

Kindertheologie und schulische Alltagspraxis: Eine explorative Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht

von
Hanna Roose

Abstract

Wie „alltagstauglich“ ist die Kindertheologie? Auf welche Unterrichtsstile trifft sie in der schulischen Alltagspraxis und wie förderlich sind diese Stile für ein Projekt Kindertheologie? Wie verhalten sich ihre expliziten Normen zu den Normen, die in schulische Routinen eingelagert sind? Der Artikel berichtet von einer explorativen empirischen Studie, die diesen Fragen nachgeht, indem sie markante Szenen aus dem Religionsunterricht einer 3. Klasse einerseits aus der normativen Perspektive der Kindertheologie, andererseits aus der deskriptiven Perspektive einer Praxeologie analysiert. Als ein wesentliches Ergebnis zeigt sich, dass in den beobachteten Stunden pädagogische Normen der Selbsttätigkeit sichtbar werden, die jedoch von fachlichen Normen der Zielorientierung weitgehend entkoppelt werden. Hierin liegt zugleich eine Chance und eine Herausforderung für ein Projekt „Kindertheologie“.

1. Die Fragestellung

„Praktizierende Lehrkräfte haben in der Regel ihren eigenen Stil gefunden [...] Auch wenn er vielleicht ‚erfolgreich‘ ist, so muss er dennoch nicht unbedingt förderlich sein für ein Projekt ‚Theologisieren‘.“ (Büttner, 2012, S. 140) Wie steht es um die „Alltagstauglichkeit“ der Kindertheologie? Sympathisanten und Vertreter des kindertheologischen Ansatzes diagnostizieren an dieser Stelle einen Schwachpunkt. (Schweitzer, 2012; Schröder, 2012, S. 246; Butt, 2009, S. 44; Büttner, 2007, S. 7) Dabei hat sich das Programm der Kindertheologie in der religionspädagogischen Diskussion nicht nur in Deutschland (Bucher, Büttner, Freudenberger-Lötz & Schreiner, 2002; 2001ff.), sondern darüber hinaus auch im europäischen Raum durchaus etabliert (Iversen, Mitchell & Pollard, 2009; Kraft, Roose & Büttner, 2011). Die Attraktivität des Programms zeigt sich nicht zuletzt darin, dass die Diskussion aktuell auf die Jugendtheologie ausgeweitet wird.¹ Im Rahmen der Kindertheologie ist dabei bekanntlich das Gespräch von zentraler Bedeutung, so dass z.T. von „theologischen Gesprächen mit Kindern“ (Freudenberger-Lötz, 2007) gesprochen wird. Die Bearbeitung „großer“ Fragen (Oberthür, 1995, S. 14) im Unterrichtsgespräch impliziert die Abkehr vom fragend-entwickelnden Stil, bei dem die Lehrkraft die Antwort kennt und versucht, die Kinder dorthin zu führen. Gefordert sind Verstehen und Argumentieren: „Der beim Theologisieren angeeignete Habitus ist der einer gebildeten Religion, die existenzielles Betroffensein mit argumentativen Mitteln der Kommunikation verbindet.“ (Büttner, 2013, S. 143) Diesen Habitus gelte es einzuüben, so dass die Lehrkraft in komplexen Unterrichtssituationen auch unbewusst auf ihn zurückgreife. Kindertheologie postuliert damit normativ ein bestimmtes Leitbild vom Kind und fordert einen bestimmten Gesprächsstil in der Wissensdomäne Theologie. Für den Religionsunterricht bedeutet das u.a.:

1. Der Religionsunterricht soll die „großen Fragen“ der Kinder als Ausgangspunkt nehmen. (Oberthür, 1995, S. 14)

¹ Vgl. u.a. SCHLAG & SCHWEITZER, 2012; DIETERICH, 2012; kritisch DRESSLER, 2011.

2. Der Religionsunterricht soll Kinder als „theologiefähig“ betrachten und ihre Ansichten nicht vorschnell im Sinne einer vermeintlichen „theologischen Korrektheit“ korrigieren. (Bucher, 2002, S. 16–23) Das Leitbild der Kindertheologie nimmt damit eine bildungstheoretische Perspektive ein, die die Selbsttätigkeit des Subjekts betont. (Scheunpflug, 2012, S. 113)
3. Der Religionsunterricht soll die Kinder in die Suche nach tragfähigen Antworten einbeziehen und sie in dieser Suche unterstützen. (Freudenberger-Lötz, 2007, S. 56) Im Rahmen dieser Suche verändert sich die Rolle der Lehrkraft: Insbesondere bei der Theologie mit Kindern (Schweitzer, 2003, S. 11–16) strebt die Kindertheologie eine symmetrische Kommunikationsgemeinschaft an, die (auch) dadurch entsteht, dass die Lehrkraft bei „großen“ Fragen die „richtige“ Antwort genauso wenig wissen kann wie die Schülerinnen und Schüler. (Freudenberger-Lötz, 2007, S. 43–44; Schluß, 2005, S. 28)
4. Der Religionsunterricht soll in einen argumentativen Gesprächsstil einüben. (Büttner 2012, S. 142)

Empirisch hat sich die kindertheologische Forschung bisher v.a. auf drei Bereiche fokussiert: Sie hat erstens in umfassenderen Studien (Büttner 2002; Butt 2009) und in kleinen Beiträgen, abgedruckt in den „Jahrbüchern für Kindertheologie“ (seit 2002), versucht zu erheben, was Kinder zu bestimmten theologischen Themen (z.B. Jesus Christus oder Auferstehung) im Sinne einer Theologie von Kindern denken. Sie hat zweitens – in Verbindung mit konzeptionellen Überlegungen – das Verhältnis von Kindertheologie und Kompetenzorientierung bedacht (Zimmermann 2010; Jahrbuch für Kindertheologie 2011). Sie hat drittens ein Programm zur „Professionalisierung Studierender“ (Freudenberger-Lötz, 2007) entwickelt.

Kindertheologisch inspirierte, empirische Untersuchungen im Bereich der (Alltags-) Unterrichtsforschung gibt es bisher jedoch nicht. Im Gegenteil: Die empirischen Studien klammern die Bedingungen des Unterrichts im schulischen Alltag bewusst aus: Theologie von Kindern wird meist in Gruppen- oder Einzelgesprächen außerhalb des „ordentlichen“ Unterrichts erhoben, unterrichtliche Kriterien der Zielorientierung und Leistungsbeurteilung sind ausgesetzt. Die Untersuchungen zur Kompetenzorientierung nehmen keine Unterrichtsprozesse in den Blick, sondern deren „output“. Die Forschungen zur Professionalisierung reduzieren die Komplexität unterrichtlicher Praxis bewusst durch die (Team-)Arbeit mit Schülerinnen und Schülern in Kleingruppen mit flexibler Zeitstruktur und ohne Leistungsbeurteilung.

Die hier beschriebene explorative Studie fragt demgegenüber, auf welche Unterrichtspraxis das Leitbild im schulischen Alltag trifft. Es fokussiert damit eine Frage, die von VertreterInnen der Kindertheologie bisher weitgehend ausgeblendet wurde, die aber für die Frage nach Chancen der Umsetzbarkeit des kindertheologischen Leitbildes im Sinne einer Habitualisierung von zentraler Bedeutung ist: die Frage nach den Routinen des Religionsunterrichts im schulischen Alltag und ihrem Verhältnis zu den Anforderungen der Kindertheologie.

2. Der Ansatz der Studie

Der Ansatz dieser Studie besteht darin, markante Unterrichtsszenen einerseits von einer normativen (in diesem Fall: kindertheologischen) Perspektive her zu analysieren, andererseits von einer deskriptiven (in diesem Fall: praxeologischen). Ein we-

sentliches Erkenntnisinteresse besteht darin, Unterrichtsszenen, die aus kindertheologischer Perspektive als defizitär zu bewerten sind, praxeologisch zu rekonstruieren, also die Normen und Regeln zu beschreiben, die in diesen Szenen wirken. So lässt sich sehr viel genauer als bisher beschreiben, welche Chancen und welche Hindernisse bestimmte Unterrichtsstile für die Kindertheologie bieten.

2.1. Der normativ-kindertheologische Blick

Die normative Analyse knüpft an die von P. Freudenberger-Lötz aus der Unterrichtspraxis heraus entwickelten Fragen zur Beobachtung und Beurteilung theologischer Gespräche mit Kindern an. (Freudenberger-Lötz, 2007, S. 138–140) 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? Können sie vielfältige Gelegenheiten zur eigenständigen Konstruktion theologischer Deutungen nutzen?“ (Ebd., S. 139)
- „Welche Rolle(n) übte die Lehrkraft aus? Ist das Modellieren der Rollen dem Gesprächsverlauf angemessen?“ (Ebd.) Im Hintergrund steht ein normatives Rollenmodell, das der Lehrkraft bei den drei Schwerpunkten des Theologisierens mit Kindern je unterschiedliche Rollen zuordnet: Bei der „Theologie von Kindern“ soll die Lehrkraft als aufmerksame Gesprächsbeobachterin agieren, bei der „Theologie mit Kindern“ soll sie das Gespräch stimulieren und bei der „Theologie für Kinder“ soll sie das Gespräch als Expertin begleiten, indem sie den Kindern Antwortmöglichkeiten auf noch offene Fragen aus der biblisch-christlichen Tradition anbietet, ohne diese den Kindern als „richtige Antwort“ überzustülpen. (Ebd., S. 130–131)
- „Welche fruchtbaren Gedanken / überraschenden Momente / Weggabelungen ergeben sich im Unterrichtsverlauf? Unterstützt die Reaktion der Lehrkraft in diesen Situationen das eigenständige theologische Denken von Kindern?“ (Ebd., S. 140)

Um methodisch kontrolliert nachhalten zu können, inwiefern die programmatischen Forderungen eingelöst werden oder nicht, bietet sich das sprachwissenschaftliche Instrumentarium zur Analyse von Themenstruktur und Themenentfaltung in Gesprächen an. (Brinker, 2001; 2005) Dabei geht es sowohl um die Inhalts- als auch um die Partizipationsstruktur. T. Knauth hat dieses Analyseinstrument bereits für die Religionspädagogik fruchtbar gemacht. (Knauth, 2009) Wichtig ist dabei in kindertheologischer Perspektive z.B. die Frage, ob argumentative Anschlüsse erkennbar werden oder Beiträge eher unverbunden nebeneinander stehen bleiben. (Brinker, 2005, S. 65–82; Grümme, 2006) Wo und in welcher Form erhalten Kinder Beteiligungschancen, wo werden sie ihnen verwehrt?

