeichenkompetenz wäre ein Gespräch über Glaubensinhalte nicht zielführend, da eine bestimmte Weltdeutung einer Konfession nicht nackten Tatsachen entsprechen kann und darf.[381]

Das folgende Beispiel stammt aus einer Untersuchung von Judith Krasselt-Maier, und möchte aufzeigen, wie Aussagen über Gottesvorstellungen von Schülerinnen und Schülern gedeutet werden könnten (Schüler, 9. Klasse Realschule, 14 Jahre, katholisch):

> *„Ich glaube nicht an Gott, weil es ihn nicht gibt und weil es mir nicht gefällt, dass ein anderer alles lenkt und weil zum Beispiel die Schöpfungsgeschichte in der Bibel*

---

[376] Vgl. VEIT-JAKOBUS, Theologisieren mit Jugendlichen, 44.

[377] Die diagnostische Kompetenz, ist eine von 6 Kompetenzen, die für den kompetenzorientierten Religionsunterricht von Clauß Peter Sajak ausformuliert wurden (vgl. SAJAK, Religion unterrichten, 54-135.); vgl. ausführlicher Kapitel 4.4.

[378] Es gibt zahlreiche Studien und empirische Untersuchungen zu diesem Thema: vgl. dazu exemplarisch brandaktuell: KRASSELT-MAYER, Judith, Gott ist (k)ein alter, weiser Mann! Jugendliche schreiben über ihre Gottesvorstellungen, ihren Glauben, ihre Zweifel, in: FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra (Hg.), Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie, Band 26, Kassel: kassel university press 2014; PORZELT, Burkhard, Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz, Graz: Manumedia Verlag 1999.

[379] SCHLAG, SCHWEITZER, Theologische Kompetenzen Jugendlicher, 140.

[380] DRESSLER, Religiös gebildet, 178.

[381] Ebd. 174.

wissenschaftlich widerlegt ist. Außerdem bin ich der Meinung, dass alles, was in der Bibel steht und was über Gott gesagt wird, nur dem Zweck dient, die Welt besser zu sehen und nicht so, wie sie ist. Zusätzlich passieren jeden Tag viele, viele Unglücke oder zum Beispiel herrscht in manchen Ländern Krieg und was für ein Gott würde so etwas nicht verhindern. Fazit: Ich bin der Meinung, es gibt keinen Gott bis mir bewiesen wird, dass es ihn gibt." [382]

Der Schüler verbindet seine Gottesvorstellung mit der Theodizeefrage, welche eine zentrale Thematik der Jugendtheologie ist, folgt man dem Themenkatalog von Freudenberger-Lötz[383]. Zudem lehnt der Lernende einen Gott ab, der „alles lenkt", was aufgrund seines Alters auf ein *Autonomiestreben*[384] hinweist. Man könnte hier bei einer *religionssoziologischen*[385] Ebene ansetzen und auf Basis der religiösen Individualisierung und Pluralisierung eine Diskussion starten. Eine *theologische* Deutung wäre zum Beispiel der „Aspekt[…] [der] Freiheit, […] göttliche Allmacht und ihre Grenzen, Erfahrungen in existentiellen, aussichtslosen Notlagen."[386] Krasselt-Maier sieht in diesem Schülertext das Potential das „Argument – Gott ist eine „Erfindung" des Menschen"[387] näher zu untersuchen und aufzuzeigen, dass der Gedanke nicht neu ist. Schon im 19. Jahrhundert haben sich Philosophen mit dieser These beschäftigt. „Der Schüler kann [nach Krasselt-Maier] Grundgedanken der Projektionstheorie […] und ebenso theologischen Einwänden gegen die Illusionstheorie"[388] begegnen. Auf dieser Grundlage bekommt er die Möglichkeit seine eigene Theorie neu zu reflektieren (übergeordnete Reflexionskompetenz) und lernt Argumente kennen, „warum Gott sich weder beweisen noch widerlegen lässt."[389] Ein weiterer Aspekt, den Krasselt-Maier nennt, ist das Kennenlernen der Unterschiede zwischen biblischen und naturwissenschaftlichen Texten, und dass sich beide Blickwinkel ergänzen können.

Die Deutungs- und Urteilskompetenz wird hier m.E. eingehendst gefördert, da der Schüler unterschiedliche Deutungen seiner Ansicht durch Heranziehung von Fremdansichten analysiert, integriert, sie womöglich in sein Denken und dadurch

---

[382] KRASSELT-MAYER, Gott ist (k)ein alter, weiser Mann!, 78-79.
[383] Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 29.
[384] Angelehnt an SCHLAG, Thomas, Schweitzer, Friedrich, Auch Jugendliche als Theologen!, 57.
[385] Ebd. 59.
[386] Ebd.
[387] Vgl. KRASSELT-MAIER, Gott ist (k)ein Alter, weiser Mann!, 79-80
[388] Ebd. 80.
[389] Ebd.

kommt es zu einer differenzierten Weiterentwicklung seiner Urteilskompetenz. Nebenbei wird auch die theologische Kompetenz erweitert, wenn es um die Deutungen der theologischen Tradition und deren Vertiefung geht. Hanne Leewe und Rainer Neuschäfer schreiben dazu passend, dass „es »bei der Gottes-Frage […] [eigentlich] um Lebenskompetenz [geht]“[390]. Da die Gottesfrage fundamental für das Leben von Menschen ist, muss sie im Religionsunterricht so aufbereitet werden, dass die Jugendlichen ihre Relevanz für ihr Leben entdecken.[391] Dadurch ist neben vielen Kompetenzen auch die „Selbstkompetenz“ ein wichtiges Kriterium, welches dazu führt, dass „eigene Sehnsüchte verbal und kreativ [ausgedrückt] […] und [reflektiert werden].“[392]

4.3.1.2 Kommunikations- und Partizipationskompetenz – Theologie mit Jugendlichen

Heutzutage ist religiöse Sozialisierung[393] und damit verbunden auch „religiöse Kommunikationsfähigkeit nicht automatisch gesichert“[394]. Im Falle des Religionsunterrichts kann nunmehr nicht vom gemeinsamen „theologischen“ Wortschatz ausgegangen werden. Im ersten Kapitel wurde bereits kurz angeschnitten, dass der heutige Religionsunterricht aufgrund der Pluralisierung der Gesellschaft, den Lernenden dazu passende lebensrelevante Inhalte bieten muss.[395] Es treffen verschiedene Religionen und Kulturen aufeinander und die Aufgabe des Religionsunterrichts wäre es, die Lernenden in der Entwicklung ihrer „interreligiösen Kompetenz“[396] zu begleiten. Es werden hier von der Lehrperson spezielle

---

[390] LEEWE, Hanne, NEUSCHÄFER, Reiner, Andreas, Ich hatte von dir nur vom Hörensagen vernommen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005, 7.
[391] Vgl. ebd. 13f.
[392] Ebd. 141.
[393] Vgl. dazu Kapitel 2.
[394] SCHLAG, SCHWEITZER, Theologische Kompetenzen Jugendlicher, 140.
[395] Vgl. Ausführungen S. 3f.
[396] Es sei hier auf eine Studie von Henning Schluß hingewiesen, der mittels empirischer Methoden 44 Testaufgaben, die Wissen und Fähigkeiten von Lernenden erheben), den Status des Religionsunterrichts eruieren versuchte. Es ging dabei um die „Leistungsfähigkeit des konfessionellen Religionsunterrichts für ein wechselseitiges Verständnis der Religionen und Kulturen, das ihm gegenüber öffentlich bestritten wurde.“ (SCHLUß, Henning, Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz – Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz, in: FEINDT, Andreas, ELSENBAST, Volker, SCHREINER, Peter, SCHÖLL, Albrecht (Hgg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster: Waxmann 2009, 66). Erfreulicher Weise konnte die Studie bestätigen, dass der evangelische Religionsunterricht sehr wohl die interreligiöse Kompetenz stärkt, gerade durch sein christliches Profil (vgl. ebd. 57-71).

Kompetenzen erwartet, welche die Schülerinnen und Schüler für interreligiöse Dialogfähigkeit vorbereiten sollen.[397]

Vergleicht man nun einige Kompetenzmodelle[398], mit Hemels Definition „religiöser Kompetenz“, so überlappen sie in der Sparte „religiöse Kommunikation“ als eines der Ziele[399] (Abbildung 5) religiöser Kompetenz:

Ziel(e)	*Definition*	*Ebene*	*Kompetenz*
religiöse Kommunikation	sprachliche und nicht- sprachliche Kommunikation (Mensch-Gott; Mensch-Mensch)	kommunikativ	Sprach- und Interaktionskompetenz, Dialogkompetenz, Symbolfähigkeit

Abbildung 5: religiöse Kommunikation als Ziel der religiösen Kompetenz[400]

Die Kommunikationskompetenz geht Hand in Hand mit der Partizipationskompetenz. Was die erstgenannte Fähigkeit angeht, so spitzt Holterhues in ihrer Synthese der Kompetenzmodelle von Obst, Feindt, Michalke-Leicht und Ziener ihre These der Gemeinsamkeit mit dem Leitwort „Kommunikation“ zu, indem sie „das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern im kompetenzorientierten Unterricht als wesentlichen Bestandteil des Beziehungsangebotes […][von Seiten der Lehrperson]“[401] sieht. Damit will die kommunikative Haltung der Religionslehrerin und des Religionslehrers zur Entwicklung der Kommunikationskompetenz beitragen.

---

[397] Für den speziellen Fall der interreligiösen Kompetenz seien die nach Englert an dieser Stelle kurz aufgezählt: Wahrnehmungsfähigkeit für die Religiosität der Menschen heute ausbilden, Verfahren entwickeln, um Religiosität kommunikabel zu machen, sich in wachsenden Ringen um die Fähigkeit zum interkonfessionellen und interreligiösen Dialog bemühen, didaktische Strategien erarbeiten, wie sich »diffuse« in Richtung »markanter« Pluralität entwickeln lässt, die pro-vokative Qualität religiöser Überzeugungen herausarbeiten, seinen eigenen und den jeweiligen Verhältnissen angemessenen Weg entdecken (ENGLERT, Rudolf, Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hgg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg: Gütersloh und Herder 2002, 99-105). Für die konkrete Auseinandersetzung mit diesen Leitgedanken ist in dieser Arbeit kein Raum vorgesehen. Trotzdem muss gesagt werden, dass es zunächst einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik bedarf, die die entsprechende Theorie für die Praxis bereitstellt. In diesem Rahmen fordert Englert dann eine adäquate LehrerInnen- und Lehrerbildung, die sowohl von Seiten der Kirche, als auch gesellschaftlich unterstützt werden müsste, da die Herausforderungen der Vielfalt alle betrifft.

[398] Unter anderem beschreiben Feindt, Michalke-Leicht und Obst in ihren Modellen keine konkreten Kompetenzen, sondern verweisen auf die Lehrpläne (vgl. FEINDT, Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, MICHALKE-LEICHT, Kompetenzorientiert unterrichten, OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen.) Da diese aber sehr unterschiedlich ausfallen und bislang die Integration der Kompetenzmodelle in die Kerncurricula mangelhaft erscheint (vgl. SCHWEITZER, Kompetenzen, Inhalte und Elementarisierung im Religionsunterricht, 79), wäre weitere Forschungsarbeit notwendig, um Lehrerinnen und Lehrern transparentere Hilfestellungen geben zu können.

[399] Vgl. HEMEL, zit. nach OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 74-80.

[400] OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 74.

[401] HOLTERHUES, Von Adam und Eva, 201.

Bezüglich der mit der Kommunikationskompetenz verbundenen Partizipationskompetenz[402], benennt das Comenius Institut die fünfte Dimension seines Kompetenzrasters als „Partizipation […] die begründete[r] (Nicht)- Teilhabe an religiöser Praxis“[403], wobei dies den Gegenstandsbereich „andere Religionen und/oder Weltanschauungen“[404] kennen und kritisch prüfen, durchdringt.

Ebenso bietet Georg Ritzer in seinem integrierenden Kompetenzmodell „religiöse Pluralitätsfähigkeit“ als eines von drei Kompetenzdimensionen. Er schreibt dazu: „Religiös pluralitätsfähig ist [man, wenn man] […] Weltanschauungen ‚aus deren soziokulturellen Kontexten zu interpretieren weiß und sich mit anderen Religionen [und Weltanschauungen] einfühlsam verständigen kann‘“.[405] Toleranz und interkulturelle Kompetenz sind Schlüsselwörter dieser Dimension.[406]

Ein Beispiel, vor dem Hintergrund der Jugendtheologie im Bereich der Partizipationsfähigkeit wäre nach Schlag und Schweitzer, neben der interreligiösen Kompetenz, ebenso eine begründete Teil- oder Nichtteilhabe an „rituellen Vollzügen des Gottesdienstes“[407], aber besonders um die Reflexionsfähigkeit dieser und gegebenenfalls um die eventuelle Weiterentwicklung durch Mitgestaltung. Es wird ersichtlich, dass die Partizipationsfähigkeit sowohl in der eigenen Religion, als auch in der toleranten Einstellung zu anderen Religionen notwendig ist.

