



Fakultät für Kulturwissenschaften

Institut für Katholische Theologie

Wintersemester 2024/25

Erstgutachter: Prof. Dr. Dr. Oliver Reis

Zweitgutachter: Prof. Dr. Jan Woppowa

Masterarbeit zum Thema:

**Der Einfluss trinitarischer und christologischer Konzepte auf die Bildung
abstrakter Begriffe anhand von Bibelgeschichten in der Grundschule**

- Eine Analyse am Beispiel des Hoffnungsbegriffs

zur Erlangung des akademischen Grades eines

Master of Education

vorgelegt von

Kristina Nückel

Lehramt für Grundschulen (Master of Education)

4. Fachsemester

Abgabetermin: 22.01.2025

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1. Einleitung..... | 1 |
| 2. Relevanz..... | 2 |
| 3. Theorierahmen | 4 |
| 3.1. Abstrakte (religiöse) Begriffe | 4 |
| 3.2. Hoffnung | 10 |
| 3.3. Christologie und Trinität..... | 15 |
| 3.3.1. Christologie..... | 15 |
| 3.3.2. Trinität | 23 |
| 3.3.3. Empirie..... | 28 |
| 3.3.4. Wundergeschichten..... | 30 |
| 3.4. Zwischenfazit..... | 33 |
| 4. Forschungsdesign und Auswertungsmethodik | 34 |
| 4.1. Beobachtung und dichte Beschreibung..... | 36 |
| 4.2. ANT | 38 |
| 4.3. Beschreibung des Forschungsfeldes und der Auswahl der Stichprobe | 42 |
| 5. Analyse | 43 |
| 5.1. Teil I: Dekonstruktion der Kontextualisierung | 43 |
| 5.1.1. Dekonstruktion Theorierahmen – Metastruktur Hoffnung | 43 |
| 5.1.2. Dekonstruktion der Planungselemente | 47 |
| 5.2. Teil II: Beobachtungen | 52 |
| 5.2.1. Bibliolog | 52 |
| 5.2.2. Unterrichtsgespräch | 55 |
| 5.3. Teil III: Kinderdokumente | 59 |
| 6. Diskussion..... | 68 |
| 6.1. Diskussion der Ergebnisse | 68 |
| 6.2. Methodendiskussion | 75 |
| 7. Fazit | 77 |
| I. Literaturverzeichnis | 80 |
| II. Abbildungsverzeichnis | 85 |
| III. Tabellenverzeichnis | 85 |
| IV. Anhang..... | 86 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-----|------------------------------|
| AG | Arbeitsgemeinschaft |
| ANT | Akteur-Netzwerk-Theorie |
| OPP | Obligatorischer Passagepunkt |
| SuS | Schülerinnen und Schüler |

1. Einleitung

„Ich bin erleichtert, aber habe auch Angst, weil wenn mein Diener nochmal krank wird und Jesus dann nicht hier ist, kann mir keiner helfen“, sagt ein Kind während eines Bibliologs aus der Perspektive des Hauptmanns von Kafarnaum und durchbricht damit die antizipierten Kinderantworten. Die an diesem Teil der Geschichte eigentlich erwartete Freude und Erleichterung anlässlich einer erfüllten Hoffnung, ist bei diesem Kind nur begrenzt wahrzunehmen. Stattdessen werden die Auswirkungen von Jesu Abwesenheit auf das Leben der Menschen zum Thema. Kann Jesus nur helfen und heilen, wenn er wirklich vor Ort ist? Ist Hoffnung damit ein veraltetes Konzept, dass in einer Welt voller Krisen und Ängste nicht mehr greift und Aussichtslosigkeit die Grunderfahrung der jungen Generation?

Die Aussage entstammt einer AG zur religiösen Sprachbildung an einer Grundschule, in welcher eine Angebotsreihe zum Begriff der Hoffnung durchgeführt wurde. Neben dieser Situation gab es immer wieder Momente bei der Umsetzung der AG, die verdeutlichten, dass die Kinder Schwierigkeiten hatten, den Begriff der Hoffnung im christlichen Sinne nachzuvollziehen und vor allem auf ihr Leben zu übertragen. Immer wieder wurde implizit als auch explizit die Rolle von Jesus und seine Beziehung zu Gott zu einem Thema, das die Kinder beschäftigt hat. Sei es die Frage, was denn die Krippe oder das Kreuz mit Hoffnung zu tun hat oder ein Gespräch von Kindern nach der AG über die Frage, ob Jesus nur ein Prophet wie andere oder wirklich Gottes Sohn war. Die Inhalte scheinen über sich hinaus zu größeren Fragen und Themen zu führen, die, so die These der Arbeit, die Begriffsbildung beeinflusst haben. Um diesen Tendenzen und den Verknüpfungen des Begriffserwerbs anhand von Bibelgeschichten mit christologischen und trinitarischen Konzepten nachzugehen, werden in dieser Arbeit unterschiedliche Aspekte der Planung und Durchführung sowie die dadurch hervorgerufenen Ergebnissen der Kinder untersucht. Es stellt sich die Frage, **inwiefern christologische und trinitarische Konzepte Einfluss auf die Begriffsbildung des Hoffnungsbegriffs anhand der Bibelgeschichte "Der Hauptmann von Kafarnaum" (Mt 8,5-13) nehmen.**

Nach Erläuterungen zur Relevanz dieser Thematik soll zur Beantwortung der Forschungsfrage zuerst der theoretische Rahmen einen Einblick geben, was den Erwerb abstrakter, religiöser Begriffe ausmacht, wie der Begriff Hoffnung in unterschiedlichen Modellen verstanden werden kann, welche christologischen und trinitarischen Konzepte vorliegen und wie die Christologie speziell in Wundererzählungen zum Ausdruck kommt.

Als Zweites wird das methodische Vorgehen dieser Arbeit vorgestellt. Hier werden die Erhebungsform der teilnehmenden Beobachtung und die Datenauswertung in Form von dichten Beschreibungen sowie die der Auswertung zugrundeliegende Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) erläutert. Den Hauptteil der Arbeit bildet die Analyse, die sich aus drei Teilanalysen zusammensetzt. Im ersten Teil erfolgt eine Dekonstruktion der Planungselemente der Angebotsreihe hinsichtlich der zugrundeliegenden Netzwerke. Dafür werden die zugrundeliegende Metastruktur, die verwendete Bibelgeschichte und die Hoffnungsdefinition betrachtet. In Teil zwei werden die Beobachtungen eines Bibliologs und eines Unterrichtsgesprächs in Form dichter Beschreibungen hinsichtlich der verknüpften Akteure analysiert, bevor die daraus gezogenen Erkenntnisse im dritten Teil an Kinderdokumenten näher untersucht werden. Die Analyseergebnisse werden daraufhin diskutiert und daran anknüpfend religionspädagogische Implikationen abgeleitet. Nach einer Reflexion des methodischen Vorgehens anhand von Gütekriterien wird die Forschungsfrage im Fazit beantwortet.

2. Relevanz

Schon seit mehreren Jahrzehnten wird die Veränderung der Gesellschaft und ihrer religiösen Sozialisation beobachtet und diskutiert, häufig in Verbindung mit der Feststellung einer religiösen Sprachlosigkeit.¹ Werner H. Ritter und Henrik Simojoki beschreiben, dass die Religion an sich einen Gestaltwandel durchlebt, der Einfluss auf die Begegnung der Menschen mit Religion und in weiterer Konsequenz auf die religiöse Prägung nachkommender Generationen nimmt.² In der Forschung wurde vor allem festgestellt, dass den Kindern die Begriffsstrukturen an sich fehlen,³ oder die angebahnten religiösen Begriffe nicht kompetent verwendet werden können.⁴ So stellte Elisabeth Hennecke im Jahr 2011 fest, dass die Schülerinnen und Schüler (SuS) nur „sehr wenig verschiedene Begriffe benutzen“⁵, während Helmut Hanisch und Siegfried Hoppe-Graff bereits 2002 bei der Erhebung von Begriffsstrukturen zu Jesus Christus beobachteten, dass Begriffe zwar

¹ Vgl. ANDREA SCHULTE, Sprache. In: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200766/>; 05.11.2024, 2.

² Vgl. WERNER H. RITTER/ HENRIK SIMOJOKI, Religion und Kindheit im Wandel - Pluralisierung, Individualisierung, Globalisierung. In: GEORG HILGER u.a. (Hg.), Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München-Stuttgart 2014, 25.

³ Vgl. THERESA KOHLMAYER u.a., Wie meinst du das? Begriffserwerb im Religionsunterricht. In: Theo-Web 19 (2020), 335.

⁴ Vgl. FRANZISKA E. VIERTTEL/ OLIVER REIS, How Children Co-Construct a Religious Abstract Concept with their Caregivers: Theological Models in Dialogue with Linguistic Semantics. In: Religions 14:728 (2023), 1.

⁵ KOHLMAYER u.a., Wie meinst du das?, 334.

„kognitiv gebildet zu sein scheinen“⁶, Aspekte der Glaubenshaltung jedoch keinen Eingang in die Begriffsstruktur finden. Die pädagogische Reaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungen verstärkt den Effekt, wenn zur vermeintlich besseren Verständlichkeit einige theologische Begriffe weggelassen oder durch andere Begriffe ersetzt werden.⁷ Dadurch entgeht den Kindern zunehmend die Gelegenheit festzustellen, dass die religiösen Begriffe eine Art der Wahrnehmung und Möglichkeit der Beschreibung der Welt und ihrer Erfahrungen darstellen.⁸ Fehlende religiöse Vorprägungen gehen laut Ritter und Simojoki nämlich nicht mit einem Mangel an Interesse gegenüber religiösen Fragen einher:

„Gerade Grundschulkinder erscheinen als religiös sehr ansprechbar und begeisterungsfähig [...]. Sie fragen und artikulieren sich religiös, weil sie auf fundamentale und elementare Zusammenhänge in ihrem Leben stoßen, die mit Religion, mit dem Woher und Wohin zu tun haben.“⁹

Nur fehlt ihnen teils das passende Vokabular, um ihre Gedanken und Gefühle adäquat auszudrücken. Der Religionsunterricht ist dabei für viele Kinder zum einen der erste Kontakt mit religiöser Sprache und zum anderen der einzige Ort, um Sinnfragen, Fragen in Bezug auf Gott sowie der eigenen religiösen Haltung nachzugehen.¹⁰ Die religiöse Begriffsbildung ist daher auf der einen Seite notwendig, um der Aufgabe des Religionsunterrichts entsprechend die „Suche nach Sinn [zu] unterstützen und [Zugang] zur religiösen Findung, Orientierung und Expression [zu] gewähren.“¹¹ Auf der anderen Seite stellt das Anbahnen einer religiösen Sprachfähigkeit auch eine Voraussetzung dar, um den Kompetenzerwerb zu gewährleisten, da fehlende Kenntnisse der im Religionsunterricht verwendeten Ausdrücke den Erwerb der Lerninhalte aufgrund einer engen Verknüpfung von Fachinhalten und -sprache erschweren.¹² Ein Begriffslernen im Religionsunterricht scheint unabdingbar, ist jedoch auch sehr voraussetzungsreich: der Erwerbsprozess abstrakter Begriffe ist noch nicht vollständig erforscht, die bisherigen Einsichten weisen aber auf eine hohe Komplexität und die Abhängigkeit von vielfältigen Faktoren hin.¹³

⁶ KOHLMAYER u.a., *Wie meinst du das?*, 334.

⁷ Vgl. ebd., 335.

⁸ Vgl. ebd., 339.

⁹ RITTER/ SIMOJOKI, *Religion und Kindheit im Wandel*, 36.

¹⁰ Vgl. VIERTEL/ REIS, *How Children Co-Construct a Religious Abstract Concept*, 1; SIMONE ZIERMANN, *Beziehungsweise ... Überlegungen zum Kommunikationsverständnis sprachsensibler Religionspädagogik*. In: STEFAN ALTMAYER u.a. (Hg.), *Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37)*, Göttingen 2021, 102.

¹¹ RITTER/ SIMOJOKI, *Religion und Kindheit im Wandel*, 37.

¹² Vgl. SCHULTE, *Sprache*, 4f.

¹³ Vgl. KOHLMAYER u.a., *Wie meinst du das?*, 335.

Das Angebot "Lesen-Sprechen-Erleben" ist eine von mehreren freiwilligen Arbeitsgemeinschaften (AGs) im Ganztags einer Grundschule in katholischer Trägerschaft. Im Rahmen eines Kooperationsprojekts von Erzbistum und der Arbeitsgruppe Religionspädagogik dient die AG der Erprobung einer sprachsensiblen religiösen Bildung. Unter Berücksichtigung interdisziplinärer Forschungsergebnisse zum Erwerb abstrakter (religiöser) Begriffe wurde ein Konzept entwickelt, das gezielt den religiösen Begriffserwerb anstrebt.¹⁴ Dies ist notwendig, da entgegen der Verankerung religiöser Sprachfähigkeit als Ziel im Lehrplan, eine systematische Förderung der Begriffsbildung noch keinen Einzug in den Religionsunterricht gefunden hat.¹⁵ Trotz der Durchführung einer Angebotsreihe unter Berücksichtigung der bisherigen Forschungsergebnisse, traten beim Begriffserwerb Schwierigkeiten auf. Es stellt sich also die Frage, welche weiteren Faktoren einen Einfluss auf den Erwerbsprozess nehmen und in der Planung und Durchführung noch (stärkere) Beachtung finden müssen. Da aufgrund der hohen Komplexität nicht alle Faktoren und Einflüsse untersucht und festgestellt werden können, wird der Fokus auf die den Kontexten zugrundeliegenden christologischen bzw. trinitarischen Konzepte gerichtet. Dies ist relevant, da religiöse Begriffe in Abgrenzung zu anderen abstrakten Begriffen immer mit einem Bezug zu Gott oder Jesus einhergehen. Gerade für die Grundschule ist die Frage nach der Voraussetzung gewisser christologischer oder trinitarischer Konzepte eine entscheidende, da ein Vorwissen in diesem Bereich nicht als gegeben angenommen werden kann und darüber hinaus eine explizite Vermittlung derartiger Konzepte häufig auf die weiterführende Schule ausgelagert wird.¹⁶ Sollten bestimmte Vorstellungen in diesem Bereich jedoch für die Begriffsbildung notwendig sein, würde das die Erwerbsprozesse in der Grundschule erheblich beeinflussen.

3. Theorierahmen

3.1. Abstrakte (religiöse) Begriffe

Religion ist nicht allein durch Sprache erlernbar, sondern bedarf grundlegende menschliche Erfahrungen. Dennoch ist Religion eng mit Sprache verbunden. So betont Ulrich Kropač die wichtige Verbindung von Religion und Sprache: „Nur indem Religion auf den

¹⁴ Vgl. OLIVER REIS u.a., Wie sehen sprachensible Aufgabenstellungen für den Religionsunterricht aus? In: STEFAN ALTMAYER u. a. (Hg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen 2021, 165f.

¹⁵ Vgl. KOHLMAYER u.a., Wie meinst du das?, 334.

¹⁶ Vgl. FRIEDHELM KRAFT/ HANNA ROOSE, Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht. Christologie als Abenteuer entdecken, Göttingen 2011, 82; SABINE PEMSEL-MAIER, Dreifaltigkeit/Trinität. In: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100168/>; 25.11.2024, 7f.

Begriff gebracht wird, kann sie existenzielle Bedeutsamkeit erlangen und in einer pluralen Welt in den Diskurs mit den Wahrheitsansprüchen anderer Religionen und Weltanschauungen treten.¹⁷ Und auch in der Entstehung und Tradierung von Religion spielt Sprache eine erhebliche Rolle hinsichtlich der Abhängigkeit von sprachlichen Überlieferungen.¹⁸ Die Sprache, auf die Religion dabei Bezug nimmt, unterscheidet sich jedoch von der Alltagssprache oder von der Sprache in anderen Domänen durch eine konsequent symbolische, metaphorische oder narrative Formung der Termini und stellt damit für Stefan Altmeyer eine „Anderssprache“ dar.¹⁹ Besonders die Termini, welche ebenfalls in der Alltagssprache Verwendung finden, benötigen für die Verwendung im religiösen Kontext daher eine konzeptionelle Umdeutung.²⁰ Neben dieser Formung zeichnen sich religiöse Begriffe dadurch aus, dass sie „Ausdruck einer religiösen Erfahrung von Menschen“²¹ sind, die durch die Zeit hinweg überliefert und übertragen wurde. Ein Verständnis derartiger Sprache und damit die Erschließung dieser Sicht auf die Welt und das Leben benötigt die Möglichkeit, einen Bezug zu ähnlichen Erfahrungen herstellen zu können.²² Dies geht mit dem Anspruch der Sprachbildung im Religionsunterricht einher, der sich von dem der anderen Fächer unterscheidet: So gehe es laut Altmeyer nicht nur um ein Kenntnis oder adäquate Anwendung eines Begriffs, sondern um eine Befähigung, mithilfe religiöser Sprache Sinnhaftigkeit ausbilden zu können.²³ Religiöse Sprache soll eine „Suchsprache“ für den Ausdruck eigener Erfahrungen und Haltungen werden.²⁴

Den Charakter einer Suchsprache erlangt religiöse Sprache bereits durch ihr Spezifikum, dass sie durch den Bezug auf Gott als das Unsagbare stets über das direkt Benennbare hinausweist.²⁵ Dadurch haben diese Begriffe eine spezifische innere Struktur: „In ihr werden lebensweltliche Begriffe mit den aus der Lebenswelt hinausgeschobenen

¹⁷ ULRICH KROPAČ, Religiös sprachlos? Religiöse Sprache zwischen Tradition und moderner (Jugend-) Kultur. In: STEFAN ALTMAYER u.a. (Hg.), *Sprachsensibler Religionsunterricht* (JRP 37), Göttingen 2021, 66.

¹⁸ Vgl. SCHULTE, Sprache, 2.

¹⁹ Vgl. ebd.

²⁰ Vgl. JOSEF LEISEN, Zur Integration von Sachfach und Sprache im CLIL-Unterricht. In: BERND RÜSCHOFF/ JULIAN SUDHOFF/ DIETER WOLFF (Hrsg.): *CLIL Revisited. Eine kritische Analyse des gegenwärtigen Standes des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt a.M. 2015, 230.

²¹ Vgl. STEFAN ALTMAYER, Sprache im Religionsunterricht. In: MAGDALENA MICHALAK (Hg.), *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*, 3. überarb. und erw. Aufl., Baltmannsweiler 2021, 149.

²² Vgl. ALTMAYER, Sprache im Religionsunterricht, 149.

²³ Vgl. ebd.

²⁴ Vgl. ZIERMANN, Beziehungsweise, 101f.

²⁵ Vgl. RAINER OBERTHÜR, *Sprachsensibler Religionsunterricht in der Grundschule. Grundannahmen - Erfahrungen - Schlussfolgerungen*. In: STEFAN ALTMAYER u.a. (Hg.), *Sprachsensibler Religionsunterricht* (JRP 37), Göttingen 2021, 252.

religiösen Begriffen gekoppelt. Diese tragen in die Immanenz Transzendenz ein, so überschreiten sie bewusst begrifflich die Normalrealität.“²⁶ Das Referenzobjekt eines religiösen Begriffs ist, falls vorhanden, dementsprechend schwer zu fassen, was das Verstehen voraussetzungsvoll macht.²⁷ Der Sinn erschließt sich deshalb in Form einer zirkulären Referenz durch einen Bezug auf andere Aussagen und Praktiken der Sprachgemeinschaft: „[L]etztlich entwickeln die Begriffe ihre Bedeutung nur in Netzwerken, in denen sich die Akteure gegenseitig kommunikativ auffordern.“²⁸ Auch in Hinblick auf die Verwobenheit von Fachlichkeit und Sprachlichkeit ist von einer Einbindung des Begriffs in ein Netzwerk auszugehen. „Begriffe sind theoriegeladen, d.h. sind in ein Netz theoretischer Zusammenhänge gebunden. Das Lernen von Begriffen ist somit immer das Lernen von Begriffsnetzen im Kontext.“²⁹ Bezüglich der Spezifika religiöser Sprache mit ihrer zirkulären Referenz auf und in einem Netzwerk und der gleichzeitigen Kopplung und Differenzierung von Immanenz und Transzendenz verstehen Reis u.a. die religiösen Kernbegriffe als abstrakte Begriffe.³⁰

Charles P. Davis, Gerry T. M. Altmann und Eiling Yee erachten abstrakte Konzepte als zentral für das menschliche Denken.³¹ So erfassen sie Beziehungen zwischen Menschen untereinander und mit ihrer Umwelt, oder ermöglichen einen Bezug auf Dinge und Gedanken, die sonst nicht sinnlich erfahrbar sind. Der Erwerb abstrakter religiöser Begriffe ist bislang aus dem Bereich der Psycholinguistik nur kaum systematisch erforscht. Es sind jedoch Übereinstimmungen mit dem Erwerb abstrakter Begriffe im Allgemeinen anzunehmen.³² Neben Ergebnissen zu Vorteilen eines interpersonalen Erwerbsprozesses aus dem Jahr 2018, wurde 1990 von Gleitman festgestellt, dass Kinder die Bedeutung eines abstrakten Wortes aus einem sprachlichen Kontext erschließen konnten. Eine neuere Studie von Vigglioco, Ponari und Norbury aus dem Jahr 2018 setzt die Nutzung dieser Resource jedoch in Abhängigkeit zu der Sprachfähigkeit, welche erst ab dem 10. Lebensjahr

²⁶ OLIVER REIS u.a., Die Bibel als Medium religiöser Sprachentwicklung. In: NORBERT BRIEDEN u.a. (Hg.), *Biblische Welten* (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 11), Babenhausen 2020, 122f.

²⁷ Vgl. ALTMAYER, Sprache im Religionsunterricht, 147; REIS u.a., Die Bibel als Medium religiöser Sprachentwicklung, 123.

²⁸ REIS u.a., Die Bibel als Medium religiöser Sprachentwicklung, 123.

²⁹ LEISEN, Integration von Sachfach und Sprache, 226.

³⁰ Vgl. REIS u.a., Die Bibel als Medium religiöser Sprachentwicklung, 123.

³¹ CHARLES P. DAVIS/ GERRY T. M. ALTMANN/ EILING, Situational systematicity: A role for schema in understanding the differences between abstract and concrete concepts. In: *Cognitive Neuropsychology* (2020), <https://doi.org/10.1080/02643294.2019.1710124>; 11.11.2024, 1.

³² Vgl. VIERTEL/ REIS, How Children Co-Construct a Religious Abstract Concept, 3.

für diesen Zweck ausreichend gebildet sein soll, sodass ein sprachlicher Kontext als alleinige Ressource zur Begriffsbildung in der Grundschule nicht ausreichend wäre.³³

Darüber hinaus kommt erschwerend hinzu, dass abstrakte Begriffe in hoch variablen Kontexten auftreten.³⁴ Vor allem bei abstrakten religiösen Begriffen ist die Begriffsintension, also der Begriffsinhalt mit seinen wesentlichen Merkmalen,³⁵ nicht eindeutig festgelegt, sondern entfaltet sich in mehrperspektivischen Modellierungen, „die für verschiedene Kontexte unterschiedliche Bedeutungsnuancen festhalten.“³⁶ Die Bedeutung ändert sich je nach Kontextualisierung, was den Erwerb dieser Begriffe erschwert. Sie können nicht einfach auf wenige Strukturelemente heruntergebrochen werden, welche die Bedeutung(en) des Begriffs vollumfänglich erfassen. Stattdessen muss die Bedeutung in verschiedenen Kontexten bzw. Modellen mit ihren je individuell hervorgerufenen Assoziationen angeboten werden, um ein abstraktes Konzept in der vollen Bedeutungskomplexität darzustellen und differenziert zu konstruieren.³⁷ Erfolgt hingegen ein Zugriff über ein Modell alleine, wird der Transfer des Begriffs auf andere (nicht-religiöse) Kontexte erschwert.³⁸ Jedoch hat auch der Zugang über verschiedene Kontexte den Nachteil, dass die Begriffsintension und -extension unscharf werden können.³⁹ Viertel und Reis folgern diesbezüglich aus ihrer Untersuchung zum Erwerb abstrakter religiöser Begriffe, dass in frühen Phasen des Begriffserwerbs ein Fokus auf ein klar abgegrenztes Modell mit einer begrenzten Anzahl zu berücksichtigender semantischer Aspekte hilfreich ist und erst im Anschluss an den Erwerb grundlegender Konzepte des Begriffs eine Konfrontation mit anderen Kontexten und Modellen zur Differenzierung des Begriffsverständnisses sinnvoll ist.⁴⁰

Der *situational systematicity approach*, formuliert von Davis, Altmann und Yee, schreibt der Begegnung eines abstrakten Begriffs in vielfältigen Kontexten ebenfalls eine wichtige Rolle bei dem Begriffserwerb zu.⁴¹ Nach diesem Ansatz basiert die Entwicklung von

³³ Vgl. VIERTEL/ REIS, How Children Co-Construct a Religious Abstract Concept, 3.; KOHLMAYER u.a., Wie meinst du das?, 335.

³⁴ Vgl. DAVIS/ ALTMANN/ YEE, Situational systematicity, 2

³⁵ Vgl. KOHLMAYER u.a., Wie meinst du das?, 335.

³⁶ REIS u.a., Die Bibel als Medium religiöser Sprachentwicklung, 125.

³⁷ Vgl. FRANZISKA E. VIERTEL/ OLIVER REIS/ KATHARINA J. ROHLFING, Acquiring religious words: dialogical and individual construction of a word's meaning. In: Phil. Trans. R. Soc. B 378: 20210359 (2022), 4; VIERTEL/ REIS, How Children Co-Construct a Religious Abstract Concept, 4.

³⁸ Vgl. VIERTEL/ REIS, How Children Co-Construct a Religious Abstract Concept, 15.

³⁹ Vgl. KOHLMAYER u.a., Wie meinst du das?, 338.

⁴⁰ Vgl. VIERTEL/ REIS, How Children Co-Construct a Religious Abstract Concept, 14.

⁴¹ Vgl. ebd., 4.

Bedeutung auf Strukturelementen, die über verschiedene Situationen hinweg auftauchen und vom Lernenden miteinander in Beziehung zu setzen sind.⁴² Strukturelemente, welche einen Begriff ausmachen, sind beispielsweise handelnde Akteure, Objekte, Aktionen und deren Ergebnisse sowie auch Emotionen oder Motivationen.⁴³ Davis, Altmann und Yee weichen die Dichotomie von konkreten und abstrakten Begriffen auf und betrachten die Begriffe innerhalb eines Kontinuums, welchem das Merkmal der situationalen Systematik (*situational systematicity*) zugrunde liegt.⁴⁴ Damit wird der Grad der kontextübergreifenden Übereinstimmung von Strukturelementen und Relationen innerhalb eines Begriffs angegeben. Während sich einige Begriffe angesichts der zugrundeliegenden Strukturelemente auf sehr spezifische und ähnliche Situationen beschränken und damit eine hohe situationale Systematik aufweisen, beziehen sich andere Begriffe auf sehr verschiedene Situationen mit hochgradig differenten Elementen. Abstrakte Begriffe sind allgemein letzterer Gruppe zugehörig und weisen damit eine eher geringe situationale Systematik auf, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung. Die konstituierenden Strukturelemente sind also je nach Kontextualisierung verschieden. Neben der Anzahl von Begriffsintensitionen kommt die (raum-)zeitliche Dichte als weitere Dimension hinzu, welche Einfluss auf die Systematik nimmt. Die Strukturelemente können über unterschiedlich große räumliche und zeitliche Fenster verteilt sein, was die Wahrnehmung dieser als aufeinander beziehend erschwert und mit einer hohen kognitiven Leistung verbindet, die von jungen Kindern nicht zu erwarten ist.⁴⁵ Bei Kontexten, deren Strukturelemente sich über eine große Zeit oder einen großen Raum erstrecken, sind diese aus einer größeren Anzahl von irrelevanten Informationen herauszufiltern, was die kognitiven Leistungen wie etwa Kontroll-Mechanismen erhöht.⁴⁶ Diese Variabilität hinsichtlich der raumzeitlichen Dichte der Strukturelemente ist jedoch nicht nur zwischen den unterschiedlichen Begriffen gegeben, sondern kann auch innerhalb von Konzepten, also abhängig von der jeweiligen Kontextualisierung vorliegen. So kann die situationale Systematik auch innerhalb eines Begriffs differieren. Abhängig von der situationalen Systematik des jeweiligen Begriffs variiert damit die Stärke, mit der dieser auf die konstitutiven Strukturelemente verweist. Eine geringe Systematik hat also einen weniger eindeutigen Verweis auf die bedeutsamen Elemente zur Folge, was eine Identifizierung anhand von analogen Bedingungen nicht

⁴² Vgl. VIERTEL/ REIS/ ROHLFING, Acquiring religious words, 2.

⁴³ Vgl. DAVIS/ ALTMANN/ YEE, Situational systematicity, 8.

⁴⁴ Vgl. hierzu und zum Folgenden DAVIS/ ALTMANN/ YEE, Situational systematicity, 2-8.

⁴⁵ Vgl. VIERTEL/ REIS/ ROHLFING, Acquiring religious words, 2.

⁴⁶ Vgl. hierzu und zum Folgenden DAVIS/ ALTMANN/ YEE, Situational systematicity, 2-5, 8.

unbedingt ermöglicht und damit auch den Erwerbsprozess komplexer macht. Des Weiteren soll die höhere Anzahl an benötigten Informationen ebenfalls zu einer schlechteren Memorierung einzelner Details des Konzeptes führen. Die Ausführungen von Davis, Altmann und Yee verdeutlichen also die Komplexität des Erwerbs abstrakter Begriffe. Bei religiösen Begriffen muss zusätzlich beachtet werden, dass die Strukturelemente bzw. Akteure nicht nur über einen längeren Zeitraum oder größeren Ort verteilt sind, sondern durch den Verweis auf das Transzendente schlichtweg nicht in den lebensweltlichen Situationen greifbar sind, was ihre Identifikation und damit den Aufbau eines Konzepts zusätzlich erschwert.

Zu diesem Problem kommt hinzu, dass die meisten jungen Grundschulkinder noch nicht dazu in der Lage sind, alle Nuancen eines Konzepts und dessen Abgrenzung zu ähnlichen Konzepten wahrzunehmen und daraus eine Bedeutung zu abstrahieren. Daher benötigt es andere Mechanismen, die den Erwerb unterstützen können.⁴⁷ Reis, Lenze, Nagels und Potthast betonen in diesem Zusammenhang, dass eine emotionale Perspektivierung den fehlenden äußeren Referenzpunkt durch die Bildung mentaler Konstrukte kompensieren kann.⁴⁸ So kann zum einen bei den SuS eine Betroffenheit und persönliche Beteiligung bewirkt werden und zum anderen der Begriff mit einem positiven oder negativen emotionalen Zustand beladen werden, was den Begriffsaufbau erleichtert.⁴⁹ Die für die Perspektivierung benötigten sozialen Referenzstrukturen müssen jedoch zusätzlich zu den Begriffen aufgebaut werden, sodass sich dadurch ein weiterer Aufwand ergibt.⁵⁰ In einer Erhebung von Reis u.a., innerhalb des Projekts zur religiösen Sprachentwicklung aus dem Jahr 2020 ergab sich, dass die Kinder über die Zeit hinweg eine Zunahme der abgebildeten Strukturelemente zeigten, aber dennoch nur ein rudimentäres Begriffskonzept erworben haben, in dem etwa drei Merkmale enthalten waren.⁵¹ Im Kontext der verwendeten Bibelgeschichte behielten die Kinder mehr Elemente als in anderen Bezugsrahmen, ein Rückgriff auf ersteren konnte in offenen Rahmungen jedoch nur selten beobachtet werden. Der daraus abgeleitete Komplexitätsverlust außerhalb des biblischen Kontexts, weist darauf hin, dass der Lebensweltbezug bzw. die Dekontextualisierung im Allgemeinen eine Herausforderung für die Kinder darstellt und diese sich negativ auf die begriffliche

⁴⁷ Vgl. VIERTEL/ REIS/ ROHLFING, Acquiring religious words, 2.

⁴⁸ Vgl. REIS u.a., Die Bibel als Medium religiöser Sprachentwicklung, 124.

⁴⁹ Vgl. KOHLMAYER u.a., Wie meinst du das?, 339.

⁵⁰ Vgl. REIS u.a., Die Bibel als Medium religiöser Sprachentwicklung, 133.

⁵¹ Vgl. hierzu und zum Folgenden, ebd., 124, 129-134.

Präzision auswirkt. In verschiedenen Bezugsrahmen wurde also auf unterschiedliche Modelle Bezug genommen, was die theoretischen Ausführungen zur hohen Bedeutung der Kontexte von Davis, Altmann und Yee stützt. Besonders die Bibel stellt dabei wohl einen starken Kontext dar, da dieser schon die Spannung von Immanenz und Transzendenz enthält. Diese Stärke erschwert jedoch auch spätere Dekontextualisierungen. Das Begriffsverständnis konnte in dem von Reis u.a. betrachteten Durchgang der AG demnach noch nicht ausreichend gefestigt werden, um zu einer kompetenten Verwendung des Begriffs abseits des vertrauten Kontexts sowie zur Deutung und Bewältigung eigener Erfahrungen zu führen. Dies bleibt damit weiterhin ein Ziel, für dessen Verwirklichung es zusätzliche Forschungsergebnisse bedarf.

Da auch der Hoffnungsbegriff als ein abstrakter religiöser Begriff keine eindeutige Begriffsintension besitzt, wurde im Vorfeld der Reihenplanung der AG eine Sachanalyse vorgenommen, um mögliche Modelle mit ihren Strukturelementen zu identifizieren. Diese wird im Folgenden dargestellt.

3.2. Hoffnung⁵²

Das Wort „Hoffnung“ ist im alltäglichen Sprachgebrauch beheimatet und zugleich eng mit religiösen Vorstellungen verbunden. Dies resultiert in vielfältigen Definitionen, welche verschiedene Deutungsebenen umfassen. Gemäß der Definitionen des Dudens wird der Begriff auf drei verschiedene Weisen verwendet: Als „das Hoffen; Vertrauen in die Zukunft; Zuversicht, Optimismus in Bezug auf das, was [jemandem] die Zukunft bringen wird“, „positive Erwartung, die jemand in jemanden, etwas setzt“ sowie „jemand, in den große, ungewöhnliche Erwartungen gesetzt werden“⁵³. Diese Bedeutungen beziehen sich allesamt auf den Alltagssprachlichen Gebrauch und kommen ohne explizite religiöse Prägung aus. Die erste Definition verdeutlicht einen Zusammenhang des Hoffnungsbegriffs mit dem Aspekt der Zukunftsbezogenheit. Die Zusammenschau der verschiedenen Verständnisse zeigt zudem eine Unterscheidung zwischen positiven und ungewöhnlich großen Erwartungen. Demnach variiert die Wahrscheinlichkeit des Eintreffens der erhofften Ereignisse. Neben diesen drei Verständnissen von Hoffnung gibt es noch weitere Zugänge, welche die Art des Hoffens und (die Möglichkeit) des Handelns zur Hoffnungserfüllung beeinflussen:

⁵² Angelehnt an REBECCA CAMPE/ KRISTINA NÜCKEL/ SABRINA VOSS/ JANA FRIELER, Überarbeitetes Portfolio Fachdidaktische Analyse II „LSE Hoffnung“, 2024, 5-9.

⁵³ DUDEN, Art. Hoffnung. In: <https://www.duden.de/node/67606/revision/126733>; 17.08.2023.

„Je nach Perspektive wird Hoffnung als eine Tugend, eine Charaktereigenschaft, ein Gefühl des Vertrauens, ein Denkmuster, eine Erwartung an die Zukunft oder eine Haltung dem Leben gegenüber gesehen. Für manche ist Hoffnung mit den individuellen Stärken und der persönlichen Willenskraft verbunden. Andere wiederum erleben Hoffnung vor allem in der Verbindung mit einem geliebten Menschen oder mit einer transzendenten geistigen Kraft.“⁵⁴

In der christlichen Theologie ist die Hoffnung stark transzendent und eschatologisch ausgerichtet, indem sie sich auf „das ewige Leben in der Anschauung Gottes“⁵⁵ richtet. Einen zentralen Stellenwert erhielt der Begriff im Christentum durch die Charakterisierung als eine von Gott gegebene Tugend neben dem Glauben und der Liebe durch Thomas von Aquin.⁵⁶ Im Laufe der Geschichte des Christentums wurde der Begriff darüber hinaus wiederholt zum Gegenstand von Überlegungen und Neuprägungen. Trotz dieser vielfältigen Prägungen des Begriffs formuliert Gerhard Sauter, dass im Christentum „nur von *der* Hoffnung“⁵⁷ ausgegangen und gesprochen werden kann. Diese Hoffnung wird durch die Verheißungen Gottes bestimmt und gliedert sich in einzelne Erwartungen wie Gerechtigkeit oder das ewige Leben.⁵⁸

In der Aufklärung wurde die Wahrscheinlichkeit der Hoffnungserfüllung zum Kriterium, um zwischen vernünftigen und unvernünftigen Hoffnungen zu unterscheiden. Dies führte zu dem paradoxen Schluss, „daß die Hoffnung gerade da ihre Kraft am stärksten erweist, wo in ausweglosen Situationen keine Überlegung mehr die Unsicherheit zu mindern und den Druck von der Seele zu nehmen vermag.“⁵⁹ Irrationale Hoffnungen setzen demnach Kräfte frei, welche ein handelndes Eingreifen der Menschen fördern und dadurch die Rationalität der Hoffnung wiederum erhöhen.⁶⁰ Ein vernunftbasiertes Verständnis von Hoffnung vertritt auch Immanuel Kant, welcher die Religion in der Position sieht, eine Antwort auf die Frage zu liefern, was gehofft werden darf.⁶¹ Friedrich Nietzsche hingegen betont ausgehend von leidvollen Erfahrungen im Rahmen von Kriegen das Vorhandensein einer Hoffnungslosigkeit in der Welt.⁶² Existenzielle Grenzerfahrungen können jedoch nicht nur zu einer Hoffnungslosigkeit, sondern auch paradoxerweise zu einer bestärkten Hoffnung führen, sodass auch in Zeiten von Krisen beide Extreme gleichzeitig

⁵⁴ ANDREAS M. KRAFFT, Werte der Hoffnung. Erkenntnisse aus dem Hoffnungsbarometer. Berlin 2019, 5f.

⁵⁵ HERBERT VORGRIMLER, Neues Theologisches Wörterbuch. 6. Aufl., Freiburg im Breisgau 2008, 296.

⁵⁶ Vgl. ebd.

⁵⁷ GERHARD SAUTER, Art. Hoffnung. Dogmatisch-ethisch. In: TRE 15 (1986) 492.

⁵⁸ Vgl. ebd.

⁵⁹ FRIEDRICH KÜMMEL, Art. Hoffnung. Philosophisch. In: TRE 15 (1986) 480.

⁶⁰ Vgl. ebd.

⁶¹ Vgl. ebd.; KRAFFT, Werte der Hoffnung, 8.