2.2. Der deskriptiv-praxeologische Blick

Da diese Perspektive in der Religionspädagogik bisher nicht breit rezipiert ist, hole ich an dieser Stelle etwas weiter aus.

2.2.1. Ansatz in der Schulkulturforschung

In Anknüpfung an Ansätze der Schulkulturforschung (Breidenstein, 2006; Helsper, 2008; Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2008) verstehe ich den (Religions-) Unterricht als eine kulturelle Praxis. Dabei geht es mir nicht speziell um „Kulturen des

Performativen“ (Wulf, Althans, Audehm, Bausch & Göhlich, 2004; 2007) und die Thematisierung eines (normativ-) performativen Religionsunterrichts mit der Fokussierung auf religiöser Praxis als einer kulturellen Praxis. (Dressler, 2012, S. 7) Vielmehr betrachte ich „Schule und Unterricht [...] als ein Arrangement kultureller Praktiken [...], in denen die spezifischen unterrichtlichen Formen erst konkret generiert werden“. (Helsper, 2008, S. 66)

2.2.2. Der praxeologische Ansatz

Während Subjektive Theorien beim Individuum (oft bei der Lehrkraft) ansetzen (Fussangel, 2008, S. 73), rückt durch den „*practice turn*“ die Religionsklasse als situierte „*community of practice*“ in den Mittelpunkt; als Praktikergemeinschaft, „die über spezifische Formen von *knowing how* integriert“ (Schmidt, 2012, S. 12) ist. Praktiken werden mit Schatzki und Reckwitz gefasst als Routinen in einem sozialen Feld, die von ihren Akteuren weder thematisiert noch hinterfragt werden. (Schatzki, 1996; 2002; Reckwitz, 2006) Sie sind geregeltes Verhalten, das hinsichtlich der sozial tradierten und eingeschliffenen Muster – nicht der je individuellen Realisierung – von Interesse ist. Praktiken sind damit Träger impliziten Wissens und Könnens. (Schmidt, 2012, S. 24)

Der praxeologische Ansatz kann die Trägheit der Institution Schule erklären, insofern das Handeln der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler zu einem erheblichen Grad durch implizites Wissen und Können, durch eingeschliffene Routinen geregelt ist, das mit ‚neuen‘ (oder schlicht anderen) expliziten Normen und Regeln in Konflikt geraten kann, ohne dass dieser Konflikt bewusst bearbeitet werden könnte. Dazu muss das eingelagerte implizite Wissen und Können zunächst (so weit möglich) sichtbar gemacht werden. Eine Zielsetzung der Studie besteht also darin, einige Selbstverständlichkeiten von (Religions-)Unterricht besser in den Blick zu bekommen.

Die Regeln, die Praktiken als geregeltes Verhalten organisieren, können als offizielle Gesetze festgelegt sein, sie können aber auch in normativen Vorgaben oder auch – informeller – in „rules of thumb“, also erfahrungsgeliteten Regeln – bestehen. (Schatzki, 2001, S. 51–52) Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht alle expliziten schulischen Normen in Praktiken sichtbar werden müssen. Eine Lehrkraft kann sich entscheiden, bestimmte Normen bewusst zu unterlaufen, z.B. die Norm der Leistungsbeurteilung, indem sie allen Kindern in Religion eine „2“ gibt. Sie kann auch explizit Normen vertreten – z.B. die Kinder zum Fragen zu ermutigen – die sich in ihrem Unterricht kaum beobachten lassen. Die Studie konzentriert sich auf Normen, die in pädagogischen Praktiken (s.u.) des Alltagsunterrichts *sichtbar* werden (und die explizit oder implizit, offiziell oder inoffiziell sein können). (Reh & Rabenstein, 2012) Es geht also *sowohl* um die Frage der (fehlenden) Regelbefolgung (Popitz, 2006, S. 76ff) *als auch* um die Frage der Regelhaftigkeit (Butler, 2009, S. 73), des Orientierungsrahmens bzw. des Habitus. (Bohnsack, 2010b, S. 303)

Mit Wagner-Willi (Wagner-Willi, 2005, S. 90–91) gehe ich davon aus, dass der Schüler- (und der Lehrer-)Habitus „als Ergebnis von rituellen Prozessen der Habitualisierung und Inkorporierung von regelgeleitetem Handeln bezeichnet werden [kann], die durch Wiederholung allmählich praktisches, rituelles Wissen hervorbringen, das der Erinnerung an die exterioren (kommunikativen) Regeln bzw. ihrer bewussten handlungspraktischen Umsetzung nicht mehr bedarf.“ (Ebd.) Mit anderen Worten: Schulische Routinen schleifen sich allmählich ein. Ich untersuche daher Unterricht, in den

sowohl die Kinder (als 3.-KlässlerInnen) als auch die Lehrkraft mehrjährige Schulerfahrung mitbringen. Die Beteiligten gelten als kompetente Fachleute für Interaktionen, die in konkreten Situationen Sinn herstellen und sich die Situation verstehbar machen. (Sacks, 1974) „Nicht das intentionale Bewusstsein der Teilnehmenden, sondern ihre praktischen Methoden der interaktiven Sinnproduktion werden untersucht. Eine Befragung der Teilnehmenden würde da nicht weiterhelfen, da diese Herstellungspraxen nicht als explizites Wissen vorliegen.“ (Hecht, 2009, S. 126) Anders formuliert: Die Regelmäßigkeit des Habitus ist dem subjektiv gemeinten Sinn der Akteure vorgelagert.

Mit dieser ethnomethodologisch und konversationsanalytisch orientierten Fundierung stellt die deskriptive Analyse der kindertheologisch-normativen (oft defizitorientierten) eine alternative Lesart von Unterrichtsszenen an die Seite. Die Lehrkraft und die SchülerInnen gelten als Experten ihres Unterrichts. Besonders interessant sind dabei ‚Bruchstellen‘ im Unterrichtsgeschehen, in denen die Routinen nicht glatt ablaufen. Der praxeologische Blick suspendiert damit die Frage nach „gutem“ Religionsunterricht. Vorausgesetzt ist, dass Routinen ein hohes Maß an *impliziten* Regeln und Normen enthalten, die durch die mikrologischen Analysen überhaupt erst bearbeitbar werden. Die sichtbaren Normen befragt die Studie dann auf ihre (fehlende) Kompatibilität mit den expliziten Normen der Kindertheologie – *ohne die Frage mit einzubeziehen, ob die betreffende Lehrkraft (oder gar die Kinder) das Programm der Kindertheologie kennen und explizit befürworten*. Die explorative Studie zielt damit auf die „Alltagstauglichkeit“ von Kindertheologie für den Religionsunterricht an Grundschulen, nicht schon auf die Schulung von Lehrkräften. Mit anderen Worten: Sie fragt danach, wie viel Kindertheologie im Religionsunterricht des schulischen Alltags „steckt“.

2.2.3. Pädagogische Praktiken

Pädagogische Praktiken betrachte ich im Anschluss an Ricken (2009) als solche, „in denen jemandem gleichzeitig eine Sache gezeigt und er oder sie dabei notgedrungen gleichzeitig als jemand adressiert wird, der er schon ist und der er noch werden kann, d.h. in denen er als Lernender angesprochen wird“. (Reh, Rabenstein & Idel, 2011, S. 215) Das Konzept schließt u.a. an die breite Diskussion um Anerkennung an. Anerkennung meint dabei nicht die Affirmierung von positiven Eigenschaften (Honneth, 2003), 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. Anerkennung vollzieht sich in Adressierungen.

2.2.4. Adressierungen

Adressierungen „bilden Positionen, in denen Subjekte erkennbar sind. In solchen Figurationen, dem Zusammenspiel von Zeigen, Adressieren und Re-Adressieren, dem Zuweisen von Positionen vor dem Hintergrund von Normen, vollziehen sich Wirkungen pädagogischer Praktiken.“ (Reh, Rabenstein & Idel, 2011, S. 215) Diese Normen sollen aus den unterrichtlichen Praktiken rekonstruiert werden. In Unterrichtsgesprächen spiegeln Adressierungen Normen, die eng an den Prozess der Themenentfaltung gekoppelt sind: „Denn im *Vollzug des Unterrichts*, in der kommunikativen Erarbeitung der Fachinhalte, werden Einzelbeiträge und Äußerungen von Schülerinnen und Schülern permanent als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, ‚passend‘ oder ‚unpassend‘, ‚zur Sache gehörend‘ oder ‚nicht zur Sache gehörend‘ klassifiziert.“

(Hericks, 2007, S. 215) Insofern spielt die Analyse der Themenstruktur und Themenentfaltung in Gesprächen (Brinker, 2001; 2005) hinsichtlich ihrer Inhalts- und ihrer Partizipationsstruktur auch für die Rekonstruktion der Normen, wie sie in Adressierungen sichtbar werden, eine wichtige Rolle. (Bonnet, 2001, S. 199)

Konkret frage ich in Anlehnung an Reh & Ricken (2012) nach den Adressierungspraktiken in ausgewählten Szenen. Reh & Ricken unterscheiden drei Analyseaspekte: 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. Er lässt sich niemals vollständig erheben, weil immer eine Vielzahl von Normen in einer Situation wirken. (Ebd., S. 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 Novize. (Ebd., S. 44–45) Ein *dritter* Aspekt betrifft die Reaktion, die die erste Adressierung auslöst. (Ebd.) Wie setzt sich der / die Adressierte zur Adressierung ins Verhältnis?

