

RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM | 44780 Bochum | Germany

An die
Deutsche Forschungsgemeinschaft
Kennedyallee 40
53175 Bonn

**EVANGELISCH THEOLOGISCHE
FAKULTÄT**

**Lehrstuhl Praktische Theologie /
Religionspädagogik**
Gebäude GA 7/160
Universitätsstraße 150, 44801 Bochum

PROF. DR. HANNA ROOSE

Fon +49 (0)234 32-22206 / -22505
Fax +49 (0)234 32-14669
hanna.roose@rub.de
<http://www.ruhr-uni-bochum.de/evrelpaed/>

25.10.2018

Betr. Abschlussbericht zum DFG-Projekt:

„Kindertheologie und schulische Alltagspraxis.

Eine rekonstruktive Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht“

1. Allgemeine Angaben

DFG Geschäftszeichen: *RO 4780/2-1 AOBJ: 623832*

Antragstellerin:

Prof. Dr. Hanna Roose
Lehrstuhl für Praktische Theologie/Religionspädagogik
Evangelisch-Theologische Fakultät
Ruhr-Universität Bochum
44810 Bochum

Thema des Projekts:

„Kindertheologie und schulische Alltagspraxis.

Eine rekonstruktive Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht“

Berichts- und Förderungszeitraum:

Nach einer Pilotstudie in den Jahren 2012/2013 erfolgte die Genehmigung des DFG-Antrags mit einer Laufzeit von 24 Monaten im Jahr 2014. Aufgrund meines Stellenwechsels von der Universität Lüneburg an die Universität Bochum zum Oktober 2015 begann die offizielle Laufzeit des Projekts erst im Februar 2016. In der Zwischenzeit verfolgte ich das Projekt im Rahmen der mir zur Verfügung stehenden Lehrstuhlmittel und es entstanden bereits einige Veröffentlichungen. Im Februar 2018 wurde das Projekt kostenneutral um sechs Monate verlängert und endete im September 2018.

Liste der wichtigsten Publikationen aus diesem Projekt:

a) Peer-reviewed

Roose, H., Literarische und theologische Gespräche. Eine interdisziplinäre Perspektive. Theo-Web 15/2016, 207–222.

Roose, H., Familienähnlichkeiten: Das fragend-entwickelnde und das theologische Unterrichtsgespräch. Theo-Web 16/2017, 275–289.

b) Andere Veröffentlichungen

Roose, H., Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine rekonstruktive Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht, Jahrbuch für Kindertheologie 15, Stuttgart 2016, 13–22.

Roose, H., Nachhaltigkeit als Qualitätskriterium der Kinder- und Jugendtheologie? In: dies. / E. E. Schwarz (Hg.), „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“. Kindertheologie im Unterricht, Jahrbuch für Kindertheologie 15, Stuttgart 2016, 56–61.

Roose, H., Kommunikation des Evangeliums – ein Leitbegriff für die Kinder- und Jugendtheologie? Versuch einer Ortsbestimmung. In: T. Schlag / H. Roose / G. Büttner (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen, JaBuKiju 1, Stuttgart 2018, 240–248.

Roose, H., Religionsunterricht zwischen normativem Anspruch und alltäglicher Wirklichkeit. Ein rekonstruktives Forschungsprojekt. In: U. Riegel / M. Schambeck (Hg.), Was im Religionsunterricht so läuft – Wege religionspädagogischer Unterrichtsforschung und was sie für den Religionsunterricht austragen, Freiburg 2018 (im Druck).

Eine Monographie mit einer ausführlichen Darstellung des Projekts steht kurz vor der Fertigstellung.

2. Arbeits- und Ergebnisbericht

Ausgangsfragen und Zielsetzung des Projekts

Die Religionspädagogik verdichtet Kriterien „guten“ Religionsunterrichts zu Leitbildern, z.B. zum kindertheologisch profilierten Unterricht. Empirische Unterrichtsforschung konzentriert sich im Zusammenhang mit der Frage nach „gutem“ Religionsunterricht meist darauf zu untersuchen, inwiefern sich bestimmte Kriterien „guten“ Religionsunterrichts bzw. ein bestimmtes Leitbild im Unterricht niederschlagen (vgl. Dressler / Klie / Kumlehn 2012). Im Fokus steht dabei in der Regel das Handeln der Lehrkraft, der die religionsdidaktischen Leitbilder Handlungsempfehlungen an die Hand geben wollen. Strukturegebend ist für diesen Ansatz empirischer Unterrichtsforschung, dass er von gesetzten Normen „guten“ Religionsunterrichts ausgeht, anschließend – „top-down“ – den Religionsunterricht nach diesen Normen bewertet und schließlich – meist aufgrund von Defizitdiagnosen – Handlungsempfehlungen formuliert. Vorausgesetzt wird dabei, dass:

- „guter“ Religionsunterricht sich an den gesetzten normativen Leitbildern orientieren sollte,
- die gesetzten Normen praktikabel sind, sich also im Alltagsunterricht umsetzen lassen.

Beide Voraussetzungen sind keineswegs selbstverständlich:

- Im religionspädagogischen Diskurs werden die genannten Leitbilder – neben weiteren – intensiv kontrovers diskutiert.
- In vielen Fachseminaren spielt die Orientierung an religionsdidaktischen Leitbildern – abgesehen von der Kompetenzorientierung – eine sehr geringe Rolle.

- Empirische Einblicke in den Religionsunterricht führen nicht selten zu dem Ergebnis, dass selbst versierte Fachseminarleitungen weit hinter den normativen Erwartungen religionsdidaktischer Modellbildungen und Leitbilder zurückbleiben.
- Studierende gewinnen im Praxissemester oftmals den Eindruck, dass ihnen religionsdidaktische Leitbilder nicht weiterhelfen, sondern die Komplexität unterrichtlicher Interaktion lediglich erhöhen.

An dem sich hier andeutenden Bruch zwischen Theorie und Praxis, zwischen wissenschaftlichem Diskurs und unterrichtlicher Alltagswirklichkeit, setzte das DFG-Projekt „Kindertheologie und schulische Alltagspraxis“ an. Es stellte der „top-down“-Analyse (1. Schritt) eine „bottom-up“-Analyse (2. Schritt) an die Seite (s.u.) und brachte die Ergebnisse beider Analysen „auf Augenhöhe“ ins Gespräch (3. Schritt). Das Verhältnis zwischen Leitbild (hier: der Kindertheologie) und Alltagspraxis wurde als ein dialogisches modelliert: Das normative Leitbild stellt (kritische) Fragen an die Praxis, die Normativität der Praxis stellt aber auch (kritische) Fragen an das Leitbild. Im empirischen Teil des Projekts ging es daher um die Rekonstruktion der Normativität von „Alltagsunterricht“, *nicht* darum, zu bewerten, wie „gut“ oder „schlecht“ die Lehrkräfte nach kindertheologischen Standards unterrichten. Aus diesem Grund verzichteten wir auch bewusst darauf, die Lehrkräfte zu ihrem Unterricht zu befragen. In solchen Gesprächen wären Anerkennungslogiken zu erwarten gewesen, die darauf zielen, den eigenen Unterricht gegenüber den Forschenden zu rechtfertigen. Im Gegensatz dazu ging es dem Projekt darum, den Alltagsunterricht der Lehrkräfte mit seinen eigenen Normen und Regelmäßigkeiten zu beobachten und zu kindertheologischen Normen ins Verhältnis zu setzen (s.u.).

Durchführung

An dem Projekt waren maßgeblich folgende Personen beteiligt: Prof. Dr. Hanna Roose (Projektleitung; Auswertungen; Veröffentlichungen), Dr. Anika Loose (Kontakt mit den Schulen; Videoaufzeichnungen; Auswertungen; Fertigstellung der Promotion zu einem „assozierten bibeldidaktischen Thema“), Jasmin Eichholtz (Videoaufzeichnungen; Transkriptionen; Auswertungen; Erwerb des Masterabschlusses), Prof. Dr. Norbert Ricken (Erziehungswissenschaften), Nele Kuhlmann (Mitarbeiterin von Prof. Dr. Norbert Ricken).