⁶² Vgl. VORGRIMLER, Neues Theologisches Wörterbuch, 297.

existieren können.⁶³ Eine weitere Neuprägung erhielt der Begriff durch Ernst Bloch. Seiner Vorstellung folgend wurde seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Versuch unternommen,

„die einseitige Jenseitsorientierung der traditionellen Theologie der H[offnung] auszugleichen. In der Annahme der menschlichen Geschichte durch Gott in der Inkarnation wurde ein wesentlicher Impuls dafür gesehen, an den praktischen Verwirklichungen innerweltlicher Hoffnung mitzuarbeiten. Die Hoffnung wurde in der Politischen Theologie verstanden als Wachhalten der Erinnerung an die noch unabgeholten Verheißungen Gottes, auf deren Erfüllung die Menschheit zugeht, wenn sie an ihrer innerweltlichen Zukunft arbeitet (ohne deren Vollendung aus eigener Kraft zu erreichen).“⁶⁴

Durch diese Wende wird die Bedeutung des eigenen Handelns zur annähernden Erfüllung der Hoffnung hervorgehoben. Damit erhält der Einzelne mehr Verantwortung als es bei einer einseitigen Jenseitsorientierung der Fall ist. Basierend auf dieser Neuprägung versteht auch Jürgen Moltmann Hoffnung ausgerichtet „auf eine ganz konkrete Transformation im Hier und Jetzt. Ausgangspunkt dieser Transformation ist die Antizipation, die praktische Vorwegnahme des Reichs Gottes durch unsere eigenen Taten.“⁶⁵ Hier wird der präsentische Charakter des Reichs Gottes in den Fokus gerückt, durch den die Hoffnung „einen aktiven und emanzipatorischen Charakter“⁶⁶ erhält. Die Gestaltung des Lebens zur Förderung dieser Transformation ist dabei an dem Leben und der Verkündigung Jesu zu orientieren.⁶⁷ Auch in der heutigen Zeit ist jedoch, wie durch Friedrich Nietzsche bereits festgestellt worden ist, durch die Erfahrung von Ohnmacht angesichts von Kriegen oder dem Klimawandel und den damit einhergehenden Katastrophen eine Resignation auszumachen. Dies zeigt sich dadurch, dass „sich die H[offnung] auf die Erreichbarkeit kleiner, eher privater Teilziele zurückzuziehen“⁶⁸ scheint. Darüber hinaus wirkt die Säkularisierung auf die Gestalt der Erlösungshoffnung ein, welche zunehmend keine eschatologische Hoffnung mehr meint, sondern innerweltliche Erlösungserfahrungen im Alltag der Menschen.⁶⁹ Gerade die Kinder der heutigen Zeit finden sich in einer Welt wieder, deren Ende der eigenen Lebenszeit immer näher zu rücken scheint, wenn kein umgreifendes Gegensteuern vorgenommen wird.⁷⁰ Im Hinblick auf diese Umstände sieht Ingo Baldermann

⁶³ Vgl. KÜMMEL, Hoffnung Philosophisch, 481.

⁶⁴ VORGRIMLER, Neues Theologisches Wörterbuch, 297.

⁶⁵ ANDREAS M. KRAFFT/ ANDREAS M. WALKER, Positive Psychologie der Hoffnung. Grundlagen aus Psychologie, Philosophie, Theologie und Ergebnisse aktueller Forschung. Berlin 2018, 52.

⁶⁶ KRAFFT/ WALKER, Positive Psychologie der Hoffnung, 53.

⁶⁷ Vgl. ebd.

⁶⁸ VORGRIMLER, Neues Theologisches Wörterbuch, 297.

⁶⁹ Vgl. SABINE PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus. Orientierungswissen Christologie. Stuttgart 2016, 81.

⁷⁰ Vgl. INGO BALDERMANN, Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien, Neukirchen-Vluyn 2012, 10.

Hoffnung nur im emanzipatorischen Verständnis als tragfähig an, also „wenn sie nicht von einer irgendwann einmal kommenden Wende spricht, sondern jetzt Wege zeigt, Hoffnungsvolles zu tun und im Sinne dieser Hoffnung zu leben.“⁷¹ Darüber hinaus müsse die Hoffnung die empfundene Trauer und den Schmerz der Menschen aufnehmen, um Antworten auf diese in ihren emotionalen Tiefen finden zu können, anstatt Beschönigungen der Wirklichkeit vorzunehmen.⁷²

Die Bibel, so Baldermann, sei ein Buch der Hoffnung. Als übergreifendes Thema zieht es sich durch alle Inhalte und verbindet sowohl Elemente der Verzweiflung und der Anklage als auch der Gelassenheit und Geduld.⁷³ „Es sind Grunderfahrungen der Güte nötig, wo so etwas wie Hoffnung wachsen soll; und so öffnet uns die Bibel nicht nur die emotionalen Tiefen, sondern sie führt uns auch zurück zu den Anfängen der Hoffnung.“⁷⁴ Diese Anfänge liegen in der Erfahrung, dass Gott seine Verheißungen erfüllt sowie gütig und fürsorglich ist. Deshalb wird das Hoffen im jüdisch-christlichen Glauben im Gegensatz zu dem Glauben an altgriechische Götter möglich.⁷⁵ Dabei unterscheidet sich die Ausrichtung der Hoffnung im Alten und Neuen Testament. Das Alte Testament ist von einem eher weiten Hoffnungsverständnis geprägt im Sinne einer „auf die Zukunft hin gerichtete sehnsuchtsvolle Erwartung eines Gutes“⁷⁶. Dies umfasst sowohl die Hoffnung auf das zukünftige Heil aller Menschen und dem Kommen des Messias als auch diesseitige und konkrete Verbesserungen im Leben und Alltag der Menschen.⁷⁷ Die Hoffnung ist eng gebunden an das Vertrauen in JHWH und geht besonders auf den Bund mit Noah und die Verheißungen von „Gesundheit, Familie, Wohlergehen und Frieden“⁷⁸ an die Erzväter zurück. Die Erfahrung eines rettenden und beschützenden Gottes, die das israelitische Volk gemacht hat, bildet die Grundlage der Hoffnung, ebenso wie die damit einhergehenden Erfahrungen von benötigter Geduld gerade in schwierigen Zeiten.⁷⁹ Die alttestamentliche Hoffnung geht also mit dem Erfordernis eines Loslassens und einer Ergebenheit im Vertrauen auf die Zusage JHWHs einher.⁸⁰

⁷¹ BALDERMANN, Gottes Reich, 10.

⁷² Vgl. ebd., 10, 15.

⁷³ Vgl. ebd., 11.

⁷⁴ BALDERMANN, Gottes Reich, 15.

⁷⁵ Vgl. KRAFFT/ WALKER, Positive Psychologie der Hoffnung, 46.

⁷⁶ VORGRIMLER, Neues Theologisches Wörterbuch, 296.

⁷⁷ Vgl. ebd.

⁷⁸ KRAFFT/ WALKER, Positive Psychologie der Hoffnung, 46.

⁷⁹ Vgl. VORGRIMLER, Neues Theologisches Wörterbuch, 296.

⁸⁰ Vgl. ebd.

Durch Jesu Geburt, Verkündigung und Auferstehung erfolgt im Neuen Testament eine Lenkung und Verengung der Hoffnung auf das nahekommende Reich Gottes. „In Spätschriften des NT verlagert sich die H[offnung] stärker auf den Himmel, die verheißene Gottesstadt“⁸¹, indem Jesu Auferstehung eine neue Dimension der Hoffnung ermöglicht, „die sogar über den Tod hinaus positiv zu denken erlaubt und das Leiden auf Erden in ein neues Licht stellt“⁸². Die wahr gewordene Verheißung des Messias und die in Jesus erfolgte Offenbarung bilden nun die Grundlage der Hoffnung.⁸³ Neben der stark ausgeprägten Zukunftsorientierung neutestamentlicher Hoffnung bleibt jedoch auch die Gegenwartsorientierung durch die Verkündigung des bereits erfolgten Anbruchs des Reichs Gottes erhalten. In dieser Dimension bestimmt die Hoffnung das Leben der Gläubigen, indem es sie zum Mitbauen am Reich Gottes befähigt und ermutigt.⁸⁴

Aus der Zusammenstellung der verschiedenen Verständnisse des Hoffnungsbegriffs wurde in der Vorbereitung der Angebotsreihe folgende Metastruktur abgeleitet:

| | <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> Transzendenz Theonomie Glaubenswelt ←————→ Immanenz Autonomie Säkulare Welt </div> | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|
| | Hoffnung auf Gottes Handeln an der Welt | | Emanzipatorische Hoffnung | Resignation im Angesicht von Krisen |
| | NT - eng | AT - weit | | |
| Hoffnung auf was | Nahekommende Reich Gottes, Himmel, über den Tod hinaus (Jenseitsorien- tierung) | Ein Gutes in der Zukunft | Transformation der Welt im Hier und Jetzt | Erreichbarkeit kleiner, eher pri- vater Teilziele |
| Hoffnung für wen | Christen/Welt | Israelitisches Volk | Menschen | Das jeweilige In- dividuum |
| Hoffnung durch wen | Gott oder berufene Ge- schöpfe | Gott | (verantwortliche) Menschen | Menschen |
| Lernformat | Lass los | Geduld | Pack an | Wünschen |
| | Erkennen, dass wir durch Geburt und Auferstehung von Jesus Christus auf das Nahekommen des Reich Gottes und das Überwin- den des Todes hoffen dür- fen → beten, warten, loslassen | Erkennen, dass Gott an der Welt handelt und sich dazu verhalten → Geduld und Vertrauen ha- ben, anstatt zu verzweifeln | Erkennen, dass man das Reich Gottes im Hier und Jetzt schon selbst anfanghaft errichten kann → fang an & pack an | Erkennen, dass man auf Dinge hoffen sollte, die die Menschen selbst besser ma- chen können → Fokus auf Er- reichbares, Wün- schen |

Tab. 1: Modellrahmen zur Hoffnung (CAMPE/NÜCKEL/VOSS/FRIELER, LSE Hoffnung, 9)

⁸¹ VORGRIMLER, Neues Theologisches Wörterbuch, 296.

⁸² KRAFFT/ WALKER, Positive Psychologie der Hoffnung, 47.

⁸³ Vgl. ebd., 46.

⁸⁴ Vgl. ebd., 47f.

Angesichts der Komplexität des Begriffs ist davon auszugehen, dass die bereits vorhandenen Begriffsverständnisse der Kinder in einer Gruppe ebenso heterogen und vielfältig sein können. Die Vielzahl an Begriffsverständnissen und die Auswirkungen von Krisen und der Säkularisierung auf das Hoffnungsverständnis der Kinder machen es notwendig, mehrere Modelle anzubieten und voneinander abzugrenzen. Die vorgenommene Sachanalyse und die daraus hervorgegangene Metastruktur verweisen darüber hinaus auf einen Zusammenhang zwischen dem Leben Jesu sowie dem Reich und Handeln Gottes. Diese Aspekte sollen im nächsten Kapitel eingehender betrachtet werden.

3.3. Christologie und Trinität

3.3.1. Christologie

Gerhard Büttner und Oliver Reis formulieren den Eindruck, dass Unterrichtsstunden auf Schwierigkeiten stoßen, wenn diese zwar auf der konzeptionellen Ebene gut durchdacht sind, auf der Ebene der Christologie jedoch nicht explizit reflektiert wurden.⁸⁵ Die Frage der Christologie scheint also zentral für das Gelingen von Unterricht mit einem Bezug zu Jesus Christus zu sein. Aber was sind Antwortmöglichkeiten auf die Frage „*Wie [...] dieser Jesus von Nazareth mit Gott zusammen[hängt]*?“⁸⁶

Sabine Pemsel-Maier definiert Christologie als

„theologische Rede (von griechisch *logos* = Wort, Rede, Lehre) von Jesus als dem Christus. Sie entfaltet dieses Bekenntnis von den Anfängen im NT durch die verschiedenen Epochen hindurch bis in die Gegenwart und legt es für Menschen in verschiedenen Kontexten, Kulturen und Altersstufen aus, auch für Kinder und Jugendliche. Die gegenwärtige Theologie bezieht den Terminus Christologie nicht nur auf die lehrmäßig-rationale Reflexion des Christusereignisses, sondern verwendet ihn in einem weiten Sinn zur Bezeichnung vielfältiger Christusinterpretationen.“⁸⁷

Auch die nicht einer stringenten Reflexion entspringenden Konstruktionen von Kindern werden demnach als Christologie verstanden.⁸⁸ Im engeren Sinne bezeichnet Christologie die „rational begründete und an der Vernunft ausgewiesene Lehre von und über Jesus Christus“⁸⁹, welche eine Disziplin der Systematischen Theologie darstellt. Diese hat die Aufgabe, den Wahrheitsanspruch des Bekenntnisses Jesus als Christus und die damit verbundenen Heils- und Erlösungserwartungen zu prüfen und in die jeweilige Zeit zu übersetzen.⁹⁰ Die Christologie ist jedoch nicht nur eine Disziplin, die additiv neben anderen

⁸⁵ Vgl. GERHARD BÜTTNER/ OLIVER REIS, Modelle als Wege des Theologisierens. Religionsunterricht besser planen und durchführen, Göttingen 2020, 117.

⁸⁶ BÜTTNER/ REIS, Modelle als Wege des Theologisierens, 118.

⁸⁷ PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 17.

⁸⁸ Vgl. ebd.

⁸⁹ Ebd.

⁹⁰ Vgl. ebd.; KURT ERLEMANN, Wunder. Theorie – Auslegung – Didaktik, Tübingen 2021, 11.

steht, sondern hat die Rolle als Mitte und Strukturprinzip der Theologie inne, da sie etwa die Gotteslehre spezifiziert und zu trinitarischen Überlegungen führt.⁹¹ Zu bedenken ist darüber hinaus, dass es sich sowohl bei der Christologie als auch bei der Trinitätslehre um gedankliche Konstruktionen und Modelle handelt, welche nicht das Wesen von Jesus Christus oder Gott vollumfänglich erfassen. Vielmehr bilden sie ab, welche Auffassungen Menschen zu einer bestimmten Zeit hatten.⁹² Es handelt sich also stets um Interpretationen der Erfahrungen mit Jesus Christus, welche diachron durch die Zeit hindurch als auch synchron in unterschiedliche Kulturräume hinein verschieden ausgelegt und versprachlicht wurden, sodass es keine allgemeine und einheitliche Christologie gibt.⁹³ Schon die neutestamentlichen Schriften schaffen kein einheitliches Bild, sondern zeigen durch die vier nebeneinander stehenden Evangelien, dass die Christologie von Beginn an vielstimmiger Natur ist und sich durch unterschiedliche Erzählungen und Bezeichnungen entfalten lässt.⁹⁴ Auch wenn die Frage nach der Echtheit biblischer Texte vor allem im Neuen Testament durch die Existenz von Jesus als historischer Person angelegt ist, so beanspruchen die Texte keine historische Faktizität für sich, sondern sind bereits nachösterlich aus der Überzeugung der Begegnung des Sohn Gottes in Jesus verfasst worden. Hier vermischen sich historische Ereignisse mit subjektiven Glaubenswahrheiten der Verfasser.⁹⁵ Auch die biblischen Quellen stellen damit Interpretationen dar, welche je eine bestimmte Christologie bilden.

Bei den christologischen Überlegungen können die Geschehnisse von unterschiedlichen Ausgangspunkten betrachtet werden. So kann zum einen entlang der Horizontalen hinsichtlich impliziter und expliziter Christologie unterschieden werden, zeitlich getrennt durch die Ostererfahrung.⁹⁶ Auch wenn die Bedeutung Jesu durch die Jünger ausgehend von der Ostererfahrung erschlossen wurde, basieren die nachösterlich entstandenen christologischen Bekenntnisse auf dem Leben und Handeln Jesu.⁹⁷ Die vorösterlichen Erfahrungen der Außergewöhnlichkeit Jesu werden deshalb implizite Christologie genannt, während die nachösterlichen ausdrücklichen Bekenntnisse die explizite Christologie

⁹¹ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 19.

⁹² Vgl. ebd., 17.

⁹³ Vgl. ebd., 17f.

⁹⁴ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 135; PIETRO SELVATICO/ DORIS STRAHM, Jesus Christus. Christologie, Zürich ³2016, 22.

⁹⁵ Vgl. KRAFT/ ROOSE, Von Jesus Christus reden, 75.

⁹⁶ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 21.

⁹⁷ Vgl. ebd., 20.

darstellen.⁹⁸ Zum anderen kann man auf der Vertikalen „unten“ beim irdischen Jesus ansetzen und von dort den Blick in Richtung Gott und der Möglichkeit einer Begegnung mit diesem in Jesus lenken (Aszendenzchristologie), oder in umgekehrter Richtung bei Gott ansetzen und überlegen, wie dieser ein leidensfähiger Mensch werden konnte (Deszendenzchristologie).⁹⁹ Die verschiedenen Perspektiven sind je aufeinander bezogen und treffen sich im konkreten Menschen Jesus von Nazareth. Nur zusammen ergeben sie ein vollständiges Bild.¹⁰⁰ In der heutigen Zeit kommt die Deszendenzchristologie jedoch an ihre Grenzen, da die Göttlichkeit Jesu nicht mehr als gesellschaftlicher Konsens vorausgesetzt werden kann.¹⁰¹ Der Verweis auf Gott markiert darüber hinaus den Unterschied zwischen einer Jesulogie und einer Christologie. Letztere fragt nämlich nach der Zusammengehörigkeit der beiden Akteure, während in der Jesulogie Jesus als ethisch vorbildlicher Mensch betrachtet wird. Die Jesulogie steht deshalb dem historischen Jesus näher als christologischen Überlegungen einer menschlichen Natur.¹⁰² Auch wenn das Bild, das Kinder von Jesus haben, durchaus christologisch bestimmt ist,¹⁰³ ist in der Unterrichtspraxis und den curricularen Vorgaben eine Dominanz der Jesulogie vorzufinden.¹⁰⁴

Ausgehend von der aufgezeigten Vielfalt an Positionen manifestiert sich folglich eine spezifische Spannbreite an Denkmöglichkeiten bezüglich Jesus (Christus). Büttner und Reis haben einen Modellrahmen erarbeitet, welcher die drei Grundpositionen der Christologie im Spannungsfeld von Immanenz- und Transzendenzorientierung abbilden soll (Tab. 2).¹⁰⁵ Die unterschiedlichen Positionen werden dabei mithilfe der Terminologie der Zwei-Naturen-Lehre beschrieben. Nicht enthalten ist jedoch der „historische Jesus“, was unter anderem daran liegt, dass die Anschlussfähigkeit dieses Konstruktes an die christologischen Denkmodelle noch geprüft wird.¹⁰⁶ Der „historische Jesus“ ist „das Produkt historisch-kritischer Quellenforschung und archäologischer Ausgrabungen. Die menschliche Natur Jesu Christi hingegen ist das Produkt theologischen Nachdenkens über die

⁹⁸ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 21, 105.

⁹⁹ Vgl. ebd., 21; SELVATICO/ STRAHM, Jesus Christus, 16, 18; MARKUS WEIBER, Was bedeutet dieser Jesus für uns? In: MARKUS WEIBER/ ERWIN DISCHERL, Dogmatik für das Lehramt. 12 Kernfragen des Glaubens, Regensburg 2019, 159f.

¹⁰⁰ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 22; WEIBER, Was bedeutet dieser Jesus für uns?, 159, 162.

¹⁰¹ Vgl. SELVATICO/ STRAHM, Jesus Christus, 19.

¹⁰² Vgl. KRAFT/ ROOSE, Von Jesus Christus reden, 9, 85.

¹⁰³ Vgl. ebd., 11.

¹⁰⁴ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 25.

¹⁰⁵ Vgl. BÜTTNER/ REIS, Modelle als Wege des Theologisierens, 119.

¹⁰⁶ Vgl. ebd., 120.

Fragen 'Wie geschieht Erlösung?' und 'Wie ist Jesus Christus Gott und Mensch gleichzeitig?'¹⁰⁷

| Immanenzorientiert | Spezifische Immanenz-Transzendenz-Beziehung | Transzendenzorientiert |
|--|--|--|
| Betonung der menschlichen 'Natur', Einzeichnung in Tradition bedeutender Menschen mit religiöser Bedeutung (→ Referenz auf Transzendenz) | Lösungen: modal → erscheint in der einen oder anderen Natur; temporal → erst irdisch → dann himmlisch; paradox: beides zugleich | Betonung der göttlichen 'Natur', Einzeichnung in Modelle von Götterepiphanien; menschliche Existenz nur scheinbar (→ Doketismus) |
| Typische christologische Positionen: Antiochenische Schule | Logoschristologie; Origenes, Bekenntnis von Chalzedon (451 n. Chr.) | Typische christologische Positionen: alexandrinische Schule, Monophysiten |
| Typische trinitarische Positionen: Adoptianismus, Linksorigenisten, Subordinatianismus, Arianismus | Drei Kappadozier, Bekenntnis von Konstantinopel (381 n. Chr.) | Typische trinitarische Positionen: Rechtsorigenisten, Modalismus |

Tab. 2: Modellrahmen zur Christologie (BÜTTNER/REIS, *Modelle als Wege des Theologisierens*, 119)

Immanenzorientiert kann man Jesus Christus demnach als einen jüdischen Menschen verstehen, der in besonderer Weise auf den Gott Israels verweist, während er aus Perspektive der Transzendenzorientierung wahrer Gott mit einer nur scheinbaren menschlichen Existenz ist. Vermittelnd zwischen diesen beiden Extrempositionen stehen Vorschläge, welche stärker das Vorhandensein beider Naturen, also sowohl menschlicher als auch göttlicher Natur in Jesus Christus betonen. Dieser Position sind auch die Bekenntnisse von Konstantinopel und Chalzedon zuzuordnen, welche sich aus den frühchristlichen christologischen Streitigkeiten entwickelt haben.¹⁰⁸

Die frühchristlichen Streitigkeiten innerhalb der Christologie bildeten sich aufgrund der fehlenden festen Antworten des Neuen Testaments auf die Frage der Möglichkeit einer Anwesenheit Gottes in Jesus Christus. Durch diese Leerstelle entwickelten sich in den ersten Jahrhunderten des Christentums unterschiedliche Modelle, welche die Frage mit dem Ziel der Wahrung des Monotheismus intellektuell zu lösen versuchten.¹⁰⁹ Es können zwei Tendenzen ausgemacht werden, diese Problematik zu bearbeiten: Entweder durch die Leugnung wahren Menschseins oder der Leugnung wahren Gottseins von Jesus Christus.¹¹⁰ In die erste Kategorie fällt der Doketismus, welcher das Menschsein nur als Schein betrachtet, sodass Gott immer Gott geblieben und nicht leidensfähig geworden ist.¹¹¹ Die

¹⁰⁷ KRAFT/ROOSE, Von Jesus Christus reden, 84f.

¹⁰⁸ Vgl. BÜTTNER/REIS, *Modelle als Wege des Theologisierens*, 118f.

¹⁰⁹ Vgl. KRAFT/ROOSE, Von Jesus Christus reden, 90; PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 173, 177.

¹¹⁰ Vgl. KLAUS VON STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie. 4., aktual. Aufl., Paderborn 2019, 150; WEIBER, Was bedeutet dieser Jesus für uns?, 163.

¹¹¹ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 178.

Leugnung des wahren Gottseins hingegen findet man in den Denkmodellen des Subordinationismus, welche Jesus Gott unterordnen. So sieht der Adoptianismus vor, dass Gott Jesus in der Taufe, also nachträglich adoptiert hat. Die auf einer besonderen Erwählung basierende Lehre wurde jedoch schnell als Irrlehre verurteilt, da sie eine Begegnung der Menschen mit Gott auf Augenhöhe nicht ermöglicht.¹¹² Eine weitere Unterform des Subordinationismus ist der sogenannte Arianismus. Gemäß dieser theologischen Richtung wird Jesus als erstes und edelstes Geschöpf betrachtet, durch das die übrige Schöpfung geschaffen wurde.¹¹³

Diese Denkmodelle wurden spätestens mit dem Konzil von Nizäa (325) als Irrlehren verworfen.¹¹⁴ Wie auch bei den darauffolgenden Konzilien sollte hier unter der Verurteilung falscher Aussagen ein Rahmen für eine korrekte Theologie geliefert werden.¹¹⁵ Angesichts der soteriologischen Frage, wie Erlösung durch Jesus Christus geschehen kann, wurde die Notwendigkeit einer Wesensgleichheit mit Gott (*homousios*) aufgestellt. Erlösung kann nach Athanasius nur geschehen, wenn eine echte Gemeinschaft zwischen Gott und Mensch hergestellt wird, indem die vermittelnde Person ganz Mensch und ganz Gott ist.¹¹⁶ Grundlage für das nizänische Bekenntnis wird deshalb die Inkarnationschristologie, nach welcher der göttliche Logos selbst im Menschen Jesu Fleisch geworden und voll gegenwärtig ist.¹¹⁷ Die Formulierung „wahrer Gott aus wahrem Gott, gezeugt, nicht geschaffen, wesensgleich dem Vater“¹¹⁸ betont vor allem gegen den Arianismus die Göttlichkeit des Sohnes Jesus Christus.¹¹⁹ Da der Arianismus trotz dieses Bekenntnisses nicht vollkommen von seinen Anhängern aufgegeben wurde, brauchte es 381 n. Chr. das 1. Konzil von Konstantinopel, um die Auseinandersetzung zwischen Gegnern und Anhängern des Bekenntnisses zu lösen. Der Arianismus wurde verurteilt und das Bekenntnis v.a. im Bereich der Pneumatologie ergänzt.¹²⁰

¹¹² Vgl. KRAFT/ ROOSE, Von Jesus Christus reden, 90.

¹¹³ Vgl. STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 147.

¹¹⁴ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 178.

¹¹⁵ Vgl. ROLAND KANY, Christologie im antiken Christentum. In: KARLHEINZ RUHSTORFER (Hg.), Christologie, Paderborn 2018, 172.

¹¹⁶ Vgl. KRAFT/ ROOSE, Von Jesus Christus reden, 91; PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 178; WEIBER, Was bedeutet dieser Jesus für uns?, 167.

¹¹⁷ Vgl. KRAFT/ ROOSE, Von Jesus Christus reden, 90f.

¹¹⁸ HEINRICH DENZINGER (Begr.)/ PETER HÜNERMANN (Hg.), Enchiridion symbolorum definitionum et declarationum de rebus fidei et morum. Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen. Lateinisch-Deutsch, Freiburg i. Br., 452017, 125.

¹¹⁹ Vgl. KRAFT/ ROOSE, Von Jesus Christus reden, 91.

¹²⁰ Vgl. DH, 150f.

Auch nach diesem Konzil blieb jedoch offen, wie die Einheit von göttlicher und menschlicher Natur in Jesus Christus zu denken ist. Dies resultierte im 5. Jahrhundert in einer Kontroverse zwischen den theologischen Schulen von Alexandrien und Antiochien, welche erst durch das 3. Konzil von Konstantinopel (680/1) in seinen Nachgängen beigelegt werden konnte.¹²¹ Die Schule von Alexandrien verfolgte eine sogenannte Einigungschristologie, die stark ontologisch ausgerichtet war. Hier wurde angenommen, dass „[i]n Jesus Christus [...] göttlicher Logos und Mensch vereint [seien], wobei das Göttliche so stark dominiere, dass das Menschliche kaum noch eine Rolle spiele.“¹²² Unter Betonung der Gottheit Jesu wurde eine Abgrenzung zum Logos-Sarx-Schema des Apollinaris von Laodicea erschwert.¹²³ Dieses besagt, dass Jesus nur zum Teil Mensch war, da bei ihm der menschliche Verstand durch den göttlichen Logos ersetzt worden sei, sodass im Grunde nur eine Natur vorhanden ist (Monophysitismus).¹²⁴ Die Blickrichtung der alexandrini-schen Position folgt dabei der Deszendenzchristologie.¹²⁵ Die Schule von Antiochien hingegen vertrat eine Position, die als Unterscheidungs- oder zugespitzter als Trennungschristologie beschrieben werden kann. Diese folgt der Überzeugung, dass bei der Inkarnation keine innere Einigung entstanden ist, sondern ein bloß äußerliches Beieinandersein der beiden Naturen (Logos-Anthropos-Schema).¹²⁶ Ausgehend von der Bibel wurde hier stärker die Menschheit Jesu betont, sodass die Perspektive der Aszendenzchristologie eingenommen wurde.¹²⁷ Dies ging jedoch auch mit der Gefahr einher, in die Extremposition des Nestorianismus abzurutschen und von einem quasi geteilten Christus auszugehen.¹²⁸

Das Konzil von Nizäa trug einen großen Teil zur Lösung dieses Konfliktes bei, da hier mit der sogenannten Einigungsformel ein dogmenpolitischer Kompromiss geschlossen wurde, welcher beide Extrempositionen mittels negativer Formulierungen ausschließt.¹²⁹

Definiert wurde:

„ein und derselbe ist Christus, der einziggeborene Sohn und Herr, der in zwei Naturen unvermischt, unveränderlich, ungetrennt und unteilbar erkannt wird, wobei nirgends wegen der Einigung der

¹²¹ Vgl. STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 148.

¹²² WEIBER, Was bedeutet dieser Jesus für uns?, 169.

¹²³ Vgl. ebd.

¹²⁴ Vgl. WEIBER, Was bedeutet dieser Jesus für uns?, 168f.

¹²⁵ Vgl. ebd., 171.

¹²⁶ Vgl. ebd., 170; PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 179.

¹²⁷ Vgl. STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 148; WEIBER, Was bedeutet dieser Jesus für uns?, 171.

¹²⁸ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 180; WEIBER, Was bedeutet dieser Jesus für uns?, 170.

¹²⁹ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 180.

Unterschied der Naturen aufgehoben ist, vielmehr die Eigentümlichkeit jeder der beiden Naturen gewahrt bleibt und sich in einer Person und einer Hypostase vereinigt“¹³⁰.

Das Konzil bediente sich der sogenannten Zwei-Naturen-Lehre, um „das Zu- und Miteinander von Gottheit und Menschheit zu denken“¹³¹. Klaus von Stosch formuliert, dass die göttliche Natur betonen solle, dass in Jesus Christus selbst Gottes Zusage erfahrbar geworden ist, während die menschliche Natur hervorheben solle, dass dies die Menschlichkeit Jesu nicht verändert. Die Identifikation mit dem Logos solle nicht heißen, dass die göttliche Substanz dessen in Jesus vorhanden ist, sondern dass eine Identität der Beziehung von Jesus zum Vater zu der des innertrinitarischen Logos zum Vater vorliegt.¹³² Die Fixierung der Einheit trotz der zwei Naturen geschah durch die Begriffe der Person und Hypostase, woraus der Begriff der Hypostatischen Union entstand.¹³³ Die verwendete negative Formulierung hat zur Folge, dass die Zwei-Naturen-Lehre keinen Anspruch erhebt, die Art und Weise des Zusammenkommens beider Naturen in Jesus Christus erklären zu können und dadurch das Geheimnis der Menschwerdung betont.¹³⁴ Aufgrund dessen folgten jedoch auch nach dem Konzil Streitigkeiten, etwa über das Zueinander von menschlichem und göttlichem Willen, welche dann mit dem 3. Konzil von Konstantinopel zugunsten einer Unterscheidung der beiden Willen offiziell geklärt wurden. Der Preis, der für die Hinzufügung dieser Formulierungen zur Ablehnung weiterer Irrlehren zu tragen ist, manifestiert sich in einer zunehmenden Eingrenzung, die den Begriff der Hypostase in seiner Abstraktheit verfestigt und die Nachvollziehbarkeit der Heilsbedeutung der Hypostatischen Union erschwert.¹³⁵ Eine weitere Grenze hat die christologische Lehre durch die Ausblendung der Geschichte Jesu und dem darin liegenden Beziehungsgeschehen zwischen Vater und Sohn. Es geht den Definitionen nicht darum, wer der konkrete Mensch Jesu war, sondern um das Mensch-Sein im Sinne des Vorhandenseins einer menschlichen Natur an sich.¹³⁶ Nicht das Leben Jesu und die ethische Dimension seines Handelns stehen im Zentrum des Bekenntnisses, sondern soteriologische Überlegungen zur Möglichkeit der Erlösung durch Jesus Christus.¹³⁷ Die altkirchlichen Formeln sind bis in die heutige Zeit prägend, wobei jedoch die griechische Inkulturation, die sich in Begriffen wie „Natur“ oder „Hypostase“ niederschlägt, in der heutigen Zeit

¹³⁰ DH, 301f.

¹³¹ PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 180.

¹³² Vgl. STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 141.

¹³³ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 180.

¹³⁴ Vgl. ebd.

¹³⁵ Vgl. STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 151f.

¹³⁶ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 179, 187; KRAFT/ ROOSE, Von Jesus Christus reden, 85.

¹³⁷ Vgl. KRAFT/ ROOSE, Von Jesus Christus reden, 10.

Verstehensschwierigkeiten mit sich bringt, wie in Bezug auf die Trinitätslehre noch ausführlicher beschrieben werden soll.¹³⁸ Die Formulierungen benötigen daher eine Auslegung in das heutige Denken hinein, wie es zum Beispiel Karl Rahner mit seiner innerhalb relationaler Kategorien denkenden anthropologisch geprägten Christologie getan hat.¹³⁹

Gottessohn

Innerhalb der christologischen Überlegungen und Bekenntnisse trifft man immer wieder auf den Hoheitstitel „Sohn Gottes“ bzw. die Rede von einer Sohnschaft. Diese ist jedoch nicht in Form einer biologischen Abstammung zu verstehen, sondern soll eine besondere Art der Erwählung durch Gott ausdrücken, wodurch jedoch subordinationistische Assoziationen mitschwingen.¹⁴⁰ Wie auch andere Hoheitstitel, hat der Gottessohn in erster Linie eine soteriologische Bedeutung, anstatt Aussagen über das Wesen oder die Identität zu tätigen. Ausgehend von den heilvollen Erfahrungen der Menschen mit Jesus verdeutlichen die Titel die in ihn gelegten Hoffnungen.¹⁴¹ Jesus wird durch den Gottessohn-Titel als „Garant für universale Gerechtigkeit und Frieden [...]“: die sichtbare Präsenz Gottes in der Welt¹⁴² gekennzeichnet und damit zur Hoffnungsfigur. Zur Zeit Jesu war die Bezeichnung besonders geeignet, da sie sowohl im Alten Testament zur Verwendung gekommen ist als auch im griechischen Kulturraum bekannt war und damit kontextübergreifend verwendet werden konnte. Die Sohnschaft Jesu ist allerdings von der damaligen Verwendung noch einmal zu unterscheiden, da mit dem Titel sowohl das Volk Israels als Ganzes, ein König als Repräsentant dessen, einzelne fromme Juden oder auch weitere bedeutende Menschen bezeichnet wurden.¹⁴³ Die mit dem Titel einhergehenden messianischen Hoffnungen zur Zeit Jesu erfüllt dieser mit seinem Auftreten und der von ihm verkündeten Botschaft des anbrechenden Reich Gottes.¹⁴⁴ Wurde der Titel zunächst funktional im Sinne einer Adoptions-Christologie verwendet, finden sich jedoch mit dem Übertritt in den griechischen Kulturraum Tendenzen zu einer Wesenschristologie, indem, wie bei Matthäus, eine Zeugung eingebracht wird. Die altkirchliche Dogmatik knüpft an diese Formulierungen an, um die Wesenseinheit auszudrücken.¹⁴⁵

¹³⁸ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 174, 187.

¹³⁹ Vgl. ebd., 174, 187f.

¹⁴⁰ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 130.

¹⁴¹ Vgl. ebd., 131; BALDERMANN, Gottes Reich, 84f.

¹⁴² WEIBER, Was bedeutet dieser Jesus für uns?, 156.

¹⁴³ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 130.

¹⁴⁴ Vgl. ERLEMANN, Wunder, 82.

¹⁴⁵ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 132.

Kinder verbinden nach Kraft und Roose mit dem Gottessohn-Titel das, was ihn von anderen Menschen unterscheidet, während der Menschensohn-Titel in diesem Verständnis seine Menschlichkeit betone. Gemäß der Tradition wird jedoch genau umgekehrt die Bezeichnung „Gottessohn“ für einen Menschen verwendet und der Titel „Menschensohn“ für eine himmlische Gestalt.¹⁴⁶ Darüber hinaus schaffen es die alten Hoheitstitel nicht mehr, die in ihnen zugrundeliegenden messianischen Hoffnungen und Sehnsüchte angesichts von Ohnmachtserfahrungen zu vermitteln.¹⁴⁷ Sie sind den Kindern fremd. Die Titel von Sohn und Vater stellen jedoch Metaphern dar, welche die Relation zwischen Jesus und Gott beschreiben und so besonders zur trinitarischen Erklärung dieser Beziehung unverzichtbar sind. Gleichzeitig gehen sie mit einigen Missverständnissen einher.¹⁴⁸ Die trinitarischen Überlegungen und Konzepte werden im Folgenden ausgeführt.

3.3.2. Trinität

Genau wie die Christologie ist auch die Trinitätstheologie eine bis heute umstrittene Disziplin. Zugleich stellt sie einen Kernbereich des christlichen Glaubens dar: Entscheidungen im Bereich der Trinitätstheologie haben Auswirkungen für die gesamte Dogmatik und die Glaubenspraxis der Menschen.¹⁴⁹ Die leitende Frage der Trinitätstheologie formuliert Stosch folgendermaßen: „Wie kann es sein, dass es nur einen Gott gibt, wenn uns Gott in Jesus Christus in menschlicher Weise entgegentritt und er sich in ihm in seiner Schwäche für den Menschen zeigt?“¹⁵⁰ In ihr wird ersichtlich, dass die Trinitätslehre eng mit der Christologie verbunden ist. Erst die Christologie löste systematische Reflexionen in diesem Bereich aus. Durch das Konzil von Nizäa und die hier postulierte Wesenseinheit Jesu mit Gott bekommt die Frage nach dem Verhältnis dieser beiden eine neue Dringlichkeit. Die Christologie benötigt also ein gewisses Maß an trinitarischer Reflexion.¹⁵¹ Die Trinitätstheologie hat dabei zur Aufgabe, einen Denkraum zu erarbeiten, der den Monotheismus „angesichts der herausfordernden Erfahrung, dass in Jesus von Nazaret Gottes Macht und Kraft selbst da zu sein scheint“¹⁵², bewahrt. In den Anfängen dieser Überlegungen sind beide Bereiche noch nicht klar voneinander unterscheidbar.¹⁵³

¹⁴⁶ Vgl. KRAFT/ ROOSE, Von Jesus Christus reden, 88.

¹⁴⁷ Vgl. BALDERMANN, Gottes Reich, 98f.

¹⁴⁸ Vgl. KRAFT/ ROOSE, Von Jesus Christus reden, 89; PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 133.

¹⁴⁹ Vgl. KLAUS VON STOSCH, Trinität. Paderborn 2017, 7f.

¹⁵⁰ STOSCH, Trinität, 14.

¹⁵¹ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 213.

¹⁵² STOSCH, Trinität, 14.

¹⁵³ Vgl. KANY, Christologie im antiken Christentum, 155.