Mikrologische Analysen, die diese Aspekte in markanten Szenen detailliert nachzeichnen, können Aufschluss über die Regeln und Normen geben, die in dieser Situation wirken, ohne dass den Beteiligten dies (vollständig) bewusst wäre. Wichtig ist bei der Analyse der Adressierungspraktiken im Sinne einer sequentiellen, komparativen Analyse (Bonnet, 2009; 2011) jeweils die Frage nach möglichen und realisierten Anschlussmöglichkeiten. Z.B.: Wie reagiert die Lehrkraft in einer vergleichbaren Situation? Wie reagiert die Schülerin in einer vergleichbaren Situation?

3. Fallvignetten

Die Fallvignetten stammen aus einer vom Land Niedersachsen finanzierten interdisziplinären Pilotstudie, die 2012/2013 an einer Grundschule bei Lüneburg durchgeführt wurde. Beteiligt waren Prof. Dr. Cornelia Dietrich (Allgemeine Erziehungswissenschaft), Prof. Dr. Carola Schormann (Musikwissenschaft und –didaktik), Prof. Dr. Ulrike Steierwald (Literaturwissenschaft) und ich. Über drei Wochen wurde in einer 3. Klasse der Deutsch-, Musik- und Religionsunterricht aufgezeichnet, den wir dann unter verschiedenen Fragestellungen gemeinsam ausgewertet haben. Die betroffenen Lehrkräfte erhielten von uns keine Vorgaben. Sie sollten möglichst so unterrichten „wie immer“.

Als Datengrundlage für die mikrologischen Analysen von markanten Einzelszenen dienen neben dem Videomaterial szenische Beschreibungen. (Reh & Ricken 2012, S. 46) Sie erfassen vollständig (in gut lesbarer Form) die verbalen Äußerungen, unvollständig auch Mimik, Gestik, Körperhaltungen, Raumordnungen etc. Das Videomaterial erlaubt dabei, die notwendige Selektivität der szenischen Beschreibungen wiederholt zu kontrollieren. (Bohnsack, 2010a, S. 195) Vorausgesetzt wird, „dass in den Videoaufzeichnungen Strukturierungen sozialer Situationen und deren Ordnungen zur Anschauung kommen, in denen [auch] das implizite Wissen der beteiligten Akteure dokumentiert ist“. (Schluß & Jehle, 2013, S. 11) Dieses implizite Wissen hat habituellen Charakter und zeigt sich auch dort, wo Unterricht – wegen der Videoaufnahme – womöglich anders inszeniert wird als sonst. (Ebd., S. 48)

3.1. Szene 1 (Mose und der brennende Dornbusch): Steuerung

Die Sitzordnung in der 3. Religionsklasse ist frontal. Die Lehrerin steht vorne hinter dem Pult. Sie blickt zu Beginn der Szene auf ein Blatt – wahrscheinlich eine Erzählvorlage – das auf dem Pult liegt. Die Unterrichtsstunde hat mit einer Wiederholung der letzten Stunde begonnen. Danach haben die Kinder das Lied „Als Israel in Ägypten war“ gesungen. Seit ca. 14 Minuten erzählt die Lehrerin anhand ihrer Erzählvorlage von Mose. Als die Lehrerin beginnt, den Kindern Fragen zu stellen, stützt sie sich mit einer Hand auf die Lehne ihres Stuhls und blickt die Schülerinnen und Schüler an.

[1] L: Mose erschrak und wollte weglaufen, doch Gott zeigte ihm, dass er sie [die Schlange] wieder in einen Stab verwandeln konnte. Und dann sagte Gott: „Dein Bruder Aaron ist schon auf dem Weg. Du wirst ihm begegnen. Nimm ihn mit, denn er kann ein guter Redner sein. Dann macht euch auf zum Pharao, damit dieses Leiden endlich aufhört.“ (*blickt auf*) Und das ist das, was in den Liedertexten stand. Das hat Mose sich also nicht ausgedacht, sondern woher hat Mose diesen Auftrag bekommen? Wer kann das noch einmal sagen? Wer hat Mose diesen Auftrag gegeben? Tom?

[2] Tom (und ein anderes Kind leise): Gott.

[3] L: Und wenn man von Gott einen Auftrag bekommt, dann ... kann man den ablehnen?

[4] Mehrere Kinder aus der Klasse: Nein. Nein.

[5] L: Das war schon etwas Besonderes. (*tritt vor das Pult, nimmt ein Arbeitsblatt in die Hand; Marie meldet sich*) So! Du kriegst jetzt noch ein zweites Blatt, dort hast du ... Marie.

[6] Marie: Ich hab noch eine Frage.

[7] L: Ja. (*legt das Arbeitsblatt zurück auf das Pult*).

[8] Marie: Ehm also, aber heute passiert das doch gar nicht mehr, dass Gott mit einem spricht?

[9] L: Nein. Mit den meisten Menschen nicht. Aber vielleicht gibt es doch den ein oder anderen, mit dem Gott schon mal gesprochen hat.

[10] *Erstaunte und zweifelnde Geräusche aus der Klasse.*

[11] L: Das ist auch damals in der Zeit, als dies hier passierte, nur ganz, ganz wenigen Menschen passiert. Mose ist einer von denjenigen, mit denen Gott gesprochen hat. Auch dort ist es mit den meisten Menschen nicht passiert.

[12] Marie: Hat er denn mit dir schon mal gesprochen?

[13] *Stimme aus der Klasse:* Ja.

[14] L: Nein, hat er nicht.

[15] *Stimme aus der Klasse:* Mit mir aber.

[16] L: Aber angeblich soll es Menschen geben, ich kann nur sagen, was ich gehört habe, ich hab noch nie mit so einem Menschen gesprochen, mit dem er schon gesprochen hat. Aber wie gesagt, es passiert nur ganz selten. (*Die Lehrkraft nimmt die Arbeitsblätter wieder in die Hand und erklärt den Arbeitsauftrag.*)

Für Lehrkräfte, denen ich diese Szene auf der Internationalen Tagung für Kindertheologie in Trondheim (2013) gezeigt habe, war die Sache schnell klar: Marie – und einige andere Kinder – machen es „richtig“, die Lehrkraft macht es „falsch“. (Roose, 2014) Die Schülerin wirft eine „große“ Frage auf (8): Gibt es das heute noch, dass Gott mit einem spricht? Sie entwickelt eine Fragehaltung, obwohl die Lehrerin mit ihrem suggestiven Fragestil (1;3) und ihrem direkten Übergang zur Erläuterung des Arbeitsblattes (5) eigentlich nicht zum Fragen ermutigt. Im Sinne der Kindertheologie hätte die Lehrkraft jetzt

- diese Frage zur Diskussion stellen und – im Sinne einer Theologie von Kindern – unterschiedliche Meinungen der Kinder einholen sollen. Dies umso mehr, als einzelne Kinder ungefragt – also eigentlich unter Verletzung üblicher Gesprächsregeln – ihre Meinung verbal (13;15) und nonverbal (10) kundtun. Stattdessen eröffnet die Lehrerin den Kindern keine Beteiligungschancen und geht auf die – durchaus hörbaren – Einwürfe der Kinder nicht explizit ein.
- unterschiedliche (biblische) Erzählungen und andere Stimmen aus der christlichen Tradition – im Sinne einer Theologie für Kinder – in das Gespräch einspielen sollen, um so die Fragestellung dahingehend zu erweitern, wie Gott heute vielleicht nach christlicher Vorstellung mit einem sprechen könnte.
- die unterschiedlichen Meinungen der Kinder und die Stimmen aus der christlichen Tradition – im Sinne einer Theologie mit Kindern – in ein fruchtbares Gespräch bringen sollen.

Stattdessen bemüht sich die Lehrerin selbst um die „richtige“ Antwort, obwohl es die bei „großen“ Fragen nicht für alle in gleicher Weise geben kann. Die Gesprächssituation bleibt asymmetrisch, mit der Lehrerin als Expertin, die für die richtigen Antworten zuständig ist – obwohl sie in ihren Formulierungen gegenüber dem anfänglich suggestiven Stil sehr zurückhaltend wird (16). (Roose, 2013b) Die zweifelnden (nonverbalen) Äußerungen aus der Klasse nimmt sie immerhin wahr und zum Anlass, ihre Antwort zu begründen: Sie hat von Menschen gehört, zu denen Gott gesprochen hätte. Anschließend leitet sie dann aber direkt zum Arbeitsblatt über. Sie lässt so eine Chance zum Theologisieren verstreichen. Insbesondere die kindertheologische Norm der Selbsttätigkeit – hier im Sinne des eigenständigen, theologischen Nachdenkens über eine „große“ Frage – wird verletzt. Die Lehrkraft gibt sowohl die Deutung der Mose-Erzählung als auch die Antwort auf Mariens „große“ Frage vor. Sie steuert stark sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Interaktionsebene.