Wir baten erfahrene Grundschullehrkräfte, uns biblischen Alltagsunterricht zu zeigen. Die Konzentration auf biblische Themen hing mit der Vermutung zusammen, dass hier eher „große“ (Oberthür 1995), theologische Fragen (im Unterschied etwa zu Streitschlichterprogrammen) behandelt werden. Davon abgesehen baten wir die Lehrkräfte, möglichst so zu unterrichten „wie immer“. Weitere Informationen, insbesondere auch zur Kindertheologie, gaben wir den Lehrkräften nicht, um nicht den Eindruck zu erwecken, sie sollten jetzt – womöglich anders als sonst – nach kindertheologischen Standards unterrichten. Es ging uns vielmehr um die „bottom-up“-Rekonstruktion der Normativität der jeweiligen Alltagspraxis.

Die Auswahl der Klassen erfolgte nach folgenden Kriterien (theoretical sampling): Wir suchten erfahrene Praxismilieus, also dritte oder vierte Klassen mit erfahrenen Lehrkräften (also keinen ReferendarInnen). Als Kontrast kam eine erste Klasse hinzu. Außerdem mischten wir Schulen im ländlichen und kleinstädtischen Bereich mit überwiegend „bildungsbürgerlichem“ Einzugsgebiet mit einer großstädtischen Grundschule aus einem sog. „sozialen Brennpunkt“.

Die Datenerhebung erstreckte sich über einen längeren Zeitraum. Während die Unterrichtsreihen „Mose“ (3 Unterrichtsstunden), „David“ (8 Unterrichtsstunden), „Advent“ (5 Unterrichtsstunden) und „Ostern“ (6 Unterrichtsstunden) alle in dritten oder vierten Grundschulklassen aufgezeichnet wurden, um bereits eingespielte schulische Praxismilieus beobachten zu können, wählten wir mit der Unterrichtsreihe „Ostern“ (5 Unterrichtsstunden) bewusst eine erste Grundschulklasse, um vergleichen zu können, inwiefern sich vielleicht in einer noch nicht so eingespielten Praxismilieus bestimmte Normen und Regelmäßigkeiten, die erst eingeübt werden müssen, deutlicher zeigen.

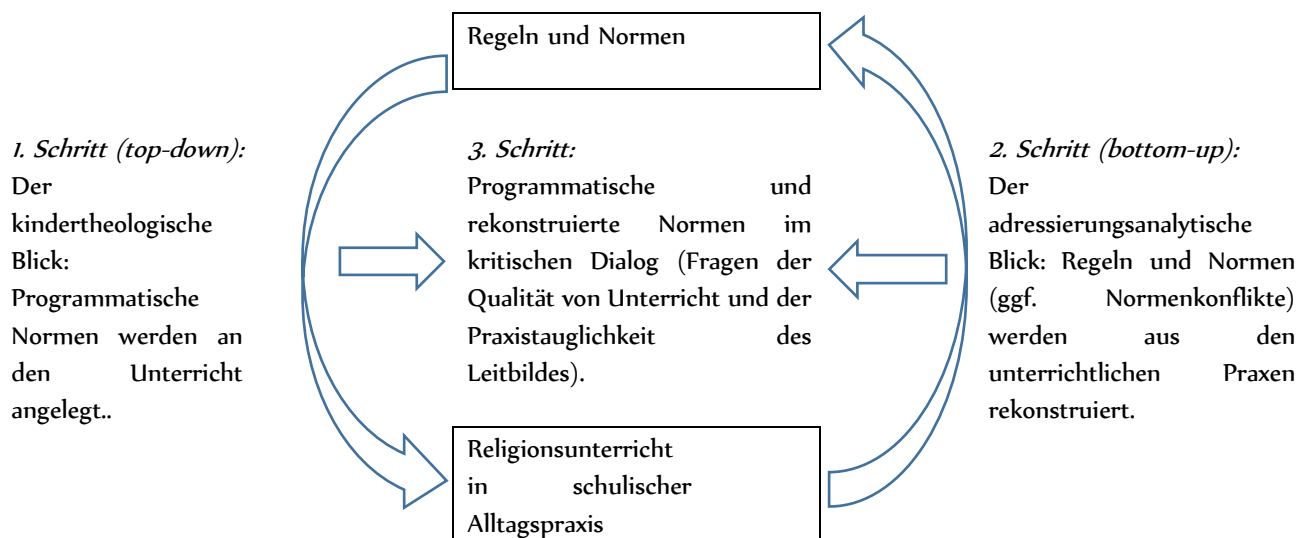
Parallel zur Datenerhebung erfolgte die Auswertung bereits vorhandener Daten. So konnten wir z.T. Ergebnisse aus der Datenauswertung in die weitere Datenerhebung einfließen lassen. Auf diese Weise entstand z.B. die Idee, auch eine Unterrichtsreihe in einer ersten Klasse aufzuzeichnen. In regelmäßigen Analysesitzungen, in die auch KollegInnen aus den Erziehungswissenschaften einbezogen waren (Norbert Ricken, Nele Kuhlmann), entstanden laufend (Teil-) Ergebnisse.

Wir zeichneten komplette Unterrichtsreihen videographisch mit zwei fest installierten Kameras und zwei zusätzlichen Mikrophonen auf. Anika Loose und Jasmin Eichholtz erstellten zusätzlich Feldnotizen bzw. Beobachtungsprotokolle.

Die Datenauswertung erfolgte in mehreren Schritten:

In einem ersten Zugriff auf das Material wählten wir in gemeinsamen Analysesitzungen Szenen nach zwei Kriterien zur genaueren Analyse aus (event-sampling): einerseits Szenen, die aus kindertheologischer Sicht interessant erschienen (z.B. weil ein Kind eine „große Frage“ stellt), andererseits Szenen, die aus der Sicht von Alltagsunterricht interessant erschienen (z.B. weil es zu „Brüchen“ im eingespielten Ablauf kommt). Entsprechende Szenen wurden im Anschluss an die Transkriptionsrichtlinien nach Selting et al. transkribiert. In den projektbezogenen Veröffentlichungen wurde die Transkription zur besseren Lesbarkeit in der Regel vereinfacht und anonymisiert. Wir analysierten – unterschiedlich intensiv – ca. 55 Szenen.

Die Datenanalyse erfolgte in drei Schritten.



1. Schritt: Der kindertheologische Blick („top-down“)

Im *ersten Schritt* wurde der Unterricht nach kindertheologischen Kriterien „guten“ Unterrichts analysiert. Die normative Analyse knüpfte an die von Petra Freudenberger-Lötz (2007, 139-140) entwickelten Fragen zur Beurteilung theologischer Gespräche mit Kindern an. Die Fragestellungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie von bestimmten Normen her entwickelt sind und so ein begründetes Urteil über „Gelingen“ oder „Misslingen“ ermöglichen.

- „Entwickeln die Kinder eine Fragehaltung?“ Die „großen“ Fragen der Kinder (Oberthür 1995, 11-22) gelten als normativer Ausgangspunkt guten Religionsunterrichts.
- „Ist das Modellieren der Rollen dem Gesprächsverlauf angemessen?“
- „Welche fruchtbaren Gedanken / überraschenden Momente / Weggabelungen ergeben sich im Unterrichtsverlauf?“ In diesen Situationen soll die Lehrkraft das theologische Denken der Kinder unterstützen.

Dieser Schritt entspricht auf den ersten Blick religionsdidaktischen Analysegewohnheiten. Aber: Die Lehrkräfte wurden in unserem Projekt *nicht* gebeten, kindertheologisch inspirierten Unterricht zu zeigen. Sie sollten – so weit möglich – so unterrichten „wie immer“. Das Projekt hatte nicht zum Ziel, Lehrkräfte dahingehend zu bewerten, wie „gut“ sie ihnen vorgegebene kindertheologische Normen umsetzen können. Das Ziel bestand vielmehr darin, die Nähe bzw. Ferne von Alltagsunterricht und kindertheologischen Normen möglichst präzise zu beschreiben. Hier liegt ein wesentlicher Unterschied zur Forschungswerkstatt von Freudenberger-Lötz.