In der Bibel finden sich keine expliziten Reflexionen im Sinne einer Trinitätslehre. Jedoch sind einige Anknüpfungspunkte für derartige Denkentwicklungen vorhanden.¹⁵⁴ Maßgeblich sind dabei zwei Erfahrungen: Zum einen erfahren die Jüngerinnen und Jünger in Jesus Christus das göttliche Wort, also „*Gott als geschichtlich erfahrbare Wortwirklichkeit im Mitmenschen*“¹⁵⁵ (Sohn/Logos) und zum anderen dessen „bleibende Präsenz im Heiligen Geist“¹⁵⁶ als „*Erfahrung Gottes als Geistwirklichkeit im Inneren des Menschen*“¹⁵⁷ (Hl. Geist). Reduziert könnte man also von dem Gott, „der mich von außen ruft in seinem Wort und der mich von innen entzündet durch das Feuer seiner Liebe im Heiligen Geist“¹⁵⁸ sprechen. Bei Jesus selbst finden sich wiederum plurale Erfahrungen: Zum einen unterscheidet sich Jesus in den biblischen Quellen selbst von seinem Vater, sodass eine Identifikation der beiden ausgeschlossen wird. Zum anderen spricht jedoch die Vollmacht und Autorität, mit der er handelt, sowie seine Vertrautheit mit dem Vater gegen eine vollständige Trennung. Es gilt also ein Zusammendenken bei gleichzeitiger Verschiedenheit zu entwickeln.¹⁵⁹ Daneben gibt es noch weitere Bilder, die in der Bibel für die Beschreibung der Zuwendung Gottes zu der Menschheit genutzt werden, sodass der Textbefund sehr heterogen ist.¹⁶⁰ Darüber hinaus sind auch die in den Texten vorgenommenen Zuschreibungen zu Vater, Sohn und Geist sehr unterschiedlich, weshalb daraus keine bestimmten Merkmale ableitbar sind.¹⁶¹ „Entsprechend lässt sich die trinitarische Struktur auch nur funktional und relational bestimmen, ohne eine bestimmte Ontologie der Personen festschreiben zu können.“¹⁶² Eine Trinitätslehre ausgehend von diesen Erfahrungen in der Heilsgeschichte wird als ökonomisch bezeichnet, während eine Betrachtung des innergöttlichen Lebens als immanente Trinität betitelt wird.¹⁶³ Die Annahme, dass Gott sich so offenbart, wie er ist, sodass aus seiner Offenbarung Rückschlüsse auf sein Wesen gezogen werden können, verbindet beide Betrachtungsweisen und lässt darauf schließen, dass sich beide Ansätze gegenseitig bedingen.¹⁶⁴ Trotz der Grundlegung eines trinitarischen Denkens in den Erfahrungen der Jüngerinnen und Jünger und damit in der Bibel, ist dennoch eine Deutungsoffenheit hinsichtlich der

¹⁵⁴ Vgl. PEMSEL-MAIER, Dreifaltigkeit/Trinität 3; STOSCH, Trinität, 11, 33.

¹⁵⁵ STOSCH, Trinität, 60.

¹⁵⁶ Ebd., 11.

¹⁵⁷ Ebd., 60.

¹⁵⁸ Ebd., 28.

¹⁵⁹ Vgl. ebd., 18, 60.

¹⁶⁰ Vgl. ebd., 22, 28.

¹⁶¹ Vgl. ebd., 32f.

¹⁶² Ebd., 33.

¹⁶³ Vgl. STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 57.

¹⁶⁴ Vgl. ebd.

Vereinbarkeit dieser Erfahrungen mit dem Monotheismus gegeben, sodass eine Reflexion und Präzisierung der möglichen Denkmuster erst im Zuge der christologischen Streitigkeiten und Festlegungen der Göttlichkeit Jesu erfolgte.¹⁶⁵ Die in der Geschichte abgelehnten Häresien stellen die Endpunkte eines Kontinuums dar, indem sie entweder die Einheit (Tritheismus) oder die Differenz (Identifikationstheologie) negieren.¹⁶⁶

Den Grundstein für einen bis heute gültigen Denkraum legten die drei kappadokischen Theologen Basilius von Caesarea, Gregor von Nazianz und Gregor von Nyssa.¹⁶⁷ Angeregt durch ihre Überlegungen und begrifflichen Klärungen wird auf dem 1. Konzil von Konstantinopel die Formel des einen göttlichen Wesens (gr. *ousia*) in drei Hypostasen (gr. *hypostasis*, wörtlich: „das Darunterliegende“) aufgestellt.¹⁶⁸ Durch diese Formulierung aus Begriffen der griechischen Philosophie „wurden zwei unterschiedliche Wirklichkeiten ausdifferenziert und zugleich zueinander in Beziehung gesetzt“¹⁶⁹ und damit die Einheit und Verschiedenheit Gottes auf unterschiedlichen Ebenen verortet.¹⁷⁰ Durch die verschiedenen Begriffe wird also zum einen die Einheit und zum anderen „die individuelle Verwirklichung dieses allgemeinen Wesens aufgrund konkreter Eigentümlichkeiten“¹⁷¹ ausgedrückt, sodass eine Dreifaltigkeit in der Tiefe Gottes Wesens verortet wird.¹⁷² Für eine Nutzung im abendländischen Kulturraum wurde die Aussage in lateinische Begriffe übersetzt (*substantia* und *persona*).¹⁷³ Daraus ergibt sich die Formulierung, dass der eine Gott in drei Personen subsistiert.¹⁷⁴ Der hier verwendete Personenbegriff hat jedoch im Laufe der Zeit eine Bedeutungsveränderung erfahren, was im heutigen Gebrauch zu einigen Missverständnissen führt.¹⁷⁵ So war der Begriff in der Antike und im Mittelalter wesentlich mit einer relationalen Dimension versehen, während der Begriff in der Neuzeit vor allem mit Subjektivität, Individualität und Freiheit einhergeht sowie anthropologisch konnotiert ist. Dies führt zu der Gefahr, die Trinität als drei eigene Individuen mit je unhintergehbarem Willen zu verstehen, also im Sinne eines Tritheismus. Im Rahmen des antiken Begriffsverständnisses besteht jedoch umgekehrt die Gefahr, dass die

¹⁶⁵ Vgl. STOSCH, Trinität, 34.

¹⁶⁶ Vgl. ebd., 35, 39.

¹⁶⁷ Vgl. ebd., 37f.; DERS., Einführung in die Systematische Theologie, 58.

¹⁶⁸ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 216.

¹⁶⁹ PEMSEL-MAIER, Dreifaltigkeit/Trinität, 5.

¹⁷⁰ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 216f.

¹⁷¹ Ebd., 216.

¹⁷² Vgl. SELVATICO/ STRAHM, Jesus Christus, 225.

¹⁷³ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 217.

¹⁷⁴ Vgl. STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 58.

¹⁷⁵ Vgl. hierzu und zum Folgenden PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 217.

Verschiedenheit zu wenig betont wird und die drei Personen eher als Erscheinungsweisen verstanden werden (Modalismus).¹⁷⁶ Darüber hinaus erfährt auch der Begriff der Hypostase unterschiedliche Verwendung – wird er in der Christologie zur Markierung der Einheit Jesu verwendet, so markiert er in der Trinitätslehre die Verschiedenheit bzw. die verschiedenen Konkretionen.¹⁷⁷ Neben diesen Schwierigkeiten ist die im Konzil von Konstantinopel getroffene Formulierung jedoch auch hinsichtlich ihrer inhaltlichen Füllung derart deutungs Offen, dass sie bis in die Gegenwart zu Kontroversen führt.¹⁷⁸ Der Deutungsspielraum führt zur Entstehung unterschiedlicher Modelle von Trinität, welche im Folgenden in der Abgrenzung voneinander kurz vorgestellt werden.

Die gängige Unterscheidung ist die zwischen lateinischen (häufig synonym zu den Begriffen westlich oder monosubjektiv) und östlichen Trinitätslehren. Dazu kommt in neuerer Zeit als drittes Modell das der sozialen Trinitätslehren hinzu. Die Unterscheidung erfolgt anhand des jeweiligen Ausgangspunktes der Betrachtung der Trinität. So geht das lateinische Modell von der Einheit in Richtung Verschiedenheit aus, leitet also aus der Einheit Gottes die drei Existenzweisen ab.¹⁷⁹ Sowohl die östlichen als auch die sozialen Lehren denken die Einheit hingegen von der Verschiedenheit aus. Da die modernen sozialen Lehren dabei nicht vom Vater, sondern von drei gleichursprünglichen Personen ausgehen, kann zwischen diesen beiden Modellen noch einmal unterschieden werden.¹⁸⁰ Eine Übersicht über die verschiedenen Modelle bietet Stosch:

| | Lateinische Trinitätslehren | Östliche Trinitätslehren | Soziale Trinitätslehren |
|--------------------------------|--|--|--|
| Ausgangspunkt | Der eine, sich offenbarende Gott | Vater | Drei als gleichursprünglich gedachte Personen |
| Bedeutung des Personenbegriffs | Seins-, Existenz- oder Gegebenheitsweise | Aktzentrum | Selbstbewusstsein, Aktzentrum, Freiheit |
| Gefährdung | Modalismus/ Identitätstheologie | Subordinationismus | Tritheismus |
| Klassiker | Augustinus, Anselm, Thomas | Gregor v. Nyssa, Richard v. St. Viktor | Tertullian |
| Wichtige Vertreter heute | Rahner, Barth, Vorgrimler, Leftow, Hoping, Schärfl | Swinburne, Staniloae, v. Balthasar, Kasper | Moltmann, Greshake, Boff, (Pannenberg), C. Plantinga, Pröpper, Striet, Essen |

Tab. 3: Übersicht trinitarischer Modelle (nach STOSCH, *Einführung in die Systematische Theologie*, 62)

¹⁷⁶ Vgl. STOSCH, *Einführung in die Systematische Theologie*, 60.

¹⁷⁷ Vgl. JÜRGEN WERBICK, *Gott-menschlich. Elementare Christologie*, Freiburg im Breisgau 2016, 259.

¹⁷⁸ Vgl. STOSCH, *Trinität*, 38.

¹⁷⁹ Vgl. STOSCH, *Einführung in die Systematische Theologie*, 61.

¹⁸⁰ Vgl. ebd.

Die lateinischen Trinitätslehren entfalten eine Trennung von ökonomisch und immanent abgeleiteten Eigenschaften.¹⁸¹ Die aus der Heilsgeschichte abgeleiteten Eigenschaften werden Appropriationen genannt, während die innertrinitarischen Eigenschaften die sogenannten Proprietäten sind und die innergöttlichen Relationen beschreiben. Basierend auf der Erfahrung von Sohn und Geist als unterschiedliche Formen der Zuwendung Gottes wird eine Verschiedenheit des Hervorgehens aus dem Vater angenommen. Dieses differenziert sich in die Zeugung (*generare/generari*) des Sohnes und Hauchung (*spirare/spirari*) des Geistes. Die Personen existieren nur in der Beziehung zueinander und gehen vollkommen in dieser auf. In dieser wechselseitigen Durchdringung bilden sie wieder eine Einheit, die sogenannte Perichorese. Gott wird demnach durch die Relationalität in ihm charakterisiert, ist also Beziehung. Ein Handeln Gottes wird trinitarisch strukturiert gedacht. In den lateinischen Modellen wird die Einheit Gottes durch die symmetrische Struktur der wechselseitigen Verwiesenheit der Personen untereinander gesichert, da die Beziehung zwischen Vater und Geist sowie Sohn und Geist identisch ist, der Geist also aus Vater und Sohn hervorgeht.

Die östlichen Lehren heben sich davon ab, dass sie die Hauchung des Geistes aus dem Sohn ablehnen und anstelle der Symmetrie der Beziehung die Vorrangstellung des Vaters als Absicherung der Einheit nutzen.¹⁸² Hier wird die Ursprungslosigkeit des Vaters besonders betont, ebenso wie seine Rolle als alleiniger Ursprung für Sohn und Geist, welche die Einheit schafft. Die Herkunft des Sohnes und Geistes ausschließlich vom Vater soll eine Anknüpfung an den konkreten Gott Abrahams schaffen, anstatt ein bloß abstraktes Gebilde zu erhalten. Bei einer zu starken Betonung der Vorrangstellung besteht die Gefahr, in den Subordinationismus abzurutschen.

Als sozial werden schließlich die Trinitätslehren bezeichnet, welche Trinität als ein „liebende[s] Zu- und Ineinander der göttlichen Personen deuten“¹⁸³. Gott wird wieder als Beziehung gedacht, da er nur Liebe sein kann, wenn er selbst relational strukturiert ist. Die vollkommene Liebe entsteht erst bei Öffnung auf Anderes, sodass die Struktur der Trinität aus zwei sich Liebenden (Vater und Sohn) und der in diese Liebe hineingenommene Andersheit (Hl. Geist) besteht. Soziale Lehren operieren auch mit dem

¹⁸¹ Vgl. hierzu und zum Folgenden STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 58; DERS., Trinität, 50-53, 79.

¹⁸² Vgl. hierzu und zum Folgenden STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 59; DERS., Trinität, 52f., 56.

¹⁸³ STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 61; vgl. zum Folgenden ebd., 53f.

neuzeitlichen Personenbegriff und versuchen diesen in ihre Lehren aufzunehmen, was jedoch mit der Gefahr tritheistischer Missverständnisse einhergeht.¹⁸⁴ Um derartiges zu vermeiden gibt es Versuche, die Trinitätslehre in die heutige Sprache zu übersetzen. So spricht Hans Kessler in Anlehnung an Hans Küng etwa von dem Gott um uns (Vater), mit uns und neben uns (Sohn) sowie in uns (Geist).¹⁸⁵

3.3.3. Empirie

Christologische Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen zählen zu einem der am besten erforschten Bereiche der Religionspädagogik.¹⁸⁶ Durch eine große Variabilität hinsichtlich der Erhebungsmethoden und -durchführungen sind die Befunde jedoch teilweise heterogen. Studien über mehrere Religionsstunden hinweg zeigen darüber hinaus, dass die Aussagen stark variieren und scheinbar von dem methodischen Vorgehen im Unterricht abhängen. Die Äußerungen der Kinder spiegeln zudem nicht zwingend die persönlichen Bekenntnisse und Konzepte der Kinder wider. So heterogen die Aussagen einzelner Kinder sein können, so heterogen sind auch die Vorstellungen innerhalb einer Lerngruppe, sodass eine eindeutige Einordnung dieser in ein altersdifferenziertes Stufenschema erschwert wird.¹⁸⁷ Nichtsdestotrotz gibt es Befunde, die zeigen, dass die Modelle zur Christologie stark entwicklungsabhängig sind.¹⁸⁸ Büttner entwickelte auf der Basis eigener Untersuchungen zu christologischen Fragestellungen von Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters in seiner Studie „Jesus hilft!“ im Jahr 2002 ein Stufenmodell in Anlehnung an James Fowler (Tab. 4).¹⁸⁹ In Übereinstimmung mit einem von Tobias Ziegler entwickelten Modell wird festgehalten, dass eine Unterscheidung von Jesus und Gott zu Beginn der Grundschule nur unscharf erfolgt, mit zunehmendem Alter aber eine Autonomie der beiden Akteure angenommen wird.¹⁹⁰ Büttner und Reis ordneten diesen Stufen theologische Modelle zu. In der Theologiegeschichte sind diese Modelle jedoch gleichzeitig aufgetreten und standen im Diskurs miteinander, anstatt sich nacheinander abzulösen. Eine Gegenüberstellung dieser Modelle findet in der heutigen Zeit nicht statt, sodass die Bildung eines Mittelwegs im eigenen Denken erschwert wird.¹⁹¹

¹⁸⁴ Vgl. STOSCH, Trinität, 116.

¹⁸⁵ Vgl. PEMSEL-MAIER, Dreifaltigkeit/Trinität, 6.

¹⁸⁶ Vgl. hierzu und zum Folgenden PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 29ff.

¹⁸⁷ Vgl. ANITA MÜLLER-FRIESE, „Vielleicht ist er ja auch so wie Gott?“ Christologie in der Grundschule?! In: Schönberger Hefte 40 (2010), 18.

¹⁸⁸ Vgl. BÜTTNER/ REIS, Modelle als Wege des Theologisierens, 123.

¹⁸⁹ Vgl. KARIN PETER, Aktuelle christologiedidaktische Tendenzen. In: ÖRF 27 (2019), 194.

¹⁹⁰ Vgl. PETER, Aktuelle christologiedidaktische Tendenzen, 194.

¹⁹¹ Vgl. BÜTTNER/ REIS, Modelle als Wege des Theologisierens, 127.

Das Stufenmodell sieht mit Zuordnung theologischer Modelle wie folgt aus:

| Altersgruppe | Entwicklungspsychologischer Befund | Theologisch relevante Beobachtung |
|----------------|---|--|
| 1.-3. Klasse | Jesus hilft in konkreten Notlagen (artifizialistische bzw. finalistische Sichtweise). | Gott und Jesus eng verbunden (Vater und Sohn), Mitunter Verwechslung beider Personen (Modalismus). |
| 4.-7. Klasse | Übergang von artifiziellistischem zu naturgesetzlichem und weiter zu subjektorientiertem Handeln Jesu (er gibt Mut, Kraft, etc.). | Jesus und Gott deutlich getrennt. Jesus bittet Gott um Beistand, Gott gibt Jesus Macht und Kraft (aber nicht in jeder Situation) (Subordinatianismus). |
| 8. + 9. Klasse | Subjektorientierte Christologie, orientiert an der individuellen Erfahrung. | Bedeutung des 'besondere Menschen' Jesus als Repräsentant Gottes (z. B. Darsteller Gottes) (Adoptianismus) |

Tab. 4: Zuordnung des entwicklungspsychologischen Verlaufs zu den theologischen Modellen (BÜTTNER/REIS, *Modelle als Wege des Theologisierens*, 126)

Darüber hinaus haben Beate Peters und Friedhelm Kraft in einer Kompetenzüberprüfung des evangelischen Religionsunterrichts am Ende der vierten Klasse im Jahr 2007 feststellen können, dass die theologisch vorgenommene Unterscheidung zwischen historischem Jesus und Christus bei Kindern nicht durchgeführt wird, sondern sie ein prinzipiell christologisches Jesusbild besitzen.¹⁹² Christian Butt stellt 2009 in einer Studie zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschulkindern zudem heraus, dass eine wahrgenommene Spannung von göttlichen und menschlichen Eigenschaften Jesu „nicht aufgelöst [wird], sondern [...] die Basis ihres Denkens [bildet]“¹⁹³.

Die wenige Forschung, die es zu den kindlichen Konstruktionen von Trinität gibt, lässt in ihren Ergebnissen darauf schließen, dass Kinder kein Bewusstsein dafür haben, dass im Christentum ein trinitarisches Gottesverständnis vorliegt und sie bei der Verwendung des Begriffes Gott vermutlich den Vater und Schöpfer meinen anstatt Sohn oder Geist.¹⁹⁴ In Rückgriff auf die Befunde aus der Christologie kann es zu Beginn der Grundschulzeit zu Identifikationen von Jesus und Gottvater kommen, sodass hier ein trinitarisches Lernen laut Pemsel-Maier noch zu früh sei.¹⁹⁵ Im Verlauf der Grundschule differenzieren die Kinder Jesus als Sohn und den Gottvater jedoch zunehmend, wobei das Verhältnis häufig subordinatianistisch gedacht wird.¹⁹⁶ Eine gedankliche Trennung von Jesus und Vater kann darüber hinaus dazu führen, dass die Bedeutung von Jesus für das eigene Leben

¹⁹² Vgl. KRAFT/ ROOSE, Von Jesus Christus reden, 62.

¹⁹³ Ebd., 32.

¹⁹⁴ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 214.

¹⁹⁵ Vgl. ebd., 219.

¹⁹⁶ Vgl. PEMSEL-MAIER, Dreifaltigkeit/Trinität, 8.

unerschlossen bleibt und die Geschichten von ihm als Erzählungen aus einer vergangenen Zeit fern der eigenen Lebenswelt bleiben. Mit Verlauf der Grundschulzeit kann zudem ein Rückgang der angenommenen Gegenwärtigkeit Jesu festgestellt werden.¹⁹⁷ Die von ihm ausgehende heilende Kraft und Hoffnung kann also nur Relevanz für das eigene Leben erhalten, wenn die Überzeugung vermittelt werden kann, dass Jesus auch heute noch auf eine Art für mich zugänglich ist und weiterhin in der Welt wirkt.¹⁹⁸ Hierfür braucht es jedoch Einsicht in die trinitarische Struktur Gottes. Eine explizite Thematisierung der Trinität wird allerdings in den Lehrplänen für die Grundschule nicht vorgesehen.¹⁹⁹

3.3.4. Wundergeschichten

Die bei den Synoptikern vorzufindenden sogenannten Wundergeschichten stellen einen Bezugspunkt für das Bekenntnis des Jesus als Christus dar.²⁰⁰ In ihnen wird die von Jesus verkündete Reich-Gottes-Botschaft erfahrbar, sodass Jesus und Gott eine enge Verknüpfung erfahren. Den Zusammenhängen zwischen Wundergeschichten, dem Begriff der Hoffnung, der Reich-Gottes-Botschaft sowie christologischen und trinitarischen Überlegungen soll im Folgenden weiter nachgegangen werden, da die in der Angebotsreihe kontextgebende Bibelgeschichte „Der Hauptmann von Kafarnaum“ (Mt 8,5-13) zu den Wundergeschichten zählt.

Ritter und Simojoki definieren Wunder im Allgemeinen als

„ungewöhnliche, Staunen und Verwunderung hervorrufende Begebenheiten [...], die *religiöse* Menschen als Wirkung göttlicher Macht erfahren [...]. Während nichtreligiöse Menschen angesichts solcher Begebenheiten von 'Zufall' sprechen oder davon, dass sich etwas früher oder später (wissenschaftlich) auflösen lassen werden, zeichnen religiöse Menschen die gleichen Begebenheiten in einen übergeordneten Sinnzusammenhang ein und sprechen dann von Taten Gottes bzw. Jesu Christis. Wunder sind von daher keine objektiv und eindeutig feststellbaren Fakten, sondern Resultat einer Lebenserfahrung, das sich im Verhältnis zu Gott bzw. Jesus Christus einstellen kann.“²⁰¹

Das Neue Testament verwendet statt des Wunderbegriffs die Begriffe der „*Zeichen* (semeia) und *Kraft- bzw. Machterweise[n]* (dynamis)“²⁰². Die damit bezeichneten Taten sollen ein Zeichen für das beginnende Reich Gottes darstellen, indem in ihnen „das von Gott gewirkte Heil in seiner universalen und ganzmenschlichen Dimension (d. h.

¹⁹⁷ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 207.

¹⁹⁸ Vgl. ebd., 211.

¹⁹⁹ Vgl. PEMSEL-MAIER, Dreifaltigkeit/Trinität, 7f.

²⁰⁰ Vgl. STOSCH, Trinität, 17.

²⁰¹ WERNER H. RITTER/ HENRIK SIMOJOKI, Jesus Christus - elementare Zugänge zwischen "Jesulogie" und "Christologie". In: GEORG HILGER u.a. (Hg.), Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München-Stuttgart 2014, 190f.

²⁰² Ebd., 192.

psychisch, leiblich und sozial) aufzuleuchten beginnt.“²⁰³ Dabei stellen die Geschichten keine Tatsachenberichte dar, auch wenn ein historischer Kern im heilenden Handeln Jesu als sicher angenommen wird.²⁰⁴ Stattdessen vermitteln die Erzählungen vielmehr die Erfahrung, dass die Menschen in Jesu Handeln einem aus Begrenzungen befreienden Gott begegnet sind.²⁰⁵ „Er konnte in seiner Person nur deswegen als Heilsbringer verkündet werden, weil sein ganzes Leben, seine Verkündigung und sein Handeln, Heilsbotschaft war in Wort und Tat.“²⁰⁶ Hinsichtlich der Historizität werden grob zwei unterschiedliche Arten von Wundergeschichten unterschieden. Zum einen die vermutlich auf einen wahren Kern zurückgehenden Geschichten von Heilungen oder Exorzismen, die Ritter und Simojoki als Jesus- oder Heilungsgeschichten bezeichnen und zum anderen die Glaubens- oder Christusgeschichten, in denen Jesus nachösterlich auch Naturgesetze durchbrechende Taten wie Totenerweckungen oder Sturmstillungen zugetraut werden.²⁰⁷ Jedoch sind auch Jesusgeschichten bereits nachösterlich geprägt und damit Glaubensgeschichten mit einer bestimmten christologischen Funktion, sodass die Wundergeschichten an sich erste Reflexionen von Christologie mit sich bringen.²⁰⁸

Die Heilungswunder Jesu heben sich von außerbiblischen Wundern ab, indem der Glaube der Menschen den Wundern teilweise vorausgeht und damit selbst eine wunderwirksame Kraft darstellt.²⁰⁹ Das Verhältnis von Glaube und Heilung ist allerdings nicht einseitig ausgerichtet. Obwohl die Möglichkeit der Heilung von einem Vertrauen in Jesus abhängt, ist ein tiefer Glaube der Menschen erst durch die Heilung möglich.²¹⁰ Diese Dialektik bedeutet jedoch nicht, dass ein tiefer Glaube eine Heilung automatisch mit sich bringt.²¹¹ Wundertaten waren zur Zeit Jesu zudem nicht derart außergewöhnlich, als dass daraus direkt die Göttlichkeit Jesu abzuleiten wäre. Vielmehr sind sein damit verbundener eschatologischer Anspruch und die göttliche Vollmacht, in der er handelt, das Außergewöhnliche.²¹² Die erlösende und Hoffnung bringende Kraft der Wunder liegt darin begründet, dass Jesu Person und Leben aufs Engste mit der Reich-Gottes-Botschaft

²⁰³ SELVATICO/ STRAHM, Jesus Christus, 116.

²⁰⁴ Vgl. BERNHARD DRESSLER, Wunder wirken. Wundergeschichten im Religionsunterricht der Grundschule. In: Grundschule Religion 48 (2014), 5.

²⁰⁵ Vgl. RITTER/ SIMOJOKI, Jesus Christus, 192.

²⁰⁶ PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 79.

²⁰⁷ Vgl. RITTER/ SIMOJOKI, Jesus Christus, 191f.

²⁰⁸ Vgl. KRAFT/ ROOSE, Von Jesus Christus reden, 104.

²⁰⁹ Vgl. SELVATICO/ STRAHM, Jesus Christus, 120.

²¹⁰ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 7.

²¹¹ Vgl. REGINA RADLBECK-OSSMANN, Heilungswunder: eine Herausforderung auch für die Theologie. Zur Theologie von Heil und Heilung. In: Grundschule Religion 48 (2014), 28.

²¹² Vgl. KRAFT/ ROOSE, Von Jesus Christus reden, 100f.

verbunden sind.²¹³ Als programmatische Aussage verkündet Jesus das Anbrechen und die Nähe der „*basileia thou theou*“²¹⁴. Dabei ist er davon überzeugt, dass diese schon begonnen hat und durch ihn auf der Welt beginnend realisiert wird.²¹⁵ Markus Weißer betont, dass

„[d]ie machtvollen Taten und Zeichen Jesu [...] nur vor dem Hintergrund seiner Verkündigung der angebrochenen Gottesherrschaft zu verstehen [sind]. Er sieht sich selbst nicht als Heiler, sondern als *Vermittler* jenes Heils, das Gott ist. Der *Vater* steht im *Zentrum*, Jesus hilft lediglich, eine neue Beziehung zu ihm aufzubauen“²¹⁶

und dadurch den Glauben der Menschen zu erwecken. In den Heilungen wird dieses angekündigte Reich Gottes spürbar.²¹⁷ Seine Botschaft ist „grundlegend theozentrisch, denn Gott selbst wirkt im Auftreten Jesu.“²¹⁸ Jesus interpretiert seine Wunder in der Bibel selbst als bedingungslos und von Gott ausgehend.²¹⁹ Der mit Jesu Auftreten und Botschaft verbundene Vollmachtsanspruch des Kennens und Erfüllens von Gottes Willen ist zugleich nicht von seiner Person zu trennen.²²⁰ Somit sind die Wunder aus der Perspektive der Reich-Gottes-Botschaft eng mit christologischen und trinitarischen Überlegungen verknüpft.

Eine Reduzierung der Geschichten auf einen Beweis der Göttlichkeit Jesu wird der ursprünglichen Intention eines Hoffnungszeichens nicht gerecht und widerspricht auch der Ablehnung Jesu gegenüber derartigen Beweisen.²²¹ Die Wunder würden dadurch lediglich zu Spektakeln reduziert, welche ihre Wirkung nur in einer begrenzten Zeit entfalten und damit für das eigene Leben unbedeutend erscheinen. Darüber hinaus würde sich bei einer derartigen sowie bei einer rein historischen Betrachtung die Theodizeefrage anlässlich der nur begrenzten Anzahl an erfolgten Wundern und des immer noch existierenden Leids in der Welt stellen. So heilte Jesus nicht alle Menschen oder löste alle Probleme in dieser Welt, sondern schickte mit seinen begrenzten Heilungen leibhaftige Zeichen in die Welt, dass das Reich Gottes bereits im Anbruch war und ist.²²² Erlösung kann im Kleinen,

²¹³ Vgl. WEISER, Was bedeutet dieser Jesus für uns?, 145.

²¹⁴ SELVATICO/ STRAHM, Jesus Christus, 138.

²¹⁵ Vgl. ebd., 131; WEISER, Was bedeutet dieser Jesus für uns?, 151.

²¹⁶ WEISER, Was bedeutet dieser Jesus für uns?, 149.

²¹⁷ Vgl. ebd., 148, 150.

²¹⁸ STEFAN SCHREIBER, Von der Verkündigung Jesu zum verkündigten Christus. In: KARLHEINZ RUHS-TORFER (Hg.), Christologie, Paderborn 2018, 83.

²¹⁹ Vgl. ebd.

²²⁰ WEISER, Was bedeutet dieser Jesus für uns?, 148, 151.

²²¹ Vgl. hierzu und zum Folgenden BALDERMANN, Gottes Reich, 34f.

²²² Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 73, 80; ERLEMANN, Wunder, 266.

also „unter den Bedingungen geschöpflicher und menschlicher Begrenztheit erfahren werden“²²³, auch wenn ihre Vollendung noch aussteht.

Wundergeschichten stellen deshalb kein Zeugnis für die Göttlichkeit Jesu, sondern erfahrbare Hoffnungsgeschichten dar, welche ohne ein eigenes Nachempfinden der ihr zugrundeliegenden Verzweiflung und Hoffnung jedoch unverständlich und bedeutungslos für das eigene Leben bleiben.²²⁴ Gerade in einer von Fakten geprägten Welt können die Geschichten es ermöglichen, „das Wunderbare nicht jenseits der Wirklichkeit, sondern in der Wirklichkeit“²²⁵ wahrnehmen zu lernen und dadurch einen Sinn für Mögliches auch in vermeintlich aussichtslosen Situationen zu entwickeln.²²⁶ Das Nachempfinden der damit verbundenen Gefühle ermöglicht die Erlangung einer neuen Perspektive auf die Welt:

„Thematisch geht es bei ihnen nicht um Spektakel und Zauberei, sondern um die Überwindung von beengenden, destruktiven Lebens- und Wirklichkeitssituationen (Krankheit, Hunger, Not, Tod) und damit um *gutes, gelingendes Leben* [...]: Wunder stellen die un-heile Wirklichkeit als ge-heilt bzw. heilbar dar. Das macht sie theologisch und anthropologisch unverzichtbar, da sie anzeigen, dass Krankheit, Hunger, Not, Tod nicht die ganze Wirklichkeit sind. Sie imaginieren und realisieren das 'Mehr als das, was ist' (Max Horkheimer). 'Wunder' sind so gesehen *Begrenzungs-Überwindungsgeschichten*, die Gottes Schalom sinnlich und zeichenhaft schon jetzt erfahrbar machen.“²²⁷

Das Leid wird zwar nicht beseitigt, jedoch wird ein Weg aufgezeigt, dieses in seinem Leben zu bewältigen, wenn auch unter dem eschatologischen Vorbehalt und den Begrenzungen dieser Welt.²²⁸ Dieser Weg basiert auf einer Hoffnung auf Erlösung, der wiederum die Gewissheit eines Angenommenseins durch Gott zugrunde liegt.²²⁹

3.4. Zwischenfazit

Aus der Betrachtung der theoretischen Grundlagen kann ein enger Zusammenhang zwischen den Konzepten von Hoffnung, Jesus Christus als Sohn Gottes, Gott, der Reich-Gottes-Botschaft sowie Wundergeschichten festgestellt werden. Der vorliegende Erkenntnisstand deutet darauf hin, dass der Begriff der Hoffnung in ein Netzwerk dieser anderen Begriffe und Konzepte eingebunden ist, die sich gegenseitig kommunikativ aufordern. Nach dem *situational systematicity approach* stellen diese die Strukturelemente dar, welche es zu identifizieren gilt, um den Begriff der Hoffnung in einem gewählten Modell erlernen und wiedererkennen zu können. Aufgrund der Besonderheit der

²²³ PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 80.

²²⁴ Vgl. DRESSLER, Wunder wirken, 7.

²²⁵ Ebd.

²²⁶ Vgl. ebd.

²²⁷ RITTER/ SIMOJOKI, Jesus Christus, 192.

²²⁸ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 82.

²²⁹ Vgl. ebd., 81f.

mehrperspektivischen Modellierung religiöser Begriffe ergibt sich jedoch die Schwierigkeit, dass nicht nur der Hoffnungsbegriff selbst unterschiedlich kontextualisierbar ist und dadurch mit einem differenzierten Verständnis und unterschiedlichen Strukturelementen einhergeht. Auch die Strukturelemente selbst sind mehrperspektivisch modelliert. Diese müssen also ebenfalls in einem bestimmten Verständnis identifiziert werden, um als Strukturelement für das übergeordnete Begriffsnetz des Hoffnungsbegriffs dienen zu können. Dies macht den Erwerb dieses religiösen Begriffs höchst komplex und deutet auf Hürden im Lernprozess hin, welche es in der Analyse näher zu betrachten gilt. Im Folgenden soll zunächst das methodische Vorgehen der Forschung beschrieben werden.

4. Forschungsdesign und Auswertungsmethodik

Die theoretischen Annahmen der Bedingungen und Hürden der religiösen Sprachentwicklung sollen im Folgenden an empirischem Material nachvollzogen werden. Das Forschungsanliegen dieser Arbeit besteht darin, die aus der Theorie ersichtlich gewordenen Begriffsnetze mit denen abzugleichen, welche die Kinder in der AG gebildet haben, um Einblicke in den Einfluss und das Erfordernis bestimmter christologischer und trinitarischer Konzepte auf die Begriffsbildung des Hoffnungsbegriffs zu gewinnen. Dafür wird mittels einer Strukturanalyse den Fragen nachgegangen,

- inwiefern christologische und trinitarische Konzepte in den Begriffsnetzwerken der Planung vorgesehen sind sowie
- inwiefern christologische und trinitarische Konzepte in den Begriffsnetzwerken der Kinder vorhanden sind und welcher Begriffsmodellierung dies zuzuordnen ist.

Zur Beantwortung dieser Fragen wird auf drei Datenformen Bezug genommen:

- die der Angebotsreihe zugrundeliegende Planung mit der Metastruktur zur Hoffnung, der verwendeten Bibelgeschichte und Hoffnungsdefinition;
- je eine dichte Beschreibung problemanzeigender sprachlicher Äußerungen der Kinder aus einem Angebotsdurchgang;
- bearbeitete Arbeitsblätter der Kinder aus jedem Durchgang.

Die Datenerhebung erfolgte als unstrukturierte, aktiv-teilnehmende, verdeckte Beobachtung im Rahmen der durchgeführten AGs sowie durch die Sammlung der Bearbeitungen von Kindern in zwei Angebotsdurchgängen. Die Datenaufbereitung der Beobachtungen erfolgt durch das Erstellen von dichten Beschreibungen in Anlehnung an Geertz. Die Daten werden schließlich auf Basis der ANT einer Strukturanalyse unterzogen und zu

Netzwerkabbildungen verdichtet. Die Bearbeitungen der Kinder werden deskriptiv hinzugezogen.

Die vorliegende Arbeit zeichnet sich demnach durch eine Methodenkombination aus, die darauf abzielt, ein möglichst umfassendes Bild zu erhalten. Dies ist ein charakteristisches Merkmal der ethnographischen Feldforschung.²³⁰ Diese bezeichnet eine der Kulturanthropologie entspringende „Forschungstradition, die Menschen in ihrem Alltag untersucht, um Einblicke in ihre Lebenswelten und Lebensweisen zu gewinnen sowie ihre Sinndeutungen und Praktiken kulturanalytisch zu erschließen.“²³¹ Zentral ist die ethnographische Feldbeobachtung im Sinne einer teilnehmenden, nicht-strukturierten Beobachtung, welche im Forschungsprozess mit anderen Daten zu einem Gesamtbild verdichtet wird.²³² Nach Barbara Friebertshäuser und Argyro Panagiotopoulou ist dabei zwischen Dokumenten als Hintergrunddaten des erforschten Feldes sowie alltagskulturellem Material zu unterscheiden, welches im Feld erzeugt und gesammelt wird.²³³ Die Reihenplanung ist ersterem zuzuordnen und die Kinderdokumente letzterem. Charakteristisch für ethnographische Forschung ist zudem ein Verzicht auf vorab entwickelte Kategorien und damit ein offener Zugang zum Feld.²³⁴ Durch eine Zirkularität des Vorgehens sollen aus Daten gewonnene Hypothesen an neuen Daten überprüft werden.²³⁵

Es handelt sich um eine qualitative Studie, welche Aspekte einer Praxisforschung und Grundlagenforschung erfüllt. Wie in der Praxisforschung üblich, ist die Forschung aus dem Anliegen entstanden, die wahrgenommenen Probleme in der eigenen Praxis näher zu bestimmen, um dadurch das eigene pädagogische Handeln zu verbessern. Durch die Analyse von Fällen des eigenen Unterrichts bzw. in diesem Fall des eigenen Angebots mithilfe von Beobachtungen und Dokumentenanalysen, soll eine neue Sichtweise erreicht werden. Eine große Feldnähe geht mit überschneidenden Rollen von Forschender und Unterrichtender bzw. Angebotsleitung einher, sodass es Methoden der Datenerhebung benötigt, die in der alltäglichen Durchführung umsetzbar sind. Die Datenauswertung

²³⁰ Vgl. BARBARA FRIEBERTSHÄUSER/ ARGYRO PANAGIOTOPOULOU, Ethnographische Feldforschung. In: BARBARA FRIEBERTSHÄUSER / ANTJE LANGER/ ANNEDORE PRENGEL (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchg. Aufl., Weinheim-Basel 2013, 309.

²³¹ Ebd., 301.

²³² Vgl. ebd., 301, 309; NICOLA DÖRING, Datenerhebung. In: DIES. (Hg.), Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 6., vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl., Berlin 2023, 335.

²³³ Vgl. FRIEBERTSHÄUSER/ PANAGIOTOPOULOU, Ethnographische Feldforschung, 31 ff.

²³⁴ Vgl. ebd., 305.

²³⁵ Vgl. ebd., 306.

erfolgt jedoch außerhalb der schulischen Praxis in einem dort nicht möglichen Umfang und hat das Ziel, allgemeine Strukturen und Hintergrundwissen über den Erwerb abstrakter religiöser Begriffe zu gewinnen, welche die Praxis eher langfristig und indirekt verbessern, anstatt direkt in der Praxis umgesetzt zu werden. Damit handelt es sich in erster Linie um eine Grundlagenforschung.²³⁶ Die zentralen Elemente der Datenerhebung und -auswertung werden im Folgenden näher bestimmt.