Aus praxeologischer Perspektive liegt nun die Frage nahe: (Wo und wie) Lassen sich Normen der Selbsttätigkeit in den videographierten Stunden beobachten? Bleiben wir zunächst bei der Szene mit dem brennenden Dornbusch: In Mariens Äußerungen wird das ‚Fragen-Dürfen‘ durchaus als anerkenbare Norm sichtbar. Sie meldet sich, obwohl die Lehrerin schon mit dem Erklären des nächsten Arbeitsblattes begonnen hat. Die Lehrerin unterbricht sich, als sie das sieht und nimmt Marie dran. Beiträge (von Marie) sind offenbar erwünscht, auch wenn sie eigentlich gerade nicht in die Planung passen. Marie kündigt zunächst an, dass sie eine Frage hat. Die Anerkennbarkeit der Norm des „Fragen-Dürfens“ wird gleichsam einem Test unterzogen – schließlich ist die Situation eigentlich „unpassend“. Die Lehrerin könnte nun sagen, dass es dafür nun zu spät sei, oder sie könnte Marie dazu auffordern, ihre Frage später (nach der Stunde) zu stellen. Ihre Reaktion zeugt demgegenüber von einer hohen Anerkennbarkeit der Norm des „Fragen-Dürfens“. Die Lehrerin ermuntert Marie mit

einem „Ja“ (7) dazu, ihre Frage zu stellen und legt sogar die Arbeitsblätter wieder aus der Hand. Die Frage betrifft also nicht nur Marie und sie, sondern auch die anderen Kinder der Klasse. Sie werden zum Publikum. Marie formuliert nun streng genommen keine Frage, sondern einen kritischen Einwand („aber“; 8), der die Gültigkeit der Mose-Erzählung zumindest für unsere Gegenwart in Frage stellt. Das anfängliche Zögern („ehm also“) zeigt, dass hier eine weitergehende Norm berührt ist: Dürfen Schülerinnen und Schüler kritische Einwände gegen die Aussagen ihrer Lehrerin äußern? Marie nimmt diese Norm für sich in Anspruch. Selbstverständlich scheint das für sie – und für die anderen Kinder, die jetzt aufmerksam zuhören – aber nicht zu sein. Mit ihrer Antwort erkennt die Lehrerin auch diese weitergehende Norm an. Sie weist Maries Einwand nicht als unzulässig zurück und pflichtet ihr zunächst auch inhaltlich bei, um dann mit der Unterscheidung zwischen „den meisten“ und „dem ein oder anderen“ eine Differenzierung einzuziehen, die im Duktus ihrer Deutung der Mose-Erzählung verbleibt (9;11). Denn dort passierte ja etwas ganz Besonderes (5). Es ist also (zumindest Marie) „erlaubt“, Fragen zu stellen und kritische Einwände zu formulieren. Es ist auch „erlaubt“ – das zeigt die anschließende Frage Maries (12) – der Lehrerin persönliche Fragen zu stellen. Sie bemüht sich offensichtlich um eine ehrliche Antwort. Was in dieser Szene jedoch auffällt ist, dass die Sprecherpositionen klar verteilt sind: Marie fragt, die Lehrerin antwortet als Expertin, die anderen Kinder hören zu. Dass die Schülerinnen und Schüler auf eine Frage ihrer Mitschülerin antworten, gilt in dieser Situation nicht als anerkannte Norm. Kein anderes Kind meldet sich in dieser Szene. Spontane Antworten bleiben ‚inoffiziell‘ (13;15) und werden nicht als öffentliche Gesprächsbeiträge anerkannt.

In dieser Szene ist also die Norm beobachtbar, dass eine Schülerin (auch kritische und persönliche) Fragen stellen darf. Die Beantwortung fällt aber allein der Lehrerin zu. Gibt es andere Szenen, in denen die Schülerinnen und Schüler diese Sprecherposition der Antwortenden einnehmen? Betrachten wir dazu Szene 2, die sich ca. 10 Minuten vor der Szene mit dem brennenden Dornbusch abgespielt hat.

3.2. Szene 2 (Mose tötet den Aufseher): Selbsttätigkeit

Die Körperhaltung der Lehrerin ist zunächst ähnlich wie in Szene 1: Sie steht hinter dem Pult, mit beiden Händen auf das Pult gestützt, und blickt abwechselnd auf ihre Erzählvorlage, die auf dem Pult liegt, und in die Klasse. Als Marie ihre Frage stellt, richtet die Lehrerin sich auf und blickt sie an. Während des Klassengesprächs steht sie erst mit verschränkten Armen hinter dem Pult und stützt sich dann wieder ab.

[17] Marie: Wie konnte er ihn eigentlich töten? Er hatte doch kein Messer oder so.

[18] L: Gut, ich war nicht dabei, ich weiß es nicht.

[19] Aaron (meldet sich, spricht los, bevor die Lehrkraft ihn dran nimmt): Ich aber.

[20] L (zu Marie): Frag doch mal hier. (Nickt Aaron zu, der hinter Marie sitzt. Während Aaron spricht, dreht Marie sich kurz zu ihm um.)

[21] Aaron: Er hat ihn angefallen, er hat ihn vielleicht angefallen (unverständlich).

[22] L: Möglich. (zu Marie): Zufrieden mit der Antwort? Martin hat auch noch ne Meldung.

[23] Martin: Ich hab auch noch ne Idee.

[24] L: Dann sag's mal in die Klasse.

[25] *Martin*: Und zwar dass er ihm die Peitsche von hinten abgenommen hat und dann selber ausgepeitscht hat.

[26] *L*: Mm. Jonas.

[27] *Jonas*: Die Idee hatte ich auch.

[28] *L*: Aha. Kirsten hattest du auch noch eine Idee? (*Marie und zwei Mädchen, die neben ihr sitzen, drehen sich seitlich, um Kirsten anzuschauen.*)

[29] *Kirsten*: Em. Ich wollte (*unverständlich*) wollt em dass er ihn erwürgt (*unverständlich*).

[30] *L*: Mm. Morten.

[31] *Morten*: Windelweich geschlagen.

[32] *L*: Er hat ihn getötet und nicht nur windelweich geschlagen, er hat ihn auch richtig getötet.

[33] *Morten (fällt L ins Wort)*: Ja zusammengeschlagen und getötet.

[34] *L*: Jannis.

[35] *Jannis*: Er hat die Peitsche genommen und ... ihm um den Hals gewickelt und dann hat er keine Luft mehr gekriegt.

[36] *L*: Das könnte auch sein, ne? Also Marie, du siehst, die anderen Kinder haben genügend Ideen, wie es hätte sein können.

Marie nickt kurz.

Wieder stellt Marie eine Frage. In dieser Situation macht es die Lehrerin aus kindertheologischer Perspektive deutlich „besser“ als in der ersten Szene: Sie zieht sich explizit aus der Expertenrolle zurück (18) und fordert Marie auf, einen Mitschüler zu fragen (20). Sie macht den Schüler damit zum (potenziellen) Experten, zu jemandem, der eine Antwort geben könnte. Als sich noch mehr Kinder zu Wort melden, gibt die Lehrerin diesen Äußerungen Raum. Sie lässt die Ideen der Kinder weitgehend unkommentiert stehen und weist lediglich darauf hin, dass Mose den Aufseher tatsächlich getötet habe (32). Die Lutherübersetzung spricht davon, dass Mose den Aufseher „erschlug“ (Ex 3,12), die Lehrerin hatte erzählt, dass er ihn tötet. Anders als in der ersten Szene gibt sie die Deutung der biblischen Erzählung also ein Stück weit frei, ohne sie jedoch als völlig beliebig zu markieren. Die Kinder bearbeiten eine offene Frage, sie werden zum Nachdenken ermutigt. Unbefriedigend bleibt aus kindertheologischer Sicht die thematische Gestaltung des Gesprächs. Handelt es sich bei den Ideen der Kinder um „Theologie von Kindern“? Diese Frage könnte man einerseits im Hinblick auf die (fehlende) Reflexivität diskutieren. (Schweitzer, 2003, S. 16) Die Ideen bleiben weitgehend unverbunden nebeneinander stehen. Die Kinder liefern keine Begründungen dafür, warum sie eine Option für wahrscheinlicher halten als eine andere. Immerhin verbindet Jannis (35) die Ideen von Martin (25) und Kirsten (29). Wesentlicher erscheint mir in diesem Zusammenhang eine andere Fragestellung: Werden die Ideen der Kinder schon dadurch zu einer „Theologie von Kindern“, dass sie sich auf einen biblischen Text beziehen? Oder müsste dazu Gott bzw. – in Luhmann’scher Diktion – die Differenz von Immanenz und Transzendenz eingezogen werden? Ein wesentlicher inhaltlicher Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Szene besteht ja darin, dass Gott im Erzählabschnitt der ersten Szene explizit

vorkommt. In dieser Szene jedoch, die zeitlich vor der ersten liegt, spricht die biblische Erzählung nicht explizit von Gott. Die Kinder verbleiben denn auch ganz im Horizont „realistischer“ Erklärungsmuster. Die „große“ Frage, ob bzw. wie Gott Mose geholfen haben könnte (oder auch gerade nicht) und wie er vielleicht heute hilft (Büttner, 2002), wird nicht thematisiert. Diese Option wird auch von der Lehrkraft nicht ins Spiel gebracht. Der abschließende Kommentar der Lehrerin (36) zielt darauf, dass es für Mose möglich war, den Aufseher zu töten. Die Erzählung – so die implizite Botschaft – ist also glaubwürdig.