2. Schritt: Der adressierungsanalytische Blick („bottom-up“)

Der *zweite Schritt* irritiert denn auch in mehrfacher Hinsicht religionsdidaktische Seh-Gewohnheiten:

- Er suspendiert explizit die Frage nach „gutem“ Religionsunterricht.
- Er nähert sich dem Unterricht nicht in der Annahme, es handle sich um ein vertrautes Feld, das es nach bekannten Kriterien zu optimieren gilt, sondern in der Annahme, es handle sich um ein unbekanntes Feld, das es in seiner Eigensinnigkeit zu erkunden gilt.
- Die Lehrkräfte sind keine „allmächtigen“ Akteure, sie bleiben eingebunden in die Praktiken der Ordnungsbildung des Unterrichts (Idel / Schütz, 78).
- Das Handeln der Akteure gilt nur z.T. als bewusst-intentional gesteuert.

Diese Irritationen resultieren aus einer theoretischen Fundierung, die sich im Wesentlichen auf drei (miteinander zusammenhängende) Theoriezusammenhänge beruft: den ethnomethodologischen, den praxistheoretischen und den anerkennungstheoretischen Ansatz.

(Religions-) Unterricht kann als eine kulturelle Praxis gelesen werden (Helsper, 66). Praxen sind geregeltes Verhalten, sie sind Träger impliziten Wissens und Könnens. Die Regeln und Normen, die Praxen als „geregeltes Verhalten“ organisieren, können „offizielle“ und „inoffizielle“ Verhaltensregeln sein, deren Nichtbeachtung sanktioniert wird (Popitz, 76-116) und „implizite Standards der Normalisierung“ innerhalb sozialer Praktiken (Butler, 73). Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht alle expliziten unterrichtlichen Normen in Praxen sichtbar werden müssen. Eine Lehrkraft kann im Interview Normen vertreten – z.B. die Kinder zum Fragen zu ermutigen – die sich in ihrem Unterricht kaum beobachten lassen. Das Projekt fokussierte im rekonstruktiven Teil ausschließlich Normen und Regeln, die sich in den beobachteten unterrichtlichen Praktiken konstituierten und *sichtbar* wurden. Konkretisieren ließ sich dieses Anliegen durch den anerkennungstheoretischen Ansatz im Anschluss an Reh und Ricken (2012; 2015; 2018).

Anerkennung meint in diesem Zusammenhang nicht die Affirmierung von positiven Eigenschaften, sondern ein ambivalentes Geschehen: Sie erfasst (pädagogisches) Handeln im Rahmen der Paradoxie, einen Menschen anzuerkennen als jemanden, der er bereits ist und als jemanden, der er noch nicht ist. Im „Zusammenspiel von Zeigen, Adressieren und Re-Adressieren, dem Zuweisen von Positionen vor dem Hintergrund von Normen, vollziehen sich Wirkungen pädagogischer Praktiken.“ (Reh / Rabenstein / Idel, 215) Diese Normen wurden anhand der Adressierungsanalyse aus den unterrichtlichen Praxen rekonstruiert.

Bei der Adressierungsanalyse orientierten wir uns an dem Raster von Sabine Reh und Norbert Ricken von 2012: Im Anschluss an die konversationsanalytisch inspirierte These, dass die Teilnehmenden in konkreten Situationen Sinn herstellen und sich die Situation verstehbar machen, fragt eine erste Analyseperspektive danach, wie eine Situation von den Beteiligten gedeutet wird. Geht es z.B. um ein Abfragen oder um ein forschendes Fragen, um „echtes Interesse“ oder um „Zeitschinden“? Zentral ist dabei die Frage nach dem normativen Horizont. (2012, 44) Ein zweiter Analyseaspekt betrifft eine erste Adressierung, durch die die Beteiligten in ein bestimmtes Verhältnis gesetzt werden, z.B. in das von Expertin und Unwissender. (2012, 44-45) Ein dritter Aspekt betrifft die Reaktion, die die erste Adressierung auslöst. (2012, 44-45)

In Unterrichtsgesprächen spiegeln Adressierungen Normen, die eng an den Prozess der Themenentfaltung gekoppelt sind (Hericks, 215). Es geht im Unterricht wesentlich um Adressierungen im Umgang mit der Sache. Insofern spielt die Analyse der thematischen Gegenstandskonstitution auch für die Rekonstruktion der Normen, wie sie in Adressierungen sichtbar werden, eine wichtige Rolle. Aus diesem Grund zeichneten wir im Rahmen

des Projekts ganze Unterrichtsreihen auf (nur bei der „Mose“-Reihe war das nicht möglich). So ließ sich der Prozess der Gegenstandskonstitution, der sich qua Adressierung vollzieht, auch in größeren Zusammenhängen (ganzer Unterrichtsstunden und –reihen) rekonstruieren.

Die Analyse der Szenen erfolgte *sequenziell* und *komparativ*, d.h. mehrere Szenen, die sich ähneln oder im Gegenteil miteinander kontrastieren, wurden vergleichend betrachtet, um bestimmte Beobachtungen schärfer profilieren zu können.

3. Schritt: Der vergleichende Blick

Auf der Grundlage der beiden beschriebenen Analyseschritte war es möglich, nach dem Verhältnis zwischen kindertheologischen Normen und solchen Regeln und Normen zu fragen, die in den Unterrichtspraxen sichtbar wurden. Wo stimmen beide überein (so dass kindertheologische Normen im schulischen Alltagshandeln sichtbar werden)? Welche kindertheologischen Normen werden (durchgehend) verletzt? Welche anderen Normen greifen in diesen Situationen? Wo also liegen Anschlussstellen, wo beobachtbare Diskrepanzen zwischen dem Programm der Kindertheologie und dem schulischen Alltagshandeln im Religionsunterricht? Wo ergeben sich kritische Fragen an die Unterrichtspraxis, wo kritische Fragen an das Leitbild der Kindertheologie?

Erfahrungen und Ergebnisse

Erwartungsgemäß war es nicht einfach, Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern zu finden, die in die Videoaufzeichnung einer kompletten Unterrichtsreihe einwilligten. Ein Vorteil war dabei, dass es dem Projekt nicht darum ging zu bewerten, wie „gut“ oder „schlecht“ bestimmte Lehrkräfte das Leitbild der Kindertheologie umsetzen, sondern darum zu analysieren, wie sich die sichtbaren Normen und Regel(haftigkeit)en ihres Unterrichts zu kindertheologischen Normen verhalten.

Das konstitutive interpretativ-analytische Element des Projekts mit seiner Suspendierung der Frage nach „gutem“ RU traf in religionsdidaktischen Wissenschaftsdiskursen z.T. auf wenig Verständnis. Der präsentierte Unterricht sei zu „schlecht“, um für religionsdidaktische Fragestellungen fruchtbar gemacht werden zu können. Demgegenüber sind wir der Ansicht, dass die aufgezeichneten Unterrichtsstunden „Alltagsunterricht“ sichtbar machen und hinsichtlich der Lehrkräfte eher von einer „Positiv-Auswahl“ auszugehen ist, insofern Lehrpersonen, die mit ihrem Unterricht selbst unzufrieden sind, kaum in Videoaufzeichnungen einwilligen würden. Offenbar kollidiert der interpretative Zugriff aber mit einer starken Fokussierung auf die handlungstheoretisch fundierte Frage nach der Verbesserung von RU durch die Befassung mit „good practice-Beispielen“ und einer „besseren“ Professionalisierung der Lehrkräfte. Gerade die Wahrnehmung von Studierenden im Praxissemester, dass universitäres Wissen für die unterrichtliche Praxis kaum hilfreich sei, und die Einschätzung von Lehrkräften und Fachseminarleitungen, dass konzeptionelle Debatten, wie sie an den Universitäten geführt werden, kaum praxisrelevant seien (mit einer gewissen Ausnahme der Kompetenzorientierung), sprechen u.E. dafür, die interpretativen Analyseverfahren aus den Erziehungswissenschaften auch religionsdidaktisch stärker fruchtbar zu machen, damit Leitbilder und (oft als hoch defizitär bewertete) Alltagspraxis nicht völlig auseinanderbrechen. Erst wenn wir besser verstehen, welche expliziten und impliziten Normen in der Alltagspraxis konstitutiv wirksam sind, können wir differenzierte Aussagen darüber machen, welche Veränderungen ein normatives Leitbild vom Alltagsunterricht erwartet und wo diese Normen möglicherweise mit der Normativität der Praxis kollidieren.