Der Zusammenhang der Kommunikationsfähigkeit und der Partizipationsfähigkeit lässt sich wie folgt beschreiben: In den Bereich der Kommunikation fällt heutzutage das Augenmerk besonders auf die soeben genannte interreligiöse Kompetenz, wo selbstverständlich untrennbar auch die Deutungs- und Urteilskompetenzen tragende Rollen spielen. Das respektvolle Miteinander, wie schon Ritzer mit dem Zentralbegriff der Toleranz andeutet, ist ein wichtiges Ziel der Kommunikations- und Partizipationskompetenz.[408]

---

[402] Vgl. dazu auch DRESSLER, Religiös kompetent, 171-178.
[403] OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 99-100.
[404] Ebd.
[405] RITZER, Georg, Vom Wollen über das Wissen zum Können und Tun. Vorschlag eines integrierenden Modells religiöser Kompetenzen für den Religionsunterricht, in: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM (ÖRF) 18 (2010), 29.
[406] Vgl. ebd. 29f.
[407] SCHLAG, SCHWEITZER, Theologische Kompetenzen Jugendlicher, 141.
[408] Vgl. dazu ebenso: DRESSLER, Bernhard, Überlegungen zum Kompetenzenaufbau im Religionsunterricht, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hgg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im

4.3.1.3 Theologische Erkenntnisse erschließen – Theologie für Jugendliche

Der Religionsunterricht darf aus jugendtheologischer Sicht nicht zur Miniaturabbildung wissenschaftlicher Theologie werden, wo es darum geht vermittelte Inhalte unreflektiert zu reproduzieren. Eine lebendige Auseinandersetzung mit der Theologiegeschichte ist die richtige Richtung für die Jugendtheologie. Schlag und Schweitzer nennen dazu ein Beispiel:

> „Über die Frage der Entstehungszeit der Evangelien beispielsweise anhand konkurrierender Hypothesen, sowie in Auseinandersetzung mit dem insgesamt ungesicherten Stand der Geschichtsschreibung in der Zeit des frühen Christentums in den ersten beiden nachchristlichen Jahrhunderten zu diskutieren ist etwas wesentlich anderes, als die in den meisten Schulbüchern gebotenen, scheinbar festliegenden Entstehungsdaten der Evangelien kontextfrei auswendig lernen zu müssen.“ [409]

Es zeigt sich deutlich, dass die Jugendtheologie sehr wohl an dem Erwerb von Wissen aus der Theologie interessiert ist, jedoch in einer Weise, dass sie im Gegensatz zum Auswendiglernen von Fakten, „für Fragen historischer und dogmatischer Wahrheitsansprüche sensibilisiert“.[410] Das wäre aber noch zu wenig um der Jugendtheologie gerecht zu werden. Der Fokus liegt auf dem Erwerb der Fähigkeit, eigenständig relevante Informationen aus adäquaten Quellen zu beziehen, und sich kritisch auf sie beziehen zu können. Der Umgang mit dem Internet stellt hier eine der größten Herausforderungen dar, da es eine Massenflut an Daten und Informationen bietet. Die Unterscheidung seriöser von unseriöser Information, ist eine Schlüsselkompetenz, die für selbständig erarbeitete theologische Erkenntnisse notwendig ist.

Vor dem Hintergrund dieser Analyse meint jugendtheologische Kompetenz, im Sinne von Erkenntnissen, vor allem die Fähigkeit mit selbständig gesuchten und kritisch geprüften Quellen, sein eigenes Urteil zu bilden und reflexiv begründen zu können. Wahrheitssuche und eigene Wahrheitsbegründung können hier angesiedelt werden.

Religionsunterricht lernen? (Jahrbuch der Religionspädagogik, 27, JRP), Göttingen: Neukirchner-Verlagsgesellschaft 2011, 155-163.

[409] SCHLAG, SCHWEITZER, Theologische Kompetenzen Jugendlicher, 143.

[410] Ebd. 143.

4.3.1.4 Eine Kompetenzliste nach Hartmut Rupp[411]

Hartmut Rupp hat drei Gesprächsprotokolle einer dritten, sechsten und achten Klasse dokumentiert, um zu zeigen, inwieweit die Jugendtheologie den Lernzuwachs fördern kann. Auf dieser Basis entwirft er einen Kompetenzkatalog, der anschließend mit den Vorschlägen von Schlag und Schweitzer verglichen werden soll:

-eigene Vorstellungen von Selbst, der Welt und einem guten Leben formulieren können,
-die eigenen Sichtweisen anderen erläutern können,
-an den eigenen Sichtweisen aufzeigen können, was einem daran besonders wichtig ist,
-über die Genese eigener Sichtweisen Auskunft geben können,
-Zusammenhänge mit anderen Vorstellungen bestimmen können
-verwendete Begriffe und Anschauungen auf Nachfrage klären können
-folgern können, was die eigenen Sichtweisen für das alltägliche Leben und unterschiedliche Situationen bedeuten können,
- die Sichtweisen anderer angemessen wiedergeben können,
-sagen können, was bei der Sichtweise anderer für diese wichtig sein könnte,
-Gemeinsamkeiten und Unterschiede der eigenen Sichtweisen zu der anderer bestimmen können
-die eigene Sichtweise im Gespräch mit anderen argumentativ begründen können,
-die Sichtweisen des christlichen Glaubens und ihren Hintergrund erschießen, wiedergeben und befragen können,
-Unterschiede und Gemeinsamkeiten des christlichen Glaubens zu den eigenen Sichtweisen benennen können,
-die Frage nach Wahrheit stellen können
-eine eigene Antwort auf die Frage nach der Wahrheit formulieren und vertreten können,
-den Gang des Nachdenkens beschreiben können,
-neue Einsichten benennen können,
-über eigene Gefühle beim Nachdenken Auskunft geben können,
-sagen können, woran man weiterarbeiten möchte.

Vergleicht man die ausgewählten Kompetenzen von Schlag und Schweitzer (Deutungs- und Urteilskompetenz, Kommunikations- und Partizipationskompetenz und Theologische Erkenntnisse erschließen) mit der Kompetenzliste von Rupp, lässt sich

[411] RUPP, Hartmut, Theologisieren und Kompetenzerwerb, in: KRAFT, Friedhelm u.a. (Hgg.), „Jesus würde sagen: nicht schlecht!“ (Jahrbuch für Kinder Theologie, Sonderband, JaBuKi), Stuttgart: Calwer 2011, 138-148.

folgende These aufstellen: Der Fokus liegt bei beiden Ansätzen auf den persönlichen Ansichten von Jugendlichen. Bei Rupp wird dies im prominenten Gebrauch der Phrase „eigene Sichtweisen“ deutlich. Des Weiteren wird eine Parallele hinsichtlich der Differenzierung der eigenen Sichtweise deutlich, wenn bei Schlag und Schweitzer im Rahmen der Deutungs- und Urteilskompetenz der Lernende Fremdansichten kennenlernt und mit seinen vergleicht. Bei Rupp findet sich das in der Aussage „Zusammenhänge mit anderen Vorstellungen bestimmen können“.

Untersucht man die Kommunikations- und Partizipationskompetenz, findet sich dies ebenfalls bei Rupp in mehreren Aussagen, wenn es unter anderem um Mitteilung der eigenen, Nachfrage und zusammenfassenden Aussagen anderer geht.

Die dritte Kompetenz nach Schlag und Schweitzer „Theologische Erkenntnisse erschließen“ findet sich ebenfalls bei Rupp, wenn er den Lernenden die Fähigkeit zuschreibt nach der Wahrheit zu fragen und eigene Thesen aufstellen zu können. Gemeinsamkeiten sind auch hinsichtlich des Wissens über den christlichen Glauben, dass man sehr wohl Theorie braucht, aber nur für die Untermauerung oder Infragestellung der eigenen Position, und nicht für das Bereithaben von Faktenwissen.

Eine bei Rupp hervorzuhebende Kompetenz wäre die „Metakognition“[412], da sie bei Schlag und Schweitzer m.E nur implizit angeklungen ist, wenn sie von Kompetenzen im Allgemeinen sprechen. Rupp verweist darauf, dass Lernende den Verlauf ihrer Gedanken und das Nachdenken über sie beschreiben können, was er den kognitiven Fähigkeiten zuschreibt. Freudenberger-Lötz[413] bestätigt die „kognitive Aktivierung“ durch das Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen, denn sie konnte in der Kassler Forschungswerkstatt mehrmals beobachten, dass sich die anfänglichen Sichtweisen von Lernenden durch die Unterfütterung mit Material aus der Schrift und Tradition veränderten, was die Jugendlichen motivierte sich mit ihrer „persönlichen Auffassung [tiefer] auseinanderzusetzen“[414].

Es ist im zweiten Kapitel, aber auch in diesem Kapitel immer wieder angeklungen, welche maßgebende Rolle die Lehrperson sowohl in der Jugendtheologie als auch in

---

[412] RUPP, Theologisieren und Kompetenzerwerb, 147.

[413] Vgl. dazu ebenfalls: FREUDENBERGER-LÖTZ, Kognitive Aktivierung im theologischen Gespräch mit Jugendlichen, in: FEINDT, Andreas, ELSENBAST, Volker, SCHREINER, Peter, SCHÖLL, Albrecht (Hgg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster: Waxmann 2009, 247-262.

[414] Ebd. 258.

der Kompetenzorientierung spielt. Deshalb wird das nächste Kapitel der Lehrperson gewidmet.

4.4 Erforderliche Kompetenzen der Lehrperson

Clauß Peter Sajak hat im Rahmen der neuen Kompetenzdebatte erkannt, dass die Fokussierung auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, eine Reihe an Kompetenzen auf Seiten der Lehrperson erfordert, die er in seinem Buch „Religion unterrichten“[415] übersichtlich darlegt. In Anlehnung an Karl-Ernst Nipkows Elementarisierungsmodell entfaltet er die notwendigen Kompetenzen der Lehrperson, welche auf Boschkis „fünf Pole“ – „die *Erfahrungen* der Schülerinnen und Schüler, ihre altersabhängigen […] Zugänge, der zu vermittelnde theologische *Inhalt*, die für das Vermittlungsgeschehen zu entwickelnde didaktische *Struktur,* und die mit dieser Struktur verbundenen *Methodenwahl*“[416] aufbaut. Daraus ergeben sich fünf Dimensionen der Anforderungen an den Lehrkörper, welche mit zwei zusätzlichen für die Kompetenzorientierung (4.4.6 und 4.4.7) erweitert werden:

4.4.1 Lebensweltliche Kompetenz

„Fähigkeit zum Umgang mit der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen“[417]

Ein/e heute unterrichtende/r Religionslehrerin und Religionslehrer muss „sich mit den aktuellen elementaren Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen.“[418] Die Lebenswelt der Lernenden sollte die Lehrperson ernst nehmen und Interesse an ihr zeigen, da diese als Vorbild das Lernen enorm beeinflusst. Virtuelle Welten und Sozialräume prägen den Alltag von heutigen Heranwachsenden und das beeinflusst auch ihre Religiosität. Sajak zitiert die 2006 durchgeführte „Shell-Studie“, die Jugendlichen „Patchwork-Religionen“[419] zuschreibt und bestätigt, dass es immer weniger religiös sozialisierte junge Menschen gibt.

Hinzu treten Identitätsentwicklung und religiöse Entwicklung, welche, wie man im vorigen Kapitel sehen konnte, einen erheblichen Einfluss auf die Einstellung von Jugendlichen zu Glaube und Religion hat.

---

[415] Vgl. SAJAK, Religion unterrichten, 54-135.
[416] Ebd. 8.
[417] SAJAK, Religion unterrichten, 54.
[418] Ebd. 54.
[419] Ebd. 54.

Deshalb folgert Sajak, dass der Religionsunterricht der Ort des Kennenlernens der christlichen Tradition sein kann, wo Jugendliche ihre Religiosität kommunizieren lernen und „Identitäts- wie Differenzerfahrungen machen [können].“[420] Es ist die Aufgabe der Lehrperson, die lebensweltliche Kompetenz in Bezug auf die Jugendlichen zu schulen und zu stärken.

Diese Fähigkeit wird in der Jugendtheologie besonders erwartet, wie schon das zweite Kapitel hervorgehoben hat. Veit-Jakobus verlangt ja sogar, dass die Themensuche selbst Thema der Jugendtheologie und der Lehrpläne sein sollten.[421]

4.4.2 Pädagogische Kompetenz

„Fähigkeit zur Analyse von Lernvoraussetzungen und Lernperspektiven“[422]

Sajak bietet hier eine Reihe an Modellen der religiösen Entwicklung von Jugendlichen, von denen einige zuvor schon diskutiert wurden. Modelle zur Denk- und Darstellungsfähigkeit und Modelle zur Urteilsentwicklung werden hier unterschieden. Die Lehrperson als Pädagogin muss, wie schon erwähnt, fähig sein, Lernvoraussetzungen aus entwicklungspsychologischer Sicht zu kennen und mit altersgerechten Lernperspektiven verbinden.

Erneut findet sich eine Entsprechung zur Jugendtheologie, wenn es um die Berücksichtigung der kognitiven Entwicklung von Jugendlichen in theologischen Gesprächen geht.

4.4.3 Theologische Kompetenz

„Fähigkeit zur Aufbereitung wichtiger Themenfelder aus Theologie und Religionswissenschaft“[423]

Religiöse Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern werden an theologischen Themen erarbeitet, vertieft und reflektiert.[424] Hier geht es eindeutig um das Fachwissen der Lehrenden, welches sich auf die Theologie, die Philosophie sowie auch auf Religionskunde allgemein bezieht. Die Deutsche Bischofskonferenz für den katholischen Religionsunterricht bringt Grundlagenpläne für die Lehrpläne in den einzelnen Bundesländern, welche verpflichtend sind und auf Kompetenzmodelle

---

[420] Ebd. 60.
[421] VEIT-JAKOBUS, Themen der Jugendtheologie, 45-58.
[422] SAJAK, Religion unterrichten, 64.
[423] Ebd. 79.
[424] Vgl. MICHALKE-LEICHT, Kompetenzorientiert unterrichten, 80; und SAJAK, Religion unterrichten, 84.

aufbauen, die bereits genannt wurden. Christliche Theologie, sowie religionskundliche Themen sind Bestandteile der Kerncurricula. Zusammenfassend lässt sich sagen: „Zur Vorbereitung und Gestaltung von Religionsunterricht gehört die Kenntnis der elementaren theologischen und religionskundlichen Themen in den verschiedenen Lernzeiträumen […] sowie die theologische Kompetenz, diese erschließen, reflektieren und für den Unterrichtsprozess aufbereiten zu können.“[425]

Die Lehrperson als Repräsentantin der jeweiligen Glaubensgemeinschaft muss auch in der Jugendtheologie ein großes Ausmaß an Fachwissen mitbringen, damit sie entsprechend eingreifen kann, wenn es um die richtige Darstellung der Sichtweise der Glaubens- und Traditionsgemeinschaft geht.