Welche Normen der Anerkennbarkeit und welche Positionierungen werden in dieser Szene sichtbar? Wiederum ist es Marie, die der Lehrerin eine Frage stellt und sie damit als Expertin adressiert. Die Lehrerin gibt der Frage, ebenfalls wie in der ersten Szene, Raum. Die Norm, Fragen zu dürfen, wird also auch in dieser Szene anerkannt. Anders als in der ersten Szene akzeptiert die Lehrerin jedoch nicht ihre Positionierung als Expertin. Ihre Aussage „ich weiß es nicht“ begründet sie damit, dass sie nicht dabei gewesen sei (18). Damit gibt sie eigentlich zu erkennen, dass die Klasse die Frage nicht klären kann, denn niemand von den im Raum Anwesenden war ja dabei. Indirekt adressiert sie so die Klasse als eine, die – genau wie sie selbst – auf diese Frage keine Antwort geben kann. Die Kommunikationssituation ist insofern symmetrisch. Aaron akzeptiert diese Adressierung jedoch nicht. Unter Verletzung der Gesprächsregeln widerspricht er der Lehrerin indirekt: „Ich aber.“ (19) Er erklärt sich damit zum Experten. Erwartbar wäre jetzt, dass die Lehrerin diese Positionierung zurückweist, etwa mit den Worten: „Das kannst du gar nicht wissen.“ Sie reagiert aber völlig anders, indem sie zunächst Marie adressiert („Frag doch mal hier.“) und dann Aaron nonverbal dazu auffordert, seine Idee zu äußern (20). Damit entsteht eine asymmetrische Gesprächssituation zwischen Marie und Aaron: Marie ist nun adressiert als diejenige, die etwas nicht weiß, es aber wissen könnte, Aaron als derjenige, dem die Lehrerin zutraut, dass er Maries Frage beantworten kann. Sie erkennt also Aarons Positionierung als Experte an. Marie tut das nur bedingt: Sie kommt der Aufforderung durch die Lehrkraft, Aaron zu fragen, nicht nach, dreht sich allerdings kurz zu Aaron um, der direkt hinter ihr sitzt. Welche Normen werden in diesem Umschwung in der Kommunikation erkennbar? Das Einbringen von themenbezogenen Ideen gilt offenbar als so hohe Norm, dass sie sich hier auch gegen bestimmte Gesprächsregeln und gegen die inhaltliche Schließung der Frage durch die Lehrerin durchsetzt. Die Situation ist neu definiert: Nicht mehr als eine, in der alle zu der im Raum stehenden Frage nichts beitragen können, sondern als eine, in der es gilt, „mögliche“ Ideen zu sammeln (22). Die Rückfrage an Marie („Zufrieden mit der Antwort?“) zementiert die asymmetrische Situation zwischen Marie und Aaron.

Nun entspinnt sich eine der lebhaftesten Phasen dieser Unterrichtsstunde. Insbesondere die Jungen in der Klasse haben offensichtlich Spaß daran zu überlegen, wie Mose den Aufseher getötet haben könnte. Sie fallen sich gegenseitig ins Wort, Morten unterbricht auch die Lehrerin (33). Die Kinder begründen ihre Ideen nicht, sie spekulieren. Die Lehrerin gibt den spontanen Ideen Raum. Die abschließende Adressierung Maries durch die Lehrerin (36) verschärft die asymmetrische Gesprächskonstellation, bei der sich nun nicht mehr nur Marie und Aaron, sondern Marie (als diejenige, die keine Idee hatte) und die übrige Klasse (die Ideen hatte) gegenüber stehen. Das kurze Nicken Maries signalisiert, dass sie diese Positionierung – notgedrungen – anerkennt.

In dieser Szene wird eindrücklich deutlich, wie hoch die Norm der aktiven Beteiligung angesetzt ist. Sie setzt sich trotz beträchtlicher pädagogischer ‚Kosten‘ (Proske, 2006) – nämlich der problematischen Positionierung einer Schülerin und des Zeitaufwandes angesichts einer Frage, die die Lehrerin eigentlich gar nicht thematisieren wollte und die sie eigentlich auch nicht für beantwortbar hält – durch.

3.3 Szene 3 (Ausmalen des Blattes von Mose am brennenden Dornbusch): (Fehlende) Zielorientierung

Diese Szene schließt direkt an die erste an. Die Lehrerin erklärt vorne am Pult das Arbeitsblatt.

[37] L (*schaut auf die Uhr*): So, du kriegst jetzt noch ein zweites Arbeitsblatt. Mose hat also eine ganz besondere Begegnung. Er trifft (*zeigt auf das Arbeitsblatt*) – hier ist Mose – als Hirt. Er trifft auf einen brennenden Busch, der nicht verbrennt und aus diesem Busch spricht Gott zu ihm. Du sollst dieses Bild jetzt anmalen und du sollst

[38] *Zwischenruf John*: Jippieh.

[39] L: (*unterbricht, schaut zu John; nennt ermahrend seinen Namen*) dir dabei überlegen, in welchen Farben du diesen brennenden Dornbusch anmalst.

[40] S: (*unverständlich, offenbar eine Nachfrage*).

[41] L: Diesen Busch. Das ist ein Dornenbusch (*sehr deutlich*) gewesen. In welcher Farbe könnte man denn so einen Busch anmalen? Jannis, welche Idee hättest du für dich?

(*Viele Kinder melden sich.*)

[42] Jannis: Rot ... rot, gelb orange würd ich machen.

[43] L: Du würdest rot gelb orange machen. Aaron.

[44] Aaron: Ich würde rot, gelb, orange und vielleicht noch so ein paar ... eine andere Farbe nehmen.

[45] L: Marie.

[46] Marie: Also ich würde auch rot gelb orange nehmen und dann raus aus dem Busch steigt dann so'n gelbes Licht.

[47] L: Ok. Gut. Überlege dir vorher ... Ah, Greta du hast auch noch eine Idee.

[48] (*unverständlich*)

[49] L: Hmm. Ich denke, das kann jeder für sich überlegen.

(*Die Arbeitsblätter werden ausgeteilt.*)

Aus kindertheologischer Perspektive ist hier gelungen, wie die Lehrerin die Kinder zum Nachdenken ermutigt (39;47;49) und deutlich macht, dass es unterschiedliche „richtige“ Lösungen geben kann. Konsequenterweise hält sie sich bei den Äußerungen der Kinder mit Bewertungen zurück. Allerdings werden die ausgemalten Bilder zu keinem Zeitpunkt der von uns beobachteten Unterrichtsstunden noch einmal thematisiert. Das Nachdenken der Kinder wird also eingefordert, letztlich aber nicht wieder in den Unterricht eingespeist.

In dieser Szene wird die Norm des eigenständigen Nachdenkens explizit von der Lehrkraft eingefordert und damit als anerkenbare Norm markiert. Sie wird aber letztlich durch die unterrichtlichen Praktiken unterlaufen. Die Ergebnisse des Nachdenkens werden an keiner Stelle im Unterricht thematisiert. Sie werden damit auch nicht als schulisch relevantes Wissen markiert. Ihr Stundenziel hat die Lehrerin offenbar mit ihrer Deutung der Szene vom brennenden Dornbusch erreicht (vgl. Szene 1). Zielorientierung zeigt sich hier in der Festschreibung einer bestimmten, von der Lehrkraft präsentierten, Interpretation der biblischen Erzählung. Das Ausmalen des Arbeitsblattes dient offenbar nicht mehr der inhaltlichen Zielerreichung.

27 Minuten der Stunde sind vergangen. Die Lehrerin schaut auf die Uhr. Unterricht ist wesentlich durch seine Zeitstruktur geprägt. Es gilt, genau 45 Minuten zu füllen. Sein Stundenziel innerhalb dieser 45 Minuten zu erreichen, gilt als Qualitätsmerkmal guten Unterrichts. Ist dieses Ziel (vorher) erreicht, gilt es, die Kinder „sinnvoll“ zu beschäftigen. Das Ausmalen des Arbeitsblattes hat offenbar hier seine Funktion. Verbunden mit einem Methodenwechsel, der von einem Kind lautstark begrüßt wird (38), können die Kinder jetzt – so die Botschaft – selbst tätig werden. Diese Selbsttätigkeit bleibt aber ohne erkennbare Auswirkungen auf das Stundenziel. Die Norm der Zielorientierung und diejenige der Selbsttätigkeit werden in dieser Szene weitgehend entkoppelt. Eine ähnliche Entkoppelung lässt sich in der übernächsten Stunde beobachten.

3.4 Szene 4 (Die 10 Plagen): Schulisch anerkanntes Wissen

In der darauf folgenden Stunde sind die 10 Plagen Thema. Die Kinder lesen in Kinderbibeln, welche Plagen Gott schickt und tragen die einzelnen Plagen in ihre Religionshefte ein. Zu Beginn der nächsten Stunde wiederholen sie gemeinsam und dürfen dabei in ihre Hefte schauen. Die Lehrerin schreibt die ersten sieben Plagen nochmals an die Tafel – so weit war die Klasse in der letzten Stunde gekommen. Dann werden die Kinderbibeln verteilt und die Kinder lesen abwechselnd laut aus der Bibel vor. So werden die Plagen 8–10 an der Tafel und im Heft ergänzt. 25 Minuten der Stunde sind vergangen. Die Lehrerin steht vorne am Pult und hält das Inhaltsverzeichnis der Religionsmappe hoch.

[50] L: Wenn ihr das jetzt aufgeschrieben habt, guckt ihr bitte alle einmal nach vorn. In eurem Inhaltsverzeichnis sind unterschiedliche Seiten. Die erste Seite bei allen heißt „Sklavenarbeit“. Die zweite Seite ist bei einigen „Benjamins Traum“. (*Die Schülerinnen und Schüler blättern in ihren Mappen.*) Die haben nur einige drin, das war 'ne Zusatzleistung. Dann geht es weiter mit, bei mir hier heißt es „Der hinterhältige Pharao ... Pharao und die mutigen Hebammen, Schifra und Pua. Das ist die Seite, die drin sein muss, das wäre die zweite Seite.

[51] Arved: Bei mir ist das die dritte.

[52] L: Dann käme „Mose aus dem Wasser gezogen“. Dann käme „Eine besondere Begegnung“. Die Begegnung mit dem Dornenbusch, in der, eh, Mose seinen Auftrag bekommt. Fünfte: der Liedtext „Als Israel in Ägypten war“. Sechste: „Die zehn Plagen“, beziehungsweise siebte. Die zehn Plagen wären als zweites ... äh wie gesagt, diese sechs Seiten müssen alle haben. (*schauf Britta an*): Also, was fehlt dir? [*zu Arved*]: Schhhh.