Ergebnisse zu kindertheologischen Anteilen in der Alltagspraxis (1. Analyseschritt; „top-down“)

Ein erstes, ernüchterndes Ergebnis lautet: In den analysierten Unterrichtseinheiten gibt es nur zwei Sequenzen, in denen ein Kind von sich aus eine „große“ Frage stellt. Insgesamt ist zu beobachten, dass die Lehrkräfte die

im Unterricht behandelten Fragen kaum auf „große Fragen“ zuspitzen, obwohl sich das an mehreren Stellen vom Thema her angeboten hätte. Interessanterweise wird gerade der offene Geltungsanspruch (hier) biblischer Erzählungen negiert: Ihre religiösen Geltungsansprüche bleiben weitgehend „eingekapselt“ in der „fernen“ biblischen Welt, die kognitive Aktivierung ist gering. Gott kommt in der Mose- und in der David-Einheit nur in der Welt der Bibel vor. Dieser Befund stimmt in wesentlichen Aspekten mit Ergebnissen der Essener Forschergruppe überein (Englert 2013, 256–264). Auf der Ebene der Gesprächsorganisation finden sich kaum Sequenzen, in denen die Kinder sich aufeinander beziehen und darin von der Lehrkraft bestärkt werden. Entweder werden die Beiträge der Kinder additiv gesammelt, oder die Lehrkraft gibt selbst die Antwort. Der erste Auswertungsschritt endete damit in einer Defizitanalyse. In der von uns beobachteten alltäglichen Unterrichtspraxis „steckte“ wenig Kindertheologie.

Ergebnisse zur Normativität der Alltagspraxis (2. Analyseschritt, „bottom-up“)

Bei der Analyse der Unterrichtsszenen fiel zunächst auf, wie „glatt“ der Unterricht in allen aufgezeichneten Unterrichtsreihen – etwa im Vergleich zu Beobachtungen in Fachpraktika – läuft. Die Praktikergemeinschaften sind weitgehend eingespielt. Bei der Frage nach Normen, die in den Adressierungspraxen sichtbar werden, zeigten sich schnell bestimmte Normenkonflikte, die durchgängig rekonstruierbar sind, aber graduell unterschiedlich bearbeitet werden (vgl. Idel / Schütz 2016, 74-76).

Selbsttätigkeit vs. Zielorientierung:

Die Norm der Selbsttätigkeit wird in allen Unterrichtsreihen deutlich sichtbar. Die Kinder sollen sich beteiligen und dieser Beteiligung wird viel Zeit eingeräumt; sie sollen nachdenken und ihre Meinung äußern. Gleichzeitig wird diese Norm unterlaufen: Die Beiträge der Kinder bleiben oft ohne Bedeutung für die weitere Themenkonstitution. Erklären lässt sich das u. a. mit der konkurrierenden Norm der Zielorientierung. Damit tritt eine an der Subjektkonstitution orientierte Norm (Selbsttätigkeit) mit einer stärker an der Gegenstandskonstitution orientierten Norm (Zielorientierung) in Konflikt.

Lerngemeinschaft vs. Leistungsorientierung:

In den beobachteten Unterrichtsreihen werden Kinder oft als Lerngemeinschaft adressiert, in der alle mitmachen können – aber auch müssen. Möglich wird das dadurch, dass die Lehrkraft ihre Fragen und Aufgaben als solche deklariert, die „alle“ beantworten bzw. bearbeiten können. Hierin könnte eine Erklärung für das oft geringe kognitive Anspruchsniveau liegen: Es richtet sich nach den (vermeintlich) „schwächsten“ SchülerInnen, um alle „mitnehmen“ und inkludieren zu können. Lernen wird als gemeinschaftlicher Prozess konstruiert, bei dem niemand überfordert wird. Für diesen Zusammenhang spricht auch die Beobachtung, dass individuelle Leistungsbeurteilung – soweit erkennbar – wesentlich über formale Aspekte erfolgt: über die Vollständigkeit der Mappe und über die Häufigkeit der Meldungen. Die Qualität einzelner SchülerInnenäußerungen wird von der Lehrkraft indirekter markiert, v.a. über den Tonfall ihrer knappen Rückmeldungen. Insofern zeigt sich zwischen der Norm des gemeinschaftlichen Lernens, aus dem niemand ausgeschlossen wird, und der Norm einer hohen (kognitiven) Leistungsanforderung ein Konflikt, der in allen ausgewerteten Unterrichtsreihen eher zugunsten der Norm des gemeinschaftlichen Lernens im Sinne einer Orientierung an den „Schwächsten“ bearbeitet wird.

Nähe vs. Distanz

Der RU soll – so eine erkennbare Norm – Raum für „persönliche“ Fragen und Anliegen bieten. Diese Norm tritt z.T. mit einem ebenfalls beobachtbaren Gebot der Distanz in Konflikt, das sich aus der Form des schulischen Unterrichts als eines Massenunterrichts im halböffentlichen Raum ergibt. Persönliche Gespräche haben immer ein „Publikum“. Die Aushandlungsprozesse zwischen persönlicher Nähe und gebotener Distanz sind z.T. prekär:

Bei „persönlichen“ Fragen („Was macht dich traurig?“) können sich die SchülerInnen geschützt (über ein Symbol: eine Wolke) äußern und müssen nichts dazu sagen. Bei persönlichen Aussagen, die von SchülerInnen kommen („Ich war ganz traurig, als meine Eltern sich getrennt haben.“) fragt die Lehrkraft nicht nach und beantwortet eventuelle Nachfragen anderer SchülerInnen selbst.

Die Antinomie von Nähe und Distanz erfährt im konfessionellen Religionsunterricht eine fachspezifische Zuspitzung: Der Religionsunterricht zeichnet sich gegenüber anderen Fächern durch den Anspruch aus, für die SchülerInnen in besonderem Maße (existenziell) orientierend und sinnstiftend zu wirken. Die SchülerInnen sollen selbsttätig urteilen, sie sollen sich selbsttätig positionieren. Aber die Unterrichtsanalysen zeigen: In *religiösen* Fragen (im weitesten Sinn) müssen sich die SchülerInnen nur dort positionieren, wo sie in der Welt der biblischen Erzählung verbleiben können („Welche Plage ist die schlimmste?“ „Wer gewinnt – David oder Goliath?“), nicht aber in eigenen „Glaubensfragen“. Hier wird eine Norm hervorgebracht, nach der „Glaubensfragen“ als zu persönlich und zu privat gelten, um von den Kindern explizit im Unterricht diskutiert zu werden, so dass auch hier das Distanzgebot greift. Kinder werden davor „geschützt“, sich im RU vor den anderen in „Glaubensfragen“ positionieren zu müssen.

Ergebnisse zum kritischen Dialog zwischen kindertheologischem Leitbild und der Normativität der Alltagspraxis (3. Auswertungsschritt)

Der Dialog zwischen kindertheologischem Leitbild und der Normativität der Alltagspraxis konnte in der top-down-Bewegung durch den Bezug auf das literarische Gespräch (Härle u.a.) angereichert werden, in der bottom-up-Bewegung durch den Rekurs auf die Rekonstruktion der Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion (Wenzl). Die Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion liegen zunächst quer zum kindertheologischen Leitbild, weil sie verdeutlichen, dass a) im Alltagsunterricht die Lehrkraft die Fragen stellt, b) der Unterricht auf ein „Sich-Allgemein-Machen“ der SchülerInnen zielt (und nicht etwa auf die individuelle Selbst-Entfaltung) und c) individuelle materiale Bildungsansprüche (z.B. „große“ Fragen einzelner Kinder) als gegenschulische Ansprüche modelliert werden, die strukturell über den Unterricht hinausweisen. Das Leitbild des literarischen Gesprächs hat diese Spannungen konzeptionell und empirisch bereits intensiver bedacht als die kindertheologische Forschung, die sich hier Anregungen holen kann.