4.1. Beobachtung und dichte Beschreibung

Die Beobachtung bildet, wie bereits angeführt, einen essenziellen Aspekt der ethnographischen Feldforschung, insbesondere in Form einer teilnehmenden, nicht-strukturierten Beobachtung im natürlichen Umfeld der Agierenden.²³⁷ Im Allgemeinen kann unter einer Beobachtung „das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“²³⁸ verstanden werden. Daraus folgt, dass nur sichtbare Verhaltensweisen wie das manifeste Verhalten oder explizite Äußerungen erhoben werden können, während dahinterliegende Motive oder Einstellungen nicht erfasst werden.²³⁹ Eine wissenschaftliche Beobachtung ist von einer naiven, alltäglichen Beobachtung zu unterscheiden, indem erstere, wenn auch nur grob, einem bestimmten Anliegen oder einer Forschungsfrage folgt. Dadurch ist diese mindestens leicht systematisiert und geht im Anschluss mit einer wissenschaftlichen Einordnung einher.²⁴⁰ Grundsätzlich lässt sich eine wissenschaftliche Beobachtung hinsichtlich des Grads ihrer Strukturiertheit unterscheiden. Eine unstrukturierte Beobachtung zeichnet sich dadurch aus, dass sie keinem festen Beobachtungsschema folgt, sondern durch eine Flexibilität und Offenheit gegenüber jeweiligen Eigenarten gekennzeichnet ist. Im Rahmen einer groben Leitfrage werden aus den Beobachtungen Hypothesen entwickelt.²⁴¹ Der Grad der Strukturiertheit betrifft dabei auch die Aufzeichnung der Beobachtung, welche bei einer unstrukturierten Beobachtung nicht sofort nötig ist.²⁴² Dies ist besonders bei teilnehmenden Beobachtungen von Vorteil, da bei der Ausführung mehrerer Rollen, wie etwa

²³⁶ Vgl. ANNEDORE PRENGEL / FRIEDERIKE HEINZEL/ URSULA CARLE, Methoden der Handlungs-, Praxis und Evaluationsforschung. In: WERNER HELSPER/ JEANETTE Böhme (Hg.), Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erw. Aufl., Wiesbaden 2008, 181f., 188.

²³⁷ Vgl. DÖRING, Datenerhebung, 335.

²³⁸ PETER ATTESLANDER, Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin 2008, 67.

²³⁹ Vgl. JÜRGEN ABEL/ RENATE MÖLLER/ KLAUS PETER TREUMANN, Einführung in die empirische Pädagogik (Grundriss der Pädagogik Bd. 2). Stuttgart 1998, 62.

²⁴⁰ Vgl. ATTESLANDER, Methoden der empirischen Sozialforschung, 67.

²⁴¹ Vgl. ebd., 82.

²⁴² Vgl. ebd., 80, 83.

Angebotsleitung und Beobachterin, die Aufgaben der jeweiligen Rollen eine direkte Verschriftlichung eventuell nicht ermöglichen. Die teilnehmende Beobachtung hat den Vorzug, dass Einblicke in die ‚natürliche Lebenswelt‘ möglich sind, also eine Verfälschung des Verhaltens möglichst gering gehalten wird.²⁴³ Die Verfälschungstendenz durch das Zeigen von möglichst sozial erwünschtem Verhalten im Rahmen von Beobachtungen kann durch die Anwendung einer verdeckten Beobachtung noch weiter minimiert werden. In einer solchen sind sich die beobachteten Personen der Beobachtung nicht bewusst sind, was jedoch je nach Forschung ethisch reflektiert werden muss.²⁴⁴ Aufgrund der Entstehung der Beobachtungen dieser Arbeit, im Laufe der Durchführung einer AG, handelt es sich zwangsläufig um eine teilnehmende Beobachtung mit einer Doppelrolle. Diese lässt sich darüber hinaus als eine unstrukturierte und verdeckte Beobachtung charakterisieren, da keine strukturierte Beobachtung geplant wurde. Die Beobachtungen ergaben sich erst in der jeweiligen Situation durch die problematisierenden Antworten der Kinder.

Die Protokollierung erfolgte zwar am selben Tag der Beobachtung, jedoch mit zeitlichem Abstand, sodass diese aus der Erinnerung heraus erfolgt ist und damit laut Atteslander eine spezifische Selektivität aufgrund der begrenzten Gedächtniskapazität und den Verarbeitungsprozessen von Informationen aufweist.²⁴⁵ Während bereits die Beobachtung selbst durch eine gerichtete Aufmerksamkeit und subjektive Wahrnehmungsprozesse gelenkt wird und so nie vollständig sein kann,²⁴⁶ so ist auch die schriftliche Aufzeichnung in seinen Möglichkeiten einer vollständigen Wiedergabe der Geschehnisse begrenzt.²⁴⁷ „Bei den ethnographischen Beobachtungsprotokollen handelt es sich um ‚dichte‘ Beschreibungen, die sowohl kontextuelle Bedingungen als auch Handlungen aller an der jeweiligen Situation Beteiligten dokumentieren und somit vollständige, nachvollziehbare und analysierbare Interaktionsabläufe darstellen.“²⁴⁸ Eine Trennung zwischen Beschreibungen und Interpretationen ist anzustreben, wenn auch nicht vollumfänglich möglich, da eine dichte Beschreibung über die Prozesse der Wahrnehmung und nachträglichen Protokollierung dieser bereits eine Interpretation der Situation darstellt.²⁴⁹ Auch Clifford

²⁴³ Vgl. ATTESLANDER, Methoden der empirischen Sozialforschung, 84.

²⁴⁴ Vgl. ABEL/ MÖLLER/ TREUMANN, Einführung in die empirische Pädagogik, 66; VERA BAMLER/ JULIAN WERNER/ CORNELIA WUSTMANN, Lehrbuch Kindheitsforschung. Weinheim u.a. 2010, 99.

²⁴⁵ Vgl. ATTESLANDER, Methoden der empirischen Sozialforschung, 83.

²⁴⁶ Vgl. HEIKE DE BOER, Pädagogische Beobachtung. Pädagogische Beobachtungen machen – Lerngeschichten entwickeln. In: HEIKE DE BOER/ SABINE REH (Hg.), Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden 2012, 70, 75.

²⁴⁷ Vgl. FRIEBERTSHÄUSER/ PANAGIOTOPOULOU, Ethnographische Feldforschung, 313.

²⁴⁸ Ebd.

²⁴⁹ Vgl. ebd.

Geertz betont, dass die Daten tatsächlich Interpretationen sind und formuliert davon ausgehend Merkmale einer ethnographischen bzw. dichten Beschreibung:²⁵⁰ „[S]ie ist deutend; das, was sie deutet, ist der Ablauf des sozialen Diskurses; und das Deuten besteht darin, das »Gesagte« eines solchen Diskurses dem vergänglichen Augenblick zu entreißen.“²⁵¹ Da ein möglichst genaues Beobachten und Beschreiben von Verknüpfungen auch in der ANT ein leitendes Ziel ist,²⁵² wird für Arbeiten auf Grundlage dieser auch auf dichte Beschreibungen zurückgegriffen.²⁵³ In der vorliegenden Arbeit wurde ebenfalls die Verbindung von dichten Beschreibungen und ANT gewählt, sodass im Folgenden die Grundzüge dieser dargestellt werden.

4.2. ANT

Die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) bezeichnet einen soziologischen bzw. sozialwissenschaftlichen Ansatz, der aus dem Umfeld der ‚Science and Technology Studies‘ entstammt und seit den 1980er Jahren vor allem von Michel Callon, Bruno Latour und John Law entwickelt wurde.²⁵⁴ Dabei reicht das Anwendungsgebiet mittlerweile weit über die Wissenschafts- und Technikforschung hinaus, da die ANT vielfältig einsetzbar ist.²⁵⁵ Das liegt darin begründet, dass die ANT entgegen ihrer Bezeichnung „keine singuläre Theorie mit klaren Regeln, aufbauenden theoretischen Forderungen oder fixen Attributen“²⁵⁶ ist. Latour selbst beschreibt sie als ein negatives Argument, welches nützlich sein, aber nicht angewendet werden kann.²⁵⁷ Die ANT sei „eine Theorie darüber, wie Dinge zu untersuchen sind, oder vielmehr, wie sie nicht zu untersuchen sind - oder vielmehr, wie man den Akteuren ein wenig Raum läßt, um sich selbst auszudrücken.“²⁵⁸ Es handelt sich um eine Vielzahl von Ansätzen und Praktiken, welche durch ein gemeinsames Grundanliegen

²⁵⁰ Vgl. CLIFFORD GEERTZ, Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Aus dem Englischen von Brigitte Luchesi/ Rolf Bindemann, Frankfurt a.M. 1992, 14.

²⁵¹ Ebd. 30.

²⁵² Vgl. ISABELLE HOYER/ OLIVER REIS, Artefakte als (An-)Zeiger der Zeit. Praxistheoretische Analysen zu religiösen Artefakten an einer Katholischen Schule (Bericht zum Teilprojekt „Artefakte“), Paderborn 2022, 79.

²⁵³ Vgl. MARIAN FÜSSEL/ TIM NEU, Reassembling the Past?! Zur Einführung. In: MARIAN FÜSSEL/ TIM NEU (Hg.), Akteur-Netzwerk-Theorie und Geschichtswissenschaft, Paderborn 2021, 8.

²⁵⁴ Vgl. GEORG KNEER, Akteur-Netzwerk-Theorie. In: GEORG KNEER/ MARKUS SCHROER (Hg.), Handbuch Soziologische Theorien, Wiesbaden 2009, 19.

²⁵⁵ Vgl. ebd.

²⁵⁶ BETTINA DIMAI, Innovation macht Schule. Eine Analyse aus der Perspektive der Akteur-Netzwerk Theorie, Wiesbaden, 2012, 36.

²⁵⁷ BRUNO LATOUR, Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Aus dem Englischen von Gustav Roßler, Frankfurt a.M., 2017, 244f.

²⁵⁸ Ebd., 245.

geeint sind.²⁵⁹ Dieses Anliegen ist, durch eine „analytische Betrachtung von Phänomenen, Organisationen, Ordnungen und Strukturen“²⁶⁰ Sinnkonstruktionen aufzudecken, also Vernetzungen zu dekontextualisieren.²⁶¹ Die Phänomene werden als Akteur-Netzwerke aufgefasst, wobei der Bildung dieser Netzwerke besondere Aufmerksamkeit zukommt.²⁶² Während bereits etablierte Verknüpfungen beinahe unsichtbar bleiben, hinterlassen Netzwerkbildungen Spuren.²⁶³ Ein Nachvollzug der Verbindungsherstellung zwischen den Akteuren eröffnet eine Sicht auf die Strukturen des Netzwerks und damit auch auf fehlende Verbindungslinien und Ausgangspunkte für das Scheitern der Netzwerkbildung.²⁶⁴ Die ANT kann, wenn auch umstritten, aufgrund gleicher Grundannahmen bei gleichzeitigen Änderungen und Erweiterungen – etwa im Vokabular – als Spezialform der Praxistheorie verstanden werden.²⁶⁵ „Das Anliegen, starre Strukturen durch die Beachtung heterogener sozialer Verflechtungen in Netzwerken zu überwinden“²⁶⁶, vereint die Praxistheorie mit der ANT.

Ein zentraler Bestandteil der ANT sind die Akteure. Als ein Akteur wird

„jedes Element, das Raum um sich herum beugt, andere Elemente von sich abhängig macht und deren Willen in seine eigene Sprache übersetzt[, bezeichnet]. Ein Akteur bewirkt Veränderungen in der Menge von Elementen und Konzepten, die für gewöhnlich zur Beschreibung der sozialen und der natürlichen Welt verwendet wird“²⁶⁷.

Aufgrund eines „Symmetriepostulat[s] von menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren“²⁶⁸ wird eine Engführung des Begriffs auf Menschen vermieden, wenn auch damit nicht zwingend ein gleichartiges Handlungspotenzial der heterogenen Akteure verbunden ist.²⁶⁹ Leitend für die angenommene Symmetrie ist „die Annahme, dass Handeln einen dislokalen, nicht-transparenten Vorgang darstellt, an dem eine Vielzahl von Entitäten beteiligt ist.“²⁷⁰ Ein Akteur kann deswegen nicht isoliert auftreten. Sein Handlungspotenzial

²⁵⁹ Vgl. DIMAI, *Innovation macht Schule*, 36.

²⁶⁰ Ebd.

²⁶¹ Vgl. HOYER/ REIS, *Artefakte als (An-)Zeiger der Zeit*, 71; DIANA LINDNER, *Die experimentelle Überprüfung dynamischer Vernetzungsprozesse*. In: CHRISTIAN STEGBAUER (Hg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften*, Wiesbaden 2010, 568.

²⁶² Vgl. DIMAI, *Innovation macht Schule*, 37.

²⁶³ Vgl. LATOUR, *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*, 56.

²⁶⁴ Vgl. HOYER/ REIS, *Artefakte als (An-)Zeiger der Zeit*, 81.

²⁶⁵ Vgl. ebd., 80.

²⁶⁶ Ebd.

²⁶⁷ MICHEL CALLON/ BRUNO LATOUR, *Die Demontage des großen Leviathans: Wie Akteure die Makrostruktur der Realität bestimmen und Soziologen ihnen dabei helfen*. In: ANDRÉA BELLIGER/ DAVID J. KRIEGER (Hg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*, Bielefeld 2006, 85.

²⁶⁸ HOYER/ REIS, *Artefakte als (An-)Zeiger der Zeit*, 71.

²⁶⁹ Vgl. KNEER, *Akteur-Netzwerk-Theorie*, 21.

²⁷⁰ Ebd., 21.

wird erst durch das Auftreten von anderen Akteuren ermöglicht und bestimmt. Die Akteure sind also immer in ein Netzwerk mit anderen Akteuren eingebunden,²⁷¹ gleichzeitig jedoch „selbst ein Ergebnis von Netzwerkbildungen“²⁷² (zirkulierende Referenz). Somit sind sie ebenfalls als ein Netzwerk zu verstehen.²⁷³ Aufgrund der verschobenen Kräfte kann ein Akteur damit nicht als der Ursprung einer Handlung festgestellt, also kein Letztelement ausgemacht werden.²⁷⁴ Um die wechselseitige Bezogenheit zwischen Akteuren und Netzwerken zu kennzeichnen, wird deshalb der Begriff Akteur-Netzwerk gewählt.²⁷⁵

Ein Netzwerk versteht Latour dabei in seinen späten Schriften als „ein Konzept, kein Ding da draußen. Es ist ein Werkzeug, mit dessen Hilfe etwas beschrieben werden kann, nicht das Beschriebene.“²⁷⁶ Der Begriff des Netzwerks soll also die heterogenen Formen von Verknüpfungen und Beziehungen umfassen.²⁷⁷ Die Entstehung eines Netzwerks besteht aus einer vierteiligen Schrittfolge. Sie beginnt mit einer Problematisierung, woraufhin mittels Verhandlungsprozessen versucht wird, benötigte Akteure für das eigene Handlungsprogramm zu gewinnen (Interestment). Nehmen die betroffenen Akteure die Rollenzuschreibungen an (Enrolment), folgt das Ausführen der Rollen (Mobilisierung).²⁷⁸ Der Prozess der Netzwerkbildung wird auch als Übersetzung bezeichnet: „Durch Übersetzungen werden Akteure neu konstituiert, umdefiniert oder getilgt, Gruppierungen gebildet und wieder aufgelöst.“²⁷⁹ Hat ein Netzwerk eine hohe Stabilität und Konvergenz erreicht, spricht man auch von einer Blackbox.²⁸⁰ In dieser sind die Identitäten und Rollen so fixiert, dass das Netzwerk gar nicht mehr sichtbar wird.²⁸¹ Der Status als Blackbox ist

²⁷¹ Vgl. KNEER, Akteur-Netzwerk-Theorie, 22.

²⁷² HOYER/ REIS, Artefakte als (An-)Zeiger der Zeit, 74.

²⁷³ Vgl. ANDRÉA BELLIGER/ DAVID J. KRIEGER, Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. In: ANDRÉA BELLIGER/ DAVID J. KRIEGER (Hg.), ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie, Bielefeld 2006, 43.

²⁷⁴ Vgl. LATOUR, Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft, 81; BELLIGER/ KRIEGER, Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie, 43.

²⁷⁵ Vgl. TIM NEU, ANT als geschichtswissenschaftlicher Ansatz, oder: Kurzreiseführer für eine flache Wirklichkeit voller Assoziationen, Handlungsträger und Textlabore. In: MARIAN FÜSSEL/ TIM NEU (Hg.), Akteur-Netzwerk-Theorie und Geschichtswissenschaft, Paderborn 2021, 47.

²⁷⁶ LATOUR, Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft, 228.

²⁷⁷ Vgl. KNEER, Akteur-Netzwerk-Theorie, 24.

²⁷⁸ Vgl. OLIVER REIS, Zur Differenz zwischen Modell und Gemeindeentwicklung. Theoretische Modelle und ihre Wirkung in den konkreten Räumen aus Sicht der Akteur-Netzwerk-Theorie. In: ERZBISCHÖFLICHES GENERALVIKARIAT (Hg.), Modellprojekt Entwicklung der ehrenamtlichen Mitverantwortung. Projektbericht 1: Modelle, Transformationen Corona-Erfahrungen, Paderborn 2021, 55.

²⁷⁹ KNEER, Akteur-Netzwerk-Theorie, 25.

²⁸⁰ Vgl. BELLIGER/ KRIEGER, Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie, 44.

²⁸¹ Vgl. KNEER, Akteur-Netzwerk-Theorie, 31; REIS, Zur Differenz zwischen Modell und Gemeindeentwicklung, 55.

jedoch nicht endgültig, sondern kann immer wieder durch Problematisierungen angegriffen werden.²⁸² Darüber hinaus kann es in Netzwerken Akteure bzw. Positionen geben, welche den Eintritt in das Netzwerk reglementieren. Diese obligatorischen Passagepunkte (OPP) mit ihren Bedingungen stellen die einzige Möglichkeit für das Eintreten in das Netzwerk dar.²⁸³

Eine Analyse auf Grundlage der ANT ermöglicht also, die Verbindungen zwischen verschiedensten Akteuren und besonders die nicht gelingenden Netzwerkbildungen zu erfassen. Graphisch repräsentiert wird das Netzwerk durch Punkte und Linien, wobei ein Akteur wiederum für eine Abfolge von Punkten steht. Ein Netzwerk kann demnach ein Akteur in einem anderen Netzwerk darstellen (Punktualisierungsprozess).²⁸⁴ Die Punkt-zu-Punkt Verknüpfungen lassen überall dort Leerraum, wo keine Verknüpfungen vorliegen.²⁸⁵ Die Verbindungen in einem Netzwerk sind dabei spezifisch und unersetzbar.²⁸⁶

In dieser Arbeit wird die Begriffsbildung als Netzwerkbildung aufgefasst sowie die Begriffsnetze als Netzwerke mit zirkulierenden Referenzen aufgrund der gegenseitigen kommunikativen Aufforderung der einzelnen Akteure (Strukturelemente). Begriffe wirken bei ihrer Verwendung wie Blackboxes, da die Elemente, die es zur Identifizierung des Begriffs braucht, nicht (mehr) bewusst wahrgenommen werden. Bei dem Begriffserwerb werden diese Blackboxes jedoch problematisiert und eröffnet, da die benötigten Akteure erst miteinander in Beziehung gebracht werden müssen, um ein Begriffsverständnis aufzubauen. Dies, ebenso wie das Vorgehen in dieser Arbeit, in der die problematisierten Netzwerke geöffnet „und die Akteure und ihre Verbindungen untersucht“²⁸⁷ werden, entspricht einem reversiblen Blackboxing. Aufgrund des Erstellens von überzeitlichen Begriffsnetzen anstatt von Netzwerkkabbildungen einer Handlung, werden die festgestellten Beziehungen der Akteure nicht näher bestimmt. Bei Erstellung der Begriffsnetze, welche die Äußerungen der Kinder implizieren, ist jedoch zu beachten, dass Interaktionen nicht isoliert stehen, sondern aus einer Vielzahl an Bestandteilen bestehen, welche von einem anderen Ort oder einer anderen Zeit stammen und auf die Situation

²⁸² Vgl. HOYER/ REIS, Artefakte als (An-)Zeiger der Zeit, 76.

²⁸³ Vgl. REIS, Zur Differenz zwischen Modell und Gemeindeentwicklung, 56.

²⁸⁴ Vgl. MICHEL CALLON, Techno-ökonomische Netzwerke und Irreversibilität. In: ANDRÉA BELLIGER/ DAVID J. KRIEGER (Hg.), ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie, Bielefeld 2006, 335.

²⁸⁵ Vgl. LATOUR, Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft, 229f.

²⁸⁶ Vgl. LARS GERTENBACH/ HENNING LAUX, Zur Aktualität von Bruno Latour. Einführung in sein Werk, Wiesbaden 2019, 131.

²⁸⁷ REIS, Zur Differenz zwischen Modell und Gemeindeentwicklung, 55.

einwirken.²⁸⁸ Darüber hinaus wurde in der Vorstellung der Forschungsergebnisse zu christologischen Vorstellungen von Kindern bereits festgehalten, dass diese stark von der Methodik abhängen und so auch intrapersonal variieren. Es gilt also am Ende zu reflektieren, inwiefern die Aussagen der Kinder und damit die daraus hervorgehenden Begriffsnetze das Denken der Kinder (un)abhängig vom Kontext repräsentieren.

4.3. Beschreibung des Forschungsfeldes und der Auswahl der Stichprobe

Das Forschungsfeld stellt eine private Grundschule in Trägerschaft des Erzbistums dar, an welcher im Rahmen eines Kooperationsprojekts zwischen Schule, Erzbistum und Universität eine AG zur religiösen Sprachbildung stattgefunden hat. In drei Durchgängen pro Schuljahr konnten einer jahrgangsgemischten Gruppe von durchschnittlich zwölf Kindern in zehn bzw. zwölf 60-minütigen AG-Stunden je ein religiöser Begriff nahegebracht werden. Da ein derartiges Angebot in dieser spezifischen Form lediglich an dieser Schule zu finden und das Forschungsinteresse auch erst während der Durchführung der AG entstanden ist, ist das Forschungsfeld von vornherein festgelegt. Durch eine im Vergleich zu anderen Schulen deutliche religiöse Prägung der Schule stehen die AG-Gruppen in ihrer Zusammensetzung nicht repräsentativ für die Schülerschaft an deutschen Schulen. So war bei fast bei allen Kindern der AG eine christlich-religiöse Vorprägung und religiöses Vorwissen zu erkennen. Die Angebotsreihe zum Hoffnungsbegriff wurde im Schuljahr 2023/24 in zwei Durchgängen (zwischen Herbst- und Weihnachtsferien sowie zwischen Weihnachts- und Osterferien) durchgeführt. Im ersten Durchgang nahmen 11 Kinder an der AG teil. Darunter waren vier Kinder des ersten Jahrgangs, drei des zweiten und jeweils zwei des dritten und vierten Jahrgangs. Von diesen Kindern liegen insgesamt 51 Dokumente vor, welche sich gleichmäßig auf fünf Arbeitsaufträge verteilen.²⁸⁹ Im zweiten Durchgang wurde der Fokus von Weihnachten auf Ostern verschoben sowie einige kleine methodische und materielle Änderungen vorgenommen. Hier nahmen 13 Kinder an der AG teil, von denen nur eine Schülerin aus dem ersten Jahrgang kommt und zwei aus dem zweiten. Je fünf SuS waren dem dritten und vierten Jahrgang zuzuordnen. Von dieser Gruppe liegen insgesamt 40 Dokumente vor, die sich vorwiegend auf drei Arbeitsaufträge verteilen und noch einzelne Bearbeitungen von Angeboten der

²⁸⁸ Vgl. LATOUR, Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft, 288.

²⁸⁹ Siehe hierzu und zum Folgenden Anhang 2.

Vertiefungsstunden enthalten. Die Anonymisierungen geben Aufschluss über den Angebotsdurchgang, den Jahrgang des Kindes sowie das Geschlecht. Bei einem Mädchen des zweiten Jahrgangs im ersten Durchgang der AG lautet die Anonymisierung beispielsweise K1.5_{2w} (1. Durchgang, Kind 5, Jahrgang 2, weiblich).

In den Stunden zur Bibelgeschichte wurde je Durchgang eine Situation ausgemacht, in welcher die Kinder anders reagiert haben als erwartet, oder theologische Fragen eröffnet haben, welche zuvor nicht bedacht wurden. Die Zwischenergebnisse der Analyse dieser Situationen sollen schließlich die Auswahl der Stichprobe der Kinderbearbeitungen steuern, da der Umfang dieser Arbeit nicht ermöglicht, alle Dokumente zu betrachten. Auch wenn eine quantitative Einordnung einen groben Einblick geben soll, wie repräsentativ die analysierte Variante für die Bearbeitungen der Kinder ist, so liegt der Fokus auf einer qualitativen Analyse der Dokumente. Hinsichtlich der herausgestellten Phänomene in den Begriffsnetzen der Kinder sollen Bearbeitungen herangezogen werden, welche zum einen die Bandbreite der Vorstellungen abbilden und zum anderen das Vorkommen dieser Phänomene überprüfen. Dafür werden die Kinderdokumente grob in Gruppen eingeteilt. Die Daten stammen jeweils aus beiden Angebotsdurchgängen, um trotz der kleinen Stichprobe mögliche allgemeine Strukturen in der Tendenz ausmachen zu können.

5. Analyse

Begonnen wird mit dem Aufbau von Begriffsnetzen des Hoffnungsbegriffs für die unterschiedlichen Modelle, um daraufhin die vorgenommene Angebotsplanung und vor allem die kontextgebende Bibelgeschichte sowie Definition hinsichtlich des dahinterliegenden Begriffsnetzes dekonstruieren zu können. Im zweiten und dritten Teil werden dann die Äußerungen und Arbeitsergebnisse der SuS hinsichtlich der vorliegenden oder fehlenden christologischen und trinitarischen Konzepte in ihren aufgebauten Begriffsnetzen analysiert.

5.1. Teil I: Dekonstruktion der Kontextualisierung

5.1.1. Dekonstruktion Theorierahmen – Metastruktur Hoffnung

Auf Basis des Theorierahmens lassen sich zunächst verschiedene Netzwerke hinsichtlich der christologischen und trinitarischen Vorstellungen in ihrem Zusammenhang erstellen. Abgegrenzt von diesen Vorstellungen steht der historische Jesus als historisch-kritisches Produkt. Im Bereich der Christologie können die zentralen Vorstellungen als Ränder eines Kontinuums gegenübergestellt werden. Zwischen diesen entgegengesetzten Positio-

nen (Trennungs- und Einigungschristologie) sind die vermittelnden Positionen auch grafisch einzuordnen. Wie in Abbildung 1 dargestellt, unterscheiden sich die Netzwerke von Jesus als theologischem Produkt hinsichtlich der gedachten Nähe der beiden Naturen (göttliche Natur (gN) und menschliche Natur (mN)) in Abhängigkeit zur Nähe der drei innertrinitarischen Personen Vater, Sohn und Geist. Werden menschliche und göttliche Natur Jesu stärker voneinander getrennt gedacht (Trennungschristologie), so ermöglicht dies ein näheres Zusammendenken von Vater, Sohn und Geist (lateinische Trinitätslehre). Ein näheres Zusammendenken der beiden Naturen (Einigungschristologie) ohne Vermischung der Naturen führt hingegen dazu, dass Vater, Sohn und Geist eigenständiger gedacht werden (soziale Trinitätslehre).

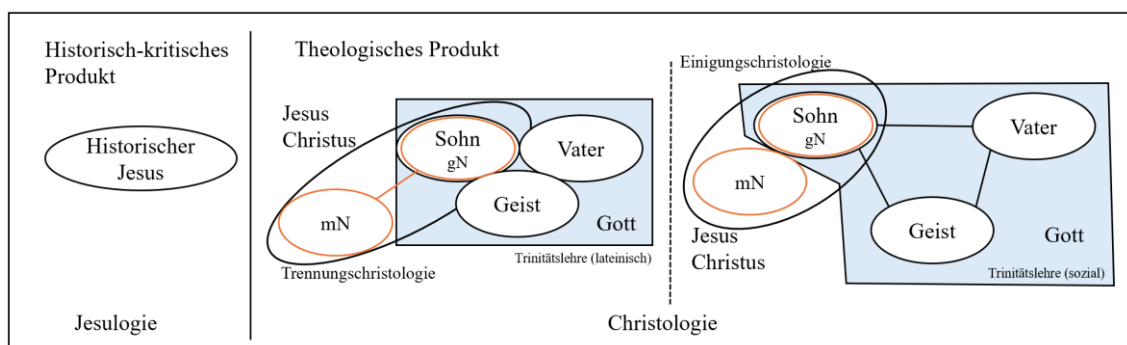


Abb. 1: Netzwerke Christologie und Trinität

Der Modellrahmen zum Hoffnungsbegriff (Kap. 3.2.) besteht aus vier Modellen, welche sich hinsichtlich ihrer Strukturelemente unterscheiden. Diese werden im Folgenden in Netzwerken dargestellt. Die Richtung der Hoffnung wird dabei durch einen gestrichelten Pfeil dargestellt, um diesen von den weiteren Beziehungen zwischen den Akteuren unterscheiden zu können.

In dem neutestamentlichen Hoffnungsbegriff (Modell 1) haben die Menschen Hoffnung auf das Reich Gottes vor allem in Erwartung des Jenseits, können also für die Erfüllung ihrer Hoffnung selbst nichts tun, sondern müssen loslassen und auch angesichts von Ausichtslosigkeit vertrauend warten. Die Hoffnung ist getragen durch Jesu Leben, in dem er die nahekommende Gegenwart des Reichs Gottes lebt und verkündet sowie durch seinen Tod. Jesus Christus fungiert hier als OPP zum Netzwerk des Reich Gottes. Er ermöglicht den Menschen erst die Hoffnung auf dieses und lässt zugleich die Menschen durch Wunder als Zeichen für das Reich Gottes anfanghaft die Erfüllung ihrer Hoffnung erfahren. Er stellt also die wesentliche Verbindung der Menschen zum Reich Gottes dar. Dabei ist Jesu Handeln immer verweisend auf Gott, ebenso wie Gott selbst das Reich Gottes ermöglicht, indem er an bzw. durch Jesus an der Welt handelt. Jesus ist in diesem Modell

schon als der Christus gedeutet, welcher also eine christologische und trinitarische Funktion innehat (Abb. 2).

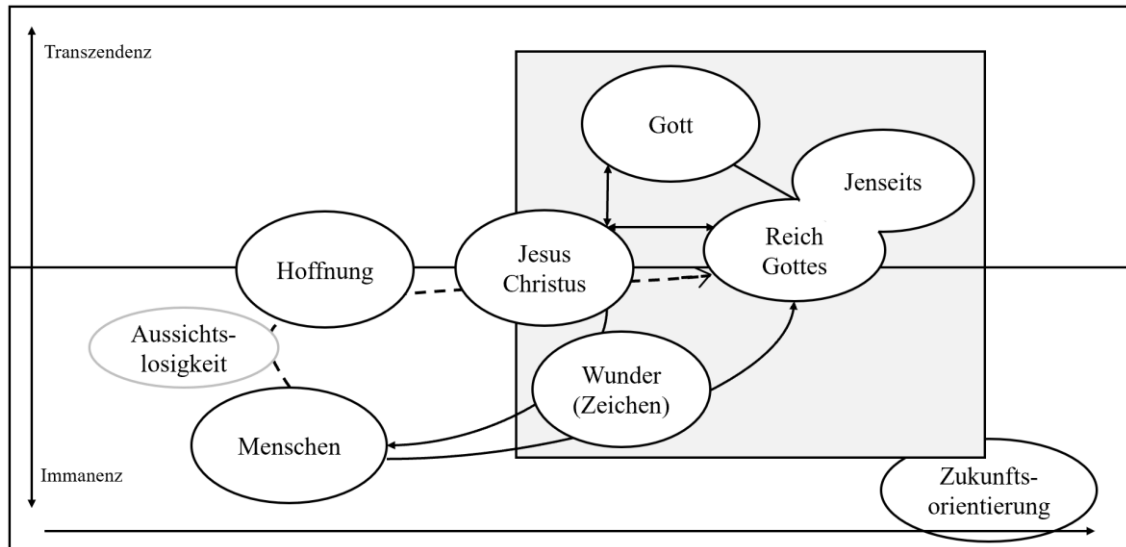


Abb. 2: Begriffsnetz Modell 1 „Hoffnung auf Gottes Handeln an der Welt (NT)“

Der alttestamentliche Hoffnungs-begriff (Modell 2) hingegen basiert darauf, dass die Menschen auf ein Gutes in der Zukunft hoffen, welches nicht sie selbstständig erreichen können, sondern der ihnen zugewandte Gott ermöglicht (vgl. Abb. 3). Die Menschen können also nur auf Gott vertrauen und abwarten. Die Voraussetzung für die Hoffnung ist das Vertrauen in Gott. Die Erfahrung eines göttlichen Handelns an und in der Welt verbindet Gott und die Menschen und stärkt deren Vertrauen. Dies festigt wiederum die Hoffnung auf göttliches Handeln.

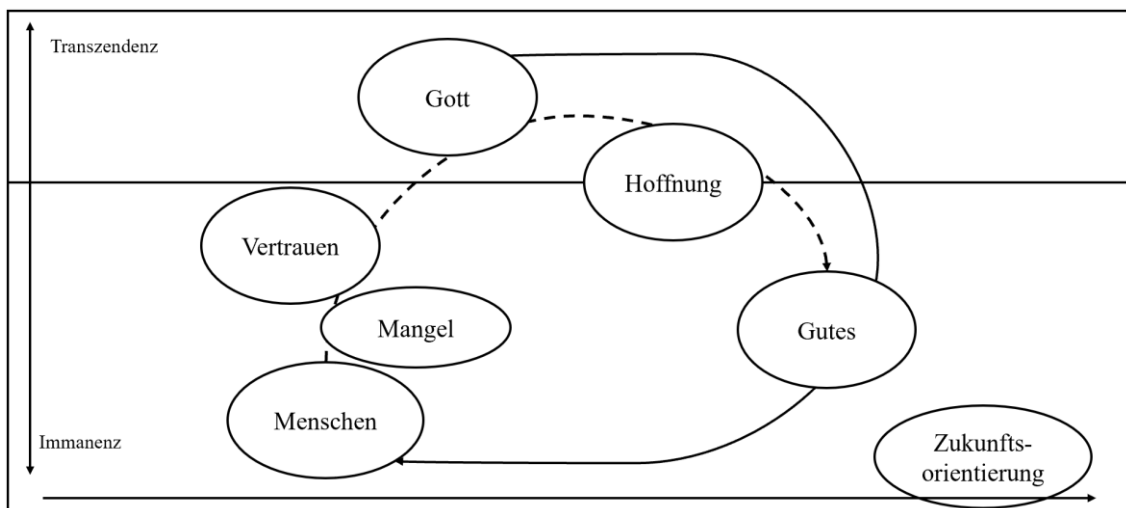


Abb. 3: Begriffsnetz Modell 2 „Hoffnung auf Gottes Handeln an der Welt (AT)“

Wird der Hoffnungs-begriff emanzipatorisch verstanden (Modell 3), dann haben die Menschen eine Hoffnung auf eine Transformation, die durch eigenes oder fremdes menschliches Handeln bereits (in Ansätzen) umgesetzt werden kann. Die Transformation ist dabei

jedoch kein leichtes und kurzweiliges Vorhaben, sondern erfordert lebenslangen Einsatz. Damit eine Transformation angestrebt wird, braucht es zuerst einen gewissen Mangel. Versteht man die Transformation als ein Handeln in Richtung Reich Gottes, ist diese Vorstellung auch automatisch mit Jesus und Gott verbunden. Jesus als derjenige, welcher den Anbruch des Reichs Gottes für die Menschen erfahrbar gemacht hat, ist hier wieder der OPP für das Netzwerk des Reich Gottes. Gott ist jedoch derjenige, welcher erst endgültig das Reich Gottes umsetzen und damit die Hoffnung der Menschen erst in vollem Umfang erfüllen kann. Das Handeln der Menschen ist lediglich ein erster Schritt in diese Richtung.

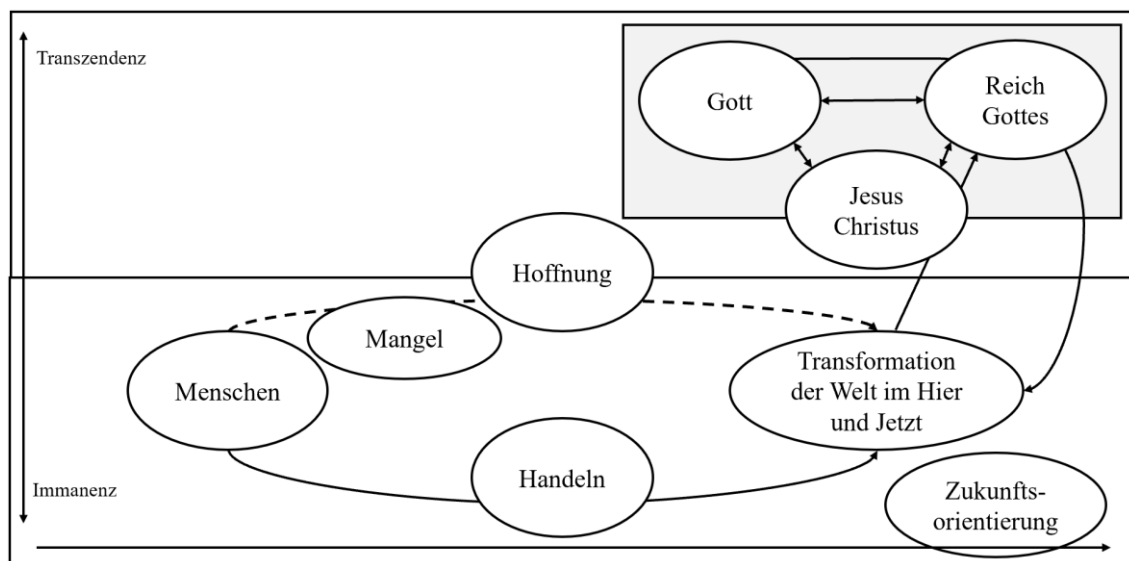


Abb. 4: Begriffsnetz Modell 3 „Emanzipatorische Hoffnung“

Das vierte Modell (Abb. 5), welches am immanenzorientiertesten ist, kommt dagegen ohne einen Gott als transzendenten Akteur aus, welcher zur Hoffnungserfüllung beiträgt. Die Hoffnung lässt sich hier eher als Wunsch auffassen, der sich auf erreichbare Teilziele bezieht und deshalb durch eigenes Handeln umgesetzt werden kann.