[53] Arved: Ich verbessere noch mal alles.

[54] *Britta*: Mir fehlt die Plage noch und noch ...

[55] *L*: Wenn ich die Mappen einsammle müssen die Sachen drin sein. (*steht vor Brittas Tisch und blättert in Brittas Mappe.*) Ne, die zehn Plagen hast du doch. (*Die Schülerinnen und Schüler werden unruhig und blättern in ihren Mappen.*) Aber du hast das Inhaltsverzeichnis nicht ordentlich geführt ... Also lass dir von Marie helfen, bei Marie sieht das Inhaltsverzeichnis ordentlich aus. Das einzige, Marie, was man hier nicht machen müsste, ist (*unverständlich*) ... Britta, schreib's irgendwann bei Marie ab und vergleich es mit Marie, die hat es so vollständig, wie ich es gerne hätte.

[56] *Arved*: Wann sammelst du sie ein?

[57] *L*: Ähm, ich sage es mindestens eine Woche vorher, Jona. Dass man dann zu Hause nochmal die Mappe überarbeiten kann. (*Geht zurück zum Pult.*)

[58] *Arved*: Ich mach das lieber jetzt, dann hab ich das eh (*unverständlich*).

Klasse ist jetzt sehr unruhig.

[59] *L*: Wenn ihr so weit seid, les ich hier mal den letzten Absatz vor. Äh. (*Liest vor.*) „Da brachen die Israeliten noch in derselben Nacht auf. Mit ihren Frauen und Kindern und mit all ihren Tieren. Und sie zogen aus Ägypten aus wie Gott es gesagt hatte.“

Einige Schülerinnen und Schüler blättern weiterhin in ihren Mappen.

[60] *Marie*: Zählt das Blatt mit?

[*Die Lehrkraft wiederholt mit den Kindern, wie die Israeliten aufbrechen (ca. 4 Minuten). Sie initiiert anschließend eine Diskussion zu den zehn Plagen. Die Diskussion dauert ca. 6 Minuten.*]

[61] *L*: Mich würde jetzt mal interessieren, wir haben über die zehn Plagen gesprochen, welche ihr persönlich am schlimmsten findet. Unterhaltet euch mal so ein bisschen über diese zehn Plagen. Ich möchte jetzt mal nichts sagen. Wir machen ´ne Schülerkette. Aaron fängt an und er darf da was zu sagen und er darf dann den nächsten Schüler dran nehmen.

[62] *Aaron*: Ich finde, dass die, dass die zehnte Plage am schlimmsten, dass alle, dass alle ältesten Söhne sterben. Nils.

[63] *Nils*: Ich find nämlich auch, dass die Zehnte am schlimmsten ist, weil das dann ja für alle sehr traurig ist. Marie.

[64] *Marie*: Ehm, ich find auch die Zehnte, weil weil weil da sterben ja, wenn das zum Beispiel zwei Geschwister sind und dann ist der eine, ist ja der ältere Bruder gestorben und das ist dann auch ganz traurig für den. Britta.

[65] *Britta*: Die fünfte Plage, in der alle Kinder krank sind und sterben. Ehm, Tom.

[66] *Tom*: Ich find die Plage zehn auch ganz schlimm, weil ehm alle ältesten Söhne sterben, weil die waren ja bestimmt noch fit und konnten ganz viel helfen und dann sind die gestorben und jetzt müssen die anderen das alleine hin bekommen. Arved.

[67] *Arved*: Ich find die Zehnte am schlimmsten, weil da alle ältesten Söhne sterben (*unverständlich*).

[68] *L*: Arved, du musst aussuchen.

[69] *Arved*: Ach so, ehm ... Linnea.

[70] *Linnea*: Ich find auch die zehnte Plage am schlimmsten, weil weil dann alle ältesten Söhne sterben – sind die Eltern, Verwandte und auch die kleinen Geschwister und auch ganz traurig. Jonas.

[71] *Jonas*: Ich find auch, ich find auch die zehnte Plage am schlimmsten. Lukas.

[72] *Lukas*: Ich find die erste und die fünfte Plage, weil ohne Essen kann man nicht leben und ohne Trinken kann man auch nicht leben. Tessa.

[73] *Tessa*: Ehm ich find die sechste Plage ehm am schlimmsten, weil da werden ja alle Menschen krank und darum könnt ja ganz ganz viele sterben (*unverständlich*). Also ich find die Sechste und die Zehnte gleich gut. Aaron.

[74] *Aaron*: (*signalisiert, dass er schon dran war.*)

[75] *Tessa*: Ok. Hark.

[76] *Hark*: Ich find alle Plagen schlimm. Alle. Anna.

[77] *Anna*: Zehnte. Ehm ... Jannis.

[78] *Jannis*: Ich find die Fünfte und die Sechste und die Zehnte am schlimmsten. Ah ... Mattis.

[79] *Mattis*: Ich hab mich nicht gemeldet. Arved meldet sich, Tom und Hark.

[80] *Jannis*: Ja, die war'n schon.

[81] *L*: Ja lass doch. Kannst sie doch nochmal drannehmen.

[82] *Jannis*: Tom.

[83] *Tom*: Also, ich find alle doof ... ach so, Aaron.

[84] *Aaron*: Ich finde auch die ehm die, die, die Siebte und die Neunte auch ganz schlimm, weil bei der totalen Dunkelheit und das Unwetter als Hagel halt, Unwetter als Hagel könnten ja auch hier ganz doll verletzen. Wenn auf einmal jemand nach oben guckt und auf einmal fliegt da so ein Ding in dein Auge. Arved.

[85] *Arved*: Ich finde die Erste doof, weil dann würde ja auch Blut regnen. Hmmm ... ach so ... ich nehm mal Hark dran.

[86] *Hark*: Also, ich finde die Achte wirklich auch ganz schlimm, weil zuerst kommt ja das Unglück und zerstört fast alle Häuser oder alle Häuser und danach kommen die Heuschrecken, die fressen dann das auf, was von dem Unglück verschont ist.

[87] *L*: Gut. Danke für eure Meinung. Alle Plagen sind schlimm.

Der erste Teil der Szene (50–60) ist aus kindertheologischer Sicht uninteressant. Es handelt sich nicht um ein theologisches Gespräch, es geht nicht um eine „große Frage“, sondern um ein Abhaken von Arbeitsblättern und Einträgen im Inhaltsverzeichnis der Religionsmappe. Spannender gestaltet sich der zweite Teil (61–87). Die Lehrkraft signalisiert Interesse an den persönlichen Meinungen der Kinder (61). Mit der Ankündigung „Ich möchte jetzt mal nichts sagen“, deutet sie an, dass sie die Äußerungen der Kinder nicht (direkt) bewerten wird. Sie delegiert auch die Funktion der Gesprächsleitung an die Kinder. Die Kinder nehmen dieses Angebot engagiert an. Die Beteiligung ist groß, es äußern sich auch Kinder, die in keiner der anderen von uns beobachteten Stunden etwas sagen. Anders als in der zweiten Szene begründen viele Kinder ihre Meinung (63, 64, 66, 67 u.ö.). Inhaltlich öffnet die Lehrerin mit ihrer

Frage die Interpretation der biblischen Vorlage (Ex 7–11), die mit der Tötung der Erstgeburt auf eine Steigerung zielt. Die Kinder vollziehen zunächst diese literarische Bewegung nach und benennen die zehnte Plage als die schlimmste. Nils (63) gibt als Grund zunächst die Trauer an, die durch die Tötung der Erstgeburt ausgelöst wird. Marie situiert die Tötung im Kontext der Familie (64). Tom (66) bringt den Aspekt der Solidarität ein – die getöteten Söhne können nicht mehr helfen – und Linnea verbindet die Aspekte der Trauer und der Familie (70). Die Kinder nehmen also implizit durchaus aufeinander Bezug und differenzieren die Antworten aus. Brittas Votum (65), das wohl auf einem inhaltlichen Missverständnis beruht (in der fünften Plage ist vom Sterben der Kinder keine Rede), bleibt unkommentiert. Lukas bringt dann einen neuen Aspekt ein, indem er für die erste und die fünfte Plage votiert, weil Menschen ohne Essen und Trinken nicht leben können (72). Tessa bringt anschließend die sechste Plage ins Spiel (73), weil dort alle Menschen krank werden. Hark (76) weitet die Antwort – ohne Begründung – auf alle Plagen aus und nimmt damit den Duktus des Gesprächs auf, neben der zehnten weitere Plagen als die schlimmsten zu benennen. Tom (83) folgt ihm hierin, ebenfalls ohne Begründung und mit der Formulierung „doof“. Diese pauschalisierende Tendenz setzt sich jedoch nicht allgemein durch. Aaron (84) votiert – begründet – für die siebte und die neunte Plage. Hark (86) gibt darauf hin eine deutlich differenziertere Stellungnahme ab als zuvor (76). Insgesamt ist aus kindertheologischer Sicht interessant, wie sich die Gesprächsbeiträge ausdifferenzieren und wie im Gesprächsverlauf Ideen entstehen.

Die Lehrkraft (87) bedankt sich für die Gesprächsbeiträge und drückt dadurch explizit Wertschätzung aus. Diese Wertschätzung wird jedoch durch ihre undifferenzierte Zusammenfassung konterkariert. Die Lehrerin greift keine Begründungen der Kinder auf, sie stellt unterschiedliche Meinungen nicht gegenüber, sondern sie ebnet die durchaus unterschiedlichen Ansichten der Kinder weitgehend ein. Die Diskussion findet keinen Niederschlag an der Tafel oder in der Religionsmappe. Im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe spielt die Diskussion keine Rolle mehr. Fraglich ist aus kindertheologischer Sicht auch, ob die Kinder hier eine „große“ Frage diskutieren, oder eben „nur“ eine „persönliche“ (61). Dass *Gott* die Plagen schickt, spielt in der Diskussion keine Rolle. Die Lehrerin stellt nicht wirklich eine „große“ Frage zur Diskussion.