4.4.4 Didaktische Kompetenz

„Fähigkeit zur Planung, Durchführung und Reflexion der didaktischen Reduktion“[426]

Ausgehend von Klafkis kategorialer Bildung und Meyers Lehr- und Lerntheoretischer Didaktik, welche sich in der Praxis als zu komplex erwiesen haben, baut Hilbert Meyer 2004 das „Didaktische Sechseck“[427] auf, welches bekannt als „Oldenburger Dekalog“[428] von Andreas Feindt[429] für die Kompetenzorientierung verfeinert wurde. Er fokussiert die Wichtigkeit von angemessenen Lernarrangements, wo sich Lernende religiös individuell entwickeln und auf verschiedenen Wegen ihre Kenntnisse einüben können.[430] Im Gegensatz zu Feindt bietet Michalke-Leicht ein konkretes Kompetenzmodell mit 10 vorgegebenen Schritten[431], welches weniger Spielräume für die Lehrperson zu bieten scheint, und dafür klarere Strukturen vorgibt. Es ist wohl abhängig von der Lehrperson, welches Modell angewandt wird.

---

[425] SAJAK, Religion unterrichten, 84.
[426] Ebd. 87.
[427] Ebd. 90.
[428] Dieser beinhaltet: klare Strukturierung des Lehr-/Lernprozesses, intensive Nutzung der Lernzeit, Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidung, Methodenvielfalt, intelligentes Üben, individuelles Fördern, lernförderliches Unterrichtsklima, sinnstiftende Unterrichtsgespräche, regelmäßige Nutzung von Schüler-Feedback und klare Leistungserwartungen und -kontrollen (SAJAK, Religion unterrichten, 91).
[429] Die Merkmale für die Entwicklung religiöser Kompetenz nach Feindt seien in Erinnerung gerufen: individuelle Lernbegleitung, Übung und Überarbeitung, Metakognition, Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten, Kognitive Aktivierung und Lebensweltliche Anwendung (SAJAK, Religion unterrichten, 92).
[430] Vgl. ebd. 93.
[431] Die Reihenfolge lautet: 1. Thema, 2. Lernanlässe, 3. Lernvorhaben, 4. Lernarrangement, 5. Lerngegenstände, 6. Lernwege, 7. Lernaufgaben, 8. Lernoptionen, 9. Lernerfolg und 10. Lernquellen (MICHALKE-LEICHT, Kompetenzorientiert unterrichten, 79).

Die didaktische Kompetenz beinhaltet „die Fähigkeit […], theologische Fragestellungen, Themen und Inhalte für unterrichtliche Prozesse auszuwählen, zu reflektieren und mit Blick auf die elementaren Erfahrungen und Zugänge von Schülerinnen und Schülern eine für Lernende hilfreiche und mit Blick auf die Sache angemessen Struktur zu bringen.“[432]

Nachdem die lebensrelevanten Themen der Jugendlichen erschlossen wurden, muss es zu einer Umsetzung im Unterricht kommen, die den Lernenden verschiedene Wege der Aneignung bietet. In gleicher Weise betonen Veit-Jakobus und Freudenberger-Lötz die Vielzahl der Möglichkeiten zum Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen, wobei das theologische Gespräch in verbaler Form ein bekanntes Beispiel darstellt.[433]

Jugendtheologie und Kompetenzorientierung überlappen hier in der Hinsicht, dass nicht so sehr die Methode, sondern das Lernarrangement und die zugrundeliegende Didaktik die Lernvoraussetzungen ausmachen[434]. Hier ist ein klarer Verweis auf Michalke-Leichts Modell zu sehen, da er genau diese als wichtig erachtet.[435]

4.4.5 Methodische Kompetenz

„Fähigkeit zur Gestaltung von Lernwegen und Lernlandschaften“[436]

Es wurde bereits erwähnt, dass unterschiedliche methodische Wege in der heutigen Religionsdidaktik existieren.[437] Die Lehrperson erweist ihre methodische Kompetenz[438] dadurch, dass sie einerseits die meisten von ihnen beherrscht und andererseits situationsabhängig jene einsetzt, welche ihren Schülerinnen und Schülern zu einem bestimmten Zeitpunkt am besten entsprechen. Es muss an dieser Stelle klargestellt werden, dass die Zugänge, wie etwa das Theologisieren mit Jugendlichen, nicht strikt von den sechs anderen Zugängen getrennt werden müssen, da sie sich gegenseitig befruchten können. Wird Theologisieren mit Jugendlichen, wie

---

[432] SAJAK, Religion unterrichten, 94.

[433] Vgl. dazu VEIT-JAKOBUS, Theologisieren mit Jugendlichen, 45f und FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, 12f.

[434] Vgl. VEIT-JAKOBUS, Theologisieren mit Jugendlichen, 48.

[435] Vgl. MICHALKE-LEICHT, Kompetenzorientiert unterrichten, 81.

[436] SAJAK, Religion unterrichten, 97.

[437] Vgl. dazu Kapitel 3.5.

[438] Allen religionspädagogischen Zugängen liegen die Grundprinzipien Elementarisierung und Korrelation zugrunde (vgl. SAJAK, Religion unterrichten, 120; SCHWEITZER, Auch Jugendliche als Theologen, 51-52.

Veit-Jakobus es beschreibt, als „Programm“ oder Grundhaltung gesehen, so ist es eine Ergänzung zu allen anderen Methoden und auch zur Kompetenzorientierung, da bei religiösen Fragen und Inhalten die Unverfügbarkeit des eigenen Glaubens an Gott eine zentrale Rolle spielt. Die Lehrperson ist in der Jugendtheologie gefordert, dazu passende Methoden einzusetzen, was wieder analog der Kompetenzorientierung entspricht.

4.4.6 Diagnostische Kompetenz

„Fähigkeit zur Erhebung und Beurteilung von Schülerkompetenzen“[439]

Grundsätzlich geht es bei der Kompetenzorientierung um die Entwicklung und Verbesserung kognitiver Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, welche durch definierte Niveaustufen beurteilt werden. Wie im Religionsunterricht eine sinnvolle Evaluierung von statten gehen kann, wird im Kapitel 3.6 näher untersucht. Angemerkt wird bereits hier, dass es „Freiräume des liturgischen und ethischen Lernens gibt, und […] Schülerinnen und Schüler individuell und kreativ ihre Lernfortschritte dokumentieren und vorstellen können [sollen]“[440]. Dies verlangt eine adäquate diagnostische Kompetenz der Lehrperson, die sowohl in der Kompetenzorientierung, als auch in der Jugendtheologie ähnliche Anforderungen an die Unterrichtenden stellt.

4.4.7 Professionale Kompetenz

„Fähigkeit zur Entwicklung einer Balance von gelebter und gelehrter Religion“[441]

Katholische oder Evangelische Religion als Unterrichtsfach an einer öffentlichen Schule muss sich, wie schon im einführenden Kapitel beleuchtet, mehr als andere Schulfächer in der Gesellschaft begründen. Da Schule kein Ort der Missionierung sein darf, besteht ein Spannungsverhältnis zwischen „gelebter Religion“ und „gelehrter Religion“[442], welches laut einer Studie mit Religionslehrerinnen und Religionslehrern, entsprechend in Balance gebracht wird und auch werden muss. Es ist notwendig, dass „das [auf das] Spannungsverhältnis zwischen eigener Religiosität und der Religiosität von Kindern und Jugendlichen“ entsprechend reagiert wird, damit der Religionsunterricht, genauso wie andere Schulfächer, seine Berechtigung beibehält. Es geht ebendort nicht um ein

[439] SAJAK, Religion unterrichten, 123.
[440] Ebd. 129.
[441] Ebd. 131.
[442] Ebd. 135f.

Überzeugen der Lernenden von einer bestimmten Glaubenssicht, sondern vielmehr um eine Festigung des eigenen Standpunktes in Kombination mit dem Kennenlernen anderer Positionen, im katholischen Unterricht mit geschärftem Fokus auf die katholische Theologie und Tradition. Auch Zimmermann schreibt in diesem Zusammenhang, dass die Reduktion des Religionsunterrichts auf Werteerziehung zu kurz greifen würde, da das Besondere des „christlichen Profils“[443] verloren gehen würde.

Auch die professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern weist Parallelen zu den Erwartungen an die Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Jugendtheologie auf, da genau das reflektierte Argumentieren auch eines der Primärziele des Theologisierens ist.

Nach diesem Einblick stellt sich die dringliche Frage, wie Lehrpersonen zu diesen Kompetenzen gelangen. Die Jugendtheologie und die Kompetenzorientierung mit ähnlichen Anforderungsprofilen für Lehrpersonen benötigen eine Religionslehrerinnen- und Religionslehrerausbildung, die sich den eben genannten Anforderungen stellen muss. Deshalb folgt nun ein kurzer Exkurs zu der Frage nach der kompetenzorientierten Lehrerinnen- und Lehrerausbildung.

4.5 Exkurs - Die Forderung nach einer kompetenzorientierten Religionslehrerausbildung

4.5.1 Ausbildung

Reis erarbeitet in seiner Dissertation ein kompetenzorientiertes Lehrmodell für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerausbildung, da sich die Frage nach der tatsächlichen Verknüpfung von Theorie und Praxis seit dem Bologna-Prozess beginnend mit 1999, immer mehr mit der Diskussion um die Kompetenzorientierung in der Bildung verbunden hat.[444] Die Grundsatzfrage besteht darin, wie sich ein qualitativer und universitärer Standard für Religionslehrerinnen und Religionslehrer und etablieren lässt, der nicht bloß auf Fachwissen, sondern besonders auf die sinnvolle Verknüpfung von Wissenschaft und konkretem Handlungsfeld aufbaut. Das

[443] ZIMMERMANN, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, 408.
[444] Vgl. REIS, kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung, 21f.

Defizit universitärer Lehre beruht seiner Meinung nach auf der fehlenden „didaktischen Reflexion“[445].

Die Abstraktheit der Theorie lässt sich kaum mit der Praxis verbinden, selbst dann nicht, wenn die schulpraktische Phase schon früher im Studium angesetzt werden würde. Reis stellt daher die These auf, „dass die klassische Zuordnung der Wissensformen zu der ersten (fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse) und [die] zweite Ausbildungsphase (unterrichtliche Fertigkeiten und Fähigkeiten) nicht aufrecht zu halten ist“[446]. Seiner Meinung nach wäre die kompetenzorientierte Lehre eine mögliche Lösung für dieses Problem, da sie den Bildungsprozess ernst nimmt, indem sie auf Qualität verpflichtet.[447] Das führt er darauf zurück, dass die Kompetenzorientierung unweigerlich mit der empirisch basierten Kompetenzdiagnostik verbunden ist.[448] Es geht in der Hochschuldidaktik also darum, didaktisch zu reflektieren, wie die Theorie für die Studenten und Studentinnen im Beruf zur Anwendung kommen kann.[449]

Aufgrund allgemein bekannter Einwände, wie Kompetenzorientierung fokussiere nur die Didaktik und wichtige Inhalte gingen verloren, oder das Problem der Unabschließbarkeit theologischer Fragen, welche in der Kompetenzorientierung keinen Platz hätten, versucht Reis die Kompetenzorientierung in der Theologie sowohl rechtlich als auch theologisch zu begründen.[450] Im öffentlichen Diskurs erwartet man sich von jeder universitären Ausbildung klar definierte Qualifikationsprofile, und daran kann die wissenschaftliche Theologie auch nicht vorbei.

Aus theologischer Sicht zieht Reis unter anderem das Dekret „Optatam totius“[451] des II. Vatikanums heran. Dieser Text beinhaltet die Neustrukturierung der Priesterausbildung und Reis deutet ihn als „didaktischen Text“[452], da er „nach einem einführenden Grundkurs, [die] Personalität, wissenschaftliches Lernen und berufliche Praxis zusammenführt“[453]. Er meint sogar, dass die Kompetenzorientierung es erst

---

[445] Ebd. 14.
[446] Ebd. 16.
[447] Vgl. Ebd. 19.
[448] Vgl. Ebd. 20.
[449] Vgl. Ebd. 21.
[450] Vgl. Ebd. 27f.
[451] Vgl. Ebd. 42f. Das Dekret selbst findet sich in: RAHNER, VORGRIMLER, Kleines Konzilskompendium, 287-310.
[452] REIS, kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung, 43.
[453] Ebd. 43.

möglich macht, auf die neu aufgekommenen unterschiedlichen Kontexte im Religionsunterricht überhaupt reagieren zu können. Mit Blick auf die Zeichen der Zeit ist es notwendig neue Wege einzuschlagen und mit der „pastoralen Differenz des II. Vatikanums“[454] zu denken. Diesen Einsichten zufolge bezeichnet die „Theologiedidaktik“ die wissenschaftliche, personale und berufsbezogene Reflexion, welche in Spannung stehen.[455] Dass dabei der Glaube an Gott nicht Teil der Kompetenzorientierung sein kann, liegt nach Reis auf der Hand. Die Spannung zwischen *fides qua* und *fides quae* muss daher in den Anforderungen dringend erhalten bleiben.[456]

Der Unterschied universitärer Kompetenzorientierung zu schulischer Kompetenzorientierung ist, dass auf der einen Seite auf der Universität „*domänenbezogene Handlungsstrukturen* als Vermittler zwischen der beruflichen Handlungssituation und dem Inhalt“[457] stehen. In der Schule auf der anderen Seite geht es primär um Inhalte, an denen Kompetenzen für die „lebensweltliche Herausforderung“[458] erarbeitet werden. Der Handlungskontext bleibt gezwungener Maßen außerhalb der Schule, deshalb ist es notwendig im schulischen Bereich inhaltlich orientiert zu sein.