In diesem Rahmen ergaben die rekonstruktiven Analysen differenziertere Verhältnisbestimmungen:

In hohem Maße affin ist zunächst die Norm der Selbsttätigkeit, hier insbesondere in der Form der Äußerung eigener Gedanken (vgl. Theologie von Kindern). Kinder erhalten in dem von uns beobachteten Unterricht viel Raum für eigene Äußerungen. Allerdings beziehen sich diese Partizipationschancen fast nie auf „große Fragen“, sondern oftmals auf offene (letztlich irrelevante) Fragen. Die Adressierungsanalyse legt hier die Vermutung nahe, dass „große Fragen“ den Lehrkräften einerseits (kognitiv) als zu „schwer“, andererseits (affektiv) als zu „persönlich“ gelten. Beide Aspekte verdienen eine genauere Betrachtung: Wenn „große Fragen“ den Lehrkräften als zu „schwer“ gelten, wäre von der Kindertheologie deutlicher herauszuarbeiten, wie „große Fragen“ im theologischen Gespräch auf unterschiedlichen Leistungsniveaus modellierbar sind – und zwar ohne dass die Lerngemeinschaft daran zerbricht (Theologie mit – allen? – Kindern). Wenn „große Fragen“ den Lehrkräften als zu „persönlich“ gelten, wäre genauer zu markieren, wie sich „Glaubensfragen“ im theologischen Gespräch so modellieren lassen, dass sie nicht als (rein) persönliche Fragen erscheinen, oder es wäre zu überlegen, wie sich im gemeinsamen Gespräch geschützte Formen etablieren lassen, die die Thematisierung auch persönlicher Fragen erlauben.

Die Norm der Lerngemeinschaft erweist sich ebenfalls als kindertheologisch affin (vgl. Theologie mit Kindern). Sie wird in den von uns beobachteten Praxisgemeinschaften so sichtbar, dass sich einerseits das kognitive Leistungsniveau an den „Schwächsten“ orientiert und dass andererseits die Beteiligung aller unter Einhaltung

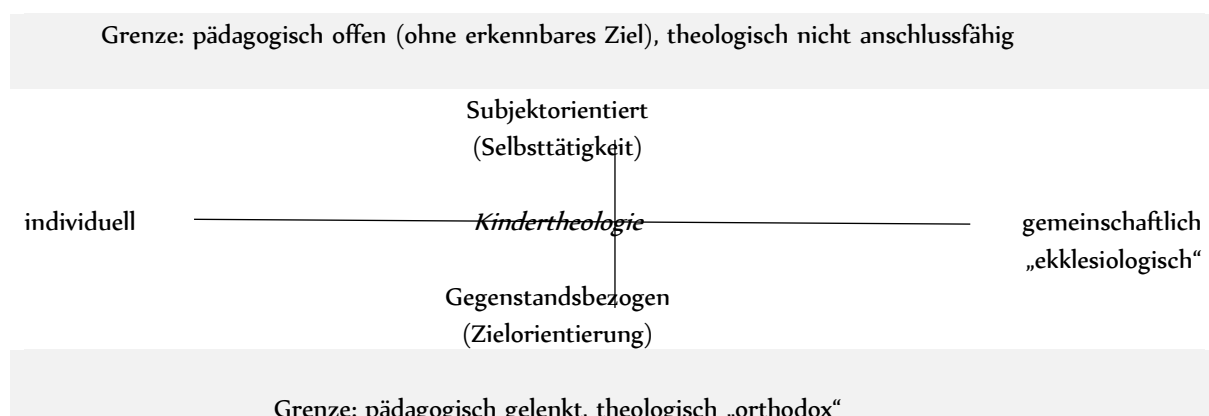
der Gesprächsregeln („Melden“) z.T. massiv („Drannehmen“ auch von Kindern, die sich nicht gemeldet haben) eingefordert wird. Diese Beobachtung stellt an die Konzeptionierung theologischer Gespräche die Frage, nach welchen Regeln und Normen sie „Lerngemeinschaft“ modellieren möchte. Bei literarischen Gesprächen (Ohlsen 2014; Roose 2016a) wird auf das Melden bewusst verzichtet, nicht jedes Kind muss etwas sagen. Partizipation kann also auch „nur“ durch Zuhören erfolgen. Explizite Äußerungen erfolgen hier freiwillig. Die Leistungsbeurteilung bezieht sich nicht direkt auf die literarischen Gespräche, sondern auf die begleitend geführten Lerntagebücher. Wie verstehen sich in dieser Hinsicht theologische Gespräche?

Die von uns beobachteten Arten der Bearbeitung des Normenkonfliktes zwischen Selbsttätigkeit und Zielorientierung entsprechen *nicht* den Normen der Kindertheologie: Hier sollen die Beiträge der Kinder konstitutiv in den Prozess der gemeinsamen Themenkonstitution zu einer „großen Frage“ eingebunden werden. Demgegenüber werden Selbsttätigkeit und Zielorientierung in den von uns beobachteten Unterrichtsszenen weitgehend entkoppelt. Die Beiträge der Kinder tragen kaum etwas zur Themenkonstitution bei, obwohl sie mit viel Zeitaufwand gesammelt werden. Die thematische Weiterführung leistet dann die Lehrkraft.

Die von uns beobachteten Arten der Bearbeitung des Normenkonflikts zwischen Nähe und Distanz (in seiner fachspezifischen Zuspitzung) entsprechen ebenfalls *nicht* den Normen der Kindertheologie: Die Aufforderung an die SchülerInnen, sich *klassenöffentlich* in religiösen Fragen zu positionieren, markiert die von uns beobachtete unterrichtliche Praxis latent als Vereinnahmung. Vereinnahmung meint dann nicht die fremdbestimmte Festlegung auf eine religiöse Position, sondern die eingeforderte selbstbestimmte Festlegung auf eine (religiöse) Position *vor der Klasse*. Unsere Unterrichtsbeobachtungen haben gezeigt: Dort, wo es um „große“ Fragen geht, werden Kinder davor „geschützt“, sich selbst im halb-öffentlichen Raum des Unterrichts positionieren zu müssen. Genau diese Praktiken der Positionierung von Kindern in religiösen Fragen *vor der Klassenöffentlichkeit* wären für theologische Gespräche aber konstitutiv. Wir stoßen hier also auf ein wesentliches Hindernis für die Umsetzung eines kindertheologischen Leitbildes im Unterricht. Es wäre interessant, ob sich dieser Befund in theologischen Gesprächen außerhalb der Klassenöffentlichkeit, also in Kleingruppen sowie in kirchlichen und familiären Kontexten, anders darstellt.

Ist Kindertheologie im unterrichtlichen Kontext damit unmöglich? Ist sie mit ihren Normen zu weit entfernt von der Normativität der Praxis mit ihren Regelmäßigkeiten? Gemäß unserem Ansatz von einem dialogischen Verhältnis zwischen (kindertheologischer) Theorie schulischer Alltagspraxis gehen wir aber davon aus, dass kindertheologische Normen den Alltagsunterricht *graduell* sehr wohl verändern können. Der Alltagsunterricht verändert aber auch die Kindertheologie. Konkret bedeutet das: Wenn Kindertheologie in die vielgestaltige Alltagspraxis einwandert, wird sie selbst vielgestaltig.