Der erste Teil der Szene (50–60) macht deutlich, wie Religionsunterricht schulisch anerkanntes Wissen markieren kann². Gültigkeit hat, was an der Tafel und in der Religionsmappe steht. Durch die Religionsmappe wird das anerkannte Wissen in ein Produkt gegossen, das auf formale Vollständigkeit hin bewertet werden kann. Dieses Vorgehen verlagert die Überprüfung aus dem inhaltlichen (z.B. durch Abfragen) in den formalen Bereich. Eine gute Bewertung zu erhalten, zeigt sich als anerkannte Norm: Die Kinder blättern geschäftig in ihren Unterlagen und erkundigen sich, wann die Lehrerin die Mappen einsammelt (56). Selbst als die Lehrerin inhaltlich weiter machen will (59), sind die Kinder noch ganz mit der formalen Überprüfung ihrer Mappen beschäftigt. Vor diesem Hintergrund fällt umso mehr auf, dass die Schülerbeiträge aus der anschließenden, ausführlichen und lebhaften Diskussion, keinen Niederschlag an der Tafel oder in der Mappe finden. Die Beiträge der Kinder werden damit nicht (im selben Maß) als schulisch anerkanntes Wissen markiert. Ähnlich wie in der dritten Szene entsteht der Eindruck, dass es zunächst darum geht, das anerkannte Wissen „festzuzurren“, um den Kindern in der verbleibenden Zeit einen Frei-

² Vgl. KOLBE u.a., 2008, S. 136. Sie sehen in der Unterscheidung von schulisch anerkanntem vs. nicht anerkanntem Wissen einen der Differenzbezüge von Unterricht.

raum zur Selbsttätigkeit zu eröffnen, der jedoch kaum etwas zur inhaltlichen Zielorientierung beiträgt.

Normen der Selbsttätigkeit sind in dieser Szene deutlich zu erkennen. Die Lehrerin zieht sich explizit aus ihrer Expertenrolle zurück und überlässt den Kindern „das Feld“. Anders als in der zweiten Szene delegiert sie hier auch die Gesprächsführung an die Kinder. Dieser Aspekt gewinnt eine erhebliche Eigendynamik. Die Aufforderung der Lehrerin (62) „Aaron fängt an und er darf da was zu sagen und er darf dann den nächsten Schüler dran nehmen.“ benennt die explizite Gesprächsregel, der die Kinder auch folgen. Eine erste Irritation (73–74) ergibt sich, als Tessa Aaron dran nimmt, obwohl der schon etwas gesagt hat (62). Hier wirkt die implizite Regel, dass jedes Kind nur einmal etwas sagen darf. Jannis nimmt dann ein Kind dran, das sich nicht gemeldet hat (78). Die von der Lehrerin formulierte Regel wird dabei so ausgelegt, dass sie unabhängig davon gilt, ob ein Kind sich meldet oder nicht. Vielleicht schwingt noch eine weitere Auslegungsnuance mit: dass nämlich jedes Kind einmal etwas sagen *muss*. Wissen wird so streng sozial distribuiert und als ein Gemeinschaftsprodukt qualifiziert. (Meseth, Proske & Radtke, 2011) Mattis wird damit von Jannis als jemand angesprochen, der etwas sagen muss, auch wenn er sich nicht gemeldet hat. Diese Zuschreibung akzeptiert Mattis nicht. Vielleicht wäre das anders, wenn die Lehrkraft ihn dran genommen hätte. So verweist Mattis Jannis auf Kinder, die sich melden (79). Jannis wendet ein, dass die alle schon dran waren (80). Hier nun greift die Lehrkraft ein (81) und präzisiert, dass Kinder auch mehrfach etwas sagen dürfen (und – wie im Fall von Mattis deutlich wird – nichts sagen müssen). Interessant ist hier, dass die Lehrerin bei einer Irritation des formalen Ablaufs eingreift, ein inhaltliches Missverständnis jedoch stehen lässt (65) und am Schluss eine inhaltlich undifferenzierte Zusammenfassung formuliert, um die Diskussion zu schließen. So entsteht der Eindruck, dass die Diskussion vorwiegend der Einübung einer Gesprächskette dient und weniger der inhaltlichen Themenkonstitution im Rahmen der Zielorientierung. Inhaltlich ist mit Tafelanschrieb und Hefteintrag alles (schulisch) Wesentliche festgehalten. Jetzt geht es um „Persönliches“, das zum schulisch anerkannten Wissen kaum etwas beiträgt und daher für die Einübung formaler Gesprächsregeln verwendet werden kann.

4. Fazit

Was hat die Analyse der vier Szenen nun für die Frage nach dem Verhältnis von Kindertheologie und schulischer Alltagspraxis „gebracht“? Die beobachteten Religionsstunden lassen einen Unterrichtsstil erahnen, der für diese Klasse mit dieser Lehrkraft relativ stabil zu sein scheint. Aus kindertheologischer Perspektive sind drei Beobachtungen besonders interessant:

1. Normen der Selbsttätigkeit sind in mehreren Szenen erkennbar: Fragen-Stellen, Sich-aktiv-Beteiligen, Gespräche-Führen und Selber-Nachdenken werden in den pädagogischen Praktiken als anerkenbare Normen sichtbar, ebenso Positionswechsel zwischen Experte und Novize. Im Hintergrund steht vielleicht der nahezu „hegemoniale“ Status, den die Norm der Selbsttätigkeit derzeit im pädagogischen Diskurs genießt (Rabenstein, 2007, S. 39), und der inzwischen bis in die schulische Alltagspraxis insbesondere von Grundschulen und Reformschulen durchschlägt. In ihm vereinigen sich reformpädagogische Konzeptionen und kognitivistisch-konstruktivistische Lerntheorien, die Lernen als autopoietischen

(selbsttätigen) Prozess beschreiben.³ Hier liegen Chancen für die Umsetzung des Leitbildes der Kindertheologie im Religionsunterricht des schulischen Alltags.

2. Die beobachteten Stunden zeigen eine deutliche Tendenz zur Entkoppelung von pädagogischen Normen der Selbsttätigkeit und fachlichen Normen der Zielorientierung. Dort, wo es um die Zielerreichung geht (Szene 1), steuert die Lehrkraft stark selbst. Phasen, in denen die Schülerinnen und Schüler zur Selbsttätigkeit aufgefordert und ermutigt werden, sind vom Prozess des als fachlich relevant markierten Lernens weitgehend abgekoppelt (Szenen 2, 3 und 4). In keiner der von uns beobachteten Stunden finden eigenständige Überlegungen der Kinder Eingang in das Tafelbild bzw. in einen Hefteintrag.⁴ Normen der Selbsttätigkeit konkurrieren offenbar mit Normen der Zielorientierung. In dieser Entkoppelung von Normen der Selbsttätigkeit und Normen der inhaltlichen Zielorientierung liegt eine wesentliche Hürde für die Umsetzung eines kindertheologischen Programms im Alltagsunterricht. Denn es geht der Kindertheologie als einem didaktischen Leitbild ja wesentlich darum, fachliche Zielorientierung und formale Selbsttätigkeit zu verbinden. Insofern darf die Kindertheologie nicht nur als eine Begründung dafür gelten, die eigene Planung (und damit die Norm der Zielorientierung in ihrer „klassischen“ Form) dann und wann über den Haufen zu werfen (Reiß & Freudenberger-Lötz, 2012), sondern sie müsste noch stärker deutlich machen, wie Selbsttätigkeit und fachliche Zielorientierung nicht als konkurrierende, sondern als kompatible Normen in Planung, Durchführung und Evaluierung von Unterricht wirken könnten. Hilfreich sind hier m.E. Überlegungen aus der konstruktivistischen Religionsdidaktik. (Mendl, 2005)
3. In keiner der von uns beobachteten Stunden bringt die Lehrerin von sich aus eine „große“ Frage in den Unterricht ein. Sie initiiert jedoch Diskussionen zu „offenen“ Fragen (Szenen 3 und 4) und gibt der „offenen“ Frage einer Schülerin im Klassengespräch Raum (Szene 2). „Offene“ und „große“ Fragen werden also unterschiedlich in die Kommunikation eingebunden. Offenbar wirken hier je spezifische implizite Regeln. Gelten „große“ Fragen als zu schwer (greift hier also die Norm des Überforderungsgebotes) (Roose, 2013b), oder gelten sie als zu persönlich (wird der öffentliche Raum „schulischer Unterricht“ also so gedeutet, dass in ihm für „private“ Glaubensfragen eigentlich kein Platz ist)? In der ersten Szene stellt sich die Lehrkraft einer persönlichen Glaubensfrage, sie gibt diese Frage aber nicht an die Schülerinnen und Schüler weiter. In der vierten Szene bekundet sie Interesse für „persönliche“ Einschätzungen der Kinder zu einer „offenen“ Frage. Die beobachteten Stunden lassen hier keine weiterreichenden Schlüsse zu. Immerhin deutet sich an, worin die *pädagogische* Berechtigung liegen könnte, an dem umstrittenen (Dressler, 2011) Begriff der *Kindertheologie* festzuhalten: Kindertheologie sieht Kinder nicht nur als selbsttätige, sondern auch als theologiefähige Wesen. Deshalb – so das Leitbild der Kindertheologie – geht es aus religionspädagogischer Perspektive nicht darum, sie vor den „großen“ Fragen zu schützen, sondern im Gegenteil darum, sie als kompetente Gesprächspartner in theologischen Fragen zu betrachten und zu behandeln. Das

³ Vgl. dazu DRIESCHNER, 2007, S. 19–28, 125–204; REISS, 2008.