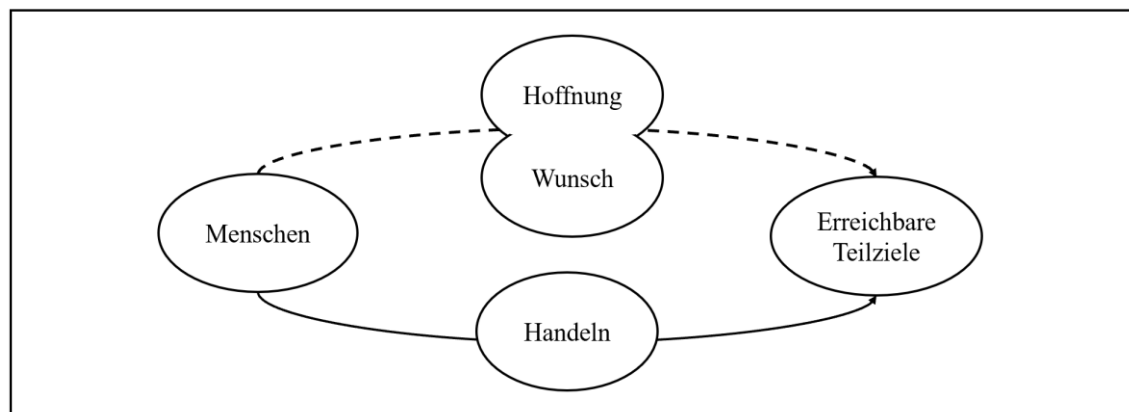


Abb. 5: Begriffsnetz Modell 4 „Resignation im Angesicht von Krisen“

Die Komplexität der Begriffsnetze scheint zum einen mit Einbezug der Transzendenz zuzunehmen. Zum anderen scheint die Komplexität noch weiter erhöht zu sein, wenn nicht nur Gott, sondern auch Jesus als Akteur auftritt, da dann christologische und trinitarische Aspekte hinsichtlich des Verständnisses der Beziehung zwischen Jesus und Gott hinzukommen. Damit weisen die Modelle 1 und 3 den höchsten Grad an Komplexität auf und sind deshalb am voraussetzungsreichsten. Zugleich wird deutlich, dass eine Hoffnung ohne Bezug auf transzendente Akteure lediglich ein Wunsch ist, da er durch eigene (menschliche) Kraft zu erreichen ist.

5.1.2. Dekonstruktion der Planungselemente

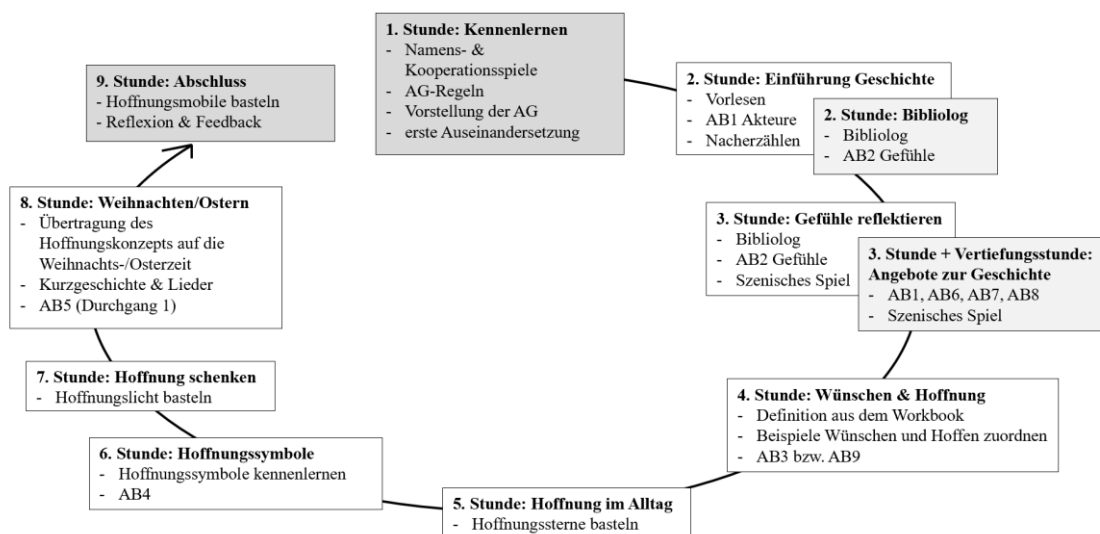


Abb. 6: Verlaufsplan Angebotsreihe

Der Aufbau der Angebotsreihe war so gestaltet, dass der Hoffnungsbegriff zuerst im Kontext der Bibelgeschichte „Der Hauptmann von Kafarnaum“ (Mt 8,5-13) kennengelernt wurde (vgl. Abb. 6). Dafür wurden über ein Arbeitsblatt wichtige Strukturelemente des Begriffs ermittelt und anschließend die Geschichte nacherzählt, bevor in der darauffolgenden Stunde über einen Bibliolog die Geschichte in Hinblick auf die emotionale Perspektivierung vertieft kennengelernt und die mit Hoffnung in Verbindung stehenden Emotionen erfahren werden sollten. Während im ersten Durchgang danach eine Loslösung vom Kontext der Bibelgeschichte erfolgte, wurde im zweiten Durchgang anders vorgegangen. Hier wurde der Bibliolog direkt in der zweiten Stunde durchgeführt und bildete damit den Erstkontakt zur Geschichte. Deshalb erhielten die Kinder auch mehr Zeit für die Bearbeitung des dazugehörigen Arbeitsblatts. Das szenische Spiel wurde in die Vertiefungsstunden eingebaut. Für die entfallene Stunde zur Einführung der Geschichte erhielten die Kinder zwei Stunden lang die Möglichkeit sich über frei zu

wählende Angebote mit dem Hoffnungsbegriff in der Geschichte auseinanderzusetzen. Die Kinder verweilten so insgesamt eine Stunde länger im Kontext der Geschichte. Daraufhin wurde in beiden Durchgängen eine Definition von Hoffnung in Abgrenzung des Begriffs „Wunsch“ eingeführt, sodass eine Gegenüberstellung verschiedener Modelle gegeben war. Die Loslösung vom biblischen Kontext wurde in Richtung einer Übertragung des Hoffnungsbegriffs auf den eigenen Alltag weitergeführt, bevor Hoffnungssymbole kennengelernt wurden. Ein Transfer zu eigenen Handlungsmöglichkeiten erfolgte durch die Thematisierung der Praktik des ‚Schenkens‘ von Hoffnung anhand eines Hoffnungslichts. Je nach Jahreszeit wurde dann der Begriff mit dem Ereignis der Geburt bzw. des Todes und der Auferstehung von Jesus in Verbindung gebracht, bevor die AG in einer rekapitulierenden Stunde abgeschlossen wurde. Leitend für das Begriffslernen waren die Bibelgeschichte und die danach eingeführte Definition von Hoffnung.

Die Bibelgeschichte wurde aus dem Arbeitsheft „Lesen – Sprechen – Erleben: Das Lese- und Rätselheft für die erste Klasse Religion“ entnommen, welches eigens für die ersten Durchläufe der AG entwickelt wurde. Der Text ist dabei ausgehend von der Einheitsübersetzung bearbeitet worden, sodass die Struktur des Hoffnungsbegriffs möglichst genau abgebildet wird, der Begriff häufig vorkommt und die Erzählung ansprechend ist.²⁹⁰ In der Erzählung steht der Hauptmann in einer aussichtslosen Situation angesichts des bevorstehenden Todes seines Dieners. Er wendet sich jedoch voller Hoffnung und Glauben an Jesus, welcher zuerst mitkommen und den Diener heilen möchte, woraufhin jedoch der Hauptmann aussagt, dass allein das Wort Jesu als Sohn Gottes ausreicht, um seinen Diener zu heilen. Jesus sagt angesichts der großen Hoffnung und des großen Glaubens des Hauptmannes zu, dass dessen Hoffnung erfüllt werden soll, woraufhin der Diener bei Eintreffen des Hauptmanns in seinem Haus wieder gesund ist.²⁹¹

Daraus ergibt sich folgende Struktur: Das Gefühl der Aussichtslosigkeit, aus welchem heraus sich eine große Hoffnung auf das heilende Wirken Jesu entwickelt, steht zu Beginn. Jesus wird durch die Anrede „Aber sprich du, der Sohn Gottes, nur ein Wort, dann wird mein Diener gesund“²⁹² zum einen als Hoffnungsträger und Erfüller der Verheißung charakterisiert,²⁹³ zum anderen in Verbindung zu Gott gesetzt, für welchen er

²⁹⁰ Vgl. REIS u.a., Die Bibel als Medium religiöser Sprachentwicklung, 125; siehe Anhang 1.

²⁹¹ Vgl. THERESA KOHLMAYER u.a., Lesen – Sprechen – Erleben: Das Lese- und Rätselheft für die erste Klasse Religion. München 2019, 43.

²⁹² KOHLMAYER u.a., Lesen – Sprechen – Erleben, 43.

²⁹³ Vgl. PEMSEL-MAIER, Gott und Jesus Christus, 139.

anscheinend in Vollmacht handeln kann. Der Hauptmann selbst bezeichnet sich im Gegenteil zu Jesus als „ganz klein vor Gott, dem Herrn des Lebens“²⁹⁴ und nimmt damit eine Unterscheidung zwischen sich als normalem Menschen und Jesus vor. Da die Heilung ohne ein Sehen, Ansprechen oder Berühren des Dieners vorstattengeht, ist eine Erklärung dieses Heilungswunders kaum über den historischen Jesus möglich. Darüber hinaus scheinen der Glaube und die Hoffnung des Hauptmanns ein wesentlicher Bestandteil zur Erfüllung der Hoffnung zu sein, da Jesus sagt: „So eine Hoffnung und solch einen Glauben habe ich bei noch niemandem gesehen. Deine Hoffnung soll erfüllt werden!“²⁹⁵. Die Bezeichnung von Gott als Herr des Lebens, was in trinitarischer Perspektive dem Vater entspricht, setzt hier Vater und Sohn als trinitarische Personen miteinander in Beziehung. Dabei wird Jesus als Repräsentant des Herrn des Lebens auf Erden dargestellt, welcher dadurch jedoch eine leichte Unterordnung unter Gott erfährt. Gleichzeitig verweist das Vermögen Jesu, Dinge tun zu können, die eigentlich nur Gott zu tun vermag, auf seine göttliche Natur. Diese scheint aber in Verbindung mit der menschlichen Natur zu stehen, da der Hauptmann sich bewusst ist, dass Jesus auch an die Gesetze der Menschen gebunden ist, nach denen einem Juden das Eintreten in das Haus eines Heiden nicht erlaubt ist. So sagt er: „Ich bin es nicht wert, dass du einkehrst unter mein Dach.“²⁹⁶.

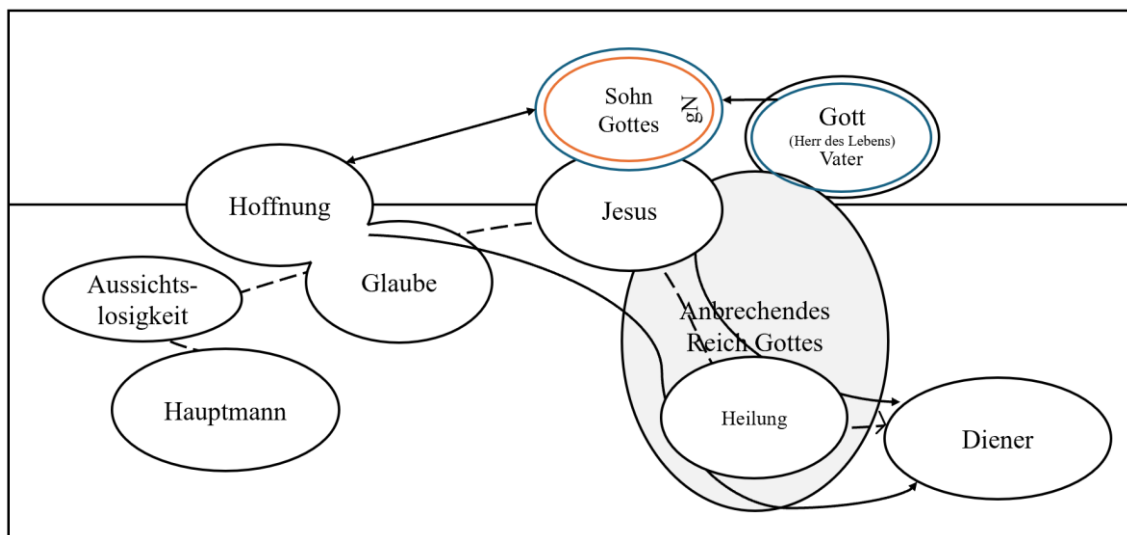


Abb. 7: Begriffsnetz Bibelgeschichte

Die Geschichte lässt sich in dieser Fassung aus der Perspektive einer Einheitschristologie in Verbindung mit einer sozialen Trinitätstheologie verstehen (Abb. 7). Am Ende wird nicht eindeutig beschrieben, ob der Glaube des Hauptmanns oder Jesus die heilende

²⁹⁴ KOHLMAYER u.a., Lesen – Sprechen – Erleben, 43.

²⁹⁵ Ebd.

²⁹⁶ Ebd.

Wirkung auf den Diener hatte. Jedoch ist die Heilung des Dieners nur vor dem Hintergrund des anbrechenden Reich Gottes zu verstehen, wenn die hier vorliegende Hoffnung nicht an die leibliche Existenz Jesu geknüpft sein soll. Jesus stellt den OPP für das Erfahren des anbrechenden Reich Gottes dar. Das abgebildete Netzwerk weist starke Ähnlichkeiten mit dem Begriffsnetz des ersten Modells auf, sodass die Bibelgeschichte dem Modell der neutestamentlichen Hoffnung auf das Handeln Gottes an der Welt zugeordnet werden kann.

Die nach der Bibelgeschichte eingeführte Definition von Hoffnung ist eher eine Erklärung dessen. Sie wurde ebenfalls dem Workbook entnommen, in welchem sie die Einleitung zum Bibeltext bildete. Sie lautet: „[D]ie wirkliche Hoffnung ist da wichtig, wo etwas unmöglich erscheint. [...] Immer dann, wenn ich eigentlich keine Chance habe, kann ich auf Gott hoffen.“²⁹⁷ Diese Erklärung wurde durch den dritten Satz „Gott kann Unmögliches schaffen.“ ergänzt. Alle drei Sätze wurden den Kindern nacheinander angeboten und daraufhin in Abgrenzung zum Begriff des Wunsches auf lebensweltliche Beispiele angewendet. Diese Erklärung lässt sich wie in Abbildung 8 dargestellt in einem Netzwerk strukturieren.

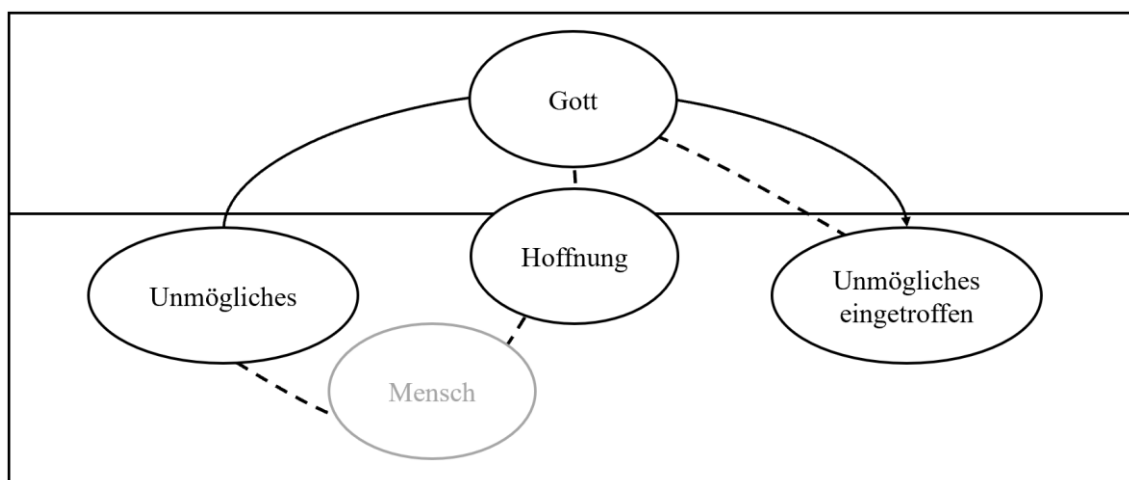


Abb. 8: Begriffsnetz Definition Hoffnung

Ein Strukturelement ist etwas Unmögliches bzw. unmöglich Erscheinendes. Betont wird zudem die Unfähigkeit des eigenen Handelns, sodass die Definition nicht in Modell 3 und 4 eingeordnet werden kann. Stattdessen kann der Mensch angesichts seiner eigenen Machtlosigkeit auf Gott hoffen, welcher dazu fähig ist, das Unmögliche zu ermöglichen. Von der Grundstruktur und dem Grad der Komplexität ähnelt dieses Netzwerk damit dem des alttestamentlichen Hoffnungsbegriffs. Die beiden unterscheiden sich dadurch, dass in

²⁹⁷ KOHLMAYER u.a., Lesen – Sprechen – Erleben, 42.

der Begriffserklärung nicht nur ein lebensweltliches Gutes, sondern durch die Betonung der Unmöglichkeit beinahe ein Wunder durch Gottes Handeln erwartet wird. Dies ist in dem alttestamentlichen Modell jedoch nicht ausgeschlossen, da auch im Alten Testament Gottes Handeln teilweise Unmögliches im Angesicht von Verzweiflung geschafft hat, bedenkt man etwa die Exodus-Erzählung oder das Ermöglichen von Nachwuchs für Abraham und Sara in hohem Alter. Auch mit dem ersten Modell gibt es einige Übereinstimmungen. Diese sind aber, vor allem durch das Fehlen von Jesus als Strukturelement, geringer. Jesus würde im Begriffsnetz zur Definition nur hinzukommen, wenn Gott trinitarisch gedacht wird und dadurch der Sohn als in der Welt handelnder Akteur hinzutritt. Die Erklärung kommt hingegen auch ohne ein trinitarisches Verständnis aus, sodass der Sohn als Akteur und damit Jesus nicht konstitutiv für das Verständnis des Hoffnungsbegriffs in dieser Ausformung ist.

Damit ergibt sich folgende Schwierigkeit für die Angebotsreihe: Zu Beginn wird der Hoffnungsbegriff in einem biblischen Kontext angeboten, welcher Modell 1 entspricht und besonders durch die Form als Wundererzählung mit christologischen und trinitarischen Überlegungen verbunden ist. Darüber hinaus wird die Reich-Gottes Botschaft als Hintergrundwissen benötigt, um eine Aktualität des Hoffnungsbegriffs auch außerhalb Jesu irdischem Dasein annehmen zu können. Ein Verständnis von Jesus als historischem Menschen ist nicht ausreichend, um die Geschichte und damit den Hoffnungsbegriff nachvollziehen zu können. Stattdessen muss Jesus mindestens mit seiner göttlichen Natur wahrgenommen werden. Die Bezeichnung Jesu als Sohn Gottes bringt dabei die Schwierigkeit mit sich, dass die Kinder diesen voraussichtlich nicht als mit Hoffnung beladenen Würdentitel erkennen, sondern als Beschreibung einer subordinatianistischen Beziehung zwischen Jesus und Gott interpretieren. Das Begriffsnetz in Abbildung 7 zeigt, dass viele Strukturelemente identifiziert und in zahlreiche Verbindungen gebracht werden müssen, um den Hoffnungsbegriff ausgehend von der Bibelgeschichte adäquat erwerben zu können. Die Begriffsbildung ist demnach voraussetzungsreich.

Die daraufhin angebotene Erklärung des Hoffnungsbegriffs ist jedoch dem zweiten Modell zuzuordnen, sodass ein Modellwechsel vorliegt. Eine Gegenüberstellung beider Begriffsintensionen wird nicht vorgenommen, sodass beide Vorstellungen unkommentiert nebeneinandergestellt werden. Die Kinder werden dadurch vor die Herausforderung gestellt, mit dem Vorhandensein mehrerer Modelle umzugehen und sind durch das fehlende Wissen um das Vorliegen mehrerer Begriffsverständnisse dazu gezwungen, beide

Modelle miteinander zu verschmelzen und dadurch ein eigenes individuelles Modell der Hoffnung für sich zu entwickeln oder eines der beiden Modelle außen vor zu lassen. Die Verschmelzung beider Modelle bedeutet jedoch, dass Gott mit Jesus in Verbindung gebracht werden muss, also christologische und trinitarische Fragestellungen, wenn auch unbemerkt, bearbeitet werden müssen. Dies wird dadurch zugespitzt, dass mit der Einführung der Erklärung zum zweiten Modell gleichzeitig eine Gegenüberstellung zum Begriff des Wunsches und damit des vierten Modells vorgenommen wird, sodass ein Diskurslernen vorliegt. Das Diskurslernen könnte zu einem stärker abgegrenzten Begriffsverständnis führen, ist aber hier mit der Schwierigkeit verbunden, dass das kontrastierte Modell selbst erst gebildet werden muss. Insgesamt liegen erhebliche Herausforderungen vor, welche potenziell zu einem unpräzisen Begriffsverständnis führen könnten. Inwiefern diese Schwierigkeiten sich in der Durchführung des Angebots tatsächlich niederschlagen, wird im Folgenden untersucht.

5.2. Teil II: Beobachtungen

5.2.1. Bibliolog

Situation

Es ist Freitagnachmittag und die dritte Stunde der Angebotsreihe im ersten Durchgang hat begonnen. In dem eigenen AG-Raum der Schule sitzen zehn Kinder auf Sitzpolstern in einem Kreis mit zwei AG-Leiterinnen. Auch wenn die Kinder so eng aneinander sitzen, dass sie sich teilweise gegenseitig berühren, wird dadurch fast der ganze Raum ausgefüllt. Nachdem in der letzten Woche die Bibelgeschichte mit den handelnden Akteuren bereits näher kennengelernt wurde, wird jetzt ein Bibliolog durchgeführt. Diese Methode ist allen SuS neu, sodass zuerst die Spielregeln erläutert werden. Anschließend werden die Kinder mittels einer kurzen Traumreise, in der ihnen Informationen zur Lebenswelt zur Zeit Jesu gegeben werden, in die Geschichte eingeführt. Daraufhin beginnt die Erzählung. Nach dem ersten Textabschnitt bekommen die Kinder die ersten Fragen gestellt, welche sie aus der Perspektive der Figuren beantworten sollen. Dies läuft nur schleppend an, viele Kinder rutschen zwischendurch unruhig auf ihren Polstern herum oder legen sich hin, den Kopf auf das Polster abgestützt. Die aktiv teilnehmenden Kinder haben Schwierigkeiten, aus der Ich-Perspektive Antworten zu formulieren, jedoch wird die Aussichtslosigkeit des Hauptmanns von den Kindern erkannt und in eigenen Worten wiedergegeben. Die gegebenen Antworten doppeln sich häufig, nachdem ein Kind eine Idee geäußert hat. Die Fragen lauten meist „Du bist jetzt der Hauptmann/Jesus: Wie fühlst du dich in dieser

Situation?/Wie reagierst du darauf?“ Als es auf das Ende des Bibliologs zugeht, wird auf die Textstelle „Amen, ich sage euch: So eine Hoffnung und solch einen Glauben habe ich bei noch niemandem gesehen. Deine Hoffnung soll erfüllt werden!“²⁹⁸ noch einmal die Frage gestellt, wie man sich als der Hauptmann nun fühlt. Viele der Kinder sind zu diesem Zeitpunkt nicht mehr aktiv am Gespräch beteiligt und schauen durch den Raum, spielen an ihrem Sitzkissen oder schauen aus dem Fenster. K1.4_{1w} äußert sich, dass sie glücklich wäre, weil Jesus den Diener wieder gesund macht. Daraufhin sagt K1.8_{3w} nachdenklich und stockend: „Ich bin erleichtert, aber habe auch Angst, weil wenn mein Diener nochmal krank wird und Jesus dann nicht hier ist, kann mir keiner helfen.“ Während sie das sagt, rutscht sie auf ihrem Sitzkissen hin und her und ihr Blick gleitet unruhig durch den Raum. Es scheint, als würde sie nach den richtigen Wörtern suchen. Einige der anderen Kinder schauen sie an und werden ruhiger, so als ob sie über das Gesagte nachdenken würden. Während die AG-Leitung in dem Echoing-Prozess das Gesagte noch einmal paraphrasiert, heben nun auch weitere Kinder die Hände, um etwas dazu zu sagen. K1.6_{2m} sagt ebenfalls, dass es sich zwar gerade im Moment gut anfühlt, dass Jesus hilft, aber dass es ja sein kann, dass der Diener wieder krank wird. Auch K1.9_{3w} greift diesen Gedanken der zwiegespaltenen Gefühle angesichts der Heilung des Dieners auf. Die Gedanken werden wieder zusammengefasst und unkommentiert stehen gelassen, bevor mit dem letzten Abschnitt der Geschichte fortgefahren wird.

Netzwerkanalyse

Die Intention des Bibliologs lag ursprünglich darin, dass die Kinder die mit der Hoffnung verbundenen Emotionen und den Stimmungsumschwung bei Erfüllung der Hoffnung nachvollziehen können. In der Erwartung, dass die Kinder sagen, der Hauptmann sei am Ende glücklich oder erleichtert, überraschten die nun genannten Antworten.

Wie in Abbildung 9 zu sehen ist, hat K1.8_{3w} einen Großteil der Akteure des Begriffsnetzes der Bibelgeschichte identifiziert und miteinander in Beziehung gesetzt. So erkannte sie sowohl die Aussichtslosigkeit am Anfang der Geschichte als auch Jesus als Hoffnungsträger für die Heilung des Dieners. Die Äußerung der Schülerin trägt jedoch eine gewisse Spannung in sich, aus welcher die Gegensätzlichkeit der wahrgenommenen Gefühle des Hauptmanns folgt.

²⁹⁸ KOHLMAYER u.a., Lesen – Sprechen – Erleben, 43.

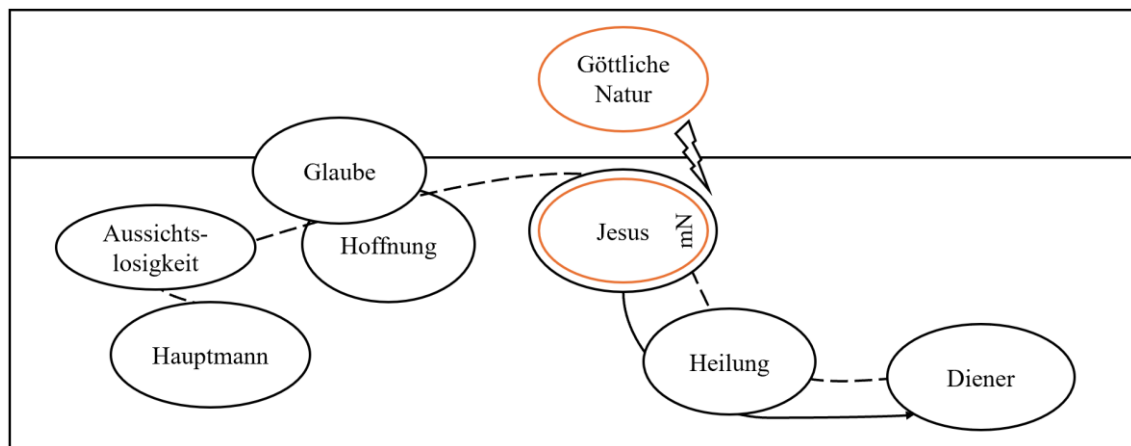


Abb. 9: Begriffsnetz K1.8_{3w} Bibliolog

Ein Aspekt der Aussage ist, dass Jesus allein die Heilung des Dieners zugetraut wird. Kein anderer Mensch scheint dazu befähigt zu sein, sodass die Hoffnung des Hauptmanns allein auf ihm und seiner heilenden Präsenz liegt. Dadurch wird Jesus in der Äußerung komparativ als mehr als nur ein normaler Mensch charakterisiert. Dies kann insofern interpretiert werden, dass K1.8_{3w} die göttliche Natur Jesu wahrnimmt. Dem gegenüber steht, dass mit dem Satz zugleich eine Abhängigkeit der Heilung an den expliziten Kontakt zu Jesus als Mensch auf der Erde ausgedrückt wird. Jesus wird mit der Aussage vollständig in der Immanenz verortet und ein Bezug zu einem transzendenten Akteur wird nicht ersichtlich. Damit wird Jesus nicht in Gottes Vollmacht handelnd dargestellt, da eine erneute Heilung in diesem Fall auch durch Gottes Initiative erfolgen könnte. Infolgedessen wird insbesondere die menschliche Natur Jesu betont. Eine Beziehung zwischen Jesus und Gott wird hingegen nicht ausgedrückt. Die Heilung wird durch den fehlenden Transzendenzbezug darüber hinaus nicht vor dem Hintergrund der Reich-Gottes-Botschaft gedeutet. Somit stellt diese ein Ereignis dar, welches auf die Zeit des Wirkens Jesu beschränkt ist und für die heutige Zeit keine Relevanz mehr hat. Die Aussage der Schülerin K1.8_{3w} lässt demnach darauf schließen, dass Jesus von ihr nicht als in der Welt präsent erfahren wird.

Die Bezeichnung Jesu als Sohn Gottes wird somit im gebildeten Begriffsnetz höchstens für die Begründung der Möglichkeit der Heilung aufgegriffen. Wird durch die Besonderheit der Handlungsmöglichkeiten Jesu eine göttliche Natur in ihm wahrgenommen, so scheint diese, angesichts der zeitlichen und örtlichen Einschränkungen Jesu Wirkens, eher außen vor gelassen zu werden. Dass jedoch in der Äußerung beide Naturen in gewisser Weise zum Ausdruck gebracht werden, lässt darauf schließen, dass die Spannung beider Naturen wahrgenommen und implizit die Frage nach dem Zueinander der zwei Naturen

Jesu behandelt wird. Diese Spannung wurde durch die spezifische Durchführung des Bibliologs verstärkt, da in der Kontextualisierung eine historische Situation erläutert wurde, die mit einer nichthistorischen Wundergeschichte verbunden wurde. So verwies die Einleitung auf den historischen Jesus, woraufhin im Anschluss eine Geschichte erzählt wurde, welche eine theologische Deutung von Jesus als Christus darstellt. Diese Vorgehensweise hat möglicherweise dazu beigetragen, die Wahrnehmung der göttlichen Natur Jesu zu erschweren und dadurch die Bildung des Begriffsnetzes zu beeinträchtigen, indem die Geschichte zwar immanent gerahmt wurde, aber einem transzendenten Modell folgt.

In Hinblick auf das von der Schülerin K1.8_{3w} ausgebildete Begriffsnetz lässt sich feststellen, dass sie die im Bereich der Immanenz verorteten Strukturelemente fast vollständig miteinander in Beziehung gebracht hat. Jedoch wird durch die Schülerinnenaussage der Hoffnung bzw. dem Glauben des Hauptmanns keine heilende Kraft oder andersartige Bedeutung zugeschrieben, da für die Erfüllung der Hoffnung allein Jesus Anwesenheit den entscheidenden Faktor darzustellen scheint. Darüber hinaus kommt durch den Fokus auf die menschliche Natur Jesu sein Status als OPP für das Netzwerk des Reich Gottes nicht zum Tragen, auch wenn er immer noch OPP für die Heilung des Dieners ist. Während christologische Spannungen im Begriffsnetz noch erfahrbar sind, ist durch das Fehlen von Gott als Akteur kein Ansatzpunkt für ein trinitarisches Verständnis gegeben. In der Aussage dominiert die implizite Frage nach dem präsentischen Christus.

5.2.2. Unterrichtsgespräch

Situation

Es ist das Ende der dritten AG-Stunde im zweiten Durchgang. Zehn Kinder sitzen auf den Sitzpolstern im AG-Raum. Nachdem in dieser AG-Stunde die Kinder anhand von Angeboten die Bibelgeschichte vertieft kennenlernen konnten, wird am Ende der Stunde ein Arbeitsblatt besprochen, welches von sieben der Kinder in der Stunde bearbeitet wurde. Das Arbeitsblatt sollte dabei helfen, die Wahrnehmung der wichtigsten Strukturelemente zu unterstützen. Als nun die Frage besprochen wird, auf wen der Hauptmann in der Geschichte hofft, sagt ein Mädchen der dritten Klasse (K2.8_{3w}), dass dieser auf Gott hofft. Ein anderes Mädchen der vierten Klasse (K2.9_{4w}) zeigt schnell auf und verneint dies. Der Hauptmann würde auf Jesus hoffen und nicht auf Gott. Die meisten der anderen Kinder haben ebenfalls Jesus aufgeschrieben und nicken zustimmend, für wieder andere scheint es nicht besonders relevant zu sein, ob man Jesus oder Gott aufgeschrieben hat, da sie unbeteiligt mit ihren Zetteln oder dem Sitzkissen spielen. Die AG-Leitung äußert sich

dazu und sagt, dass beide Antworten richtig seien, woraufhin K2.9_{4w} die Augenbrauen zusammenzieht und sagt, dass das aber zwei verschiedene Personen seien, also nicht beides richtig sein könne. Daraufhin antwortet die AG-Leitung, dass Jesus und Gott eng miteinander zusammenhängen und der Hauptmann Jesus in der Geschichte ja auch als Sohn Gottes anspreche. Mit Blick auf die Uhr fährt sie fort, die letzte Frage kurz zu besprechen. Einige Kinder wollen schon unruhig aufstehen, um den Abschluss-Segen zu machen und nach Hause gehen zu können. Ihr Blick gleitet mehrfach zur Fensterfront, an der auf der anderen Seite Kinder aus anderen AGs mit ihren Rucksäcken auf dem Rücken auf den Schulhof laufen. K2.9_{4w} sieht nicht zufrieden aus, während sie den Abschlusssegen mitmacht. Sie hat die Augenbrauen immer noch leicht zusammengezogen und die Lippen aufeinandergepresst. Als der Segen vorbei ist, verlässt sie mit ihren Freundinnen direkt den Raum.

Netzwerkanalyse

Auffällig in dieser Situation ist, dass zwei Kinder Netzwerke mit verschiedenen Akteuren und Verbindungen aufgebaut haben. Die Drittklässlerin K2.8_{3w} hat trotz der nur kurzen Nennung von Gott, diesen als relevanten Akteur der Geschichte und damit als ein Strukturelement identifiziert. Unklar bleibt jedoch, was die Schülerin genau unter Gott versteht. Wird hiermit der Gottvater identifiziert, für welchen Jesus als Repräsentant auf der Erde steht und durch Gott zu der Heilung ‚befähigt‘ wird? Oder steckt dahinter eine Identifikation bzw. Vermischung von Jesus mit Gott, wie es nach dem Stufenmodell von Büttner für Kinder der ersten bis dritten Klasse noch entwicklungstypisch wäre?²⁹⁹ Aufgrund der im biblischen Kontext gegebenen Modellierung Gottes als Herr des Lebens und der Abgrenzung Jesu davon als Sohn Gottes, wird an dieser Stelle angenommen, dass die Schülerin keine Identifikation von Jesus mit Gott vornimmt, sondern unter Gott den Gottvater versteht, sodass Jesus als eigenständiger Akteur der Geschichte erhalten bleibt. Dennoch wird dann von der Schülerin eine enge Beziehung zwischen Jesus und Gott hergestellt, da der Hauptmann seine auf Gott gerichtete Hoffnung an Jesus adressiert und ihn damit als würdigen Repräsentanten Gottes darstellt, welcher von Gott die Vollmacht erhalten hat oder erhalten kann, die Hoffnung zu erfüllen. Wird die Hoffnung auf Gott bezogen, ist es jedoch auch möglich, dass diese gar nicht als von Jesus verwirklicht gedacht wird, sondern die Erfüllung auf die Hoffnung und den großen Glauben des Hauptmanns zurückgeführt wird. Jesus steht dann immer noch in Verbindung zu Gott, jedoch eher als

²⁹⁹ Vgl. BÜTTNER/ REIS, Modelle als Wege des Theologisierens, 126.

irdischer ‚Ansprechpartner‘, durch welchen die menschlichen Belange Gott erreichen. In allen aufgezeigten Fällen besteht jedoch eine Beziehung zwischen dem Gottvater als Herr des Lebens und seinem ‚Sohn‘ Jesus, welcher in seiner göttlichen Natur eine besondere Gottesnähe lebt und dadurch zum Ansprechpartner oder auch in Vollmacht Handelndem wird. Die Beziehung zwischen Sohn und Vater scheint dabei jedoch nicht auf einer Gleichrangigkeit zu basieren, sondern zeigt in diesem Verständnis eine subordinatianistische Prägung. Der Sohn dient zwar als Ansprechpartner oder Vollstrecker des göttlichen Willens, die Hoffnung liegt jedoch nicht auf ihm und seinem Vermögen, sondern auf dem über ihm stehenden Gott. Man könnte auch formulieren: Der Hauptmann hofft in seiner Aussichtslosigkeit auf Gott als Herrn des Lebens, dessen heilende und lebendig machende Kraft er durch den in Gottes Vollmacht handelnden Sohn Gottes für seinen Diener erwirken möchte. Eine mögliche Verbindung der hier genannten Akteure wird in Abbildung 10 dargestellt. Im Begriffsnetz sind durch die hier hervorgehobene göttliche Natur Jesu und die komplexen Verbindungen zum Gottvater bereits christologische und trinitarische Elemente angedeutet. Dabei legt das Strukturbild eine Tendenz in Richtung Einigungsschristologie und sozialer Trinitätslehre nahe.

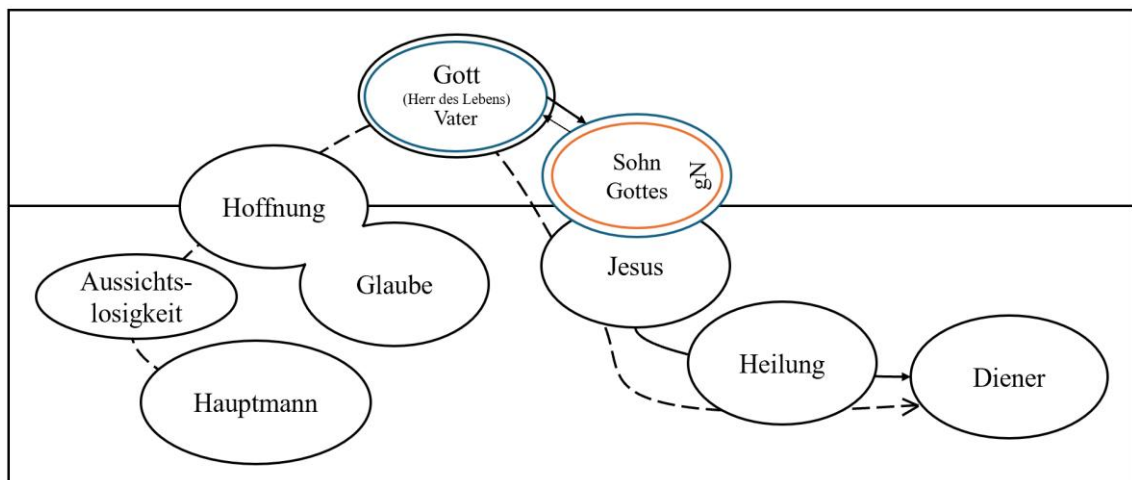


Abb. 10: Begriffsnetz K2.83w – Hoffnung auf Gott

Die in der sozialen Trinitätslehre betonte Eigenständigkeit der innergöttlichen Personen findet sich auch in der Aussage von K2.94w, dass es sich bei Jesus und Gott um zwei getrennte Personen handle und die Hoffnung des Hauptmanns auf Jesus und nicht auf Gott liege, wieder. Diese Aussage ist zum einen so interpretierbar, dass die Schülerin Jesus als Sohn Gottes wahrnimmt und Sohn und Vater jedoch im Sinne des neuzeitlichen Personenbegriffs derart als eigenständig handelnde Personen versteht, dass diese quasi unverbunden nebeneinanderstehen und unabhängig voneinander handeln. Dies würde

also in die Denkrichtung eines Ditheismus gehen. In Abbildung 11 wird diese Variante unter Einbezug der grau eingefärbten Akteure dargestellt.