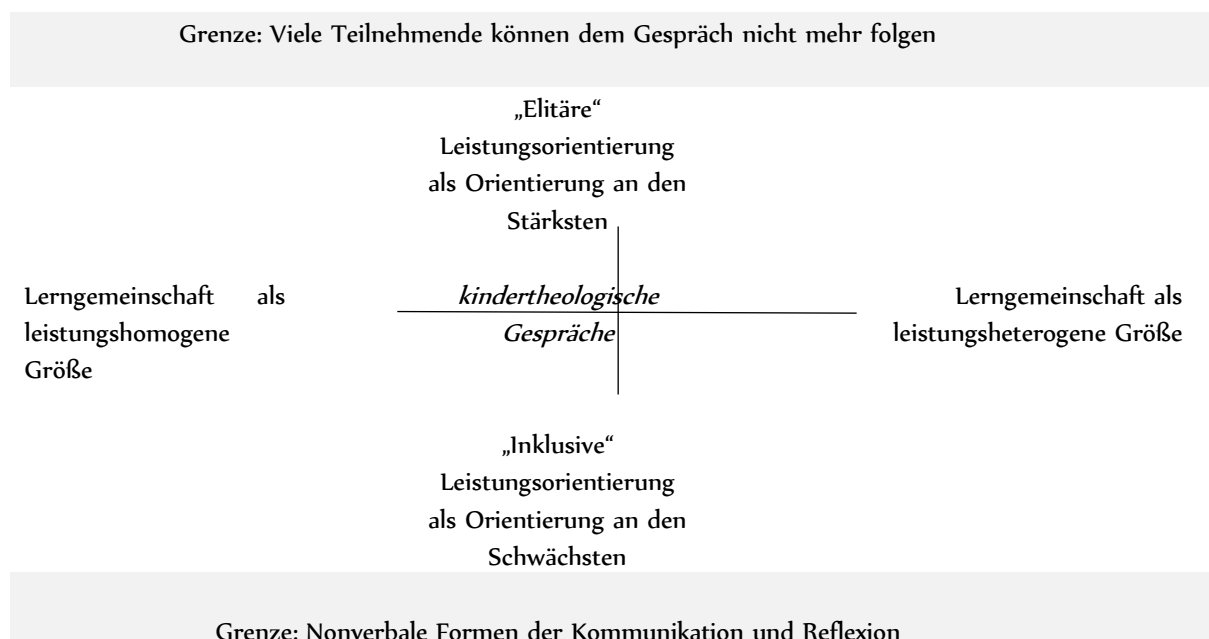
Kindertheologie im Normenkonflikt von Selbsttätigkeit vs. Zielorientierung



Eine Kindertheologie, die sich eher im oberen linken Quadranten verortet, wird sich bemühen, in individuellen Gesprächen Fragen von Kindern aufzunehmen und individuelle Reflexionsprozesse anzustoßen. Die Grenze zu individuellen Gesprächen, die nicht als kindertheologisch zu qualifizieren sind, verläuft dort, wo der Eindruck der Beliebigkeit entsteht und thematisch keine Anschlussfähigkeit an die biblisch-christliche Tradition vorliegt. Eine Kindertheologie, die sich im unteren linken Quadranten verortet, wird sich bemühen, Kinder mit „großen“ Fragen aus der Theologie zu konfrontieren und in Einzelgesprächen ihre individuellen Aneignungsformen zu erheben und zu fördern. Hier verorten sich viele Beiträge aus den Jahrbüchern für Kindertheologie. Die Grenze verläuft hier zu Gesprächen, die individuelle Aneignungsformen theologisch vorschnell „korrigieren“. Eine Kindertheologie, die sich im oberen rechten Quadranten bewegt, wird im Rahmen theologischer Gespräche versuchen, die individuellen Aneignungsformen der Kinder aufeinander zu beziehen. Die Grenze zu gemeinsamen Gesprächen, die nicht als kindertheologisch zu qualifizieren sind, lässt sich dort ziehen, wo der Bezug auf die biblisch-christliche Tradition als gemeinsames „Spielfeld“ nicht erkennbar ist. Eine Kindertheologie, die sich eher im unteren rechten Quadranten bewegt, wird versuchen, verstärkt Deutungsangebote aus der biblisch-christlichen Tradition in das gemeinsame Gespräch einzubringen und die theologische Wahrheitsfrage nicht auf die individuelle „Wahrheit-für-mich“ zu beschränken. Die Grenze verläuft dort, wo kein Raum für individuelle Wahrheitszuschreibungen eröffnet wird.

Prinzipiell sind alle Formen der Kindertheologie – samt ihrer graduellen Verschiebungen auf den beiden Achsen – im schulischen Rahmen denkbar. Kindertheologie im Klassenverband (also im gemeinsamen Gespräch) muss aber die „rechte Hälfte“ stärker berücksichtigen, als dies bisher konzeptionell geschieht. Sie basiert – subjektorientiert – auf der Fähigkeit der SchülerInnen, sich „allgemein zu machen“, indem sie sich zur gleichen Zeit auf die gleiche Frage einlassen (vgl. Wenzl 2014). Kindertheologie im Klassenverband bleibt dennoch individuell, indem sie den individuellen Fragen der Kinder und ihren individuellen Aneignungsformen möglichst viel Raum gibt.

Kindertheologie im Normenkonflikt von Lerngemeinschaft vs. Leistungsorientierung

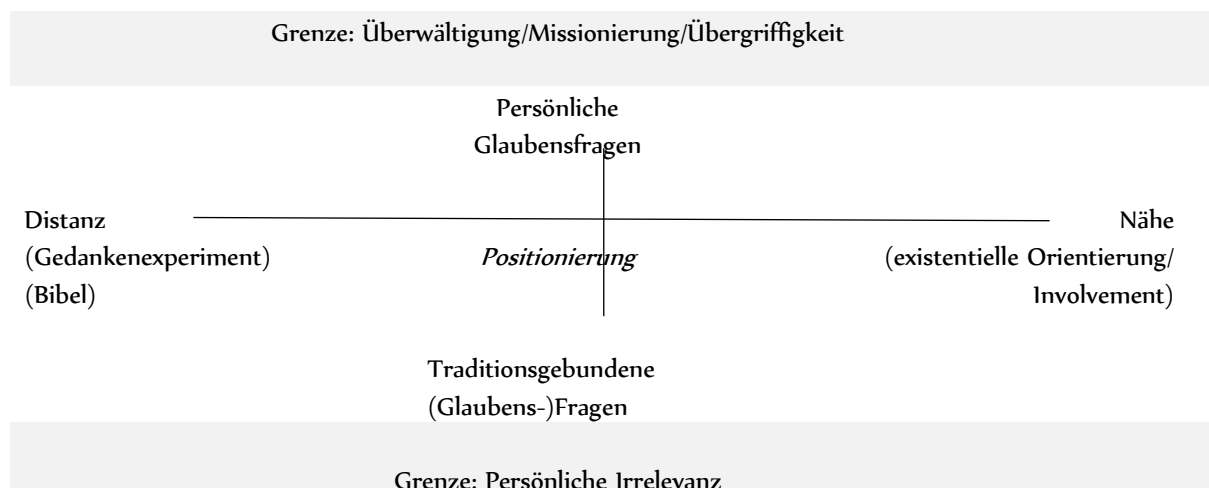


Viele Klassengespräche, die wir gesehen haben lassen sich im unteren linken Quadranten verorten. Die Bewertung einzelner Beiträge tritt stark zurück, im Vordergrund steht eine offene Sammlung, die als Ganze

stehen gelassen wird. Das Anforderungsniveau ist gering, es orientiert sich tendenziell an den schwächsten SchülerInnen, dafür können alle mitmachen. Kognitive Leistungsstärke wird nur schwach und wenn dann indirekt als anerkenbar markiert. Die SchülerInnen werden so als leistungshomogene Gruppe adressiert, aus der niemand „herausfällt“. Hierin mag ein fachkultureller Unterschied zu den „Hauptfächern“ liegen. In diesem Quadranten verortet sich am ehesten eine Kindertheologie, die sich als weitgehend bewertungsfreier Raum versteht, weil es bei „großen“ Fragen kein richtig und kein falsch gibt, so dass es in erster Linie darum geht, dass alle mitmachen. Der Aspekt, nach dem es der Kindertheologie bei der gemeinsamen Suche auch um Anschlussfähigkeit an die biblisch-christliche Tradition geht (und um wirklich „große“ Fragen, die auf Beantwortung drängen, nicht nur um „offene“ Fragen, deren Beantwortung letztlich beliebig ist), wird vernachlässigt. Als Grenze theologischer Gespräche wäre hier zu überlegen, inwiefern nonverbale Formen der Kommunikation und Reflexion als gemeinsame Suche gestaltet werden können.