Wie die hochschuldidaktische Kompetenzorientierung nach Reis konkret aussieht, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Ungeachtet dessen muss festgehalten werden, dass sich in der Religionslehrerinnen und Religionslehrerausbildung etwas ändern muss, da eine adäquate Ausbildung den Einstieg und das Arbeiten im Lehrberuf, mit Blick auf gegenwärtige Herausforderungen, erheblich erleichtern würde. Das „Theorie-Praxis-Problem“[459] besteht und Reis versucht dies mit einer im Lichte des II. Vatikanums begründeten Kompetenzorientierung zu lösen. Seine empirische Untersuchung einer kompetenzorientierten Vorlesung der Gotteslehre führt zu der Erkenntnis, dass die Kompetenzorientierung zwar sehr förderlich und hilfreich ist, aber dass man sie nicht verabsolutieren darf, denn es hat sich im Laufe der Untersuchung auch herausgestellt, dass je nach Studentenprofil unterschiedliche

[454] Ebd. 45.
[455] Vgl. ebd. 52.
[456] Vgl. ebd. 59.
[457] Ebd. 73, Fußnote 192.
[458] Ebd.
[459] Ebd. 16.

Kompetenzen erworben werden konnten.[460] Bezugnehmend auf Lehrende, sollen sie während der Lehrveranstaltung auch offen sein die kompetenzorientierte Lehre für andere Fragen zu unterbrechen, und diese Lücke zur Bereicherung nutzen, denn:

> „[w]enn die Hochschule intentionale Bildungsarbeit leisten soll, dann zeigt diese [Dissertation], dass die Kompetenzorientierung ein wirkmächtiges Instrument für eine professionsbezogene Religionslehrerbildung ist. Aber diese intentionale Bildungsarbeit erfasst nur eine Schicht in der studentischen Hochschulbildung. Die Grenzen der Kompetenzorientierung sind die notwendigen Grenzen der intentional gesteuerten Lernprozesse überhaupt.“[461]

Mit der Professionalisierung von Lehramtsanwärtern beschäftigt sich ebenfalls Sarah-Maria Schmidl in ihrer Abschlussarbeit „Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche“[462]. Wie schon bei Reis‘ Ausführungen deutlich wurde, zeigt sich auch hier die Sinnhaftigkeit und Forderung nach einer reflektierten Didaktik, um das genannte Problem der Verschränkung von Theorie und Praxis zu überwinden. An der Evangelischen Fakultät der Universität Kassel wird es ermöglicht am Forschungsprojekt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ im Rahmen der Ausbildung teilzunehmen. Es wird mit religionspädagogischen Forschungsfragen gearbeitet, wobei Studierende mehrere Wochen lang eine Gruppe von Jugendlichen unterrichten. Die Stunden werden aufgezeichnet und in Teams ausgewertet und reflektiert. Durch das gemeinsame Planen, die begleitete Durchführung und die Nachbearbeitung, gelingt eine gewinnbringende Verzahnung von Theorie und Praxis. Das Ergebnis sind ein gelungener „Professionalisierungsprozess und ein Kompetenzzuwachs der Studierenden im Bereich hermeneutischer und kommunikativer Kompetenzen sowie […] reflektierte[…] Sachkompetenz.“[463] An dieser Stelle soll auf das Kapitel 4.3.1 (Reflexionskompetenz als übergeordnete Kompetenz von Jugendlichen) verwiesen werden, denn es kann deutlich herausgestellt werden, dass sowohl die Lehrperson als auch die Lernenden durch Reflexion Lernprozesse ankurbeln. Das Forschungsprojekt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“ fördert

[460] Vgl. ebd. 355f: Reis nennt fünf Haupttypen von Studenten, die er mithilfe von Studententagebüchern und anderer empirischer Methoden eruiert: Der Stagnierer, der Entwickler, der Abbrecher, der Sprunghafte und Mischprofile. Er untersucht Lernstrategien und Einstellungen, die in die Bewertung der Forschungsfrage hineinfließen.
[461] Ebd. 427.
[462] SCHMIDL, Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche.
[463] Ebd. 25.

in der Ausbildung zum einen sowohl die Kompetenzen der Lehrperson und damit verbunden zum anderen auch die Kompetenzen der Lernenden.

Mit den Ausführungen von Reis, und ebenso mit den Zielen der Forschungswerkstatt in Kassel, deckt sich zum Großteil die Sicht auf die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Sajak. Er folgert aufgrund einer Analyse erforderlicher Kompetenzen für Lehrpersonen, und vor dem Hintergrund einer im Jahre 2007 durchgeführten Studie mit Studenten und Studentinnen[464], dass „die Entwicklung der eigenen Spiritualität, die Beherrschung eines theologischen Grundwissens und die Fähigkeit zur Elementarisierung“[465] die Basis für einen qualitativen Religionsunterricht heute darstellen.

Die neue Generation an Religionslehrerinnen und Religionslehrern fordert in der universitären Ausbildung im Gegensatz zu den „68ern“[466] eine Vertiefung der Spiritualität und Techniken der didaktischen Reduktion von religiösen Themen, und nicht so sehr „theologische und philosophische Spezialthemen.“[467] Auch hier zeigt sich indirekt das von Reis benannte „Theorie-Praxis-Problem“[468]. Sajak führt dies auf die nicht mehr vorhandene religiöse Sozialisation von Lernenden zurück, was auch laut den Erläuterungen von Reis als ein Zeichen der Zeit angenommen werden soll. Wie aber die Ausbildung konkret aussehen soll, lässt Sajak offen.

4.5.2 Fortbildung

Die im vorigen Kapitel erläuterten Einsichten werden ebenfalls von einem Forschungsprojekt „KompKath“[469] – Kompetenzentwicklung im katholischen Religionsunterricht – das von 2010 bis 2012 in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Religionspädagogik der Universität Münster und aktiven Religionslehrerinnen- und Religionslehrern und Studentinnen und Studenten erstellt wurde, bestätigt. Um Lehrerinnen und Lehrer für den kompetenzorientierten Religionsunterricht angemessen vorbereiten zu können, bedarf es an den entsprechenden Erfahrungen.

---

[464] Vgl SAJAK, Religion unterrichten, 136.
[465] Ebd.
[466] Ebd.
[467] Ebd.
[468] REIS, kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung, 16.
[469] Vgl. STIENS, Anne, Student/innen – Lehrer/innen – Wissenschaftler/innen. Zur Verbindung von studentischer Forschung und Lehrer/innenforschung im unterrichtspraktischen Forschungsprojekt KompKath, in: SAJAK, Clauß, Peter (Hg.), Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung, Ferdinand Schöningh: Paderborn 2012, 107-116.

Die Praxis der Lehrenden wurde in diesem Projekt von Wissenschaftlern begleitet und unterstützt, damit die Verbindung von Theorie und Praxis tatsächlich gelingen kann. Das Hauptaugenmerk lag an der Umsetzung einer rechtfertigbaren Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Das Projekt wurde im Rahmen von Abschlussarbeiten von Studentinnen ausgewertet. Das Ergebnis konnte sich zeigen lassen, denn von diesem Projekt profitierten sowohl Lernende, als auch die Lehrpersonen, die ihren eigenen Kompetenzzuwachs am Ende feststellen konnten. Darum plädiert Annie Stiens für eine Aus- und Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer, die für alle Beteiligten, Studenten und Studentinnen, Lehrer und Lehrerinnen und Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen an der Forschung für Kompetenzorientierung geeignet ist, zusammenzuarbeiten.

Ebenso hat die KPH Wien/Krems die Dringlichkeit der Kompetenzförderung angesichts der neuen Anforderungen[470] an Religionslehrerinnen und Religionslehrer erkannt, und bietet eine Palette an Kompetenzfördernden Fortbildungskursen für bereits unterrichtende Lehrpersonen an. Es geht, wie schon deutlich werden konnte, in erster Linie darum, dass es zu einem Perspektivenwechsel kommt, „nicht nur Wissen (‚Stoffgebiete') weiterzugeben, sondern *Lernprozesse*[471] zu initiieren."[472] Die Schülerin und der Schüler kommen in den Blick, denn es geht um die Förderung ihrer Fähigkeiten. Dazu ist es aber auch notwendig, dass die Kompetenzen der Lehrperson in so einem Maße gefördert werden, dass sie den Perspektivenwechsel adäquat vollziehen kann. Die Verbindung der theologischen und religionspädagogischen Theorien mit der Praxis in der Schule liegt in der „theologisch – religionspädagogischen Leitkompetenz" der Lehrperson.

[470] Vgl. dazu Kapitel 2.
[471] Vgl. Kapitel 2.1.2: Religiöses Lernen als Prozess.
[472] IVKOVITS, Heinz, Kompetenzen entwickeln und erweitern. Berufsfeldbezogene Fortbildung von Religionslehrer/innen an der KPH Wien/Krems, in: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM (ÖRF) 20 (2012), 40.

Heinz Ivkovits bietet eine anschauliche Darstellung dafür (Abbildung 6):

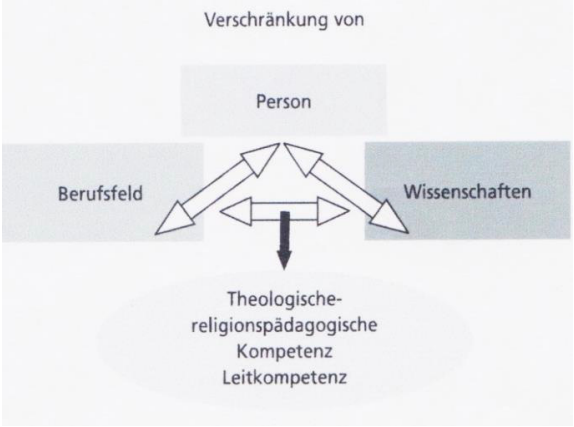

Abbildung 6: die theologisch–religionspädagogische Leitkompetenz der Lehrperson als Verbindung zwischen Theorie und Praxis[473]

Die Eruierung der für die Ausbildung der Leitkompetenz notwendigen Kompetenzen[474] geht aus einer Umfrage der Religionslehrerinnen und Religionslehrer in Wien und Niederösterreich (2009) hervor, welche der kompetenzorientierten Fortbildung in einem großen Ausmaß dient. Ivkovits schreibt dazu:

> „Ziel unserer kompetenzorientierten Fortbildung ist es, die Nachhaltigkeit des Religionsunterrichts in das System Schule hinein zu verstärken, praktisch Anwendbares mit der Klärung von Grundfragen von Religion in der heutigen Gesellschaft zu verknüpfen und damit einen Beitrag zur Qualitätssicherung von Religionsunterricht und Schulentwicklung zu leisten. Dadurch soll die Zukunft von Religionsunterricht in der öffentlichen Schule gestärkt werden.“ [475]

Dafür wäre es aber auch notwendig, auf die konkreten Bedürfnisse der Lehrpersonen einzugehen, die in der Umfrage erhoben wurden.

---

[473] Ebd.

[474] Auf der Basis der Umfrage wurden sechs Themenfelder mit religionspädagogischen Domänen verbunden: Theologisch-religionspädagogische Leitthemen mit der Wahrnehmungs-, Orientierungs- und Deutekompetenz (Basiskompetenzen), Profession & Persönlichkeit mit der reflexiven Personalkompetenz, Umgang mit Vielfalt & Diversität mit der Dialog- und Diskurskompetenz, Nachhaltiges Lehren, Lernen & Entwickeln mit der Gestaltungs-, Diagnose- und Förderkompetenz, Schulpastorale Praxis mit der spirituellen Kompetenz und Religion im Lebensraum Schule – Schulkultur & Entwicklung mit der berufsbezogenen Entwicklungskompetenz (IVKOVITS, Kompetenzen entwickeln und erweitern, 41). Es finden sich an dieser Stelle Parallelen zu Sajaks Anforderungen an die Lehrperson (vgl. SAJAK, Religion unterrichten, 53-133).

[475] IVKOVITS, Kompetenzen entwickeln und erweitern, 42.

Walter Leitmeier stellt zum Beispiel fest, dass vielen Religionslehrerinnen und Religionslehrern einen Mangel an persönlicher Entwicklung und Wachstum in der universitären Ausbildung verspüren, da dort wie auch schon Reis und Sajak bemängelt haben, mehr auf fachwissenschaftliche und pädagogisch-didaktische Fertigkeiten Wert gelegt wird.[476] Leitmeier schlägt das „Gestalttherapeutische Lehrertraining“[477] in der Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer vor, damit sie diesem Defizit entgegenwirken können. Dieses Training zielt auf die Entwicklung und Förderung der „personalen Kompetenz“[478], die neben vielen anderen erforderlichen Kompetenzen bislang vernachlässigt wurde. Grundsätzlich geht es darum, innezuhalten, zu reflektieren und Gewohntes zu hinterfragen. Das Stichwort bei diesem Training lautete „Bewusstheit“[479], das sich auf die Bereiche Außenwelt, der momentanen Innenwelt und der vorstellbaren Welt bezieht. Durch unterschiedliche Methoden[480] übt man die Reflexion der eigenen Wahrnehmung, die Reflexion der Wahrnehmung von Lernenden und Kollegen und Kolleginnen und wird dadurch „Selbst-Bewusst[er]“[481] in herausfordernden Situationen.

Sichtet man die gesammelten Einsichten kann gefolgert werden, dass die Forschung am kompetenzorientierten Religionsunterricht noch an ihren Anfängen steht, und dass die Lehrerinnen und Lehrer Unterstützung für ihre neue Aufgabe benötigen. Das soll aber nicht dazu führen, „die bisherige Unterrichtsmethode vollkommen zu verwerfen, sondern Lernprozesse aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler zu betrachten“[482].

Das Theologisieren mit, für und von Jugendlichen bringt ebenfalls neue Herausforderungen für die Lehrperson, die durch eine kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf der Basis der obigen Ausführungen gefördert werden kann.