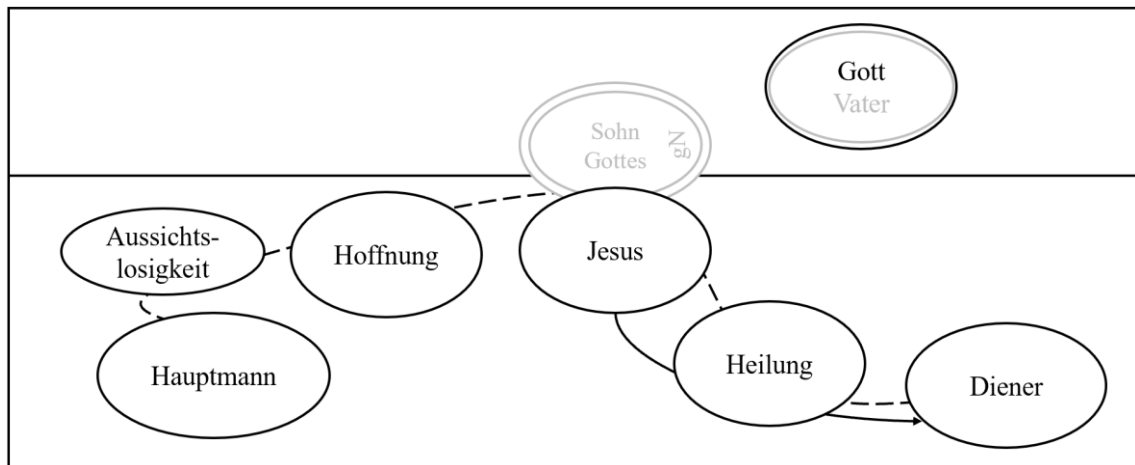


Abb. 11: Begriffsnetz K2.9_{4w} – Hoffnung auf Jesus

Werden diese Elemente ausgeblendet, erhält man das zweite mögliche Strukturbild. Zum anderen ist es nämlich auch möglich, dass K2.9_{4w} zur Komplexitätsreduktion die göttliche Natur Jesu und seine Sohnschaft ausblendet und diesen als Menschen betrachtet, dessen Dasein und Handeln nicht bedeutend anders mit Gott verknüpft ist als bei anderen Menschen auch. Trotz der Unterschiede fehlen jedoch bei beiden möglichen Interpretationen die Herstellung einer Verbindung zwischen Jesus (als Sohn) und Gott (als Vater), welche gerade bei der Hoffnung auf Gott so ausschlaggebend war.

Damit treffen in dieser Situation zwei Begriffskonstruktionen aufeinander, welche in Spannung zueinander stehen. Während es für einige Kinder nicht so bedeutend ist, ob dort nun Gott oder Jesus steht, weil sie eine Verbindung zwischen beiden hergestellt haben und damit beide Antworten in ihr Begriffsnetz integrieren können, ist die Spannung für die Viertklässlerin K2.9_{4w} nicht so einfach auflösbar, was auch ihre Problematisierung der vorher gegebenen Antwort und ihr anschließender Missmut zeigt. Durch die fehlenden Verbindungen zwischen Jesus und Gott kann die in der Geschichte thematisierte Hoffnung nicht auf Gott übertragen werden. Auch wenn eine fortschreitende Trennung von Gott und Jesus in der vierten Klasse den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen entspricht, ist diese bei der Schülerin K2.9_{4w} sehr stark ausgeprägt. Es wird deutlich, dass das Wirken der beiden Akteure streng voneinander getrennt wird und jeglicher Zusammenhang zwischen ihren Handlungen negiert wird.

5.3. Teil III: Kinderdokumente

Nun bleibt anhand der Kinderdokumente zu prüfen, welche bereits festgestellten Tendenzen sich in den Bearbeitungen wiederfinden und wie diese sich im weiteren Verlauf der Angebotsreihe, besonders nach Einbringen der ‚Hoffnungsdefinition‘ weiter entfalten. Dafür wird zuerst überprüft, ob sich die beim Bibliolog geäußerten negativen Gefühle nach der Hoffnungserfüllung in den Bearbeitungen der Kinder niederschlagen und ob derartige Tendenzen in den Bearbeitungen im zweiten Durchlauf überhaupt zu finden sind. Hinsichtlich der zweiten analysierten Situation wird überprüft, ob in den Bearbeitungen des AB1, in welchem die Strukturelemente genannt werden sollen, der Bezug der Hoffnung auf Gott in den Bearbeitungen zu finden ist oder ob es sich bei der Äußerung der Schülerin um einen Einzelfall handelt. Im Anschluss sollen die Bearbeitungen der Kinder nach Einführung der ‚Hoffnungsdefinition‘ hinsichtlich der vorkommenden Akteure und des Erfolgs der Abgrenzung des Hoffnungsbegriff vom Wunsch betrachtet werden. Abschließend sollen weitere Auffälligkeiten Erwähnung finden.

Gefühle der Hoffnung

Das AB2 haben die Kinder in beiden Durchgängen im Anschluss an den Bibliolog ausgefüllt, um die dort empfundenen und geäußerten Gefühle zu rekapitulieren. Zu erwarten wäre nach dem Bibliolog in Durchgang 1, dass die dort vorgenommene Problematisierung sich auch in den Bearbeitungen einiger Kinder niederschlägt.

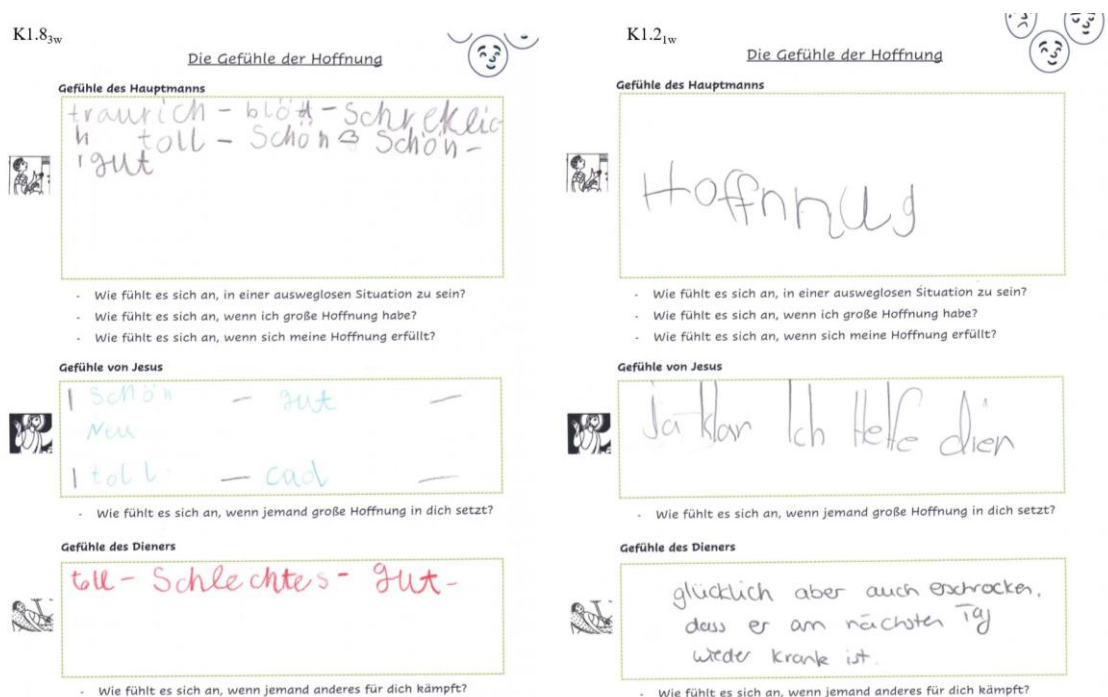


Abb. 12: Bearbeitungen AB2 K1.83w und K1.21w

Die Bearbeitung von K1.8_{3w} selbst zeigt jedoch keinerlei Hinweis auf die von ihr geäußerten zwiespältigen Gefühle angesichts der Heilung des Dieners (Abb. 12). Die Schülerin erkennt die Entwicklung der emotionalen Zustände des Hauptmanns im Verlauf der Geschichte – von negativ zu positiv – aber antwortet auf die Frage nach dem Gefühl bei einer Hoffnungserfüllung lediglich mit dem positiven Adjektiv „gut“, ohne die zuvor geäußerte Angst zu thematisieren.

In einer von zehn Bearbeitungen aus dem ersten Durchgang finden sich dennoch Nachwirkungen des Bibliologs. Die Schülerin K1.2_{1w} hat die dort erwähnten gemischten Gefühle zwar nicht in das Feld des Hauptmanns geschrieben, beim Diener aber eine ähnliche Beschreibung wie im Bibliolog gewählt, wie in Abbildung 12 zu sehen ist. Da die Schülerin die komplexen Gedanken noch nicht allein verschriftlichen konnte, hat sie diese einer AG-Leitung diktiert. In der Antwort kommt die von K1.8_{3w} hervorgebrachte Zwiespältigkeit der Gefühle angesichts der Heilung bei gleichzeitiger Erfahrung von Krankheit zu tragen. Eine erneute Heilungsmöglichkeit wird nicht explizit ausgeschlossen oder die Hoffnung auf die Anwesenheit Jesu begrenzt. Dennoch setzt das Erschrecken des Dieners voraus, dass der Krankheit keine hoffnungsvolle Perspektive entgegengesetzt werden kann, sodass diese Wundergeschichte der Schülerin womöglich keine Hoffnungsperspektive für das eigene Leben vermitteln konnte. Die Antwort zu dem Gefühl von Jesus zeigt durch die Formulierung aus der Ich-Form ebenfalls einen Bezug zum Bibliolog auf. Trotz der großen Bitte, welche an Jesus herangetragen wird, zweifelt die Schülerin die Hilfsbereitschaft Jesu und sein Selbstbewusstsein, die Hoffnung zu erfüllen, nicht an.

In den weiteren Bearbeitungen des ersten Durchgangs sind keine Auswirkungen der im Bibliolog getroffenen Problematisierung zu finden.³⁰⁰ Auch im zweiten Durchgang ist in den individuellen Bearbeitungen der Kinder die Ambivalenz der Gefühle nach der Heilung nicht festzustellen. Der Verlauf von negativen zu positiven Gefühlen im Laufe der Geschichte wird aber auch hier von einigen Kindern ausgedrückt, so etwa bei K2.3_{2w}, K2.9_{4w}, K2.10_{4w} oder K2.11_{4w}.³⁰¹

Die Gefühle, die Jesus zugeschrieben werden, variieren in den Bearbeitungen stark. Während bei K1.2_{1w} (Abb. 12) vor allem die Selbstverständlichkeit von Jesu Hilfsbereitschaft im Fokus steht, finden sich je fünf Bearbeitungen aus beiden Durchgängen, die Jesus als

³⁰⁰ Siehe Anhang 3.

³⁰¹ Siehe Anhang 3.1.

überrascht oder staunend angesichts der Hoffnung des Hauptmanns darstellen.³⁰² Hier ist ein enger Bezug zum Bibeltext gegeben, in dem wörtlich steht: „Jesus war erstaunt, welche große Hoffnung der Hauptmann in ihn setzte.“³⁰³ Neben den Aussagen mit großer textlicher Nähe finden sich weitere Überlegungen der Kinder, welche einen Einblick in ihr Verständnis von Jesus geben. So schreiben K1.8_{3w} und K1.11_{4m} neben mehreren positiven Adjektiven wie schön oder cool auch „Neu“ zu den Gefühlen von Jesus, wie in Abbildung 12 zu sehen ist.³⁰⁴ Die Kinder empfinden es als positiv, wenn jemand anderes Hoffnung in einen setzt, sehen es aber demnach nicht als eine feste Eigenschaft von Jesus an, dass dieser selbstverständlich von anderen Menschen als Hoffnungsträger für Heilungen betrachtet und adressiert wird. Die Bearbeitung hinterlässt den Eindruck, dass die menschliche Natur Jesu stärker wahrgenommen wird, was auch dem aus dem Bibliolog abgeleiteten Begriffsnetz der Schülerin K1.8_{3w} in Abbildung 9 entspricht. Einen Fokus auf die menschliche Natur Jesu kann auch aus den Bearbeitungen von K1.3_{1w} und K1.9_{3w} herausgelesen werden. Die beiden Kinder haben geschrieben, dass Jesus sich fragt, was der Diener denn überhaupt hat.³⁰⁵ Damit wird die Selbstverständlichkeit des Helfens Jesu gemindert und ein Blick auf die Möglichkeit der Heilung gelenkt.

Besonders im zweiten Durchgang ist die Bandbreite der Antworten jedoch noch größer. Neben der textnahen Überraschung finden sich auf der einen Seite Antworten, welche ein Unbehagen Jesu hinsichtlich der Erfüllbarkeit der Hoffnung widerspiegeln. So schreibt K2.4_{3w}: „Er hat Hoffnung, dass er das erfüllen kann.“³⁰⁶, begleitet von einem nicht glücklich aussehenden Smiley. Damit wird wiederum die Menschlichkeit Jesu betont, welche seinem Handeln Grenzen setzt und auch ein Zweifeln an seinen Wirkmöglichkeiten mit sich bringt. Auf der anderen Seite gibt es in diesem Durchgang jedoch auch Antworten, welche die positiven Effekte auf das Selbstbewusstsein beschreiben, wenn man selbst Hoffnungsträger für andere Menschen ist. So fühlt Jesus sich laut K2.3_{2w} „groß und stark“³⁰⁷, „ist stolz auf sich, dass er jemandem das Leben retten kann“³⁰⁸, wie K2.5_{3w} schreibt und K2.11_{4w} meint, „es fühlt sich so an, als könnte man alles schaffen.“³⁰⁹ Während diese Antworten nicht zwingend über eine menschliche Natur Jesu hinausdeuten, so

³⁰² Siehe Anhang 3.2.

³⁰³ KOHLMAYER u.a., Lesen – Sprechen – Erleben, 43.

³⁰⁴ Siehe dazu auch Anhang 3.3.

³⁰⁵ Siehe Anhang 3.4.

³⁰⁶ Siehe Anhang 3.5.

³⁰⁷ Siehe Anhang 3.1.

³⁰⁸ Siehe Anhang 3.5.

³⁰⁹ Siehe Anhang 3.1.

beschreibt K2.6_{3m} die Gefühle des Dieners mit der aus der Innenperspektive formulierten Antwort „Wie kann der das“ und fügt zur Umschreibung der Emotion das Wort „neidisch“ hinzu.³¹⁰ Dadurch wird ausgedrückt, dass die Heilung des Dieners durch Jesus nicht in den normalen Handlungsmöglichkeiten eines Menschen liegt und demnach die Möglichkeit dessen hinterfragt wird. Dies kann darauf hindeuten, dass Jesus hier auch in seiner göttlichen Natur wahrgenommen wird, kann aber auch persönliche Anfragen des Jungen an den Bibeltext und die darin beschriebene Wirklichkeit ausdrücken. Woher Jesus die Macht nimmt, wird kritisch hinterfragt. Damit wird die Beziehung von Jesus und Gott nicht einfach als gegeben angenommen.

Des Weiteren ist festzuhalten, dass die Schülerin K2.10_{4w} Hoffnung über einfache positive Adjektive hinaus mit dem Begriff der Geborgenheit in Verbindung gebracht hat.³¹¹ Dieser fordert kommunikativ einen Akteur auf, welcher entweder als Ort oder als Person den für die Geborgenheit nötigen Schutz bieten kann. Dadurch wird der Hoffnungs begriff mit der wichtigen Erfahrung des Behütetseins durch einen anderen Akteur in Verbindung gebracht, welche im christlichen Glauben vor allem durch das Empfinden einer Geborgenheit in und durch Gott besetzt ist. Auch wenn die Antwort der Schülerin nicht hergibt, ob diese Geborgenheit nun durch einen transzendenten Akteur vermittelt wird, oder durch bestimmte menschliche Akteure, welche andere Handlungsmöglichkeiten als man selbst haben, so hat es die Bibelgeschichte geschafft, dieses elementare Gefühl für den Hoffnungs begriff und den christlichen Glauben im Allgemeinen zu vermitteln und nicht bloß vage positive oder negative Gefühle hervorzurufen.

Gott als Akteur

Hinsichtlich der analysierten Situation des zweiten Durchgangs ist zu überprüfen, inwiefern der Akteur Gott in den Bearbeitungen der Kinder vorkommt. Von dem Arbeitsblatt, dessen Besprechung die Problematisierung hervorgerufen hat, liegen insgesamt 15 Bearbeitungen vor. Zehn aus dem ersten und fünf aus dem zweiten Durchgang. Jedoch haben drei Kinder ihre Blätter nicht bei der AG-Leitung abgegeben, sodass die vorliegenden Dokumente nicht alle Bearbeitungen umfassen. Dies ist besonders relevant, da sowohl die Schülerin, welche Gott als Akteur genannt hat, als auch ihre Freundinnen nicht in der Stichprobe enthalten sind. In den vorliegenden Antworten wird nur Jesus als Träger der

³¹⁰ Siehe Anhang 3.2.

³¹¹ Siehe Anhang 3.1.

Hoffnung genannt.³¹² Ob K2.8_{3w} mit ihrer notierten Antwort allein war, oder ihre Freundinnen diese Antwort geteilt haben, ist nicht mehr festzustellen. Jedoch überwiegt der Eindruck, dass die Kinder im Nachgang an die Bibelgeschichte Jesus als Hoffnungsträger ansehen, was auch durch die Aussage im Text „Jesus war erstaunt, welch große Hoffnung der Hauptmann in ihn setzte.“³¹³, evoziert wurde. Die selbstständige Übertragung der Hoffnung auf Gott stellt damit eine Ausnahme dar.

Dies ändert sich im ersten Durchgang nach der Einführung der ‚Hoffnungsdefinition‘, in welcher Gott als Akteur selbst benannt wird. Unter den Bearbeitungen des AB3, bei welchem die Kinder ein Bild zu dem Satz „Die wirkliche Hoffnung ist da, wo etwas unmöglich erscheint.“ malen sollten, finden sich Bearbeitungen, welche den Akteur Gott auf unterschiedliche Weise einbinden.³¹⁴ Von insgesamt elf vorliegenden Bearbeitungen sind zwei beinahe noch leer und zwei weitere derart unkenntlich, dass eine inhaltliche Gruppierung nicht eindeutig möglich ist.³¹⁵ Darüber hinaus ist bei den Bearbeitungen trotz verschiedener inhaltlicher Füllungen eine Ähnlichkeit in der Gestaltung erkennbar, so dass von einem Austausch der Ideen während der Bearbeitung ausgegangen werden kann.³¹⁶ Vier der Bearbeitungen beinhalten einen klaren Verweis auf die Bibelgeschichte „Der Hauptmann von Kafarnaum“. K1.3_{1w} hat ein Zitat aus der Geschichte verwendet, während K1.5_{2w}, K1.7_{2m} und K1.10_{4w} die Geschichte szenisch abbilden. K1.3_{1w} und K1.7_{2m} bauen Gott als Akteur dabei nicht ein, auch wenn K1.7_{2m} den Begriff Gott erst aufgeschrieben, dann aber wieder wegradiert hat. K1.5_{2w} und K1.10_{4w} integrieren Gott nun aber als außenstehenden Akteur in ihre Bilder. Dafür wird die Geschichte in leicht veränderter Form dargestellt. Gott wird dabei als außerhalb der Handlung, aber dennoch wirkend dargestellt. Besonders bei K1.10_{4w} ist dies ersichtlich, da hier Gott über den Schriftzug in einem Kasten im Himmel als anwesend markiert wird, auch wenn er sonst nicht als sichtbar Handelnder in Erscheinung tritt (vgl. Abb. 13). Damit wird Gott in der Transzendenz verortet und dennoch ein Bezug zum innerweltlichen Geschehen hergestellt. Welche Rolle Jesus dann noch einnimmt und ob die beiden Akteure miteinander verbunden gedacht werden, kann aus diesen Bearbeitungen nicht sicher abgeleitet werden. Eine Vermischung von Jesus und Gott ist dabei ebenso möglich wie die Vorstellung von Jesus

³¹² Siehe Anhang 4.

³¹³ KOHLMAYER u.a., Lesen – Sprechen – Erleben, 43.

³¹⁴ Siehe Anhang 5.

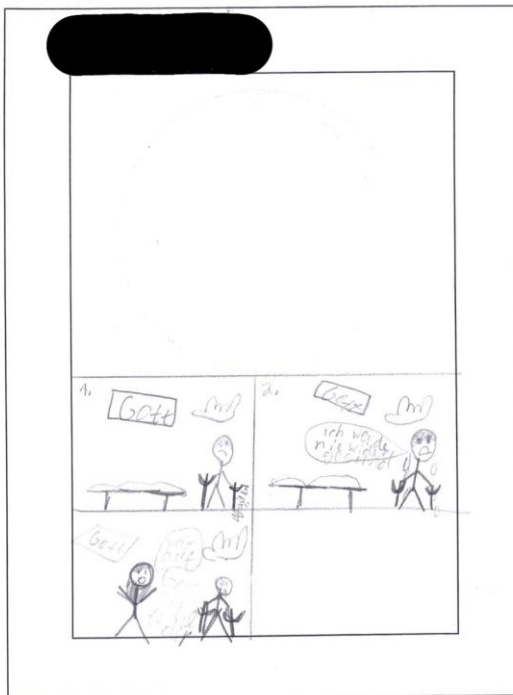
³¹⁵ Siehe Anhang 5.3.

³¹⁶ Siehe Anhang 5.1-5.2.

als in Gottes Willen und Vollmacht Handelndem. Durch das Eintragen von Gott in die Geschichte, wird aber auf jeden Fall eine Beziehung zwischen Gott und Jesus hergestellt, da diese bei einem unverbundenen Nebeneinanderstellen der Akteure zumindest um das Vollführen des Wunders konkurrieren.

K1.10_{4w} Ein Rahmen für mein Bild

„Die wirkliche Hoffnung ist da, wo etwas unmöglich erscheint.“



K1.9_{3w} Ein Rahmen für mein Bild

„Die wirkliche Hoffnung ist da, wo etwas unmöglich erscheint.“

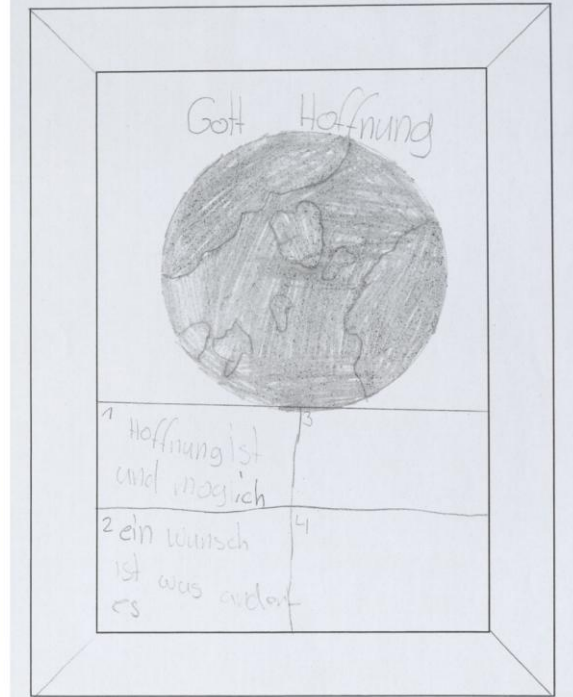


Abb. 13: Bearbeitungen AB3 K1.10_{4w} und K1.9_{3w}

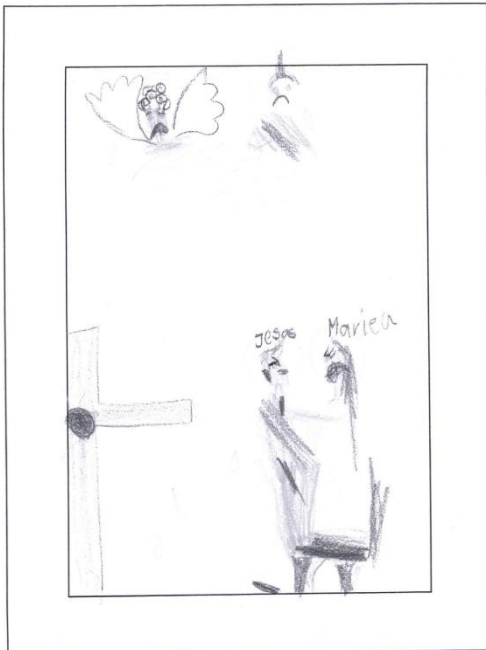
K1.4_{1w} und K1.9_{3w} bringen Gott hingegen ins Spiel, ohne eine eindeutige Verbindung zur Bibelgeschichte herzustellen.³¹⁷ Besonders die Bearbeitung von K1.9_{3w} ist gänzlich davon losgelöst, obwohl sie ihr Arbeitsblatt, wie in Abbildung 13 zu sehen ist, wie K1.10_{4w} strukturiert hat. Die Kästchen hat die Schülerin jedoch nicht mit Szenen der Geschichte, sondern mit Erklärungen zum Hoffnungsbegriff und dessen Abgrenzung zum Wunsch gefüllt. Gott wird auch hier als transzendenter Akteur gekennzeichnet, in dem er über der Erde ‚stehend‘ verortet wird. Eine Beziehung zwischen Gott und Jesus bzw. dessen Handeln wird durch die Bearbeitung nicht hergestellt.

Aus der Reihe der Bearbeitungen hebt sich die von K1.8_{3w} deutlich ab. Auch wenn die Schülerin die Bedeutung von Jesus für die Hoffnung im Bibliolog bereits in Frage gestellt hat, malt sie nun zur Darstellung der Hoffnung eine Szene der Kreuzigung Jesu (Abb. 14). Damit setzt die Schülerin Jesus direkt mit dem Hoffnungsbegriff in Verbindung.

³¹⁷ Siehe Anhang 5.2.

Ein Rahmen für mein Bild

„Die wirkliche Hoffnung ist da, wo etwas unmöglich erscheint.“

Abb. 14: Bearbeitung AB3 K1.8_{3w}

Anstatt jedoch die Auferstehung oder die Geburt Jesu abzubilden und damit die eigentlich hoffnungsschenkenden Ereignisse, liegt der Fokus der Schülerin auf der Aussichtslosigkeit im Angesicht von Jesu Tod. Die Schülerin löst sich damit zum einen vom Kontext der Bibelgeschichte und zum anderen auch von den in der AG-Stunde gegebenen Erklärungen des Hoffnungsbegriffs und transferiert ihr Wissen auf eine andere Bibelgeschichte, welche sie scheinbar schon kennengelernt hat. Durch die Abbildung und die ausgewählte Szene wird wiederum keine Verbindung zwischen Jesus und Gott ersichtlich. Auch wenn im Himmel verortete Engel scheinbar traurig

über Jesu Tod sind, so gibt die Darstellung des Todes Jesu keinen Anhaltspunkt, um diesen als mehr als nur menschlich zu betrachten oder diesen als Gottes Sohn anzusehen, welcher nach dem Tod aufersteht. Dies wären bereits christlich-nachösterliche Interpretationen, welche die Schülerin nicht zwingend teilt oder mit ihrer Darstellung verbunden hat.

Im zweiten Durchgang wurde das Arbeitsblatt aufgrund der veränderten Gruppenzusammensetzung angepasst und der Fokus hin zum Aufschreiben von Erklärungen und Beispielen verschoben. Aufgrund der veränderten Aufgabenstellung sind damit die gegebenen Antworten nicht direkt vergleichbar. Dennoch ist auffällig, dass in dem zweiten Durchgang nur in einer von neun Bearbeitungen Gott als Akteur aufgegriffen wurde. In der Bearbeitung von K2.2_{2w} wird Gott in der Erklärung des Hoffnungsbegriffs erwähnt, indem der Satz der zuvor vorgestellten Erklärung „Gott kann Unmögliches schaffen.“ abgeschrieben wurde.³¹⁸ Ein Bezug zur Bibelgeschichte findet sich in keiner der Bearbeitungen wieder.

³¹⁸ Siehe Anhang 6.1.

Abgrenzung Hoffnung – WunschK2.4_{3w}

Hoffnung – Was ist das?

1) Schreibe eine Erklärung zur Hoffnung auf.

Hoffnung ist etwas was unmöglich erscheint
wo man ganz fest dran glaubt.

2) Schreibe ein Beispiel für eine Hoffnung und ein Beispiel für einen Wunsch auf.

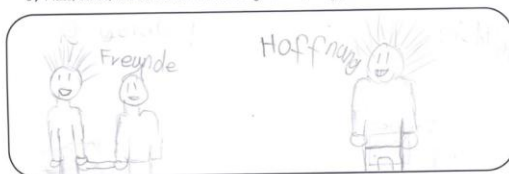
Hoffnung

Zum Beispiel ich will Frieden mit der ganzen
Welt schließen.

Wunsch

Ein Wunsch ist zum Beispiel ich möchte
mir eine Katze.

3) Male, etwas, das zu deiner Beschreibung von Hoffnung passt.

K2.10_{4w}

Hoffnung – Was ist das?

1) Schreibe eine Erklärung zur Hoffnung auf.

Man hofft irgendetwas, was richtig
toll ist, z.B. eine Einladung zu einer
tollen Geburtstagsparty bei einer
Freundin.

2) Schreibe ein Beispiel für eine Hoffnung und ein Beispiel für einen Wunsch auf.

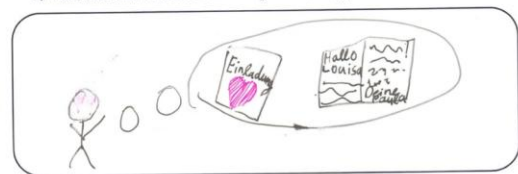
Hoffnung

Man hofft, dass man eine Einladung
von einer Freundin zur Geburtstagsparty
von ihr bekommt.

Wunsch

Man wünscht sich, dass man zur
Geburtstagsparty einer Freundin
eingeladen wird.

3) Male, etwas, das zu deiner Beschreibung von Hoffnung passt.

Abb. 15: Bearbeitung AB9 K2.4_{3w} und K2.10_{4w}

Die in Abbildung 15 dargestellten Bearbeitungen zeigen die Bandbreite, die hinsichtlich der Abgrenzung des Begriffs Hoffnung zum Begriff des Wunsches vorliegt. Im Vergleich zum ersten Durchgang steht anhand der anzugebenden Beispiele im zweiten Durchgang die Abgrenzung der Modelle und damit das Diskurslernen stärker im Fokus. Dadurch wird auch ersichtlicher, inwiefern die Kinder diese Unterscheidung nachvollziehen und dadurch ihr Begriffsnetz stärker abgrenzen. Vier Kindern gelingt die Unterscheidung in den Beispielen.³¹⁹ Die Ergebnisse der fünf anderen Kinder einschließlich K2.2_{2w} verdeutlichen hingegen nicht ganz klar, inwiefern die Begriffe voneinander unterschieden oder synonym verwendet wurden.³²⁰ Die Begriffserklärung und die Übung zur Abgrenzung der Begriffe mittels eines Spiels haben es also nicht zuverlässig geschafft, das Begriffsverständnis des Hoffnungsbegriffs zu schärfen und von dem Begriff des Wunsches, also Modell 4, abzugrenzen.

Ähnliches kann im ersten Durchgang beobachtet werden. Hier wurde auf dem AB5 unter anderem gefragt, auf was die Kinder in der Adventszeit hoffen. Acht der zehn Antworten

³¹⁹ Siehe Anhang 6.2.

³²⁰ Siehe Anhang 6.3.

zeigen, dass eine Unterscheidung vom Begriff des Wunsches nicht erfolgreich war, da fast alle Kinder mit Geschenkwünschen antworten.³²¹ Lediglich zwei Kinder formulieren eine Antwort, welche nicht direkt mit einem Wunsch in Verbindung gebracht werden kann. K1.5_{2w} formuliert die Hoffnung nach Gesundheit der Familie, also etwas, das sie und ihre Familie nicht vollkommen selbst in der Hand haben und K1.6_{2m} formuliert die symbolische Hoffnung auf Licht.

Definition Hoffnung

K2.1_{1w} „Der Hauptmann von Kafarnaum“- Angebot 5: Hoffnung
Überlege, was Hoffnung in der Geschichte bedeutet.
Versuche den Begriff zu erklären, indem du ihn mit anderen Wörtern beschreibst.

Hoffnung . . .

Hoffnung ist Wen -

jemand was Hoffe Aber -

Das Weis Man Nicht

Op Das passiert.

K2.10_{4w} „Der Hauptmann von Kafarnaum“- Angebot 5: Hoffnung
Überlege, was Hoffnung in der Geschichte bedeutet.
Versuche den Begriff zu erklären, indem du ihn mit anderen Wörtern beschreibst.

Hoffnung . . .

ist wie ein gutes Gefühl, denn der

Hauptmann hofft in der Geschichte,

das der Diener von ihm gesund

wird. Und zwar schnell.

Abb. 16: Bearbeitung AB7 K2.1_{1w} und K2.10_{4w}

Interessant sind darüber hinaus die zwei vorliegenden Versuche einer Erklärung des Hoffnungsbegriffs im Rahmen der Angebote zur Bibelgeschichte. Diese entstanden also noch vor der Begriffserklärung. K2.1_{1w} hebt vor allem die Ungewissheit über das Eintreten der Hoffnung als zentrales Strukturelement hervor und verortet die Erfüllung der Hoffnung damit jenseits des eigenen Handelns. Für K2.10_{4w} steht hingegen im Fokus, dass es sich um ein positives Gefühl handelt. Während K2.1_{1w} die Erklärung allgemein formuliert, argumentiert K2.10_{4w} nah an der Bibelgeschichte. Durch die Nennung jeweils eines Strukturelements zur Beschreibung können die Erklärungen nicht einem Modell zugeordnet werden. Die Erklärung von K2.1_{1w} ist jedoch schwieriger mit Modell 4 zusammenzudenken. Auffällig ist zudem, dass in beiden Bearbeitungen die Akteure Gott und Jesus nicht explizit genannt werden, auch wenn K2.10_{4w} die Geschichte als Basis für die Erklärung nutzt.

K2.1_{1w} hat darüber hinaus als einzige das Angebot „Meine Fragen an den Text“ bearbeitet. In der von ihr formulierten Frage zur Möglichkeit der Heilungstat durch Jesus (Abb. 17) wird deutlich, dass die Verbindung zwischen der wahrgenommenen Menschlichkeit Jesu und seiner Wundertat, welche die normalen menschlichen Fähigkeiten übersteigt,

³²¹ Siehe hierzu und zum Folgenden Anhang 7.

als problematisch wahrgenommen wird. Die Beziehung zwischen Jesus und Gott oder eine göttliche Natur Jesu wird nicht einfach vorausgesetzt, sondern die Möglichkeit seiner Handlung in einem naturwissenschaftli-

K2.1_{1w}

„Der Hauptmann von Kafarnaum“ – Angebot 6: Meine Fragen an den Text

Was irritiert dich an dem Text? Welche Fragen hast du? Schreibe es auf.

Wie konnte Jesus den
Diner wieder gesund machen?
Er durfte doch nicht
in das Haus rein.

Abb. 17: Bearbeitung AB8 K2.1_{1w}

chen Sinne hinterfragt. Das Wunder kann aufgrund dessen nicht als Zeichen wahrgenommen werden. Das Begriffsnetz ähnelt demnach dem von K1.8_{3w} im Kontext des Bibliologs (Abb. 9), da eine Verbindung zu Transzendtem nicht vorliegt und die Heilung auch nicht vor dem Hintergrund der Reich-Gottes-Botschaft betrachtet wird. Eine wahrgenommene Spannung in Richtung der göttlichen Natur Jesu ist jedoch auch hier bereits durch die Frage nach der Möglichkeit Jesu Handeln angedeutet.

6. Diskussion

Die vorangegangene Analyse konnte die Unterschiedlichkeit von Herangehensweisen an die Aufgaben der Angebotsreihe und damit einhergehende Begriffsverständnisse aufzeigen. Die in der Analyse festgestellten Parallelen und Tendenzen sollen nun in der Diskussion miteinander verknüpft und auf den Theorierahmen bezogen werden, um religionspädagogische Implikationen ableiten zu können.

6.1. Diskussion der Ergebnisse

Die Analyse der einzelnen Modelle des Hoffnungsbegriffs hinsichtlich der zugrunde liegenden Netzwerke hat ergeben, dass diese komplexer und voraussetzungsreicher sind, wenn Jesus als Akteur involviert ist. Die Erkenntnis ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass Jesus in Bezug zu Gott gesetzt werden muss und beide in einem spezifischen Modell interpretiert werden müssen, um eine Kongruenz der Akteure im Netzwerk zu ermöglichen. Die Komplexität resultiert demnach aus der simultanen Präsenz mehrerer abstrakter religiöser Begriffe in einem Begriffsnetz, welche jeweils mit mehreren Modellierungen und Netzwerken, in denen sie eingebunden sind, einhergehen. Somit müssen nicht nur für den im Vordergrund stehenden Begriff der Hoffnung die Strukturelemente für das entsprechende Modell identifiziert, sondern auch die Akteure Jesus und Gott erst mittels eigener Strukturelemente aus einem bestimmten Modell heraus verstanden werden. Dies macht die Identifikation der benötigten Informationen sehr schwierig.

Jesus kann in den Netzwerken zudem nicht als rein historische Figur ohne Bezug zu Gott gesehen werden. Die konsequente Verortung Jesu in der Immanenz ohne einen Bezug zum Transzendenten würde ein Hoffnungsverständnis im Sinne des vierten Modells nach sich ziehen, welches Jesus als spezifischen Akteur aber nicht mehr benötigt. Das vierte Modell, also Hoffnung im Verständnis des Wünschens hat die wenigsten Voraussetzungen, geht dabei jedoch mit einem fehlenden Bezug zum christlichen Glauben einher, so dass allein über das vierte Modell die christliche Perspektive des Hoffnungsbegriffs nicht vermittelt werden kann. Demnach ist der Rückgriff auf eines der komplexeren Modelle mit Bezug auf das Transzendente im Religionsunterricht unumgänglich. Die dafür benötigten Verbindungen von Jesus und Gott im Bereich der Reich-Gottes-Botschaft oder wie die Wunder mit diesem zusammenhängen können aufgrund ihres Zusammenhangs mit christologischen und trinitarischen Überlegungen jedoch nicht vorausgesetzt werden. Ohne Verknüpfungen zwischen den Akteuren würden die Menschen allerdings lediglich ‚blind‘ auf das Reich Gottes hoffen, ohne mit diesem in Berührung zu kommen und die Hoffnung wirklich erfahren zu können.