Weiter oben auf der linken Seite verorten sich Unterrichtsgespräche, die sich am „Durchschnitt“ orientieren und schwächeren SchülerInnen Hilfestellungen ermöglichen (z.B. Integrationshelferinnen), ohne dass diese zum „offiziellen“ Unterrichtsgeschehen gezählt würden. Noch weiter oben ist kindertheologische Forschung angesiedelt, die sich einzelne starke SchülerInnen (oder die eigenen ProfessorInnen-Kinder) auswählt, um Gespräche mit einer in sich homogenen, leistungsstarken Gruppe zu führen. Diese Formen der Kindertheologie können zeigen, was bei Kindern möglich ist, sie entfernen sich aber deutlich von alltäglicher Unterrichtspraxis. Im oberen rechten Quadranten kommt es zu einer impliziten oder expliziten Bewertung der Beiträge, indem die Lehrkraft steuert und nur bestimmte Beiträge aufnimmt und weiterführt. Kindertheologische Gespräche im Klassenverband müssen ähnlich verfahren, wenn sie eine thematische Fokussierung und ein höheres Anforderungsniveau erreichen wollen. Allerdings droht hier die Gefahr, dass die Lerngemeinschaft zerbricht. Im unteren rechten Quadranten verorten sich viele Diskussionen zum Thema „Inklusion“, insbesondere in der Frage, wie Helfen und Kooperation unter den Kindern pädagogisch sinnvoll zu gestalten sind (vgl. Wocken 2014, 69; Roose 2018b, 83-86). Diese Frage ist, was theologische Gespräche (im Unterschied zum weiteren Begriff der Kindertheologie) angeht, bisher kaum reflektiert. Formen des Helfens sind in dokumentierten kindertheologischen Gesprächen ganz überwiegend mit der Moderationsrolle der Lehrkraft verbunden. Binnendifferenzierung im Blick auf theologische Gespräche scheint am ehesten dort möglich zu sein, wo dem Gespräch unterschiedliche Produkte zugeordnet werden (z.B. ein Lerntagebuch, aber auch ein Bild, eine Collage etc.), zu denen dann die jeweils erforderliche Hilfestellung geleistet werden kann.

Kindertheologie im Normenkonflikt von Nähe vs. Distanz



Eine Kindertheologie, die sich im oberen rechten Quadranten verortet, wird auf den persönlichen Glauben besonderen Wert legen und in dieser Hinsicht auf subjektgebundene Nachhaltigkeit in Fragen zielen, die den Kindern selbst wichtig sind: Kindertheologie soll – je individuell – „sinnstiftend“ und „orientierend“ wirken und muss daher „nachhaltig abrufbar“ sein (Zimmermann 2013, 47). Eine Kindertheologie, die sich im oberen linken Quadranten verortet, wird die Auseinandersetzung mit dem Glauben *anderer* (Kinder) stärker gewichten und insofern explizit Raum für individuelle Distanzierungen schaffen. Der Glaube, um den es in der Kindertheologie geht, ist dann nicht (nur) der eigene. Eine Kindertheologie, die sich im unteren linken Quadranten verortet, wird das Gedankenexperiment stark machen, das bei der Auseinandersetzung mit Themen aus der biblisch-christlichen Tradition ebenfalls keinen eigenen Glauben voraussetzt (Büttner 2007). Nachhaltigkeit als Qualitätskriterium guter Kindertheologie bezieht sich dann nicht auf die Stabilität subjektiver Glaubensorientierungen, sondern auf den Prozess der Kommunikation, der immer wieder themengebundene Ein- und Ausstiege ermöglicht (Roose 2016b). Eine Kindertheologie, die sich im unteren rechten Quadranten verortet, wird den Aspekt des „involvement“ in der religiösen Tradition stark machen und Kindertheologie von einem „bloßen“ Reden über Religion unterscheiden (Reis 2018, Roose 2018a, 149).

Die Ergebnisse des Projekts stellen Reflexionswissen bereit, das es ReligionspädagogInnen erlaubt, genauer zu bestimmen, welche Form von Kindertheologie sie vertreten (oder kritisieren) möchten. Aus diesem Reflexionswissen ergeben sich – wie dargestellt – Fragen, die auf eine schärfere Profilierung der Kindertheologie zielen. Die Ergebnisse ermöglichen auch eine Diskussion kindertheologischer Normen angesichts der Normativität der (jeweiligen) Alltagspraxis.

In einem neuen Projekt soll die Jugendtheologie in ihrem Verhältnis zur Alltagspraxis in den Blick genommen werden. Das Forschungsdesign unterscheidet sich an mehreren Punkten vom abgeschlossenen Projekt zur Kindertheologie:

- Das Leitbild ist nicht mehr kindertheologisch, sondern jugendtheologisch profiliert.
- Die Datenerhebung erfolgt nicht mehr nur im schulischen Alltagsunterricht, sondern auch im Rahmen der Konfirmandenarbeit.
- Neben klassenöffentlichen Gesprächen rücken Kleingruppengespräche in den Fokus, an denen die Lehrperson nicht teilnimmt.
- Die Datenauswertung erfolgt im Anschluss an Ricken und Kuhlmann anhand einer modifizierten Adressierungsanalyse, die verstärkt Rekursivitätsspielräume in den Blick nimmt – eine Dimension, die gerade für das Jugendalter spannend ist.
- Das Forschungsprojekt wird mit einem hochschuldidaktischen Element verknüpft, bei dem im Rahmen des Praxissemesters in universitären Seminaren anhand von Fallstudien jugendtheologische Normen in ihrem Verhältnis zur Normativität der Praxis diskutiert werden (in Kooperation mit Prof. Dr. Fabian Dietrich).

3. Zusammenfassung

Das Projekt „Kindertheologie und schulische Alltagspraxis“ (Förderzeitraum 2016-2018) hatte zum Ziel, den Alltagsunterricht der Lehrkräfte mit seinen eigenen Normen und Regelmäßigkeiten zu beobachten und zu kindertheologischen Normen in ein dialogisches, kritisches Verhältnis zu setzen. Das so generierte Reflexionswissen führte auf konzeptioneller Ebene zu einer Ausdifferenzierung von „Kindertheologie“, auf einer Theorie-Praxis-Ebene zu einer Präzisierung der Erwartungen, die das kindertheologische Leitbild an den Alltagsunterricht stellt.

Wir (Hanna Roose, Anika Loose, Jasmin Eichholtz) zeichneten fünf Unterrichtsreihen zu biblischen Themen an unterschiedlichen Grundschulen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen videographisch auf (Mose – 3. Klasse; Advent – 3. Klasse, David – 3. Klasse, Ostern – 4. Klasse, Gottesbilder – 1. Klasse) und analysierten aus den 27 Unterrichtsstunden – unterschiedlich intensiv – ca. 55 Szenen (z.T. gemeinsam mit Norbert Ricken und Nele Kuhlmann). Alle Klassen wurden von erfahrenen Religionslehrkräften unterrichtet. Ausgangspunkt für die Szenenauswahl war einerseits die Frage, wo aus Sicht der Kindertheologie Chancen zum theologischen Gespräch genutzt bzw. vertan wurden, andererseits die Frage, wo es Brüche im Ablauf des Unterrichts gab.