---

[476] LEITMEIER, Walter, Förderung personaler Kompetenzen durch gestalttherapeutisches Lehrertraining, in: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM (ÖRF) 20 (2012), 35.
[477] Ebd.
[478] Ebd.
[479] Ebd. 37.
[480] Übungen, wie zum Beispiel eine Phantasiereise oder die Arbeit an einem Fallbeispiel und anschließende Reflexion in Zeitlupe machen möglich, dass die Lehrperson oder der Student/die Studentin bewusster wahrnehmen üben und in Austausch mit anderen ihre personale Kompetenz auf verschiedenen Ebenen entwickeln (vgl. ebd. 37-38).
[481] Ebd. 38.
[482] STIENS, KompKath, 113.

4.6 Die Frage der Leistungsrückmeldung

Leistungserbringung ist ohne Frage ein wesentlicher Aspekt schulischer Bildung, wobei der Religionsunterricht als ordentliches Schulfach einerseits gleichberechtigt neben den anderen Fächern des schulischen Fächerkanons sein soll, andererseits Merkmale aufweist, welche die Leistungsbeurteilung nicht möglich machen. Sajak[483] weist auf zwei Aspekte der Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht hin:

1. Man muss darauf achten, dass nicht alle Bereiche des Religionsunterrichts beurteilbar sind. Die persönliche Seite der Religiosität, wie zum Beispiel der eigene Standpunkt in der Gottesfrage bzw. die persönliche Beziehung zum Glauben, dürfen und können nicht Gegenstand der Leistungsbeurteilung sein. Der Religionsunterricht muss für diese Lücke offen sein. Den Glauben für Leistungsmessung zu funktionalisieren wäre fatal, da es sowohl rechtlich, als auch theologisch nicht begründet werden könnte.
2. Der subjektive Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler sollte besonders im Religionsunterricht berücksichtigt werden. Die Lernenden brauchen Feedback für Motivation und Interessensentwicklung für das Weiterforschen und die individuelle Rückmeldung führt zu einer besseren Orientierung des Einzelnen.

Daher ist die Leistungsrückmeldung sowohl aus rechtlicher als auch aus pädagogischer Sicht ein unverzichtbarer Teil des Unterrichts. Die Herausforderung, die die Kompetenzorientierung und parallel dazu die Jugendtheologie mit sich bringen, ist die Frage wie es vor sich gehen sollte. Durch die eben genannte Spannung zwischen Wissen auf der einen Seite und die Unverfügbarkeit des Glaubens auf der anderen Seite, die besonders in der Jugendtheologie klar ersichtlich wird, bedarf es neuer Wege der Leistungsrückmeldung, die bestimmt nicht den gesamten, erworbenen Kompetenzschatz der Lernenden überprüfen kann.

Michalke-Leicht[484] verweist darauf, dass die Kompetenzorientierung beide Felder wie Evaluation, welche für alle gleiche zu erwerbende Kompetenzen im Rahmen der Kompetenzmodelle bedeutet, und großflächig angelegt ist, und die Leistungsbewertung, welche individuell unterschiedlich ausfällt, berührt und diese

[483] Vgl. SAJAK, Religion unterrichten, 126-129.
[484] Vgl. MICHALKE-LEICHT, Kompetenzorientiert unterrichten, 67-77.

nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen. Konzentriert man sich nur auf die Evaluation, werden die Schülerinnen und Schüler auf für alle gleich geltende Kompetenzlisten reduziert. Der Unterricht wäre nun mehr darauf ausgelegt sich auf die Leistungsmessung vorzubereiten. Ist aber nur die individuelle Kompetenzentwicklung wichtig, so wird es für die Lernenden unübersichtlich, was sie denn überhaupt lernen sollen, und die Zielperspektive geht verloren.[485] Außerdem ist es wichtig zu betonen, dass individuelle Lernprozesse mit keinem Instrument messbar sind.[486]

Des Weiteren muss Evaluation nicht zwangsläufig von äußeren Autoritäten auf empirischen Methoden basierenden Instrumenten vor sich gehen. Michalke-Leicht empfiehlt vor allem in der Anfangsphase der Kompetenzorientierung zunächst die Selbstevaluierung einzuüben. Dies ist nicht so sehr mit Versagensängsten verbunden. Denn obwohl die Evaluierung im ursprünglichen Sinne eine wertschätzende Beratung des Lernenden sein sollte, ist sie immer mehr zu einem Druckmittel von außen für bessere Leistungen geworden.[487]

Die Brücke zwischen Evaluation und individueller Leistungsbewertung schlägt Michalke-Leicht mit der zu etablierenden „Kultur der Wertschätzung“[488]. Es soll in den Schulen zunächst eine „wertschätzende Feedbackkultur“[489] entstehen. Wenn die Lernenden das Feedback als Hilfestellung und nützlich für ihr eigenes Weiterlernen erkennen, wird sich ihre Sicht auf die Evaluierung ändern. Dies muss aber Schritt für Schritt eingeübt werden. Theologisch könnte man das aus evangelischer Sicht so begründen, dass der Mensch die Gnade Gottes ohne irgendeinem Zutun als Geschenk erhält, und das Tun bleibt für die Gnade zweitrangig. Eine Kompetenzorientierung, die zuerst den Menschen wertschätzend und mit Wohlwollen im Blick hat, wird die Kompetenzentwicklung der Lernenden fördern können.

Michalke-Leicht betont zwei andere Aspekte der Leistungsbewertung, die die Liste von Sajak mit zwei Punkten erweitert:

---

[485] Vgl. REIS, kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung, 19f.
[486] Vgl. ebd. 68f.
[487] Vgl. ebd.
[488] MICHALKE-LEICHT, Kompetenzorientiert unterrichten, 67.
[489] Ebd. 69.

1. Es gibt „pädagogische Grundsätze“[490], nämlich die der Transparenz. Die Lernenden müssen klar nachvollziehen können, was sie machen müssen, damit ihre Leistung entsprechend beurteilt wird. Hinzu kommt der Beziehungsaspekt zwischen Lehrperson und Lernender/m, wobei durch die Transparenz der Notengebung die Unterscheidung zwischen Lehrperson und Sachurteil von Seiten der Schülerinnen und Schüler besser nachvollzogen werden kann.
2. Michalke-Leicht nennt hier „Fairness“[491] als Gegensatz zu „Gerechtigkeit“ in der Leistungsbeurteilung. Es geht hier nicht um Gerechtigkeit im Sinne von „alle gleich behandeln“, sondern darum individuelle Fortschritte ebenso zu würdigen. Das heißt, dass sich die Lernenden auf die Auskunft der Lehrperson über ihre Leistungen verlassen können müssen und es eine Offenheit gegenüber notwendigen Modifizierungen geben muss. Wenn nötig, müssen die Bedingungen für die Note geändert werden.

Die Synthese von Sajak und Michalke-Leicht ergibt für die Leistungsbeurteilung in der Kompetenzorientierung, aber ebenso in der Jugendtheologie, zusammenfassend vier Punkte:

1. Die Unverfügbarkeit des persönlichen Glaubens
2. Subjektiver Lernfortschritt ist wichtig
3. Transparenz der Notengebung
4. Fairness

Im Anschluss daran bieten sowohl Sajak, als auch Michalke-Leicht einige Möglichkeiten, wie eine kreative Leistungsrückmeldung aussehen kann. Man sollte beachten, dass für unterschiedliche Ansprüche, auch unterschiedliche Leistungsbeurteilungsformate verwendet werden sollen. Diese könnten je nach Thema und Bedürfnis im Klassenverband gemeinschaftlich abgestimmt und vor dem Hintergrund der vier oben genannten Punkte angewandt werden. [492]

Cahier[493]

Dies ist von den Lernenden ein selbstgestaltetes Heft zu einer Lernsequenz. Hier wird ersichtlich, was der/die Lernende mitgenommen hat und woran er/sie noch arbeiten

[490] Ebd. 71.
[491] Ebd. 72.
[492] Vgl. SAJAK, Religion unterrichten, 128; MICHALKE-LEICHT, kompetenzorientiert unterrichten, 72-77.
[493] Vgl. SAJAK, Religion unterrichten, 128.

muss. Die Quintessenz eines Themas zu erfassen ist auch in der Jugendtheologie wichtig, wobei hierbei die Offenheit für das Beschreiten neuer Wege durch das ursprüngliche Thema gegeben sein muss.

Fragebogen[494]

Hier werden die Lernenden zu bestimmten Themen befragt. Die Kritik hier könnte sein, dass es ein Abfragen von Sachwissen ist und nicht mit eigenen Kompetenzen verbunden wird. Allerdings ist sowohl für die Jugendtheologie als auch für die Kompetenzorientierung Faktenwissen in gewisser Weise wichtig, wobei sie primär auf den Umgang mit ihr achten. An richtiger Stelle könnte der Fragebogen daher zum Einsatz kommen.

Wettbewerb[495]

Hier meint Sajak spielerische Formen von Gruppenarbeiten, die wie in einem Wettbewerb gegeneinander antreten. Kommunikations-, Team- und Organisationsfähigkeiten werden hier benötigt. Die Jugendtheologie baut auf Kommunikation auf, und der respektvolle Umgang mit anderen muss eingeübt werden. Ebenso wird in der Kompetenzorientierung die wertschätzende Kommunikation groß geschrieben.

Kreative Aufgaben[496]

Sajak nennt an dieser Stelle zum Beispiel das Drehen eines Films. Auch andere Methoden wären hier denkbar, wie zum Beispiel eine Fotogeschichte oder ein Theaterstück. Kreative Aufgaben fördern Jugendliche in der Jugendtheologie deshalb, weil sie trotz unterschiedlicher Ansichten lernen gemeinsam einen Weg zu finden, der niemanden ausgrenzt und gleichzeitig die Würde des anderen anerkennt. Die Modifizierung und die Bereitschaft für Kompromisse sowie die Neuorientierung der eigenen Ansicht werden hier besonders gefordert und geübt. Dies kann sowohl für Jugendtheologie als auch für Kompetenzorientierung dienlich sein.

Portfolio

Diese Methode nennen beide Autoren, aber auch Juila Born und Rainer Lemaire verweisen darauf, dass durch Portfolioarbeit Lernende einen reichen

[494] Vgl. Ebd.
[495] Vgl. Ebd.
[496] Vgl. Ebd.

Kompetenzzuwachs[497] aufweisen. Diese wären Informationen finden und auf Qualität prüfen können, wichtigste Informationen herauslesen können, ein Portfolio übersichtlich aufbauen können, die gestalteten Produkte auf Relevanz überprüfen und überarbeiten können und letztendlich präsentieren können.[498]

Es wird ersichtlich, dass auch die Portfolioarbeit als Jugendtheologie verstanden werden kann, wenn sie durch die erarbeitete Fremdansicht den eigenen Standpunkt festigt, und sie auch respektvoll und reflektiert kommuniziert werden kann.

Lernplakat[499]

Das ist eine sehr anspruchsvolle Form der Darstellung des Leistungserwerbs. Die Größe des Plakats beschränkt die Lernenden, deshalb werden hier Kompetenzen der sinnvollen Reduktion, der Systematisierung und der Rezeption abverlangt. Zudem ist es lerntypenabhängig, ob man schriftlich oder mehr mit Bildern arbeiten möchte.

Ein Lernplakat kann in der Jugendtheologie sinnvoll eingesetzt werden, da genau dort die Kompetenzen der Systematisierung und der Rezeption notwendig sind, wenn es um die Erschließung der Fremdansicht geht.

Flyer[500]

Ein Flyer verlangt ähnliche Kompetenzen, wie das Lernplakat, hinzu kommt jedoch die Kompetenz des Sich-hineinversetzen-Können in andere. Wenn man für etwas wirbt, muss die Zielgruppe adäquat angesprochen werden, und das ist beim Flyer ausschlaggebend.

Die Empathie für andere Menschen ist ein wichtiger Aspekt der Jugendtheologie. Den Standpunkt des anderen besser verstehen und mit Achtung begegnen setzt empathische Kompetenzen voraus.

Frequently Asked Questions (FAQ)[501]

Dadurch, dass Jugendliche durch das Internet mit diesem Terminus Technicus vertraut sind, eignet sich diese Variante als Leistungsnachweis. Für die Erstellung der FAQs

---

[497] Sie nennen Selbstkompetenz, Methodenkompetenz, Reflexionskompetenz und kommunikative Kompetenz (vgl. BORN, Julia, LEMAIRE, Rainer, Wie Kinder zu Forschern werden …. „Portfolioarbeit ist Kompetenzlernen pur“, in: Thema. Kompetenzorientiert unterrichten – Auswirkungen auf Didaktik und Methodik. Religion unterrichten. Informationen für Religionslehrerinnen und –Lehrer im Bistum Hildesheim (1-2009), 10-13).

[498] Vgl. ebd. 11-12.

[499] Vgl. MICHALKE-LEICHT, Kompetenzorientiert unterrichten, 73-74.

[500] Vgl. ebd. 74.

[501] Vgl. ebd. 75.

benötigen die Lernenden ebenso die Reduktions-, -Systematisierungs- und Rezeptionskompetenz und sie müssen darüber hinaus über Sachwissen verfügen. Nur so können sie das Thema angemessen auf den Punkt bringen. Wichtig ist, die FAQs auf eine bestimmte Zahl zu beschränken.

Die Jugendtheologie ist kein zielloses Plaudern, sondern zieht Fachwissen mit ein, damit der eigene Standpunkt gefestigt oder modifiziert werden kann. Ebenfalls gilt auch hier der passende, Kritikfähigkeit fördernde Umgang mit ihr.

Handbuch[502]

Ein Handbuch ist ähnlich wie ein Portfolio aufgebaut. Es ist im Stil einer Bedienungsanleitung für technische Geräte aufgebaut und ist für ein größeres Lerngebiet anzuwenden. Auch hier wird eine große Zahl an Kompetenzen gefordert, die Sachwissen, Textarbeit und logischen Aufbau reflektieren.