Hinsichtlich der Frage, inwiefern christologische und trinitarische Konzepte bereits durch die Planung und das Material vorausgesetzt werden und auch vorgesehen sind, zeigte die Analyse, dass sowohl die Kontext gebende Bibelgeschichte als auch die verwendete Definition einen Bezug zum Transzendenten herstellen. Die Bibelgeschichte, welche dem neutestamentlichen Hoffnungsverständnis (Modell 1) zugeordnet wurde, setzt für die Vermittlung des Hoffnungsbegriffs darüber hinaus die Akteure von Jesus als Sohn Gottes und Gott als Herr des Lebens voraus, ebenso wie die Form der Wundergeschichte, welche in sich bereits eng mit christologischen Deutungen verknüpft ist. Damit kommt die Begriffsbildung an dieser Stelle nicht ohne ein entsprechendes Vorwissen aus. Der Hoffnungs-begriff ist in diesem Kontext in ein Begriffsnetz eingebunden, welches christologische und trinitarische Konzepte voraussetzt. Das deutet bereits darauf hin, dass bei fehlenden Kenntnissen die Begriffsbildung erschwert werden kann, indem der Zugang zu Erfahrungen, welche Hoffnung vermitteln, verstellt wird.

Die Definition basiert hingegen auf dem weniger komplexen alttestamentlichen Verständnis, welches ohne Jesus als Akteur und damit ohne christologische und trinitarische Konzepte auskommt und so mit weniger Voraussetzungen einhergeht. Auch die kontrastierte Bedeutung des Wünschens setzt die Konzepte nicht voraus, sodass die

Angebotsreihe komplex beginnt und die danach verwendeten Materialien und Erklärungen an Komplexität und Voraussetzungen abnehmen.

Hinsichtlich der Äußerungen und Bearbeitungen der Kinder wurde ersichtlich, dass in den Gruppen unterschiedliche Problematisierungen auftraten und auch unterschiedliche Begriffsnetze gebildet wurden. Trotzdem zeigt sich die Tendenz, dass es in beiden Gruppen zu Schwierigkeiten rund um den Akteur Jesus sowie im Zuge des Verlassens des biblischen Kontextes kam. Die christologischen und trinitarischen Konzepte werden in den Äußerungen und Bearbeitungen der Kinder vorwiegend durch Problematisierungen sichtbar, also durch das Fehlen der benötigten Akteure und deren Verbindungen im Begriffsnetz oder durch die Kollision der Beschreibung Jesu in der Geschichte mit den eigenen Jesusvorstellungen. In den Bearbeitungen und Aussagen kam vor allem die menschliche Natur Jesu immer wieder zum Vorschein und die wahrgenommene Spannung, wie Jesus als Mensch die Heilung vollbracht haben kann. Damit wurden die zwei Naturen vielleicht nicht von den Kindern bewusst wahrgenommen, aber dafür die Spannung, die mit dem Leben und Handeln Jesu auf der Erde einhergeht. Im Hinblick auf die Studienergebnisse von Butt bestätigt sich, dass die wahrgenommene Spannung der zwei Naturen und damit einhergehenden Eigenschaften Jesu auch in diesem Kontext nicht von den Kindern aufgelöst wird. Die besondere Rolle Jesu in seiner Verbindung zu Gott wurde von den Kindern trotz ihrer christlichen Prägung, mehrfach nicht in die eigenen Vorstellungen von Jesus etabliert, sodass eine Verbindung zu Gott nicht als selbstverständlich angenommen wurde. Diese fehlende Verbindung führte dann im Laufe der Begriffsbildung zu Schwierigkeiten.

Die beschriebenen Situationen aus beiden Durchgängen zeigen also, dass im Kontext der Bibelgeschichte christologische und trinitarische Fragen aufkommen, welche vor allem die fehlende Verbindung zwischen Jesus und Gott durch ein nicht christliches Verständnis von Jesus beinhalten. Auch wenn immer nur eine Aussage pro Durchführung derartige Tendenzen aufweisen würde, zeigt dies allein, dass der Hoffnungsbegriff in diesem Kontext mit christologischen und trinitarischen Aspekten verbunden ist, welche bei fehlenden Vorkenntnissen Problematisierungen hervorrufen. Diese werden nur bei einigen Kindern durch Äußerungen sichtbar, beeinflussen aber in jedem Fall den Nachvollzug und die vollständige Begriffsbildung. So werden bei K1.8_{3w} durch das verkürzte Verständnis von Jesus im Bibliolog nicht alle Akteure kommunikativ aufgefordert, welche es zum Verständnis der Hoffnung in dieser Bibelgeschichte braucht. Die in der Transzendenz

verankerten Akteure werden nicht in das Begriffsnetz eingebaut, sodass dieses unvollständig bleibt. Es bedarf jedoch entweder des Einbezugs eines transzendenten Akteurs oder eines trinitarischen Konzepts, um die Verwirklichung von Hoffnungen auch zeit- und ortsübergreifend annehmen zu können. Wird die Hoffnung stattdessen allein an die irdische Präsenz des historischen Jesus gebunden, kann die Hoffnung nicht als aktuell und das eigene Leben betreffend betrachtet werden. Um dem Rückgang der Gegenwärtigkeit Jesu entgegenzusteuern, ist demnach eine Einsicht in das trinitarisch strukturierte Handeln Gottes erforderlich. Verstehen die Kinder Jesus nicht als Sohn Gottes, hat das zur Folge, dass der Verständnisrahmen für die christliche Hoffnung untergraben und ein Nachvollzug verhindert wird. Damit einher geht auch die Problematik, dass einige Kinder die Frage der Historizität beziehungsweise Möglichkeit der Handlung Jesu stellen, welche wiederum vom Hoffnungsbegriff an sich weg weist, aber mit fehlendem Wissen im Bereich der Wundergeschichten zusammenhängt.

Unproblematisch hingegen scheint die Begriffsbildung von K2.8_{3w}, welches Gott als Hoffnungsträger benannt hat. Das Begriffsnetz legt nahe, dass christologische und trinitarische Aspekte eingeflossen sind. Aufgrund der dafür getroffenen Annahmen und des Bezugs auf lediglich eine Äußerung der Schülerin ist der tatsächliche Erfolg der Begriffsbildung jedoch als unsicher zu betrachten. Dennoch zeigte sich auch in den Bildern der Kinder, dass es einzelnen gelang, Jesus mit Gott zu verbinden und damit christologische Aspekte, wenn auch unbewusst, in ihre Begriffsnetze einzubinden. Besonders die Bearbeitungen des AB3 mit den Bildern zur Hoffnungsdefinition weisen die Tendenzen auf, welche nach der Analyse der Angebotsplanung vorausgesagt wurden: Einige Kinder verschmelzen die nebeneinandergestellten Modelle bzw. Kontexte, indem sie Gott als Akteur in die Bibelgeschichte einbinden, während andere Kinder einen der beiden Kontexte bei der Bearbeitung ignorieren und diese nicht miteinander in Verbindung bringen.

Betrachtet man die Bearbeitungen der Kinder am Ende des ersten Durchgangs oder im Kontext der Hoffnungserklärung im zweiten Durchgang sind darüber hinaus übergreifende Schwierigkeiten mit dem Hoffnungsbegriff feststellbar. Bis zum Ende der Angebotsreihe konnte kein abgegrenztes Begriffsverständnis im Sinne des ersten Modells erworben werden. Vielmehr scheint das vierte Modell für die meisten Kinder tragend zu sein, also das schon vorab vorliegende Alltagsverständnis. Das Einbringen christlicher Aspekte in den Begriff scheint nicht erfolgreich gewesen zu sein. Trotzdem zeigt sich in den Bearbeitungen des ersten Durchgangs, dass der biblische Kontext kurz nach

Verlassen dessen so stark nachwirkt, dass auch bei einer Aufgabe ohne explizite Verbindung zur Bibelgeschichte dieser Kontext von einigen Kindern wieder aufgenommen wird. Die SuS versuchen, die neuen Inhalte in das bestehende Begriffsnetz zu etablieren, indem einzelne Inhalte (Gott oder die Bibelgeschichte) ausgeblendet werden oder eine Verschmelzung derer vorgenommen wird. Bei einer geforderten Übertragung auf ihre Lebenswelt zeigt sich jedoch wie bei Reis u.a. (2020) ein Komplexitätsverlust, indem die Elemente des biblischen Kontexts außer Acht gelassen werden und aus dem vierten Modell heraus geantwortet wird. Die intrapersonale Differenz der Antworten je nach Kontext weist auf eine Kontextabhängigkeit der Begriffsnetze hin. Die Kinder scheinen kein festes Begriffsnetz gebildet zu haben, auf welches sie fortwährend auch außerhalb des zugrundeliegenden Kontextes zurückgreifen. Stattdessen scheinen bei der Loslösung und Übertragung auf weitere Kontexte vorher identifizierte Strukturmerkmale dem Begriffsnetz wieder zu entfallen. Daraus leitet sich die Frage ab, was nötig ist, um die Strukturelemente fest in das Begriffsnetz einzubinden.

Die durch die Analyse der Planung hervorgehobenen Probleme scheinen sich also durch die Bearbeitungen der Kinder zu bestätigen: Die nicht thematisierten Modellwechsel können zu einem derart vagen Begriffsverständnis geführt haben, dass die Kinder zum Ende der Reihe auf bekannte Begriffsintensionen zurückgriffen. Darüber hinaus ist das erste Modell für Kinder, welche eine solche rettende Kraft in der Welt nicht mehr feststellen, möglicherweise auch nicht anschlussfähig an ihre Erfahrungen und Lebenswelt, sodass diese Bereiche klar voneinander getrennt wurden.

In Anbetracht der Ergebnisse scheint die Bibelgeschichte, als starker Kontext für den Begriffserwerb, einen großen Einfluss zu nehmen. Sie kann über nachempfundene Gefühle oder die Anschlussfähigkeit eigener Erfahrungen einen Zugang für den Begriffserwerb abstrakter Begriffe in der Grundschule herstellen, wenn andere Möglichkeiten noch nicht ausgeschöpft werden können. Hierbei ergibt sich jedoch die Schwierigkeit, dass die Handlung der Geschichte mit ihren Akteuren für die Kinder derart nachvollziehbar sein muss, dass ihr Fokus tatsächlich auf den betonten Begriff mit seinen Strukturelementen und Gefühlen fallen kann. Dies ist von entscheidender Bedeutung, da ein Unverständnis der Rahmenhandlung oder einzelner Strukturelemente die Ausbildung des Begriffs beeinträchtigt. Eine besondere Hürde stellen dabei weitere religiöse Begriffe dar, wie etwa Jesus oder Gott, welche mit eigenen Modellierungen einhergehen und höchst voraussetzungsreich sind. Die Textauswahl ist daher von entscheidender Bedeutung für die

vorausgesetzten Christus- und Trinitätskonzepte und damit auch dafür, ob die darauf basierende Bildung der abstrakten Begriffe funktionieren kann oder der Begriff lediglich eine leere Hülse für nicht gemachte Erfahrungen bleibt. Gott und Jesus als Akteure können im Religionsunterricht der Grundschule natürlich nicht einfach umgangen werden. Dennoch scheint es wichtig, die Bibelgeschichten je nach Intention der Unterrichtseinheit gezielt auszuwählen und sich derartiger Voraussetzungen bewusst zu sein. Obwohl Wundergeschichten einen geeigneten Kontext darstellen, um christliche Hoffnung zu vermitteln, sind sie aufgrund ihrer komplexen Natur vor allem in Bezug auf die benötigten christologischen Vorstellungen nicht für jeden zur Begriffsbildung geeignet. Probleme im Verständnis der Wundergeschichte durch fehlende Kenntnisse in diesem Bereich verhindern eher den Aufbau eines adäquaten Begriffsnetzes.

Infolgedessen ist es sinnvoll, für den Erstzugang zum Hoffnungsbegriff eine andere Bibelgeschichte zu wählen, welcher ein weniger komplexes Modell zugrundliegt. So wäre eine alttestamentliche Geschichte möglich, in der Gott als transzendenter Akteur in Erscheinung tritt und damit die Hoffnung universal erfahrbar macht, ohne christologische oder trinitarische Aspekte zu berühren. Wurden Wundergeschichten und das Reich Gottes bereits thematisiert, so kann auch eine derartige Geschichte zum Ende der Grundschulzeit genutzt werden, um das Begriffsverständnis mit einem weiteren Modell zu erweitern. Um eine erste Basis zu schaffen, scheinen Wundergeschichten allerdings zu voraussetzungs- voll zu sein sowie darüber hinaus auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse nicht als gesichert angesehen werden kann, dass der erfolgreiche Aufbau eines vollständigen Begriffsnetzes im Sinne der ersten Modells in der Grundschule möglich ist. Sofern das Ziel darin besteht, ein erstes klar umgrenztes Verständnis zu schaffen, empfiehlt es sich daher, mit weniger komplexen Modellen zu beginnen und diese mit der Zeit von anderen Kontexten abzugrenzen. In dieser Hinsicht stimmen die Ergebnisse der Analyse also mit den Folgerungen von Viertel und Reis überein. Eine Abgrenzung zum Wunsch für eine Festigung des Hoffnungsbegriffs ist damit weiterhin sinnvoll. Diese sollte jedoch deutlich kommuniziert und in Kontrast zum bereits kennengelernten Modell der Bibelgeschichte durchgeführt werden, anstatt zwei unbekannte Modelle zu kontrastieren. Es bietet sich auch an, die Abgrenzung nicht an lebensweltlichen Beispielen festzumachen, sondern die Kinder Beispiele für Wünsche im Kontext der Geschichte formulieren zu lassen, um den Unterschied im selben Kontext erfahren zu können, bevor eine Loslösung von diesem vorgenommen wird.

Dass die Problematisierungen in den Bearbeitungen der anschließenden Aufgaben teilweise nicht wiederzufinden sind, bedeutet nicht zwangsläufig, dass die Problematik nicht weiterhin empfunden wird. Vielmehr könnten die Fragestellungen die Ursache für die verschiedenen Antworten sein. So wird auf dem Arbeitsblatt zu den Gefühlen der Hoffnung neutral gefragt, wie es sich anfühlt, wenn die eigene Hoffnung erfüllt wird. Die Frage im Bibliolog, wie sich der Hauptmann in der spezifischen Situation fühlt, ist dabei wesentlich enger gefasst und fragt eher indirekt nach dem Gefühl, welches mit der Erfüllung von Hoffnung verknüpft ist. Somit können durch die Formulierung der Fragestellung zwei verschiedene Antworten evoziert worden sein. Die Tatsache, dass die in den Beobachtungen vorzufindenden Kontroversen in den Bearbeitungen der Kinder lediglich rudimentär vorzufinden sind, deutet demnach auf eine Beeinflussung der Antworten durch die angewandte Methode hin. Zudem veranschaulichen die Bearbeitungen des AB3 und AB9, dass trotz gleichen Inputs die Ergebnisse bei einer veränderten Anschlussaufgabe in ihrer inhaltlichen Ausrichtung voneinander abweichen. Dies bestätigt die in dem Kapitel zur Empirie (Kap. 3.3.3.) bereits erwähnte Methodenabhängigkeit von geäußerten Vorstellungen. Darüber hinaus verweist diese Abhängigkeit darauf, dass auch die im Unterricht verwendete Methode oder Formulierung einer Frage christologische oder trinitarische Überlegungen bei Kindern auslösen oder verstärken können, sodass diese bewusst einzusetzen sind.

Die Problematisierungen von Seiten der Kinder zeigen schließlich auf, dass die christologischen und trinitarischen Konzepte beim Erwerb des Hoffnungsbegriffs in bestimmten Modellierungen eine Rolle spielen: Sie stellen eine Voraussetzung dar, um die für ein vollständiges Begriffsnetz benötigten Strukturelemente identifizieren und miteinander in Beziehung setzen zu können. Aufgrund der hohen Komplexität des Begriffserwerbs und der Abhängigkeit dessen von einer Vielzahl an Variablen, kann nicht mit Sicherheit darauf geschlossen werden, dass die beobachteten Schwierigkeiten ausschließlich auf die (fehlenden) christologischen und trinitarischen Konzepte zurückzuführen sind. Es besteht die Möglichkeit, dass weitere, bisher unberücksichtigte Faktoren die Ursache der Schwierigkeiten darstellen. Eine uneingeschränkte Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere abstrakte religiöse Begriffe kann demnach nicht gewährleistet werden. Es ist jedoch anzunehmen, dass bei anderen Begriffen, welche durch eine benötigte Beziehung zwischen den Akteuren Jesus und Gott eine ähnliche Komplexität der Begriffsnetze aufweisen, diese gleichermaßen Einfluss auf die Begriffsbildung nehmen. Die Höhe des Einflusses

scheint allerdings von den Akteuren abhängig zu sein, welche von dem spezifischen Begriff tatsächlich kommunikativ aufgefordert werden, sowie von den bereits ausgebildeten Konzepten der Kinder, d. h. davon, inwiefern diese die Akteure bereits richtig identifizieren und in Verbindung miteinander setzen können. Der Hoffnungs-begriff in Verbindung mit einem Wunder ist in dieser Hinsicht sehr komplex und voraussetzungsreich und steht in seiner Ausprägung nicht beispielhaft für alle anderen religiöse Begriffe.

6.2. Methodendiskussion

Die damit schon angesprochenen Limitationen der Kinderantworten und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse führt zur Diskussion der verwendeten Methodik. Hierfür wird eine Auswahl der Gütekriterien qualitativer Forschung nach Steinke verwendet.³²² Die vorliegende Arbeit wird in Hinblick auf die Aspekte Limitation, reflektierte Subjektivität und Relevanz beurteilt.

Ein wesentlicher Aspekt im Rahmen der Limitation stellen die Methoden der Datenerhebung und -auswertung an sich dar. Wie bereits im Zuge dieser erläutert wurde, handelt es sich sowohl bei der teilnehmenden Beobachtung als auch bei der dichten Beschreibung um nicht standardisierbare, subjektive Prozesse, welche damit bereits eine Interpretation der Daten darstellen. Wahrnehmungs-, Erinnerungs- und Interpretationsfehler können nicht ausgeschlossen werden. Dennoch wurden die Methoden nach bestem Wissen und Gewissen angewendet, sodass die Ergebnisse dennoch als aussagekräftig angesehen werden. Für verlässlichere Ergebnisse wären Interviews zu den Erklärungen der Bearbeitungen sinnvoll. Bei erneuter Durchführung der Forschung würde dies im Erhebungsprozess verändert werden. Da dieses Forschungsvorhaben zum Zeitpunkt der Durchführung der AG allerdings noch nicht vorgesehen war, war eine Durchführung der Interviews zu den vorliegenden Ergebnissen mit dem großen zeitlichen Abstand nicht mehr möglich oder sinnvoll.

Die Erstellung der Begriffsnetze ist ebenfalls ein subjektiver Prozess, welcher je nach Fokus zu verschiedenen Darstellungen führen kann. Die hergestellten Netzwerke sind das Produkt eigener Interpretation und Wahrnehmung und damit eine Verkürzung der Realität auf gewisse Aspekte hin. Aufgrund der Nachvollziehbarkeit der hergestellten oder

³²² Vgl. hierzu und zum Folgenden NICOLA DÖRING, Qualitätskriterien in der empirischen Sozialforschung. In: DIES. (Hg.), Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 6., vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl., Berlin 2023, 110ff.

fehlenden Verbindungen am Datenmaterial, werden diese als zulässige Verdichtungen betrachtet.

Trotz der zuvor herausgestellten Methodenabhängigkeit der Antworten wird angenommen, dass die Probleme mit den christologischen und trinitarischen Konzepten auch ohne Nennung vorliegen und die Begriffsbildung des Hoffnungsbegriffs im Kontext dieser Unterrichtsreihe erschweren. Die Ergebnisse zum Einfluss von christologischen und trinitarischen Konzepten auf die Begriffsbildung des Hoffnungsbegriffs beziehen sich jedoch lediglich auf den Erwerbsprozess mittels der vorgestellten Angebotsreihe und ihren Materialien. Es bleibt durch die Durchführung anders aufgebauter Planungen oder mittels einer anderen Bibelgeschichte oder anderen Modellierung zu bestätigen, inwiefern die von den Kindern ausgebildeten christologischen oder trinitarischen Konzepte tatsächlich den Begriffserwerb des Hoffnungsbegriffs beeinflussen. Auch das Forschungsfeld steht nicht repräsentativ für die Schülerschaft an anderen deutschen Schulen oder im regulären Religionsunterricht. Gerade die starke christliche bzw. katholische Prägung kann einen Einfluss auf die Ergebnisse genommen haben. Wenn allerdings bereits in einem derartigen Umfeld große Probleme bei der Begriffsbildung sichtbar werden, ist anzunehmen, dass diese in einem weniger christlich geprägten Umfeld oder bei nichtgläubigen Kindern eher zunehmen, da noch weniger der Voraussetzungen erfüllt werden, welche für ein Verständnis des Hoffnungsbegriffs im Sinne des ersten Modells benötigt werden. Auch die Größe und Zusammensetzung der Stichprobe wirkt limitierend auf die Allgemeingültigkeit der Ergebnisse. Zwar konnte die Betrachtung der Daten zweier Gruppen zeigen, dass derartige Probleme nicht als singuläres Ereignis zu betrachten sind, allerdings kann ein zufälliges Auftreten der Probleme in beiden Gruppen nicht ausgeschlossen werden. Zudem kann aufgrund der Altersmischung der SuS nicht festgestellt werden, ob Abhängigkeiten zwischen Alter und Einfluss der Konzepte vorliegen. Darüber hinaus wurde auch nur ein abstrakter religiöser Begriff in seinen gewählten Modellierungen und nicht der Einfluss bei weiteren Begriffen betrachtet. Es kann mit der Forschung also kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit der Ergebnisse auf alle Grundschulkinder und alle abstrakten religiösen Begriffe erhoben werden.

Die Überschneidung der Rollen der Beobachterin und der AG-Leitung fällt sowohl unter den Aspekt der Limitation als auch der reflektierten Subjektivität. Als Studentin im Praxissemester stellte die AG darüber hinaus einen Ort dar, in der erste selbstständige Unterrichtserfahrungen gesammelt wurden. Auch die Reihenplanung repräsentiert die erste

eigenständig konzipierte und realisierte Unterrichtsreihe im Fach Religion. Damit liegt der Durchführung wenig praktische Expertise zugrunde, was die Begriffsbildung der Kinder negativ beeinflusst haben kann. Die aufgeworfenen Fragen und Problematisierungen im Bereich der christologischen und trinitarischen Konzepte führten zu einer Überforderung hinsichtlich der zu erteilenden Antworten im Kontext der Grundschule. Das Forschungsinteresse erfolgte also auch aus eigener Unwissenheit und Überforderung heraus. Die Forschung konnte dadurch im Sinne der Praxisforschung aufzeigen, was in der zukünftigen Durchführung einer derartigen Unterrichtsreihe zu ändern und beachten ist. Dennoch konnten darüber hinaus auch grundlegende Tendenzen zum Erwerb abstrakter religiöser Begriffe festgestellt werden. Dies ist höchst relevant, da, wie schon zu Beginn der Arbeit herausgestellt wurde, die religiöse Sprachbildung im Religionsunterricht der Grundschule noch nicht systemisch verankert ist. Die Ergebnisse dieser Arbeit legen nahe, dass die Sprachbildung kein marginales Unterfangen darstellt, welches im Unterricht nebenbei erledigt werden kann. Vielmehr ist sie derart anspruchsvoll, dass sie eine besondere Sorgfalt im Bereich der Sachanalyse und der Planung erfordert, um zu stabilen Begriffsnetzen zu führen, welche auch auf lebensweltliche Kontexte übertragen werden können. Gleichzeitig zeigte sich anhand des Hoffnungsbegriffs, dass ein großer Teil des christlichen Glaubens für Kinder bedeutungslos und leer erscheint, wenn religiöse Begriffe rein immanent gefüllt werden. Somit ist eine Vermittlung des christlichen Glaubens eng an die Begriffsbildung gebunden.

7. Fazit

Im Theorieteil dieser Arbeit konnte bereits ausgemacht werden, dass die Bildung abstrakter Begriffe bei einer geringen situationalen Systematik hoch anspruchsvoll ist und große kognitive Leistungen erfordert. Dies wird durch die Eigenart der mehrperspektivischen Modellierung religiöser Begriffe verschärft, indem die Akteure des zu bildenden Begriffsnetzes selbst mehrere Netzwerke beinhalten, aus denen das passende identifiziert werden muss. Die Betrachtung christologischer und trinitarischer Interpretationen offenbarte zudem eine enge Verbindung zwischen den Konzepten der Hoffnung und der Figur Jesus Christus als Sohn Gottes, einem trinitarisch gedachten Gott, der Reich-Gottes-Botschaft sowie der Wunder. Dieser Zusammenhang zeigte sich auch im Begriffsnetz des neutestamentlichen Hoffnungsbegriffs (Modell 1) und lag ebenfalls der Bibelgeschichte „Der Hauptmann von Kafarnaum“ zugrunde. Der Hoffnungsbegriff erwies sich damit in seinen verschiedenen Modellierungen als ein komplexer und voraussetzungsreicher

abstrakter Begriff, welcher durch eine geringe situationale Systematik geprägt ist. Dies erschwert den Begriffserwerb. Infolgedessen ist es empfehlenswert, dass die für den Begriffserwerb vorgesehenen Unterrichtsreihen nur wenig neue Inhalte neben dem Hoffnungsbegriff enthalten. Nur so kann die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass die zum Begriff gehörigen Strukturelemente erfolgreich aus den irrelevanten Informationen herausgefiltert werden können. Probleme der Begriffsbildung, welche vorrangig ein verkürztes Verständnis von Jesus betrafen, also den Bereich der Christologie, zeigten sich durch fehlende Verbindungen in den Begriffsnetzwerken der Kinder sowie in der weiteren Folge durch Schwierigkeiten des Nachvollzugs der Erfahrung von Hoffnung und der Übertragung dieser Hoffnung auf das eigene Leben.

Zu der Forschungsfrage, inwiefern christologische und trinitarische Konzepte Einfluss auf die Begriffsbildung des Hoffnungsbegriffs anhand der Bibelgeschichte „Der Hauptmann von Kafarnaum“ (Mt 8,5-13) nehmen, lässt sich zuallererst sagen, dass die Konzepte einen Einfluss nehmen. Dies liegt in dem Modell und dem damit einhergehenden Begriffsnetz begründet, welches der Bibelgeschichte zugrunde liegt. Da die Perikope durch das inhärente Wunder hochgradig mit christologischen Deutungen verknüpft ist, kommt auch die darauf basierende Begriffsbildung des Hoffnungsbegriffs nicht ohne diese Konzepte aus. Dadurch stellen sie eine Voraussetzung für die Bildung eines vollständigen Begriffsnetzes und infolgedessen eines erfolgreichen Begriffserwerbs dar. Jedoch beeinflussen die Konzepte nicht die Bildung abstrakter Begriffe in allen möglichen Modellierungen, sondern lediglich in den Modellen, in denen Jesus als Christus und Gott als Strukturelemente vorhanden und miteinander zu verknüpfen sind. Die vorliegende Untersuchung kommt deshalb zu dem Schluss, dass die Selektion des offerierten Kontexts zur Begriffsbildung einen hochrelevanten Faktor für Erwerbsschwierigkeiten im Zusammenhang mit christologischen und trinitarischen Voraussetzungen darstellt. Weitere Faktoren bilden die gewählte Methodik der Vermittlung sowie die konkreten Formulierungen von Arbeitsaufträgen und Fragestellungen, da diese gewisse christologische oder trinitarische Vorstellungen und Überlegungen evozieren können.

Dass christologische und trinitarische Konzepte eine Verstehensvoraussetzung für einen christlich geprägten Hoffnungsbegriff darstellen, ist in der Grundschule problematisch, weil diese zu dem Zeitpunkt noch nicht einfach vorausgesetzt oder erworben werden können. Da die Konzepte in der Grundschule nur rudimentär angebahnt werden und sich in diesem Alter die Vorstellungen von Jesus und Gott stark verändern können, kann die

Voraussetzung dieser für das Verständnis eines abstrakten Begriffs zu einem unvollständigen, leeren oder falschen Begriffsverständnis führen. Der zu lernende Begriff rückt teilweise hinter den aufgeworfenen Fragen und wahrgenommenen Spannungen mit eigenen Vorstellungen in den Hintergrund oder kann nicht nachvollzogen werden. Diese Erkenntnis unterstreicht die Relevanz, mit weniger voraussetzungsvollen Modellierungen eines Begriffs zu beginnen und diese sukzessive zu erweitern. Um eine erfolgreiche Vermittlung des gewünschten Begriffs zu gewährleisten, ist es essenziell, den Kontext mit seinen Voraussetzungen sowie die Methoden auf das Vorwissen und die Erfahrungen der Zielgruppe abzustimmen. Dies verhindert, dass andere Themenbereiche wie in diesem Fall die Wunder und die Christologie in den Fokus rücken. Dafür ist ein hohes Maß an Analyse und Reflektion von Unterrichtsplanung und -material nötig. Der Religionsunterricht sowie insbesondere die religiöse Sprachbildung erweisen sich erneut als komplexe Handlungsfelder, die für Lehrkräfte eine besondere Herausforderung darstellen.

Über die Forschungsfrage hinaus zeigen die Ergebnisse jedoch auch, wie wichtig es ist, bereits in der Grundschule Fragen der Christologie und Trinitätslehre zu besprechen und die dahinterliegenden Konzepte propädeutisch anzubahnen. Der katholische Religionsunterricht der Grundschule ist ohne biblische Geschichten von Jesus nicht möglich und damit immer einhergehend mit den christologischen und trinitarischen Fragen, welche im Laufe der Jahrtausende auch das Christentum beschäftigt haben. Eine Auslagerung derartiger Themen aufgrund ihrer hohen Komplexität auf die Sekundarstufe ist deshalb nicht zielführend. Für eine authentische Vermittlung des christlichen Glaubens und die damit einhergehende religiöse Sprachbildung stellen christologische und trinitarische Konzepte eine Gelingensbedingung dar. Die Frage, wie eine erfolgreiche Vermittlung abstrakter religiöser Begriffe trotz dieser Einflussfaktoren in der Grundschule aussehen kann, bedarf weiterer Forschungsergebnisse.

I. Literaturverzeichnis

- ABEL, JÜRGEN/ MÖLLER, RENATE/ TREUMANN, KLAUS PETER, Einführung in die empirische Pädagogik (Grundriss der Pädagogik Bd. 2). Stuttgart 1998.
- ALTMAYER, STEFAN, Sprache im Religionsunterricht. In: MAGDALENA MICHALAK (Hg.), Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen, 3. überarb. und erw. Aufl., Baltmannsweiler 2021, 147-167.
- DERS. u.a. (Hg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen 2021.
- ATTESLANDER, PETER, Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin 2008.
- BALDERMANN, INGO, Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien, Neukirchen-Vluyn ⁶2012.
- BAMLER, VERA/ WERNER, JILIAN/ WUSTMANN, CORNELIA, Lehrbuch Kindheitsforschung. Weinheim u.a. 2010.
- BELLIGER, ANDRÉA/ KRIEGER, DAVID J. (Hg.), ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie, Bielefeld 2006.
- DIES., Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. In: DIES. (Hg.), ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie, Bielefeld 2006, 13-50.
- BÜTTNER, GERHARD/ REIS, OLIVER, Modelle als Wege des Theologisierens. Religionsunterricht besser planen und durchführen, Göttingen 2020.
- CALLON, MICHEL, Techno-ökonomische Netzwerke und Irreversibilität. In: ANDRÉA BELLIGER/ DAVID J. KRIEGER (Hg.), ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie, Bielefeld 2006, 309-342.
- DERS./ LATOUR, BRUNO, Die Demontage des großen Leviathans: Wie Akteure die Makrostruktur der Realität bestimmen und Soziologen ihnen dabei helfen. In: ANDRÉA BELLIGER/ DAVID J. KRIEGER (Hg.), ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie, Bielefeld 2006, 75-101.
- CAMPE, REBECCA/ NÜCKEL, KRISTINA/ VOSS, SABRINA/ FRIELER, JANA, Überarbeitetes Portfolio Fachdidaktische Analyse II „LSE Hoffnung“, 2024.
- DAVIS, CHARLES P./ ALTMANN, GERRY T. M./ YEE, EILING, Situational systematicity: A role for schema in understanding the differences between abstract and concrete concepts. In: Cognitive Neuropsychology (2020), <https://doi.org/10.1080/02643294.2019.1710124>; 11.11.2024.
- DIMAI, BETTINA, Innovation macht Schule. Eine Analyse aus der Perspektive der Akteur-Netzwerk Theorie, Wiesbaden, 2012.
- DENZINGER, HEINRICH (Begr.)/ HÜNERMANN, PETER (Hg.), Enchiridion symbolorum definitionum et declarationum de rebus fidei et morum. Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen. Lateinisch-Deutsch, Freiburg i. Br., ⁴⁵2017.

- DE BOER, HEIKE, Pädagogische Beobachtung. Pädagogische Beobachtungen machen – Lerngeschichten entwickeln. In: DIES./ SABINE REH (Hg.), Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden 2012, 173-188.
- DÖRING, NICOLA (Hg.), Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 6., vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl., Berlin 2023.
- DIES., Datenerhebung. In: DIES. (Hg.), Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 6., vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl., Berlin 2023, 321-570.
- DIES., Qualitätskriterien in der empirischen Sozialforschung. In: DIES. (Hg.), Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 6., vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl., Berlin 2023, 79-118.
- DRESSLER, BERNHARD, Wunder wirken. Wundergeschichten im Religionsunterricht der Grundschule. In: Grundschule Religion 48 (2014) 4-7.
- DUDEN, Art. Hoffnung. In: <https://www.duden.de/node/67606/revision/126733>; 17.08.2023.
- ERLEMANN, KURT, Wunder. Theorie – Auslegung – Didaktik, Tübingen 2021.
- FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA/ PANAGIOTOPOULOU, ARGYRO, Ethnographische Feldforschung. In: BARBARA FRIEBERTSHÄUSER/ ANTJE LANGER/ ANNE DORE PRENGEL (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchg. Aufl., Weinheim-Basel 2013, 301-322.
- FÜSSEL, MARIAN/ NEU, TIM (Hg.), Akteur-Netzwerk-Theorie und Geschichtswissenschaft, Paderborn 2021.
- DIES., Reassembling the Past?! Zur Einführung. In: DIES. (Hg.), Akteur-Netzwerk-Theorie und Geschichtswissenschaft, Paderborn 2021, 1-26.
- GEERTZ, CLIFFORD, Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Aus dem Englischen von Brigitte Luchesi/ Rolf Bindemann, Frankfurt a.M. ¹⁵2022.
- GERTENBACH, LARS/ LAUX, HENNING, Zur Aktualität von Bruno Latour. Einführung in sein Werk, Wiesbaden 2019.
- HILGER, GEORG u.a. (Hg.), Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München-Stuttgart ²2014.
- HOYER, ISABELLE/ REIS, OLIVER, Artefakte als (An-)Zeiger der Zeit. Praxistheoretische Analysen zu religiösen Artefakten an einer Katholischen Schule (Bericht zum Teilprojekt „Artefakte“), Paderborn 2022.
- KANY, ROLAND, Christologie im antiken Christentum. In: KARLHEINZ RUHSTORFER (Hg.), Christologie, Paderborn 2018, 141-214.
- KNEER, GEORG, Akteur-Netzwerk-Theorie. In: GEORG KNEER/ MARKUS SCHROER (Hg.), Handbuch Soziologische Theorien, Wiesbaden 2009, 19-40.

- KOHLMEYER, THERESA u.a., Lesen – Sprechen – Erleben: Das Lese- und Rätselheft für die erste Klasse Religion. München 2019.
- DIES. u.a., Wie meinst du das? Begriffserwerb im Religionsunterricht. In: Theo-Web 19 (2020), 334-344.
- KRAFFT, ANDREAS M., Werte der Hoffnung. Erkenntnisse aus dem Hoffnungsbarometer. Berlin 2019.
- DERS./ WALKER, ANDERAS M., Positive Psychologie der Hoffnung. Grundlagen aus Psychologie, Philosophie, Theologie und Ergebnisse aktueller Forschung. Berlin 2018.
- KRAFT, FRIEDHELM/ ROOSE, HANNA, Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht. Christologie als Abenteuer entdecken, Göttingen 2011.
- KROPAČ, ULRICH, Religiös sprachlos? Religiöse Sprache zwischen Tradition und moderner (Jugend-)Kultur. In: STEFAN ALTMAYER u.a. (Hg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen 2021, 65-78.
- KÜMMEL, FRIEDRICH, Art. Hoffnung. Philosophisch. In: TRE 15 (1986) 480-484.
- LATOUR, BRUNO, Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Aus dem Englischen von Gustav Roßler, Frankfurt a.M., 2017.
- LEISEN, JOSEF, Zur Integration von Sachfach und Sprache im CLIL-Unterricht. In: BERND RÜSCHOFF/ JULIAN SUDHOFF/ DIETER WOLFF (Hrsg.): CLIL Revisited. Eine kritische Analyse des gegenwärtigen Standes des bilingualen Sachfachunterrichts. Frankfurt a.M. 2015, 225-244.
- LINDNER, DIANA, Die experimentelle Überprüfung dynamischer Vernetzungsprozesse. In: CHRISTIAN STEGBAUER (Hg.), Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, 567-578.
- MÜLLER-FRIESE, ANITA, „Vielleicht ist er ja auch so wie Gott?“ Christologie in der Grundschule?! In: Schönberger Hefte 40 (2010) 16-19.
- NEU, TIM, ANT als geschichtswissenschaftlicher Ansatz, oder: Kurzreiseführer für eine flache Wirklichkeit voller Assoziationen, Handlungsträger und Textlabore. In: MARIAN FÜSSEL/ TIM NEU (Hg.), Akteur-Netzwerk-Theorie und Geschichtswissenschaft, Paderborn 2021, 27-72.
- OBERTHÜR, RAINER, Sprachsensibler Religionsunterricht in der Grundschule. Grundannahmen - Erfahrungen - Schlussfolgerungen. In: STEFAN ALTMAYER u.a. (Hg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen 2021, 250-265.
- PEMSEL-MAIER, SABINE, Gott und Jesus Christus. Orientierungswissen Christologie. Stuttgart 2016.
- DIES., Dreifaltigkeit/Trinität. In: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100168/>; 25.11.2024.