⁴ Zum (als problematisch eingestuften) Verhältnis von selbstständigkeitsfördernden Unterrichtsmethoden und der Effektivität fachlichen Lernens vgl. GRUEHN, 2000, S. 50–52; LÜDERS & RAUIN, 2004, S. 711.

aber heißt: Die Selbsttätigkeit der Kinder ist in den gemeinsamen Prozess der Themenkonstitution im Sinne schulisch anerkannten Wissens einzubinden.

5. Ausblick

Die explorative Studie soll ausgeweitet werden, um unterschiedliche Unterrichtsstile im Fach Religion hinsichtlich ihrer je spezifischen (fehlenden) Kompatibilität mit der Kindertheologie befragen zu können. Welche übergreifenden Muster zeichnen sich auf diesem Weg (vielleicht) ab? Welche Normenkonflikte werden sichtbar und können dann in der kindertheologischen Forschung konkret thematisiert und bearbeitet werden? Die Frage nach der „Alltagstauglichkeit“ von Kindertheologie leistet damit einen Beitrag zu ihrer Relevanz in der religionsunterrichtlichen Praxis.

Literatur

- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich. [= 2010a]
- Ders. (2010). Dokumentarische Methode und Typenbildung. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John, (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 291–320). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [= 2010b]
- Bonnet, A. (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungskonzept für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *ZQF 10*, 219–240.
- Ders. (2011). Erfahrung, Interaktion, Bildung. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 189–208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brinker, K. (2001). Themenstruktur und Themenentfaltung in Gesprächen. In A. Burkhardt, K. Brinker, G. Ungeheuer & H. Steger (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* (1252–1263). Bd. 16 (2. Halbbd.): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin / New York: de Gruyter.
- Brinker, K. (2005). *Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (6. überarb. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Bucher, Anton (2002). Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In A. A. Bucher, G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz & M. Schreiner (Hrsg.), *Jahrbuch für Kindertheologie* (S. 9–27). Bd. 1. Stuttgart: Calwer.
- Büttner, G. (2002). *„Jesus hilft!“: Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern*. Stuttgart: Calwer.

- Ders. (2007). Kindertheologie – beobachtet. Dekonstruktive Ansichten. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6(1), 2–11.
- Ders. (2013). Theologisieren: Einübung in einen Habitus. *Katechetische Blätter* 2, 138–143.
- Butler, J. (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butt, C. (2009). *Kindertheologische Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern*. Göttingen: V&R Unipress.
- Dieterich, V.-J. (Hrsg.) (2012). *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche*. Stuttgart: Calwer.
- Dietrich, C. & Wischmann, A. (2014, im Erscheinen). *Genese von Heterogenität im Fachunterricht – Ein Beitrag zur Kontextualisierung von Differenzierungspraktiken*.
- Dressler, B. (2011). Religionspädagogik als Modus Praktischer Theologie. Mit einem kritischen Blick auf den Diskurs zur „Kindertheologie“. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 2, 149–163.
- Ders. (2012). Performative Religionsdidaktik: Theologisch reflektierte Erschließung von Religion. In T. Klie, R. Merkel & P. Dietmar (Hrsg.), *Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten* (S. 7–15). Loccum: RPI.
- Drieschner, E. (2007). *Erziehungsziel „Selbstständigkeit“*. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freudenberger-Lötz, P. (2007). *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Wuppertal.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen von Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Grümme, B. (2006). Nicht mehr als ein „Laberfach“? Argumentative Gesprächsmethoden im Religionsunterricht. In E. Grundler & R. Vogt (Hrsg.), *Argumentieren in Schule und Hochschule* (S. 131–145). Tübingen: Stauffenburg.
- Hecht, M. (2009). *Selbsttätigkeit im Unterricht: Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Heil, S. (2003). Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte. In D. Fischer, V. Elsenbast & A. Schöll (Hrsg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis* (S. 13–35). New York u.a.: Waxmann.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 63–80.
- Hericks, U. (2007). Anerkennung in Fachkulturen. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturfor- schung in der Schule* (S. 209–228). Opladen: Barbara Budrich.

- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Iversen, G. / Mitchell, G. & Pollard, G. (Hrsg.) (2009). *Hovering over the face of the deep. Philosophy, theology and children*. Münster: Waxmann.
- Knauth, T. (2009). Incident Analysis – a Key Category of REDCo Classroom Analysis. Theoretical Background and Conceptual Remarks. In I. ter Avest, D.-P. Josza, T. Knauth, J. Rosón & G. Skeie (Hrsg.), *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries* (S. 17–27). Münster: Waxmann.
- Kolbe, F.-U. / Reh, S. / Fritzsche, B. / Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11(1), 125–143.
- Kondring, C. & Reis, O. (2011). „An der Uni lernst du nichts!“ Eine Lernumgebung zum Konzeptwechsel in der Lehrerbildung. In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik* (S. 88–107). Bd. 3: Lernumgebungen. Hannover: Siebert.
- Kraft, F. / Roose, H. & Büttner, G. (Hrsg.) (2011). *Symmetrical communication? Philosophy and Theology in Classrooms across Europe*. Loccum: RPI.
- Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ders. / Rauin, U. (2004). Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch für Schulforschung* (S. 691–719), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mendl, H. (Hrsg.) (2005). *Konstruktivistische Religionsdidaktik: ein Arbeitsbuch*. Münster: Lit.
- Meseth, W. / Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In dies. (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oberthür, R. (1995). *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*. München: Kösel.
- Popitz, H. (2006). *Soziale Normen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Proske, M. (2006). Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz: Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In S. Rahm, I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung. Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 139–152). Innsbruck u.a.: Studien Verlag.
- Rabenstein, K. (2007). Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In dies. & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 39–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt*. Weilerswist: Velbrueck.

- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225–246). Wiesbaden: Springer.
- Reh, S. / Rabenstein, K. / Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke, (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller, (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Budrich.
- Reiß, A. (2008). *Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner SchülerInnen*. Kassel: University Press.
- Reiß, A. & Freudenberger-Lötz, P. (2012). Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen. In B. Grümme, H. Lenhard & M. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht – neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch* (S. 133–145). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricken, N. (2009). Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik. Grundlegung, Abschlüsse, Diskussion* (S. 111–134). Paderborn: Schöningh.
- Roose, H. (2013). Zur Frage nach bedeutsamen Differenzen im Fachunterricht. Ein Beitrag zum Thema Heterogenität in der Schule. *Pädagogische Rundschau* 98(5), 507–516. [= 2013a]
- Roose, H. (2013). Unentscheidbare Fragen zwischen Überwältigungsverbot und Positionierungsgebot. Ein theoretischer und empirischer Beitrag zur Frage einer „Fachkultur“ Religion. *Evangelische Theologie* 6, 450–462. [= 2013b]
- Roose, H. (2013). „War das wirklich so?“ Mose im Religionsunterricht der Grundschule: Zwischen Tatsachenbericht und fiktiver Erzählung. In A. A. Bucher & E. Schwarz (Hrsg.), *„Darüber denkt man ja nicht von allein nach...“*. *Kindertheologie als Theologie für Kinder* (S. 147–158). Jahrbuch für Kindertheologie. Bd. 12, Stuttgart: Calwer. [= 2013c]
- Roose, H. (2014). „Has God spoken to you?“ Scenes from a lesson in Religious Education within the framework of Child Theology. Workshop held at the International Conference on Children’s voices, Trondheim (Norway), 8-10 April 2013. In P. Freudenberger-Lötz (Hrsg.), *Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie*. Kassel 2014 (im Druck).
- Sacks, H. / Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In *Language: journal of the Linguistics Society of America* 50, 696–735.
- Schatzki, T.R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. New York / Cambridge: University Press.
- Ders. (2001), Practice mind(ed) orders. In ders., K. Knorr Cetina & E. von Savigny, (Hrsg.), *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Abingdon: Routledge.

- Ders. (2002), *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park Pennsylvania: The Pennsylvania University Press.
- Scheunpflug, A. (2012). Jugendtheologie aus allgemeinpädagogischer Perspektive. In T. Schlag & F. Schweitzer (Hrsg.), *Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion* (S. 111–117). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Schlag, T. & Schweitzer, F. (2012). *Jugendtheologie: Grundlagen, Beispiele, kritische Diskussion*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Schluß, H. (2005). Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 1, 23–35.
- Schluß, H. & M. Jehle (2013). Videodokumentation von Unterricht als Quelle der historischen und vergleichenden Unterrichtsforschung. In dies. (Hrsg.), *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung* (S. 19–66). Wiesbaden: Springer Vieweg.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schweitzer, F. (2003). Was ist und wozu Kindertheologie? In A. A. Bucher / G. Büttner / P. Freudenberger-Lötz / M. Schreiner (Hrsg.), *Jahrbuch für Kindertheologie* (S. 9–18). Bd. 2. Stuttgart: Calwer.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinderrituale zwischen Vorder- und Hinterbühne – Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Dt. Studien Verlag.
- Ders. (2006), *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ders. / Schlee, J. / Krauth, J. & Murck J. (1983). *Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlussbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien*. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem der Univ. Oldenburg.
- Wulf, C. / Althans, B. / Audehm, K. / Bausch, C. & Göhlich, M. (2004). *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wulf, C. (2007). Rituelle Lernkulturen. Eine Einführung. In ders., G. Blaschke & B. Althans, *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend* (S. 11–27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimmermann, M. (2010). *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Prof. Dr. Hanna Roose ist Professorin für Neues Testament und Religionspädagogik an der Leuphana Universität Lüneburg.