Alles in allem fördern diese kreativen Möglichkeiten der kompetenzorientierten Leistungsrückmeldung ebenso die Steigerung der Kompetenzen in der Jugendtheologie und helfen gleichzeitig zu einer Leistungsbeurteilung zu gelangen, die nicht auf Fachwissen alleine aufbaut und Lernende auf einzelne ausgewählte Kompetenzen reduziert, denn es werden ebenso individuelle Stärken sichtbar. Wichtig im Umgang mit kreativen Leistungsrückmeldungen wäre, dass sie klar aufzeigen, was verlangt wird und welche Leistung mit welcher Bewertung rechnen kann. Die von Sajak geforderte Berücksichtigung der Unverfügbarkeit des Glaubens und der Fokus auf den individuellen Lernzuwachs, sowie Michalke-Leichts Forderung nach Transparenz und Fairness sollten die Leitlinien für Leistungsrückmeldung sein.

5. Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass der Religionsunterricht in der heutigen Zeit angesichts der Herausforderungen durch Pluralisierung, Enttraditionalisierung und Individualisierung eine neue Perspektive des Lehrens und Lernens erfordert. Das Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen und die Kompetenzorientierung sind mögliche Antwortversuche auf die Frage der Neuorientierung des Unterrichtsfaches Religion.

[502] Vgl. ebd. 75-76.

Während die Jugendtheologie auf die Individualität religiöser Lern- und Denkprozesse Wert legt, scheint die Kompetenzorientierung auf einem technischen Menschenbild aufzubauen, welches die Funktionalität menschlicher Tätigkeiten im Blick hat und als leistungsorientiert gilt. Die Frage, die diese Arbeit zu beantworten versucht hat, war, wie diese Bereiche, die beide die Schülerin und den Schüler als Zentrum des (religiösen) Lernens sehen und Lernprozesse sinnvoll und auf lange Zeit initiieren wollen, miteinander zu vereinbaren sind?

Eine große Zahl von Religionspädagogen wehrt sich mit Recht gegen ein reduziertes Menschenbild beschränkt auf Kompetenzlisten, welches besonders im Religionsunterricht die Unverfügbarkeit des Glaubens an Gott ignoriert. Es gibt daher viele Stimmen gegen die Kompetenzorientierung.

5.1 Religionsunterricht ist „Mehr“

Ein absoluter Gegner der Kompetenzorientierung ist Godwin Lämmermann. Er kritisiert die nicht ernst genommene und nicht eingehaltene Erfahrungsbezogenheit von Lehrplänen, die mit dem kompetenzorientierten Religionsunterricht versprochen wurden.[503] Seiner Ansicht nach unterliegen Kompetenzen und Standards in der Schule rein wirtschaftlichen Interessen, um den Menschen am Arbeitsmarkt gezielter einsetzen zu können. Diesen Einwand findet man auch bei Obst, wenn sie sich gegen eine Bildung wendet, die den Menschen auf bloße gesellschaftliche Notwendigkeiten vorbereitet und dadurch seine Würde untergräbt.[504] Die Individualität des Bildungskonzepts leidet stark unter dieser Ausrichtung und leugnet den Selbstwert des Menschen vehement: „Vieles, was zu echter kritischer Bildung gehört, lässt sich […] nicht standardisieren. Wie z.B. will man Mündigkeit oder Verantwortung standardisieren?“[505]

Fähigkeiten und Selbsterkenntnis, die in theologischen und philosophischen Gesprächen mit Jugendlichen erworben werden, stellen hinsichtlich der Kompetenzorientierung ebenfalls einen Graubereich dar, der nicht in Standards gefasst werden kann. Dies beruht auf der Erkenntnis, dass theologische Gespräche mit Jugendlichen viele persönliche Aspekte des Glaubens mit sich bringen, die nicht

[503] Vgl. LÄMMERMANN, Was soll im Religionsunterricht gelernt werden?, 135-144. Auch Schweitzer hat dieses Problem erkannt (vgl. SCHWEITZER, Kompetenzen, Inhalte, Elementarisierung, 73-85).
[504] Vgl. OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 42-50.
[505] LÄMMERMANN, Was soll im Religionsunterricht gelernt werden?, 138-139.

listentypisch abrufbar sein dürfen. Ein auf Standards aufbauender Unterricht birgt die Gefahr, sich auf diese zu konzentrieren und den nötigen Freiraum, den der Religionsunterricht mit sich bringen sollte, zu reduzieren und einzuschränken.[506]
Lämmermann behauptet außerdem, die Lehrperson werde hinterlistig entmündigt, da es nicht mehr um die Persönlichkeit, sondern bloß um personale Kompetenzen ginge. Darauf bezogen stellt er zur Diskussion, ob „ein inhaltsfreier Kompetenzbegriff zu normativen Setzungen missbraucht werden kann."[507]
An dieser Stelle betont auch Obst, dass das Besondere des Religionsunterrichts auf keinen Fall aufgegeben werden dürfe.[508]

5.2 Ein Plädoyer für Bildungsstandards im Religionsunterricht?

Ziebertz[509] problematisiert die Situation des heutigen Religionsunterrichts, da die Vorzeichen der Pluralisierung eine Rechtfertigung des konfessionellen Religionsunterrichts fordern. Wie im vorigen Kapitel dargelegt, fordern viele Religionspädagogen die Anerkennung des „Mehr" des Religionsunterrichts und stehen der Kompetenzorientierung deshalb kritisch gegenüber. Ziebertz fragt danach, was dieses „Mehr" bzw. das „Besondere" des Religionsunterrichts nun sei? Mit Rückblick auf Karl Rahner, der die „anthropologische Wende"[510] der Theologie mitbeeinflusst hat, kann es keine Theologie mehr geben, die um sich selbst kreist. Die Relevanz im Leben, und in dieser Arbeit geht es im Konkreten um das Leben der Jugendlichen, muss klar herausgestellt werden, sonst erfüllt die Theologie ihren Zweck nicht mehr. Es kann sehr wohl zwischen Religion und Glaube unterschieden werden, ohne die Bedeutung des konfessionellen Unterrichts zu negieren. Obwohl klar gesagt werden muss, dass der konfessionelle Unterricht den Blick und den Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens mit sich bringt, heißt dies für die Lernenden nicht, dass sie ihren Glauben nicht gerade dadurch besser verstehen und argumentieren lernen, sei es analog oder im Widerspruch dazu. Die Jugendtheologie, und die Kompetenzorientierung verfolgen hier dasselbe Ziel: Jugendliche sollen mit religiöser

---

[506] Vgl. OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 57-58.
[507] LÄMMERMANN, Was soll im Religionsunterricht gelernt werden?, 141.
[508] Vgl. OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 50-53.
[509] ZIEBERTZ, Hans-Georg, Umgang mit Normativität: Das »Andere« und das »Mehr« des Religionsunterrichts, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hgg.), Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG) 17, Freiburg im Breisgau: Herder 2012, 193-212.
[510] Ebd. 199.

und theologischer Kompetenz ihre, aber auch die Ansichten anderer reflektieren können.

Da der Religionsunterricht ein Schulfach in der öffentlichen Schule ist, muss er seinem Bildungsziel genauso nachkommen, wie andere Fächer. Die Bereithaltung von Wissensinhalten ist ein wesentlicher und wichtiger Aspekt des Unterrichts. Die Frage, was wirklich „die Wahrheit“ ist, muss für den einzelnen Lernenden offen gehalten, und gleichzeitig muss der Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens dargestellt werden, der nicht fundamentalistisch vertreten werden darf.

Der „Perspektivwechsel“[511] beinhaltet, dass Schülerinnen und Schüler sowohl die Andersheit der anderen Religion nachvollziehen können, aber ebenso ihren Glauben aus dem Blickwinkel der anderen Religion zu reflektieren lernen.

Ziebertz kommt letztlich zur Einsicht, dass der Religionsunterricht den Glauben weder voraussetzen darf noch herbeiführen kann. Das besagte „Mehr“ des Religionsunterrichts ist keine klare und nachvollziehbare Einheit, und „man sollte stattdessen operationalisierbare Begriffe finde[n] und durchführbare Aufgaben beschreibe[n]“[512]. Dies könnte als ein Plädoyer für die Kompetenzorientierung gedeutet werden, da gerade diese klare Ziele verfolgt, aber gleichzeitig keinen Absolutheitsanspruch der Bildung für sich beschlagnahmt. Parallel dazu hält Obst fest, dass es nicht so weit kommen darf, dass die Leistungsfeststellung den Unterricht zur Gänze ausmacht. Es liegt in der Hand der Lehrperson jeder Zeit die notwendigen Freiräume zu gewähren.[513] Darin liegt auch das Geheimnis des Früchte bringenden Theologisierens, wenn die Balance zwischen Fachwissen und eigenem Standpunkt und die darauffolgende Reflexion gelingt.

Auch nach Holterhues wird das „Mehr“ des Religionsunterrichts durch die Kompetenzorientierung respektiert, da die Voraussetzung, die gegenseitig anerkennende Kommunikation zwischen Lehrperson und Lernenden, die Basis des kompetenzorientierten Lernens darstellt.[514]

Selbst Gerhard Ziener, ein Verfechter der Kompetenzorientierung, schreibt dazu: „Alle Ernüchterung, alle Befähigung gelingt nur in dem Wissen, dass wir mehr sind als die

---

[511] Vgl. ebd. 207.
[512] Ebd. 212.
[513] Vgl. OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, 51f.
[514] Vgl. HOLTERHUES, Von Adam und Eva, 201.

Summe unserer Kompetenzen."[515] Die von Reis beschriebene kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wird von ihm ebenfalls als eine von vielen Möglichkeiten dargeboten, und sie als „didaktisches Super-Prinzip"[516] zu definieren, lehnt er strikt ab.

5.3 Fazit

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wurden die gegenwärtigen Herausforderungen an den Religionsunterricht aufgezeigt, um die Notwendigkeit einer Neuorientierung des Faches zu betonen. Individualisierung der Lebensführung, die Unmöglichkeit von religiöser Sozialisierung auszugehen sowie die Anforderungen einer pluralen Gesellschaft prägen das neue Erscheinungsbild des Unterrichts.

Die Frage, was im Religionsunterricht gelernt werden soll, wird an einem angemessenen, schülerinnen- und schülerbezogenen Lehrplan sichtbar, der nach Schweitzer heute noch nicht der geforderten Aneignungsdidaktik entspricht. Religiöses Lernen als Prozess zu verstehen, ist ein weiterer und wesentlicher Aspekt für die heutige Religionsdidaktik, um sowohl religiös als auch theologisch kompetente Menschen heranzuziehen.

Wie diesen Erfordernissen entsprochen werden kann, hat das dritte Kapitel „Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen" zu beantworten versucht. Dieser Ansatz ist bemüht, Jugendliche als Theologen ernst zu nehmen, da eben nicht nur die wissenschaftliche Theologie im Sinne des II. Vatikanums ihre Berechtigung hat. Die Würde des Menschen ist in der Gottesebenbildlichkeit begründet, welche ausnahmslos allen Menschen zukommt. Das bedeutet nicht, dass Jugendlichen ziellose Plauderstunden angeboten werden, sondern vielmehr die geleitete Reflexion des eigenen Glaubens im Vergleich mit Fremdansichten zu entwickeln ist. Dabei ist die kognitive, moralische und religiöse Entwicklung von Lernenden zu beachten, um theologische Gespräche adäquat deuten zu können. Die kritische Haltung Jugendlicher, welche aufgrund der genannten Entwicklungsbereiche das theologische Gespräch massiv vom Gespräch mit Kindern unterscheidet, wird als Motor für gesellschaftliche Erneuerung betrachtet. Zudem bereichert diese Haltung von

[515] ZIENER, Gerhard, Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber: Kallmayer/Klett 2006, 112.
[516] REIS, kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung, 426, Fußnote 1126.

Jugendlichen das Theologisieren und Philosophieren, da kritische Anfragen zu erwarten sind. Die Rolle der Lehrperson ist nicht zu verachten, da theologische Gespräche nicht gelingen können, wenn es keinen Moderator gibt, der neutral und wertschätzend das Gespräch leitet. Dafür bedarf es einer Fragehaltung im Unterricht, die sich in der Schule neu etablieren und mit den Lernenden zunächst eingeübt werden muss. Nur durch das Forschen aus eigenem Antrieb entsteht ein Lernprozess, der eine Langzeitperspektive verspricht, und genau das soll sowohl das Programm „Theologisieren mit Jugendlichen“[517] als auch die Kompetenzorientierung herbeiführen.

Aus diesem Grund wurde im dritten Kapitel die Jugendtheologie mit der Kompetenzorientierung verglichen und gefragt, ob diese Modelle eine Ergänzung füreinander darstellen. Unterschiede und Anfragen wurden erörtert, um der Antwort auf die Forschungsfrage näher zu kommen. Die von Schlag und Schweitzer[518] genannten Anforderungen der Jugendtheologie an die Kompetenzorientierung, nämlich Subjektbezogenheit, Lebensweltbezogenheit und Entwicklungsbezogenheit werden von den Kompetenzmodellen zum Großteil erfüllt. Es hat sich in der weiteren Lektüre erwiesen, dass die Schwierigkeiten mit der Implementierung der Kompetenzmodelle in den Lehrplan entstehen, da dies bildungstheoretisch unbegründet und unreflektiert stattfindet.[519] Des Weiteren wurde der Kompetenzerwerb der Lernenden durch die Jugendtheologie mit der Kompetenzorientierung verglichen und festgestellt, dass sich die Resultate decken. Ebenso konnte aus den Ausführungen geschlossen werden, dass die kompetenzorientierte Lehrerinnen und Lehrerausbildung die Kompetenzen der Lehrperson in der Jugendtheologie zu fördern vermag. Daraus folgernd stellt sich die Forderung nach neuen Modellen der Leistungsrückmeldung, die sich sowohl in der Jugendtheologie als auch in der Kompetenzorientierung als Voraussetzung der „Kultur der Wertschätzung“[520] erwiesen hatten.