- PETER, KARIN, Aktuelle christologiedidaktische Tendenzen. In: ÖRF 27 (2019) 190-207.
- PRENGEL, ANNE DORE/ HEINZEL, FRIEDERIKE/ CARLE, URSULA, Methoden der Handlungsforschung, Praxis und Evaluationsforschung. In: WERNER HELSPER/ JEANETTE BÖHME (Hg.), Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erw. Aufl., Wiesbaden 2008, 181-197.
- RADLBECK-OSSMANN, REGINA, Heilungswunder: eine Herausforderung auch für die Theologie. Zur Theologie von Heil und Heilung. In: Grundschule Religion 48 (2014) 26-29.
- REIS, OLIVER, Zur Differenz zwischen Modell und Gemeindeentwicklung. Theoretische Modelle und ihre Wirkung in den konkreten Räumen aus Sicht der Akteur-Netzwerk-Theorie. In: ERZBISCHÖFliches GENERALVIKARIAT (Hg.), Modellprojekt Entwicklung der ehrenamtlichen Mitverantwortung. Projektbericht 1: Modelle, Transformationen Corona-Erfahrungen, Paderborn 2021, 42-62.
- DERS. u.a., Die Bibel als Medium religiöser Sprachentwicklung. In: NORBERT BRIEDEN u.a. (Hg.), Biblische Welten (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 11), Babenhausen 2020, 119–134.
- DERS. u.a., Wie sehen sprachensible Aufgabenstellungen für den Religionsunterricht aus? In: STEFAN ALTMAYER u.a. (Hg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen 2021, 161-169.
- RITTER, WERNER H./ SIMOJOKI, HENRIK, Jesus Christus - elementare Zugänge zwischen "Jesulogie" und "Christologie". In: GEORG HILGER u.a. (Hg.), Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München-Stuttgart ²2014, 188-203.
- DIES., Religion und Kindheit im Wandel – Pluralisierung, Individualisierung, Globalisierung. In: GEORG HILGER u.a. (Hg.), Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München-Stuttgart ²2014, 25-38.
- RUHSTORFER, KARLHEINZ (Hg.), Christologie, Paderborn 2018.
- SAUTER, GERHARD, Art. Hoffnung. Dogmatisch-ethisch. In: TRE 15 (1986) 491-498.
- SCHREIBER, STEFAN, Von der Verkündigung Jesu zum verkündigten Christus. In: KARLHEINZ RUHSTORFER (Hg.), Christologie, Paderborn 2018, 69-140.
- SCHULTE, ANDREA, Sprache. In: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200766/>; 05.11.2024.
- SELVATICO, PIETRO/ STRAHM, DORIS, Jesus Christus. Christologie, Zürich ³2016.
- STOSCH, KLAUS VON, Einführung in die Systematische Theologie. 4., aktual. Aufl., Paderborn 2019.
- DERS., Trinität. Paderborn 2017.

- VIERTTEL, FRANZISKA E./ REIS, OLIVER, How Children Co-Construct a Religious Abstract Concept with their Caregivers: Theological Models in Dialogue with Linguistic Semantics. In: Religions 14:728 (2023).
- DIES./ ROHLFING, KATHARINA J., Acquiring religious words: dialogical and individual construction of a word's meaning. In: Phil. Trans. R. Soc. B 378: 20210359 (2022).
- VORGRIMLER, HERBERT, Neues Theologisches Wörterbuch. 6. Aufl., Freiburg im Breisgau 2008.
- WEIßER, MARKUS, Was bedeutet dieser Jesus für uns? In: DERS./ ERWIN DISCHERL, Dogmatik für das Lehramt. 12 Kernfragen des Glaubens, Regensburg 2019, 142-180.
- WERBICK, JÜRGEN, Gott-menschlich. Elementare Christologie, Freiburg im Breisgau 2016.
- ZIERMANN, SIMONE, Beziehungsweise ... Überlegungen zum Kommunikationsverständnis sprachsensibler Religionspädagogik. In: STEFAN ALTMAYER u.a. (Hg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen 2021, 100-108.

II. Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abb. 1: Netzwerke Christologie und Trinität | 44 |
| Abb. 2: Begriffsnetz Modell 1 „Hoffnung auf Gottes Handeln an der Welt (NT)" | 45 |
| Abb. 3: Begriffsnetz Modell 2 „Hoffnung auf Gottes Handeln an der Welt (AT)" | 45 |
| Abb. 4: Begriffsnetz Modell 3 „Emanzipatorische Hoffnung“ | 46 |
| Abb. 5: Begriffsnetz Modell 4 „Resignation im Angesicht von Krisen“ | 46 |
| Abb. 6: Verlaufsplan Angebotsreihe | 47 |
| Abb. 7: Begriffsnetz Bibelgeschichte | 49 |
| Abb. 8: Begriffsnetz Definition Hoffnung..... | 50 |
| Abb. 9: Begriffsnetz K1.8 _{3w} Bibliolog | 54 |
| Abb. 10: Begriffsnetz K2.8 _{3w} – Hoffnung auf Gott..... | 57 |
| Abb. 11: Begriffsnetz K2.9 _{4w} – Hoffnung auf Jesus | 58 |
| Abb. 12: Bearbeitungen AB2 K1.8 _{3w} und K1.2 _{1w} | 59 |
| Abb. 14: Bearbeitungen AB3 K1.10 _{4w} und K1.9 _{3w} | 64 |
| Abb. 15: Bearbeitung AB3 K1.8 _{3w} | 65 |
| Abb. 16: Bearbeitung AB9 K2.4 _{3w} und K2.10 _{4w} | 66 |
| Abb. 17: Bearbeitung AB7 K2.1 _{1w} und K2.10 _{4w} | 67 |
| Abb. 18: Bearbeitung AB8 K2.1 _{1w} | 68 |

III. Tabellenverzeichnis

| | |
|--|----|
| Tab. 1: Modellrahmen zur Hoffnung (CAMPE/ NÜCKEL/ VOSS/ FRIELER, LSE Hoffnung, 9)..... | 14 |
| Tab. 2: Modellrahmen zur Christologie (BÜTTNER/ REIS, Modelle als Wege des Theologisierens, 119)..... | 18 |
| Tab. 3: Übersicht trinitarischer Modelle (nach STOSCH, Einführung in die Systematische Theologie, 62)..... | 26 |
| Tab. 4: Zuordnung des entwicklungspsychologischen Verlaufs zu den theologischen Modellen (BÜTTNER/ REIS, Modelle als Wege des Theologisierens, 126)..... | 29 |

IV. Anhang

Anhangsverzeichnis

| | |
|--|------------|
| Anhang 1: Bibelgeschichte „Der Hauptmann von Kafarnaum“ | 87 |
| Anhang 2: Vorliegendes Datenmaterial..... | 88 |
| Anhang 3: AB2 Die Gefühle der Hoffnung | 89 |
| Anhang 3.1: Gruppe „Gefühlsumschwung“ | 89 |
| Anhang 3.2: Gruppe „Erstaunen“ | 90 |
| Anhang 3.3: Gruppe „Neu“ | 92 |
| Anhang 3.4: Gruppe „Nachfrage Jesus“ | 93 |
| Anhang 3.5: Gruppe „Gefühle Jesus“ | 93 |
| Anhang 3.6: Restliche Bearbeitungen | 94 |
| Anhang 4: AB1 Erkundung der Akteure - Zusammenstellung..... | 94 |
| Anhang 5: AB3 Bild zur Hoffnungsdefinition..... | 95 |
| Anhang 5.1: Gruppe „Bibelgeschichte“ | 95 |
| Anhang 5.2: Gruppe „Gott ohne Bibelgeschichte“ | 96 |
| Anhang 5.3: Unkenntliche und unfertige Bearbeitungen | 96 |
| Anhang 6: AB9 Wunsch und Hoffnung..... | 97 |
| Anhang 6.1: Gott..... | 97 |
| Anhang 6.2: Gruppe „Unterscheidung“ | 98 |
| Anhang 6.3: Gruppe „unvollständige Unterscheidung“ | 99 |
| Anhang 7: AB5 Weihnachten | 100 |

Anhang 1: Bibelgeschichte „Der Hauptmann von Kafarnaum“³²³

Einleitung

In der heutigen Geschichte geht es um Hoffnung. Wie sprechen oft davon, dass wir auf etwas hoffen. Aber die wirkliche Hoffnung ist da wichtig, wo etwas unmöglich erscheint. Zum Beispiel, wenn jemand todkrank ist. Oder, wenn ich in viel zu kurzer Zeit ganz viele Aufgaben erledigen muss. Immer dann, wenn ich eigentlich keine Chance habe, kann ich auf Gott hoffen. Darum ist das Hoffen auf Unmögliches ganz eng mit dem Glauben verbunden.

Der Hauptmann von Kafarnaum (Mt 8, 5-13)

Eines Tages war Jesus in Kafarnaum.

Dort kam ein Hauptmann mit großer Hoffnung auf ihn zu und bat ihn: „Jesus mein Diener ist krank und wird sterben. Bitte hilf ihm!“

Jesus antwortete: „Ich komme und werde ihn heilen.“

Zuversichtlich sagte der Hauptmann: „Jesus, ich selbst spreche Befehle und weiß, dass meine Soldaten mir gehorchen. Wenn ich es befehle, geht der eine und wenn ich es so will, kommt der andere. Was auch immer ich meinem Diener auftrage, erledigt er. In dieser Sache aber habe ich keine Macht und bin ganz klein vor Gott, dem Herrn des Lebens. Ich bin es nicht wert, dass du einkehrst unter mein Dach. Aber sprich du, der Sohn Gottes, nur ein Wort, dann wird mein Diener gesund!“

Jesus war erstaunt, welch große Hoffnung der Hauptmann in ihn setzte. Er sagte deshalb zu den Umstehenden: „Amen, ich sage euch: So eine Hoffnung und solch einen Glauben habe ich bei noch niemandem gesehen. Deine Hoffnung soll erfüllt werden!“

Und als der Hauptmann nach Hause kam, war sein Diener wieder gesund.

³²³ Entnommen aus KOHLMAYER u.a., Lesen-Sprechen-Erleben, 42f.

Anhang 2: Vorliegendes Datenmaterial

| Durchgang 1 (Herbst-Weihnachten) | | | | | |
|----------------------------------|----------------|----------------|------------------------------------|-----------------------------|--------------------|
| Kinder (n=11) | AB1 Akteure | AB2 Gefühle | AB3 Bild zur Hoff- nungsdef. | AB4 Hoffnungs- symbol | AB5 Weihnachten |
| K1.1 _{1m} | X | X | X | X | X |
| K1.2 _{1w} | | X | X | X | X |
| K1.3 _{1w} | X | X | X | X | |
| K1.4 _{1w} | X | X | X | X | X |
| K1.5 _{2w} | X | | X | X | X |
| K1.6 _{2m} | X | X | X | X | X |
| K1.7 _{2m} | X | X | X | X | X |
| K1.8 _{3w} | X | X | X | | X |
| K1.9 _{3w} | X | X | X | X | X |
| K1.10 _{4w} | X | X | X | X | X |
| K1.11 _{4m} | X | X | X | X | X |
| Bearbeitungen (n=51) | 10 | 10 | 11 | 10 | 10 |

| Durchgang 2 (Weihnachten-Ostern) | | | | | |
|----------------------------------|----------------------------|----------------|--|-----------------------------|---|
| Kinder (n=13) | AB1 Akteure (Angebot 3) | AB2 Gefühle | AB6 (Ange- bot Bild), AB7 (Def.), AB8 (Frage) | AB4 Hoffnungs- symbol | AB9 Differen- zierung Hoff- nung-Wunsch |
| K2.1 _{1w} | | X | X, X, X | | |
| K2.2 _{2w} | X | X | | X | X |
| K2.3 _{2w} | | X | | X | |
| K2.4 _{3w} | | X | | X | X |
| K2.5 _{3w} | X | X | | X | X |
| K2.6 _{3m} | X | X | | X | X |
| K2.7 _{3w} | | X | | X | X |
| K2.8 _{3w} | | X | | X | X |
| K2.9 _{4w} | X | X | | X | X |
| K2.10 _{4w} | X | X | X (AB7) | X | X |
| K2.11 _{4w} | | X | | | X |
| K2.12 _{4w} | | X | | | |
| K2.13 _{4w} | | X | | | |
| Bearbeitungen (n=40) | 5 | 13 | 1, 2, 1 | 9 | 9 |

Anhang 3: AB2 Die Gefühle der Hoffnung

Anhang 3.1: Gruppe „Gefühlsumschwung“

K2.3_{2w}

Die Gefühle der Hoffnung

(6.3)

Gefühle des Hauptmanns

Hofnungslos
Hofnungsvoll

- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus

groß und stark

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

K2.9_{4w}

Die Gefühle der Hoffnung

Gefühle des Hauptmanns

- a - hilflos
- a - hoffnungslos
- b - es fühlt sich doof an weil man ja der Hauptmann ist und eigentlich alles bestimmen kann.
- c - glücklich

- a - Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- b - Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- c - Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus

d - man hofft das Jesus ihm helfen

- d - Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners

- es fult sich toll an wenn einer für dich kämpft

- e - Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

K2.10_{4w}

Die Gefühle der Hoffnung

(6.3)

Gefühle des Hauptmanns

gut, geborgen
schlecht, traurig,
hoffnungslos
sehr gut
enttäuscht

- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus

gut, herrlich
Partnerisch

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

gut, liebevoll,
nett

K2.11_{4w}

Die Gefühle der Hoffnung

Gefühle des Hauptmanns

- a) es fühlt sich doof an wen man nicht helfen kann.
- b) Dann glaube ich an etwas
- c) Dann fühlt es sich so an als hättest du recht

- a) - Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- b) - Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- c) - Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus

d) es fühlt sich so an als könnte man alles schaffen.

- d) - Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners

e) - es fühlt sich gut an wen jemand sich für dich einsetzt und sich mühe gibt

- e) - Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

Anhang 3.2: Gruppe „Erstaunen“

K1.1_{1m} Die Gefühle der Hoffnung

Gefühle des Hauptmanns



nutzlos

gut

- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus



überrascht

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners



überraschend

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

K1.4_{1w} Die Gefühle der Hoffnung

Gefühle des Hauptmanns



GLÜCKLICH

- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus



Jesus war erstaunt, dass der Hauptmann so einen Glauben hat

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners

ONTRETFWAEGLÜCKLICH
FAFONATFAEA

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

K1.6_{2m} Die Gefühle der Hoffnung

Gefühle des Hauptmanns



Hoffnung

- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus



Staunen

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners



Staunen

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

K1.7_{2m} Die Gefühle der Hoffnung

Gefühle des Hauptmanns



Hilflos



- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus



überrascht



- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners



Fawundert



- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

K1.10_{4w}

Die Gefühle der Hoffnung



Gefühle des Hauptmanns



Hilflos



- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus



über rascht



- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners



nicht mehergut



- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

K2.1_{1w}

Die Gefühle der Hoffnung



Gefühle des Hauptmanns



- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus



- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners



- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

K2.2_{2w}

Die Gefühle der Hoffnung



Gefühle des Hauptmanns

Freude Trauer
glücklich Hoffnungslos

- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus

über rascht Hoffnungslos

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners

schlecht

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

K2.6_{3m}

Die Gefühle der Hoffnung



Gefühle des Hauptmanns

kritisch
endlich ist einer
da

- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus

Oh herst du dich

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners

wie kann der
das Meidisch

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

K2.7_{3w}

Die Gefühle der Hoffnung



Gefühle des Hauptmanns

Hoffnungsvoll, traurich,
glücklich, Dankbar, Hoffnungslos

- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus

erstaunt, gro

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners



- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

K2.8_{3w}

Die Gefühle der Hoffnung



Gefühle des Hauptmanns

Freude Trauer
glücklich
Hoffnungsvoll
Erstaunt

- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus

Überrascht Hoffnung
Verwirrt

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners

Glücklich Hoffnungslos
Gut Schlecht

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

Anhang 3.3: Gruppe „Neu“

K1.8_{3w}

Die Gefühle der Hoffnung



Gefühle des Hauptmanns

traurich - blöds - schrecklich
h toll - schön & schön -
gut



- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus

schön - gut -
neu
toll - cool



- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners

toll - Schlechtes - gut -



- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

K1.11_{4m}

Die Gefühle der Hoffnung



Gefühle des Hauptmanns

traurich, blöds, schrecklich
toll, schön, cool
schön, gut



- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus

Schön, gut, toll, cool,
Neu



- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners

toll, schlechtes, gewissen, gut



- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

Anhang 3.4: Gruppe „Nachfrage Jesus“

K1.3_{1w} Die Gefühle der Hoffnung 

Gefühle des Hauptmanns

Hoffnung das der diener
Gesund wird

- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus

Jesus denkt was hat er
den über haupt

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners

Ich bin ja wieder gesund

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

K1.9_{3w} Die Gefühle der Hoffnung 

Gefühle des Hauptmanns

also er hofft das der
diener wieder gesund
wird

- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus

Jesus denkt was hat den den
diener über haupt

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners

Ich bin ja wieder gesund

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

Anhang 3.5: Gruppe „Gefühle Jesus“

K2.4_{3w} Die Gefühle der Hoffnung 

Gefühle des Hauptmanns

Der Hauptmann hatte tolle Hoffnungen. ☺
Er war besorgt. ☹

- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus

Er hat hoffnung das er das erfüllen kann. ☺

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners

Der Diener fühlt sich krank an. ☹
Er will wieder gesund werden. ♥

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

K2.5_{3w} Die Gefühle der Hoffnung 

Gefühle des Hauptmanns

nutzlos
traurig

- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus

Er ist stolz auf sich das er jemandem das
leben retten kann

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners

glücklich
froh

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

Anhang 3.6: Restliche Bearbeitungen

K2.12_{4w}

Die Gefühle der Hoffnung



Gefühle des Hauptmanns

traurig Hilfslos

- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus

gut Hilfsbereit

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners

dankbar

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

K2.13_{4w}

Die Gefühle der Hoffnung



Gefühle des Hauptmanns

Hilfslos traurig

- Wie fühlt es sich an, in einer ausweglosen Situation zu sein?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich große Hoffnung habe?
- Wie fühlt es sich an, wenn sich meine Hoffnung erfüllt?

Gefühle von Jesus

Hilfsbereit gut

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand große Hoffnung in dich setzt?

Gefühle des Dieners

dankbar

- Wie fühlt es sich an, wenn jemand anderes für dich kämpft?

Anhang 4: AB1 Erkundung der Akteure - Zusammenstellung

K1.1_{1m}

Auf wen hofft der Hauptmann in dieser Geschichte?

Auf JesusK1.3_{1w}

Auf wen hofft der Hauptmann in dieser Geschichte?

Auf JesusK1.4_{1w}

Auf wen hofft der Hauptmann in dieser Geschichte?

Auf JesusK1.5_{2w}

Auf wen hofft der Hauptmann in dieser Geschichte?

Auf JesusK1.6_{2m}

Auf wen hofft der Hauptmann in dieser Geschichte?

Auf JesusK1.7_{2m}

Auf wen hofft der Hauptmann in dieser Geschichte?

Auf JesusK1.8_{3w}

Auf wen hofft der Hauptmann in dieser Geschichte?

Auf JesusK1.9_{3w}

Auf wen hofft der Hauptmann in dieser Geschichte?

Auf JesusK1.10_{4w}

Auf wen hofft der Hauptmann in dieser Geschichte?

Auf JesusK1.11_{4m}

Auf wen hofft der Hauptmann in dieser Geschichte?

Auf JesusK2.2_{2w}

Auf wen hofft der Hauptmann in dieser Geschichte? Wer soll Unmögliches möglich machen?

JesusK2.5_{3w}

Auf wen hofft der Hauptmann in dieser Geschichte? Wer soll Unmögliches möglich machen?

Jesus.K2.6_{3m}

Auf wen hofft der Hauptmann in dieser Geschichte? Wer soll Unmögliches möglich machen?

JesusK2.9_{4w}

Auf wen hofft der Hauptmann in dieser Geschichte? Wer soll Unmögliches möglich machen?

Jesus soll Unmögliches machenK2.10_{4w}

Auf wen hofft der Hauptmann in dieser Geschichte? Wer soll Unmögliches möglich machen?

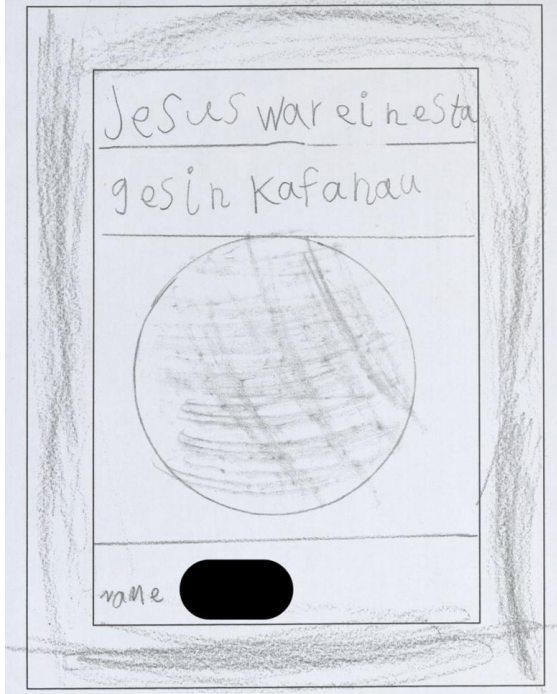
Der Hauptmann hofft auf Jesus.

Anhang 5: AB3 Bild zur Hoffnungsdefinition

Anhang 5.1: Gruppe „Bibelgeschichte“

K1.3_{1w} Ein Rahmen für mein Bild

„Die wirkliche Hoffnung ist da, wo etwas unmöglich erscheint.“



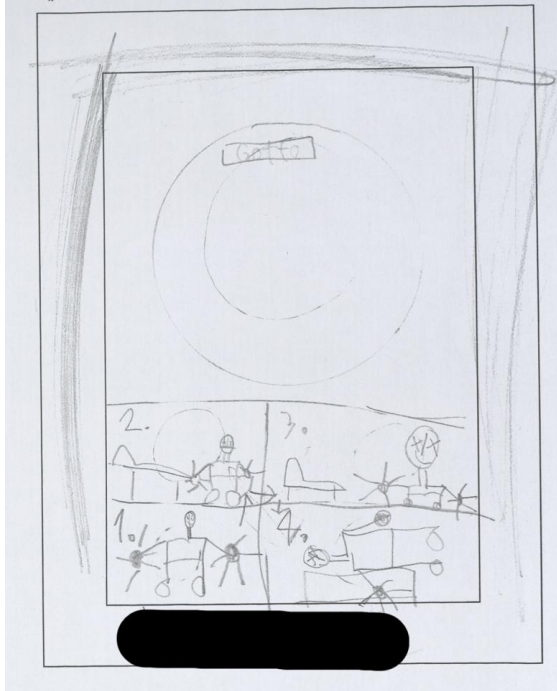
K1.5_{2w} Ein Rahmen für mein Bild

„Die wirkliche Hoffnung ist da, wo etwas unmöglich erscheint.“



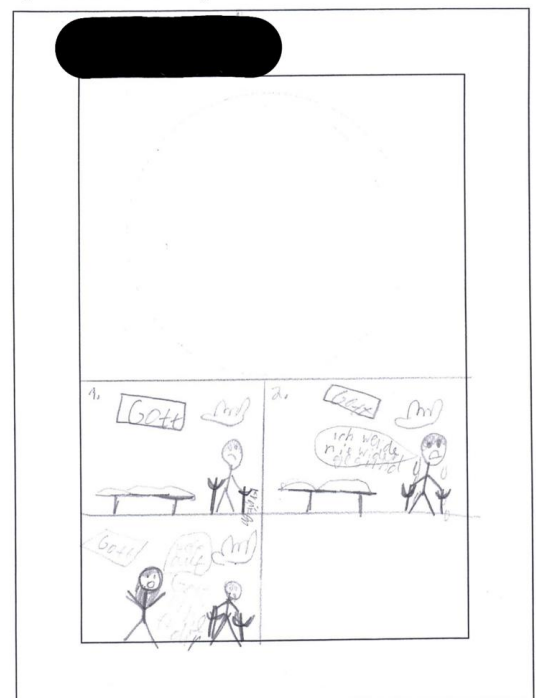
K1.7_{2m} Ein Rahmen für mein Bild

„Die wirkliche Hoffnung ist da, wo etwas unmöglich erscheint.“



K1.10_{4w} Ein Rahmen für mein Bild

„Die wirkliche Hoffnung ist da, wo etwas unmöglich erscheint.“



Anhang 5.2: Gruppe „Gott ohne Bibelgeschichte“

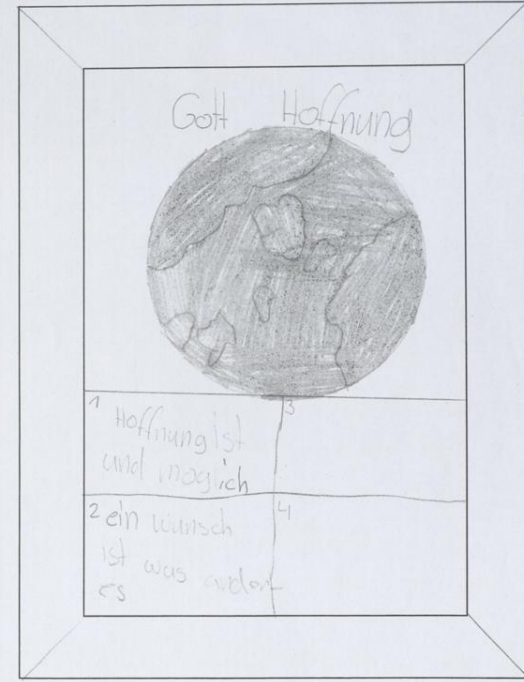
K1.4_{1w} Ein Rahmen für mein Bild

„Die wirkliche Hoffnung ist da, wo etwas unmöglich erscheint.“



K1.9_{3w} Ein Rahmen für mein Bild

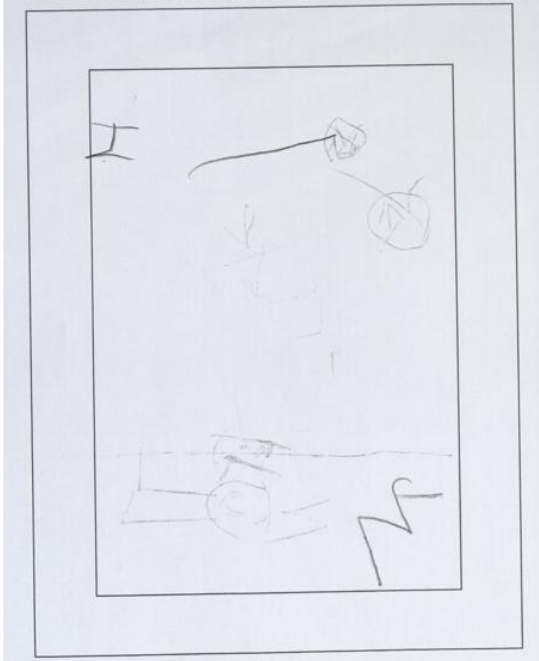
„Die wirkliche Hoffnung ist da, wo etwas unmöglich erscheint.“



Anhang 5.3: Unkenntliche und unfertige Bearbeitungen

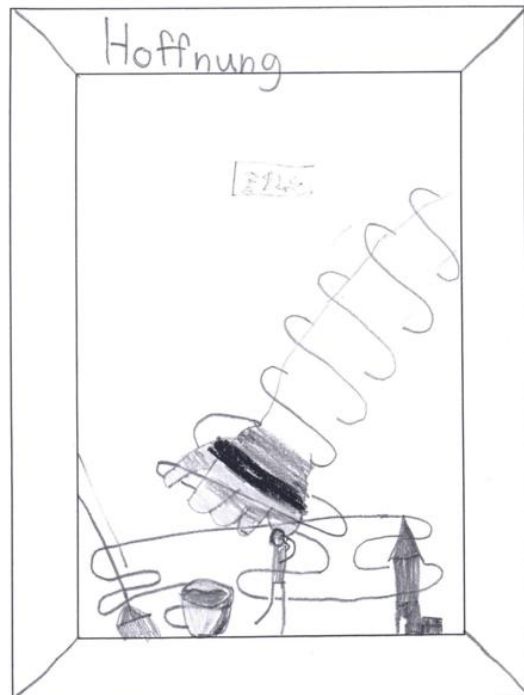
K1.1_{1m} Ein Rahmen für mein Bild

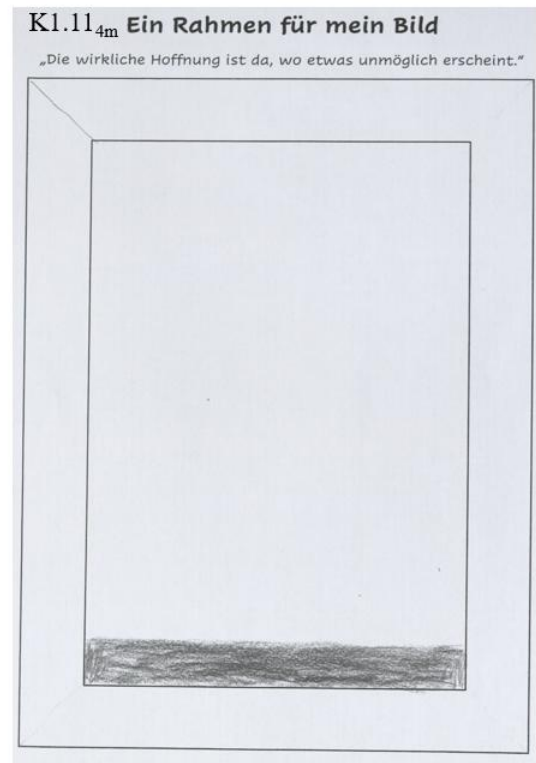
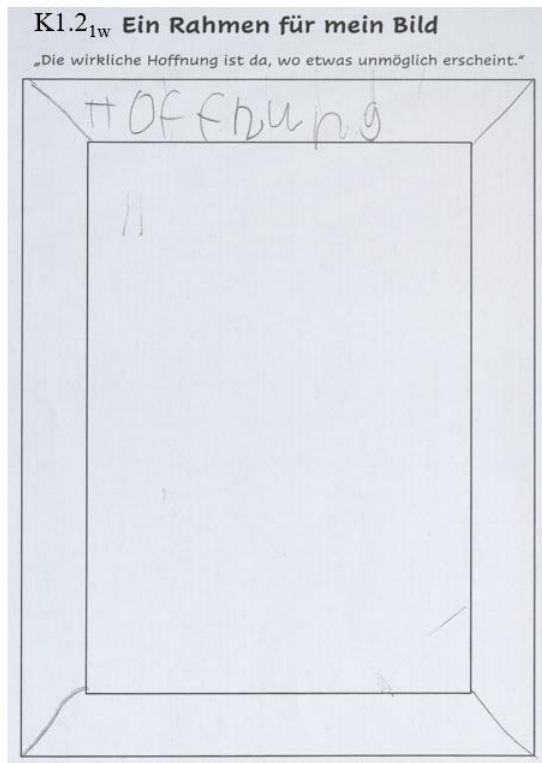
„Die wirkliche Hoffnung ist da, wo etwas unmöglich erscheint.“



K1.6_{2m} Ein Rahmen für mein Bild

„Die wirkliche Hoffnung ist da, wo etwas unmöglich erscheint.“





Anhang 6: AB9 Wunsch und Hoffnung

Anhang 6.1: Gott

K2.2_{2w} Hoffnung – Was ist das?

1) Schreibe eine Erklärung zur Hoffnung auf.

Gott kann Unmögliches schaffen.

2) Schreibe ein Beispiel für eine Hoffnung und ein Beispiel für einen Wunsch auf.

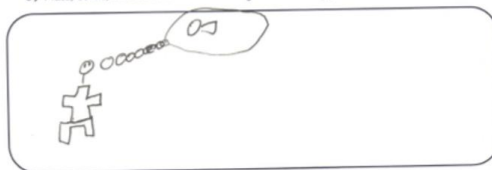
Hoffnung

Friede

Wunsch

Gitar

3) Male, etwas, das zu deiner Beschreibung von Hoffnung passt.



Anhang 6.2: Gruppe „Unterscheidung“

K2.4_{3w}

Hoffnung – Was ist das?

1) Schreibe eine Erklärung zur Hoffnung auf.

Hoffnung ist etwas was unmöglich erscheint
 wo man ganz fest dran glaubt.

2) Schreibe ein Beispiel für eine Hoffnung und ein Beispiel für einen Wunsch auf.

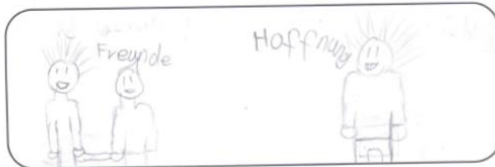
Hoffnung

Zum Beispiel ich will Frieden mit der ganzen
 Welt schließen.

Wunsch

Ein Wunsch ist zum Beispiel ich wünsche
 mir eine Katze.

3) Male, etwas, das zu deiner Beschreibung von Hoffnung passt.

K2.9_{4w}

Hoffnung – Was ist das?

1) Schreibe eine Erklärung zur Hoffnung auf.

Bei Hoffnung hofft man das etwas unmögliches
 passiert wie das man hofft das es in der Wüste
 regnet.

2) Schreibe ein Beispiel für eine Hoffnung und ein Beispiel für einen Wunsch auf.

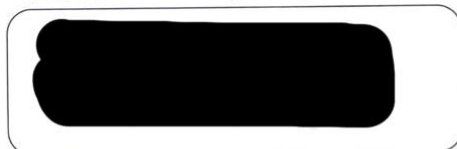
Hoffnung

Ich hoffe das die Kriege auf der Welt aufhören

Wunsch

Ich wünsche mir immer das meine Freundin zum
 Leichtathletik kommt.

3) Male, etwas, das zu deiner Beschreibung von Hoffnung passt.

K2.5_{3w}

Hoffnung – Was ist das?

1) Schreibe eine Erklärung zur Hoffnung auf.

Die Hoffnung ist etwas was ear
 unmöglich ist aber es ist auch nicht
 ganz unwahrscheinlich nur halt
 ear unwahrscheinlich.

2) Schreibe ein Beispiel für eine Hoffnung und ein Beispiel für einen Wunsch auf.

Hoffnung

wenn man hofft das sein/e
 Freund/en wider zurück zurück in
 sein/e Stadt zieht ist es ear unmöglich das es
 passiert.

Wunsch

Bald ist Weihnachten und man
 wünscht sich jetzt zum Beispiel ein
 neues Etui das ist keine Hoffnung weil es
 ja nicht unmöglich ist ein Etui zu bekommen also
 ist es ein Wunsch.

3) Male, etwas, das zu deiner Beschreibung von Hoffnung passt.

K2.11_{4w}

Hoffnung – Was ist das?

1) Schreibe eine Erklärung zur Hoffnung auf.

Bei der Hoffnung hofft man etwas
 was sehr unwahrscheinlich ist und fast unmöglich
 ist.

2) Schreibe ein Beispiel für eine Hoffnung und ein Beispiel für einen Wunsch auf.

Wunsch

Meine Schwester war krank und wir konnten
 fast nicht in den Urlaub, da habe ich mir
 gewünscht dass wir doch fahren

Hoffnung

Ich hoffe das die Welt nicht so verschmutzt
 wird und das Klima sich nicht so erwärmt.

3) Male, etwas, das zu deiner Beschreibung von Hoffnung passt.



Anhang 6.3: Gruppe „unvollständige Unterscheidung“

K2.6_{3m}

Hoffnung – Was ist das?

1) Schreibe eine Erklärung zur Hoffnung auf.

Immer dann, wenn ich
eigentlich keine Chance

2) Schreibe ein Beispiel für eine Hoffnung und ein Beispiel für einen Wunsch auf.

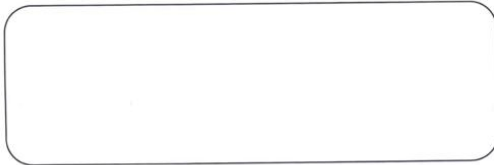
Hoffnung

Als im DFB Pokalturnier
Dresden B. der gespielt

Wunsch

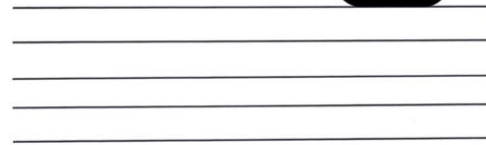
Als Leander krank
war

3) Male, etwas, das zu deiner Beschreibung von Hoffnung passt.

K2.7_{3w}

Hoffnung – Was ist das?

1) Schreibe eine Erklärung zur Hoffnung auf.

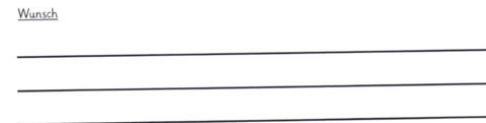


2) Schreibe ein Beispiel für eine Hoffnung und ein Beispiel für einen Wunsch auf.

Hoffnung

Mein Opa war sehr sehr krank und es
war unmöglich das er wieder gesund
wird aber dann wurde er wieder gesund.

Wunsch



3) Male, etwas, das zu deiner Beschreibung von Hoffnung passt.

K2.8_{3w}

Hoffnung – Was ist das?

1) Schreibe eine Erklärung zur Hoffnung auf.

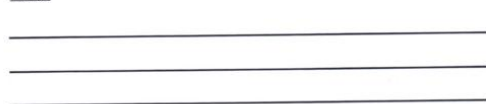
Die wirkliche Hoffnung ist da wichtig, wo
etwas unmöglich erscheint.

2) Schreibe ein Beispiel für eine Hoffnung und ein Beispiel für einen Wunsch auf.

Hoffnung

Ich wünsche mir das meine Freundin

Wunsch



3) Male, etwas, das zu deiner Beschreibung von Hoffnung passt.

K2.10_{4w}

Hoffnung – Was ist das?

1) Schreibe eine Erklärung zur Hoffnung auf.

Man hofft irgendetwas, was richtig
toll ist, z.B. eine Einladung zu ei-
ner tollen Geburtstagsparty bei ei-
ner Freundin.

2) Schreibe ein Beispiel für eine Hoffnung und ein Beispiel für einen Wunsch auf.

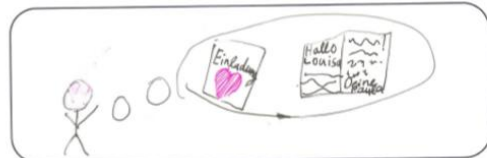
Hoffnung

Man hofft, das man eine Einladung
von einer Freundin zur Geburtstagsparty
von ihr bekommt.

Wunsch

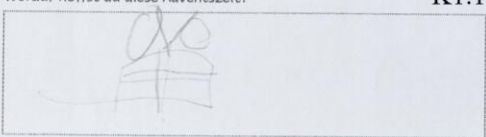
Man wünscht sich, dass man zur
Geburtstagsparty einer Freundin
eingeladen wird.

3) Male, etwas, das zu deiner Beschreibung von Hoffnung passt.



Anhang 7: AB5 Weihnachten

Worauf hoffst du diese Adventszeit? K1.1_{1m}



Worauf hoffst du diese Adventszeit? K1.9_{3w}


Ich hoffe auf mein Lieblingsgeschenk

Worauf hoffst du diese Adventszeit? K1.4_{1w}



Worauf hoffst du diese Adventszeit? K1.10_{4w}

auf ein Geschenk



Worauf hoffst du diese Adventszeit? K1.2_{1w}

Für gute Geschenke


Worauf hoffst du diese Adventszeit? K1.11_{4m}

auf ein Bach und Palle

Worauf hoffst du diese Adventszeit? K1.7_{2m}

auf Geschenke.

Worauf hoffst du diese Adventszeit? K1.8_{3w}



das sie kommt. ♥

Worauf hoffst du diese Adventszeit? K1.5_{2w}

Das meine Familie gesund bleibt.

Worauf hoffst du diese Adventszeit? K1.6_{2m}

Auf Licht