Die Szenen wurden in drei Schritten analysiert: Im *ersten Schritt* wurde der Unterricht (top-down) im Anschluss an die von Petra Freudenberger-Lötz (2007, 139-140) entwickelten Fragen zur Beurteilung theologischer Gespräche analysiert. Aber: Die Lehrkräfte wurden in unserem Projekt *nicht* gebeten, kindertheologisch inspirierten Unterricht zu zeigen. Sie sollten – so weit möglich – so unterrichten „wie immer“. Das Projekt hatte nicht zum Ziel, Lehrkräfte dahingehend zu bewerten, wie „gut“ sie ihnen vorgegebene kindertheologische Normen umsetzen können. Das Ziel bestand vielmehr darin zu erheben, wie viel Kindertheologie in schulischer Alltagspraxis „steckt“. Hier liegt ein wesentlicher Unterschied zur Forschungswerkstatt von Freudenberger-Lötz. Im *zweiten Schritt* rekonstruierten wir (bottom-up) die Normativität unterrichtlicher Praktiken anhand der Adressierungsanalyse nach Reh / Ricken 2012. Im *dritten Schritt* setzten wir kindertheologische Normen und die Normativität der Praxis in ein dialogisches Verhältnis.

Das konstitutive interpretativ-analytische Element des Projekts (zweiter Analyseschritt) mit seiner Suspendierung der Frage nach „gutem“ RU traf in religionsdidaktischen Wissenschaftsdiskursen z.T. auf wenig Verständnis. Offenbar kollidiert der interpretative Zugriff mit einer starken Fokussierung auf die handlungstheoretisch fundierte Frage nach der Verbesserung von RU durch die Befassung mit „good practice-Beispielen“ und einer „besseren“ Professionalisierung der Lehrkräfte. Aber erst wenn wir besser verstehen, welche expliziten und impliziten Normen in der Alltagspraxis konstitutiv wirksam sind, können wir differenzierte Aussagen darüber machen, welche Veränderungen ein normatives Leitbild vom Alltagsunterricht erwartet und wo diese Normen möglicherweise mit der Normativität der Praxis kollidieren.

Die Adressierungsanalyse brachte spezifische Bearbeitungsformen von Normenkonflikten zutage (Selbsttätigkeit vs. Zielorientierung; Lerngemeinschaft vs. Leistungsorientierung; Nähe vs. Distanz) und legt u.a. die Vermutung nahe, dass „große Fragen“ (Oberthür) den Lehrkräften einerseits (kognitiv) als zu „schwer“, andererseits (affektiv) als zu „persönlich“ gelten. Die Aufforderung an die SchülerInnen, sich *klassenöffentlich* in religiösen Fragen zu positionieren, markiert die von uns beobachtete unterrichtliche Praxis in weiten Teilen latent als Vereinnahmung. Vereinnahmung meint dann nicht die fremdbestimmte Festlegung auf eine religiöse Position, sondern die eingeforderte selbstbestimmte Festlegung auf eine (religiöse) Position *vor der Klasse*. Dort, wo es um „große“ Fragen geht, werden Kinder davor „geschützt“, sich selbst im halb-öffentlichen Raum des Unterrichts positionieren zu müssen. Genau diese Praktiken der Positionierung von Kindern in religiösen Fragen *vor der Klassenöffentlichkeit* wären für theologische Gespräche aber konstitutiv. Wir stoßen hier also auf *ein* wesentliches Hindernis für die Umsetzung eines kindertheologischen Leitbildes im Unterricht. Es wäre interessant, ob sich dieser Befund in theologischen Gesprächen mit Jugendlichen außerhalb der Klassenöffentlichkeit, also z.B. in Kleingruppen sowie in kirchlichen Kontexten, anders darstellt.

Literaturverzeichnis

- Büttner, G., Kindertheologie – beobachtet. Dekonstruktive Ansichten, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 6/2007, 2–11.
- Butler, J., Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen, Frankfurt/M. 2009.
- Dressler, B. / Klie, T. / Kumlehn, M., Unterrichtsdramaturgien, Stuttgart u.a. 2012.
- Englert, R., Wie kommen Schüler/innen ins Gespräch mit religiösen Traditionen? Eine Untersuchung religionsdidaktischer Inszenierungsstrategien, in: U. Riegel / K. Macha (Hg.), Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken, Münster u.a. 2013, 248–265.
- Freudenberger-Lötz, P., Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007.
- Härle, G., Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In ders. / B. Rank (Hrsg.), Wege zum Lesen und zur Literatur, Baltmannsweiler 2004, 137-168.
- Härle, G., „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt.“ Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In M. Steinbrenner, J. Mayer & B. Rank (Hrsg.), „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis, Baltmannsweiler, 2011, 29-65.
- Härle, G. / Steinbrenner, M. (Hrsg.), Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler 2004.
- Helsper, W., Schulkulturen, Zeitschrift für Pädagogik 54/2008, 63-80.
- Hericks, U., Anerkennung in Fachkulturen, in: Jenny Lüders (Hg.), Fachkulturforschung in der Schule, Opladen 2007, 209-228.
- Idel, T.-S. / Schütz, A., Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann, in: Hummrich, M. u.a. (Hg.), Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns, Wiesbaden 2016, 63-80.
- Meseth, W. / Proske, M., Mind the Gap. Holocaust Education in Germany between pedagogical intentions and classroom interaction. Prospects, Quarterly Review of Comparative Education 40 (2) 2010, 201-222.
- Oberthür, R., Kinder und die großen Fragen, München 1995.
- Ohlsen, N., „Zwischen Stolper- und Meilensteinen“. Probleme und Chancen literarischer Gespräche in der Grundschule, in: M. Steinbrenner u.a. (Hg.): Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander: Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis, Baltmannsweiler 2014, 337-362.
- Pieper, I., Literarische Gespräche im Literaturunterricht, JaBuKi 15, Stuttgart 2016, 75-93.
- Popitz, H., Soziale Normen, Frankfurt/M. 2006.
- Reh, S. / Ricken, N., Das Konzept der Adressierung, in: I. Miethe / H.-R. Müller (Hg.), Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie, Opladen 2012, 35–56.
- Reis, O., Kindertheologie als katalysierendes Element in der Erstkommunikationskatechese. Ein Ort der Kommunikation des Evangeliums, in: T. Schlag / H. Roose / G. Büttner (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie Bd. 1, Stuttgart 2018, 122-135.
- Ricken, N. /Rose, N. /Kuhlmann, N. u. a., Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Zu den theoretischen und methodologischen Perspektiven auf ›Anerkennung‹ in der Erforschung von Unterrichtspraktiken, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (2017), Heft 2, 193-235.
- Roose, H., Literarische und theologische Gespräche. Eine interdisziplinäre Perspektive. Theo-Web 15/2016, 207-222 (2016a).

- Roose, H., Nachhaltigkeit als Qualitätskriterium der Kinder- und Jugendtheologie? In: dies. / E. E. Schwarz (Hg.), „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“. Kindertheologie im Unterricht, Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 15, Stuttgart 2016, 56–61 (2016b).
- Roose, H., Kinder- und Jugendtheologie als Kommunikation des Evangeliums in Kirche und Schule. Notwendige Differenzierungen, in: T. Schlag / H. Roose / G. Büttner (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie Bd. 1, Stuttgart 2018, 146-153 (2018a).
- Roose, H., Inklusion zwischen Politik und Erziehung. Beobachtungen zum Film „ich. Du. Inklusion“, in: G. Büttner u.a. (Hg.), Heterogenität im Klassenzimmer, Babenhausen 2018, 75-86 (2018b).
- Selting, Magret et al. (2009), Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2), Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10, S. 353-402, <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf>.
- Wenzl, T., Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion, Wiesbaden 2014.
- Wocken, H., Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster, Hamburg 2014.
- Zabka, T., Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. Leseräume 2/2015, 169–187.
- Zimmermann, M., Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, Neukirchen-Vluyn 2010.
- Zimmermann, M., Zur Dialektik einer aufgeklärten Kindertheologie. Die Notwendigkeit einer „Theologie für Kinder“ im Blick auf Zielgruppe, Basiswissen, Nachhaltigkeit und Inhalt, in: A. A. Bucher / E. E. Schwarz (Hg.), „Darüber denkt man ja nicht von allein nach ...“ Kindertheologie als Theologie für Kinder, Stuttgart 2013, 40-56.