---

[517] Vgl. VEIT-JAKOBUS, Theologisieren mit Jugendlichen, 44.
[518] Vgl. SCHLAG, SCHWEITZER, Theologische Kompetenzen Jugendlicher, 135-147.
[518] Vgl. ebd. 145.
[519] Vgl. SCHWEITZER, Friedrich, Kompetenzen, Inhalte und Elementarisierung, 73-85.
[520] MICHALKE-LEICHT, kompetenzorientiert unterrichten, 67.

Um abschließend zurück zur Forschungsfrage zu kommen und das Verhältnis von Jugendtheologie und Kompetenzorientierung zu vergleichen, ist ein Zitat von Reis nützlich:

> „Für mich ist das Theologisieren mit Jugendlichen […] kein Widerspruch zur Kompetenzorientierung. […] In den Strukturen von Freudenberger-Lötz und Dietrich ist es […] ein Verfahren, weil es mindestens drei Phasen unterscheidet, die aufeinander aufbauen und sich bedingen (eigene Konstrukte wahrnehmen, Konstrukte in Beziehung setzen, Konstrukte durch bestimmte Positionen anreichern). Wenn sich Schüler in diesen drei Phasen bewegen und mithilfe von meta-kognitiven Elementen auch noch den Prozess selbst steuern und nicht einfach nur geführt werden, dann ist diese Lernform mit Sicherheit eine Möglichkeit kompetenzorientiertes Lernen zu organisieren. Das Lernziel kann als transparent beschrieben werden, die Handlungsstruktur des Theologisierens ist abbildbar, es wird eine bestimmte Einstellung verlangt. Wer sich theologisierend zur Welt verhält, kann methodisch strukturiert, eine neue Perspektive in die Welt einfügen.“ [521]

Abhängig vom Menschenbild hinter den Kompetenzmodellen, lässt sich nach Oliver Reis das Theologisieren mit Jugendlichen mit der Kompetenzorientierung dann vereinbaren, wenn „Kompetenzen als domänenspezifische Handlungsstrukturen“[522] beschrieben werden.

Die von Holterhues gebotene Synthese der Kompetenzmodelle[523] für den Religionsunterricht von Obst, Feindt, Michalke-Leicht und Ziener ergibt, dass „[a]llen Modellen gemeinsam die […] hohe Schüler- und Prozessorientierung ist.“[524] Das entspricht ebenso der Jugendtheologie.

Abschließend ist anzumerken, dass Zimmermann einen Nachholbedarf bei der Kompetenzorientierung bei der Etablierung der „theologischen Kompetenz“ sieht, aber zusammenfassend spricht auch aus ihrer Sicht alles für eine jugendtheologische Ergänzung der Kompetenzorientierung.[525]

---

[521] REIS, Oliver, unveröffentlichtes E-Mail vom 08. April 2014 [*mit ausdrücklicher Zustimmung des Autors*].
[522] REIS, Oliver, kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung, 87.
[523] Vgl. HOLTERHUES, von Adam und Eva, 173-201, für die Synthese der Modelle 173-210.
[524] Ebd. 200.
[525] Vgl. ZIMMERMANN, Mirjam, Zusammenfassende Thesen, 402-409.

6. Bibliographie

BAHR, Matthias, Planungsvorgaben in ihrer Relevanz für die Unterrichtsplanung, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, in: HILGER, Georg u.a. (Hgg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München: Kösel 2010, 527-530.

BORN, Julia, LEMAIRE, Rainer, Wie Kinder zu Forschern werden …. „Portfolioarbeit ist Kompetenzlernen pur“, in: Thema. Kompetenzorientiert unterrichten – Auswirkungen auf Didaktik und Methodik. Religion unterrichten. Informationen für Religionslehrerinnen und - lehrer im Bistum Hildesheim (1-2009), 10-13.

BOSOLD, Iris, Mit Kindern theologisieren. Gedankenspaziergänge im Religionsunterricht ab Klasse 5 (Materialbrief RU Sekundarstufe. Praxisbeilage der KatBI 4/07), 1-15.

BÖHM, Uwe, Soziales Lernen und Soziales Engagement. Verantwortungsübernahme Jugendlicher im schulischen Kontext, Baltmannsweiler: Schneider 2006.

BÖHM, Uwe, SCHNITZLER, Manfred, Theologisieren mit Jugendlichen im Pubertätsalter, in: VEIT-JAKOBUS, Dietrich (Hg.), Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart: Calwer 2012, 171-190.

BUCHER, Anton A., Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart: Kohlhammer 2000, 86.

BUCHER, Anton A., Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: DERS. u.a. (Hgg.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (Jahrbuch für Kindertheologie 1, JaBuKi), Stuttgart: Calwer 2002, 9-27.

BUCHER, Anton A. u.a. (Hgg.), Theologisieren und Philosophieren mit Kindern (Jahrbuch für Kindertheologie 5, JaBuKi), Stuttgart: Calwer 2006, 147f.

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR, 1010 Wien, Die Kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Religion. Grundlagen, exemplarische Themenbereiche und Aufgabenstellungen, GSCHLIEßER, Adolfine (Koordinator), Mai 2012.

CAMHY, Daniela G., Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen – eine pädagogische Herausforderung, in: Mitteilungen, Zeitschrift der Religionslehrerinnen und – lehrer der Erzdiözese Salzburg 3/2012, 6.

DRESSLER, Bernhard, Religiös gebildet – kompetent religiös? Über die Möglichkeiten und Grenzen der Standardisierung des Religionsunterrichts, in: SAJAK, Clauß Peter, Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin: LIT-Verlag 2007.

DRESSLER, Bernhard, Überlegungen zum Kompetenzenaufbau im Religionsunterricht, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hgg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (Jahrbuch der Religionspädagogik, 27, JRP), Göttingen: Neukirchner-Verlagsgesellschaft 2011, 155-163.

DREYER, Martin, Die Volxbibel, Neues Testament, Holzgerlingen: Volxbibel-Verlag 2006.

ENGLERT, Rudolf, Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hgg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg Gütersloh: Herder 2002, 99-105.

ENGLERT, Rudolf u.a. (Hgg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (Jahrbuch der Religionspädagogik, 27, JRP), Göttingen: Neukirchener-Verlagsgesellschaft 2011.

ENGLERT, Rudolf, SCHWAB, Ulrich, SCHWEITZER, Friedrich, ZIEBERTZ, Hans-Georg, Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff. Strittige Punkte um einen Leitbegriff. Einleitung, in: Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG) 17, Freiburg im Breisgau: Herder 2012, 9-11.

FEINDT, Andreas, ELSENBAST, Volker, SCHREINER, Peter, SCHÖLL, Albrecht (Hgg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster: Waxmann 2009, 9-19.

FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, Kognitive Aktivierung im theologischen Gespräch mit Jugendlichen, in: FEINDT, Andreas, ELSENBAST, Volker, SCHREINER, Peter, SCHÖLL, Albrecht (Hgg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster: Waxmann 2009, 247-262.

FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, Braucht Religionsunterricht Jugendtheologie? Ein Beitrag aus der Perspektive jugendtheologischer Forschung, in: SCHLAG, Thomas, SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hgg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Göttingen: Neukirchener 2012, 118-129.

FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, „Einbruchstellen“ oder „Herausforderungen des Glaubens“? Studierende erwerben professionelle Kompetenzen in Theologischen Gesprächen mit Jugendlichen, in: FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra u.a. (Hgg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie (Jahrbuch für Jugendtheologie, 1, JaBuJu), Stuttgart: Calwer 2013, 85-96.

FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe, München: Kösel 2012.

GENNERICH, Carsten, Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen (Praktische Theologie Heute, 108, PThe), Stuttgart: Kohlhammer 2010.

GNANDT, Georg, Anforderungssituationen und Lernanlässe, in: MICHALKE-LEICHT, Wolfgang (Hg.), Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München[2]: Kösel 2013, 48.

GRÜMME, Bernhard u.a., Religionsunterricht neu denken? Zur Einführung, in: PIRNER, Manfred u.a. (Hgg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2012, 9-13.

HABICHLER, Alfred, Philosophieren mit Kindern. Ein Plädoyer für eine selbständige Methode und ihre Relevanz für die Religionspädagogik, in: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM (ÖRF), 18, 2010, 63-66.

HEMEL, Ulrich, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, (Regensburger Studien zur Theologie, Bd. 38, Regensburg, Univ., Habilitationsschrift Frankfurt: 1988, 674.

HEMEL, Ziele religiöser Erziehung, Beiträge zu einer integrativen Theorie (Regensburger Studien zur Theologie, Bd. 38, Regensburg, Univ., Habilitationsschrift, Frankfurt:

1988, 675-689, zit. nach OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen[3]: Vandenhoeck & Ruprecht 2010, 74-78.

HILGER, Georg, ZIEBERTZ, Hans-Georg, Wer lernt? - Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiösen Lernens, in: HILGER, Georg u.a. (Hgg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung, Beruf, München: Kösel 2010, 174f.

HILGER, Georg, ZIEBERTZ, Hans-Georg, Annäherungen an die Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihrer religiösen Biografie, in: DERS. u.a. (Hgg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München: Kösel, 2010, 180f.

HILGER, Georg, ZIEBERTZ, Hans-Georg, Religiöse Entwicklung als aktiver Prozess des Subjekts, in: HILGER, Georg u.a. (Hgg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel, 2010, 184.

HILGER, Georg, Welche Wirkung hat der Religionsunterricht. Dimensionen religiöser Kompetenz, in: HILGER, Georg u.a. (Hgg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung, Beruf, München: Kösel 2010, 286.

HOLTERHUES, Anna, Von Adam und Eva bis zu Thomas und Simpel – religionspädagogische Perspektiven in aktueller Jugendliteratur. Ein Lesecurriculum für die Sekundarstufen I und II, (Diss) Universität Münster 2012, Berlin: LIT 2013.

HORSTMANN, Kai, Wer, wie, was – wieso, weshalb, warum – wer nicht fragt, bleibt … Theologie und Didaktik der Frage 1.2.1., in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11, Heft 1, 2012, 193-211.

IVKOVITS, Heinz, Kompetenzen entwickeln und erweitern. Berufsfeldbezogene Fortbildung von Religionslehrer/innen an der KPH Wien/Krems, in: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM (ÖRF) 20 (2012), 39-43.

KALOUDIS, Anke, „Auf der Grenze“. Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich (Diss.), FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra (Hg.), Beiträge zur Kinder und Jugendtheologie, Band 19, Kassel: kassel university press 2012, 257-290.

KALOUDIS, Anke, Sokratische Gespräche im Religionsunterricht führen, in: VEIT-JAKOBUS, Dietrich u.a. (Hgg.), "Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie": Schöpfung und Jugendtheologie 2 (JaBuJu), Stuttgart: Calwer 2013, 148.

KLIEME, Eckhard u.a. (Hgg.), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003, 72.

KOHLER-SPIEGEL, Helga, Den Prozess des Lernens in den Blick nehmen, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hgg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (Jahrbuch der Religionspädagogik, 27, JRP), Göttingen: Neukirchner-Verlagsgesellschaft 2011, 175-183.

KRASSELT-MAYER, Judith, Gott ist (k)ein alter, weiser Mann! Jugendliche schreiben über ihre Gottesvorstellungen, ihren Glauben, ihre Zweifel, in: FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra (Hg.), Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie, Band 26, Kassel: kassel university press 2014.

LABUSCH, Christine, Wieviel Raum ist zwischen Frage und Antwort? Unterrichtsbausteine zur Kultur des Fragens, in: Loccumer Pelikan, Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 4/04 (Sonderheft zum Kirchentag 2005 in Hannover), 187-191.

LÄMMERMANN, Godwin, Was soll im Religionsunterricht gelernt werden? Unzeitgemäßes über Pisa, Bologna, Standards und Kompetenzen, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hgg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (Jahrbuch der Religionspädagogik, 27, JRP), Göttingen: Neukirchner-Verlagsgesellschaft 2011, 135-144.

LEITMEIER, Walter, Förderung personaler Kompetenzen durch gestalttherapeutisches Lehrertraining, in: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM (ÖRF) 20 (2012), 35-39.

LEEWE, Hanne, NEUSCHÄFER, Reiner Andreas, Ich hatte von dir nur vom Hörensagen vernommen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005, 7.

MARTENS, Ekkehard, Kinderphilosophie und Kindertheologie. Familienähnlichkeiten, in: Bucher, Anton u.a. (Hgg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“, Erlebnisse und Deutungen von Kindern. Jahrbuch für Kindertheologie 4, Stuttgart: Calwer 2003, 12-28.

MAURER, Franz, SCHWARZ, Elisabeth E., Schuf Gott im Himmel-Erde-Anfang Fragezeichen und Rufzeichen? Fruchtbare Momente der Textarbeit im Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, in: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM (ÖRF), 20, 2012, 40-44.

MICHALKE-LEICHT, Wolfgang, Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München[2]: Kösel 2013.

MIEDERER, Gertrud, PFEUFER, Matthias, Theologische Gespräche mit Kindern (Materialbrief RU Primarstufe. Praxisbeilage der KatBI 2/2011), 1-17.

NAURATH, Elisabeth, Lernchancen religiöser Bildung. Ein perspektivisches Resümee, in: Englert, Rudolf u.a. (Hgg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (Jahrbuch der Religionspädagogik, 27, JRP), Göttingen: Neukirchner-Verlagsgesellschaft 2011, 217-233.

NIEWIEM, Michael, Über die Möglichkeit des „Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen“. Auffassung aus zweieinhalb Jahrtausenden, Band 1, Ethik im Unterricht, REITMEYER, Ursula (Hg.), Münster: Waxmann 2001.

NIPKOW, Karl Ernst, Religiöses Weltwissen am Ende der Schulzeit, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hgg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (Jahrbuch der Religionspädagogik, 27, JRP), Göttingen: Neukirchner-Verlagsgesellschaft 2011, 105-114.

OBST, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen[3]: Vandenhoeck & Ruprecht 2010.

OELKERS, Jürgen, Bildung, Kultur und Religion, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hgg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (Jahrbuch der Religionspädagogik, 27, JRP), Göttingen: Neukirchner-Verlagsgesellschaft 2011, 115-124.

POHL, Sarah Ruth, Externe und interne Beobachtung und Aussagen zur Erziehung in einem geschlossenen religiösen System am Beispiel der Zeugen Jehovas, (Diss) Pädagogische Hochschule Freiburg (Breisgau) 2009, Frankfurt am Main: Lang 2010, 156f.

PORZELT, Burkard, Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz, Graz: Manumedia Verlag 1999.

PORZELT, Burkard, Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 2009, 148f.

RAHNER, Karl, VORGRIMLER, Herbert, Kleines Konzilskompendium, Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums mit Einführungen und ausführlichem Sachregister, Freiburg im Breisgau: Verlag Herder 1966.

REIS, Oliver, Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform, (Diss.) Universität Bochum 2013, Münster: LIT 2014.

REIS, Oliver, unveröffentlichtes E-Mail vom 08. April 2014 [*mit ausdrücklicher Zustimmung des Autors*].

REIS, Oliver, unveröffentlichtes E-Mail vom 19. Juni 2014 [*mit ausdrücklicher Zustimmung des Autors*].

RENDLE, Ludwig, Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München: Kösel-Verlag 2007.

RITZER, Georg, Vom Wollen über das Wissen zum Können und Tun. Vorschlag eines integrierenden Modells religiöser Kompetenzen für den Religionsunterricht, in: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM (ÖRF) 18 (2010), 27-33.

ROTHNAGEL, Martin, Formen und Potentiale von Jugendtheologie, in: SCHLAG, Thomas, SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hgg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Göttingen: Neukirchener 2012, 130-138.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, Emil oder von der Erziehung, München: Artemis & Winkler 1997[2].

RUPP, Hartmut, Theologisieren mit Jugendlichen, Vortrag PTZ; Stuttgart: 28. Januar 2008.

RUPP, Hartmut, Theologisieren und Kompetenzerwerb, in: KRAFT, Friedhelm u.a. (Hgg.), „Jesus würde sagen: nicht schlecht!“ (Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, JaBuKi), Stuttgart: Calwer 2011, 138-148.

SAJAK, Clauß Peter, Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen. Mit einem Beitrag zur kompetenzorientierten Unterrichtsvorbereitung von Wolfgang Michalke-Leicht, Seelze: Klett/Kallmeyer 2013.

SCHARER, Matthias, Wenn das Herz am Output hängt. Kommunikativ-theologische und religionsdidaktische Überlegungen zu Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in Religion, in: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM (ÖRF), 18, 2010, 16-26.

SCHLAG, Thomas, SCHWEITZER, Friedrich, Jugendtheologie ist keine Kindertheologie – aber was ist sie dann?, in: DIES. (Hgg.), Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Göttingen: Neukirchner 2011, 25-51.

SCHLAG, Thomas, SCHWEITZER, Friedrich, Auch Jugendliche sind Theologen! – Die Theologie der Jugendlichen entdecken, in: DIES. (Hgg.), Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Göttingen: Neukirchener 2011. 53-77.

SCHLAG, Thomas, SCHWEITZER, Friedrich, Theologische Kompetenzen Jugendlicher, in: DIES. (Hgg.), Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Göttingen: Neukirchener 2011. 135-147.

SCHLAG, Thomas, SCHWEITZER, Friedrich, Rückblick – Zusammenfassung – Ausblick, in: DIES. (Hgg.), Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als

Herausforderung und didaktische Perspektive, Göttingen: Neukirchener 2011, 177-191.

SCHLAG, Thomas, SCHWEITZER, Friedrich, Rückfragen – Klärungen – Perspektiven, in: DIES u.a. (Hgg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Göttingen: Neukirchener 2012, 165-180.

SCHMIDL, Sarah-Maria, Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschunsgwerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen, FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra (Hg.), Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie, Band 17, Kassel: kassel university press 2012.

SCHNEIDER-WÖLFINGER, Isabel, Höre beim Reden! Zu Perspektivenwechsel und kompetenzorientiertem Lehrerhandeln in der Kindertheologie, (Diss.), Universität Kassel 2008.

SCHEUNPFLUG, Annette, Jugendtheologie aus allgemeinpädagogischer Perspektive, in: SCHLAG, Thomas, SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hgg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Göttingen: Neukirchener 2012, 111-117.

SCHWEITZER, Friedrich, Was und wozu Kindertheologie, in: BUCHER, Anton u.a. (Hgg.), "Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, (Jahrbuch für Kindertheologie, 2, JaBuKi), Stuttgart: Calwer 2003, 9f.

SCHWEITZER, Friedrich, SCHLAG, Thomas, Religionspädagogik im 21. Jahrhundert. Zur Einführung, in: Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG) 4, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, Freiburg im Breisgau u.a. Herder 2004, 9-14.

SCHWEITZER, Friedrich, Auch Jugendliche als Theologen? Zur Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ZPT), 57, 2005, 46-53.

SCHWEITZER, Friedrich, Kompetenzen, Inhalte und Elementarisierung im Religionsunterricht – oder: Von der Notwendigkeit einer Theorie der religiösen Bildung, in: FEINDT, Andreas, ELSENBAST, Volker, SCHREINER, Peter, SCHÖLL, Albrecht (Hgg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster: Waxmann 2009, 73-85.

SCHWEITZER, Friedrich, Was Kinder und Jugendliche sich aneignen (können). Aneignungsprozesse als Kriterium curricularer Auswahlentscheidungen?, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hgg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (Jahrbuch der Religionspädagogik, 27, JRP), Göttingen: Neukirchener-Verlagsgesellschaft 2011, 82-90.

SCHWENDEMANN, Wilhelm, ZIEGLER, Andrea, Von der Schwierigkeit, Kompetenzen im Religionsunterricht der Oberstufe festzustellen – einige Bemerkungen zur Christologie-Einheit, in: KRAFT, Friedhelm u.a. (Hgg.), „Jesus würde sagen: nicht schlecht!“ (Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, JaBuKi), Stuttgart: Calwer 2011, 52-68.

SCHLUß, Henning, Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz – Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz, in: FEINDT, Andreas, ELSENBAST, Volker, SCHREINER, Peter, SCHÖLL, Albrecht (Hgg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster: Waxmann 2009, 57-71.

STREIB, Heinz, Jugendtheologie als narrativer Diskurs, in: SCHLAG, Thomas, SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hgg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Göttingen: Neukirchener 2012, 155-164.

STIENS, Anne, Student/innen – Lehrer/innen – Wissenschaftler/innen. Zur Verbindung von studentischer Forschung und Lehrer/innenforschung im unterrichtspraktischen Forschungsprojekt KompKath, in: SAJAK, Clauß Peter (Hg.), Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung, Ferdinand Schöningh: Paderborn 2012, 107-116.

SYRNIK, Johanna, WIESINGER, Tino, ZIEGLER, Mario, Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra (Hg.), Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie, Band 11, Kassel: kassel university press 2012.

VEIT-JAKOBUS, Dietrich (Hg.), Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart: Calwer 2012.

VEIT-JAKOBUS, Dietrich, Themen der Jugendtheologie. Spurensuche für den theologischen Dialog mit Jugendlichen, in: SCHLAG, Thomas, SCHWEITZER, Friedrich u.a. (Hgg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Göttingen: Neukirchener 2012, 45-58.

VEIT-JAKOBUS, Dietrich, Theologisieren mit Jugendlichen als religionsdidaktisches Programm für die Sekundarstufe I und II, in: FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra u.a. (Hgg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie (Jahrbuch für Jugendtheologie 1, JaBuJu), Stuttgart: Calwer 2013, 35-49.

VEIT-JAKOBUS, Dietrich, Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie. Schöpfung und Jugendtheologie (Jahrbuch für Jugendtheologie 2, JaBuJu), Stuttgart: Calwer 2013.

WEINERT, Franz E., Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: DERS. (Hg.), Leistungsmessung in Schulen, Weinheim: Beltz 2001, 17-32.

WILKE, Annette, Säkularisierung oder Individualisierung von Religion, in: BEINHAUER-KÖHLER, Bärbel u.a. (Hgg.), Zeitschrift für Religionswissenschaft, Band 21, Heft 1, März 2013, 29f.

ZIEBERTZ, Hans-Georg, Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und -lehrer, in: HILGER, Georg u.a. (Hgg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung, Beruf, München: Kösel 2010.

ZIEBERTZ, Hans-Georg, Umgang mit Normativität: Das »Andere« und das »Mehr« des Religionsunterrichts, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hgg.), Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG) 17, Freiburg im Breisgau: Herder 2012, 193-212.

ZIENER, Gerhard, Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber: Kallmayer/Klett 2006.

ZIMMERMANN, Mirjam, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Kindertheologie im Horizont der Bildungsstandarddebatte, in: ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.), Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Göttingen: Neukirchener Verlag 2010, 131-163.

ZIMMERMANN, Mirjam, Zusammenfassende Thesen, in: ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.), Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Göttingen: Neukirchener Verlag 2010, 402-409.

ZIMMERMANN, Mirjam, „Theologische Kompetenz“ als Präzisierung „religiöser Kompetenz“ – Wie die „Kindertheologie“ die Kompetenzdebatte bereichert, in: KRAFT, Friedhelm u.a. (Hgg.), „Jesus würde sagen: nicht schlecht!“ (Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband, JaBuKi), Stuttgart: Calwer 2011, 84-93.

ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.), Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerorientierten Didaktik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013.

Internetquellen

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/index.xml (26.05.2014).

DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN. Deutschlandweit eingeführt vom Arbeitskreis Qualifikationsrahmen (AK DQR) im Mai 2013, URL: http://www.dqr.de/content/2325.php, Glossar (26.05.2014).

Abstract Deutsch

Diese Diplomarbeit behandelt die Frage, ob das Theologisieren und Philosophieren mit Jugendlichen mit der Kompetenzorientierung zu vereinbaren ist. Damit verbunden ist die Forderung nach einem Religionsunterricht, der den heutigen Bedürfnissen der Gesellschaft entgegenkommt. Individualisierung, Loslösen von Traditionen und Säkularisierung bringen Herausforderungen mit sich, auf die die Jugendtheologie und die Kompetenzorientierung antworten wollen. Dies wird nach einer Einleitung (erstes Kapitel) im zweiten Kapitel behandelt.

Das Interesse an Jugendlichen, besonders hinsichtlich des Alters, wächst sowohl in der Psychologie als auch in der Theologie. Die konkreten Lebenswelten von Heranwachsenden wahrzunehmen, ihren Lebensfragen im Unterricht Raum zu schenken und sie adäquat mit Schrift und Tradition zu verbinden ist das Ziel des „Programms der Jugendtheologie“. Der konfessionelle Unterricht soll die Möglichkeit bieten, dass Lernende ihre eigenen Ansichten kritisch reflektieren lernen und sie mit dem christlichen Glauben in Beziehung setzen können. Die Fähigkeit des in der Adoleszenz entwickelten abstrakten Denkens ist Voraussetzung dafür, dass Jugendliche auf der Metaebene argumentieren können. Mit diesem Thema setzt sich das dritte Kapitel auseinander.

Der kompetenzorientierte Religionsunterricht möchte Schülerinnen und Schüler befähigen, in religiösen Situationen handlungsfähig zu werden. Dafür bedarf es spezieller Kompetenzen der Lehrpersonen, die in einer kompetenzorientierten Lehrer- und Lehrerinnenausbildung erworben werden sollen. Dieses Thema wird im vierten Kapitel in den Blick genommen.

Das fünfte Kapitel fasst die Einsichten prägnant zusammen und gibt einen möglichen Antwortversuch auf die Frage, ob sich Jugendtheologie und Kompetenzorientierung widersprechen oder ergänzen.

Abstract Englisch

This thesis deals with the question whether „Theologizing and Philosophizing“ with adolescent learners can be combined with competence oriented teaching. Currently, religious education faces a number of challenges: individualization, people do not share common traditions and secularization. Both the fields of theology and philosophy integrated into competence oriented teaching attempt to propose methods of religious education delivery. The second chapter describes these developements (the first chapter gives an overview).

The interest in adolescence grows steadily both in Psychology and Theology. The real living environments of learners should be integrated and focused on in class and, at the same time, adequately connected to scripture and tradition. This is the aim of the „Program of Adolescent Theology“. Confessional religious education should offer the opportunity to learn how to reflect peoples‘ point of view in a critical way, and relate it to Christian belief. Abstract thinking is an ability which is gained by young learners at a certain age and is required for arguing on a meta-level. This will be dealt with in chapter three.

Competence oriented religious teaching intends to make learners behaving approppriately in religious situations. For this also teachers need to develop certain competences, which can be acquired in competence oriented teacher training programs. This topic will be discussed in chapter four.

Last but not least, the conculsion provides a brief summary of the insights and gives a possible answer to the question whether Adolsecent Theology and competence oriented teaching contradict or enrich one another.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Name:	Maria Jedliczka
Geburtsdatum:	15.12.1983
Geburtsort:	Budapest/Ungarn
Staatsbürgerschaft:	Österreich

Ausbildung:

1990-1994	Volksschule Wilhelm-Kreß-Platz, 1110 Wien
1994-2002	Realgymnasium Gottschalkgasse, 1110 Wien; Abschluss Matura
2002-2004	Studium der Rechtswissenschaften an der Universität Wien
seit 2004	Lehramtsstudium Anglistik und katholische Theologie an der Universität Wien

Berufstätigkeit / ehrenamtliche Tätigkeit

1999-2006	ehrenamtliche Firmbegleiterin in der Pfarre Neusimmering, 1110 Wien
2007-2008	ehrenamtliche Firmbegleiterin in der Pfarre St. Benedikt am Leberberg, 1110 Wien
2006-2007	Schülerhilfe, Nachhilfelehrerin Englisch
2010-2012	Englisch- und Religionslehrerin am Gymnasium Schwechat

Sprachen

Ungarisch	Muttersprache
Deutsch	Muttersprachenebene
Englisch	sehr gute Kenntnisse in Schrift und Wort