

# Kinder- und Jugendtheologie im hochschuldidaktischen Kontext

von  
Hanna Roose

## Abstract

*Das Praxissemester bringt neue hochschuldidaktische Herausforderungen mit sich. Die Studierenden werden früher und intensiver mit Spielarten schulischer Praxis konfrontiert, die sich universitär kaum beeinflussen lassen. Religionsdidaktische Leitbilder spielen in dieser Praxis oft kaum eine Rolle. Wie lassen sich angesichts dieser Bedingungen religionsdidaktische Leitbilder und schulische Alltagspraxis in einen fruchtbaren Dialog bringen? Dieser Beitrag plädiert dafür, eine Begegnung auf Augenhöhe anzustreben. Einerseits lässt sich Religionsunterricht vom Leitbild der Kinder- und Jugendtheologie her (normativ) analysieren. Andererseits lässt sich das Leitbild der Kinder- und Jugendtheologie von der schulischen Praxis her schärfen. Dazu werden die Routinen, die in schulische Alltagspraxen eingelagert sind, in praxistheoretischer Perspektive beschrieben und in ihrer Leistungsfähigkeit sichtbar gemacht. Normen der Kinder- und Jugendtheologie lassen sich dann zu Regeln und Normen, die in unterrichtliche Alltagspraxen eingelagert sind, ins Verhältnis setzen. Dabei werden „blinde Flecken“ und Unschärfen der Kinder- und Jugendtheologie sichtbar. Auf der Basis dieses analytischen Zugriffs erhalten die PraktikantInnen die Chance, ihr unterrichtliches Handeln in einer „Politik der kleinen Schritte“ dem Leitbild der Kinder- und Jugendtheologie anzunähern.*

## 1 Die Fragestellung

Ich sitze mit drei von mir sehr geschätzten niedersächsischen Fachseminarleiterinnen zusammen. Wir überlegen, welchen Leitfaden zur Unterrichtsplanung wir den Masterstudierenden für das neu eingeführte 5-monatige Praxissemester an die Hand geben. Die Vorschläge der Fachseminarleiterinnen weichen z.T. deutlich voneinander ab. Eine Gemeinsamkeit sticht jedoch ins Auge: In keinem einzigen Leitfaden sind Überlegungen zu *fachspezifischen* Leitbildern – also etwa performativem Religionsunterricht oder Kinder- und Jugendtheologie – vorgesehen. Das heißt: Obwohl religionspädagogische Leitbilder beanspruchen, normativ auf Unterricht und Unterrichtsplanung zu wirken, und obwohl diese Leitbilder in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion sehr engagiert diskutiert werden, kamen sie als Planungsdimension in den Leitfäden der Fachseminarleitungen gar nicht vor. Auf mein Nachhaken an dieser Stelle hieß es, dass die Studierenden mit der Praxis schon genug zu tun hätten.

Hier zeigt sich ein Bruch zwischen Theorie und Praxis, der hochschuldidaktisch von hoher Relevanz ist und dem ich in spezifischer Weise nachgehen möchte. Im Praxissemester werden die Studierenden in aller Regel nicht in eine schulische Praxis eingeführt, die erkennbar gemäß einem religionsdidaktischen Leitbild profiliert wäre. Nicht selten unterrichten die MentorInnen das Fach Religion fachfremd. Die Studierenden werden mit Alltagsunterricht konfrontiert und die Hauptanforderung an sie besteht darin, im schulischen Alltag zu bestehen. Religionsdidaktische Leitbilder müssen – wenn sie denn im Alltagsunterricht wirksam werden sollen – diesem Systemwechsel (oder umgangssprachlich formuliert: diesem „Praxisschock“) standhalten.

Wie kann das besser gelingen? Angesichts der Trägheit von Schule, die in praxeologischer Perspektive<sup>1</sup> konstitutiv für ihre Funktionsfähigkeit ist, bieten sich grundsätzlich zwei komplementäre Herangehensweisen an, unterrichtliche Praktiken im Sinne eines spezifischen Leitbildes zu verändern. Der eine Weg besteht in dem Versuch, mit Studierenden an der Universität Routinen im Sinne des jeweiligen Leitbildes einzuüben, so dass sie gar nicht erst bestimmten eingeschliffenen Routinen aus dem schulischen Alltag „verfallen“.<sup>2</sup> Dieser Weg wird m.E. an vielen universitären Standorten angesichts einer stärkeren Theorie-Praxis-Verzahnung, die Studierende früher und länger in ein Praxisfeld schickt, das wir universitär kaum beeinflussen können, zunehmend schwieriger.

Der andere Weg besteht in dem Versuch, die Studierenden für bestimmte, erwartbare Routinen, die Alltagsunterricht konstituieren, zu sensibilisieren und ihre Nähe oder Ferne zu religionsdidaktischen Leitbildern zu thematisieren. Dieser Weg ist inspiriert von einer „Politik der kleinen Schritte“. Er will nicht alles im Sinne eines bestimmten Leitbildes ändern, sondern er versucht, zunächst die Leistungsfähigkeit schulischer Alltagsroutinen sichtbar zu machen, um ihre meist impliziten Normen und Regeln anschließend zu den expliziten Normen religionsdidaktischer Leitbilder ins Verhältnis zu setzen. Mögliche Normenkonflikte können dann „stückweise“ bearbeitet werden. Diesem Weg möchte ich in diesem Beitrag nachgehen.

Um die Normen und Regeln, die in Praktiken des Alltagsunterrichts eingelagert sind, und die unterrichtspraktisch relevanten Normen der Kinder- und Jugendtheologie besser zueinander ins Verhältnis setzen zu können, verorte ich beide auf einer Matrix, mit der u.a. Fritz-Ulrich Kolbe aus der Sicht der Allgemeinen Erziehungswissenschaften Unterricht modelliert (Kolbe u.a., 2008, S. 133). Kolbe definiert vor einem praxis- und systemtheoretisch inspirierten Hintergrund drei Differenzen, die im Unterricht bearbeitet werden (müssen): Vermittlung vs. Aneignung, schulisch anerkanntes Wissen vs. schulisch nicht anerkanntes Wissen, Symmetrie vs. Asymmetrie. Mit Werner Helsper gehe ich außerdem davon aus, dass Lehrerhandeln konstitutiv und zwangsläufig mit unauflösbaren Gegensätzen (Antinomien) verknüpft ist, die sich nicht auflösen, wohl aber im Rahmen der Matrix beschreiben lassen (Helsper, 2012). Normative Vorgaben für „guten“ Religionsunterricht beschreiben also eine bestimmte Art der Bearbeitung der konstitutiven Differenzen und Antinomien. Wie sieht diese Art der Bearbeitung bei der Kinder- und Jugendtheologie aus?

## **2 Die Pointen der Kinder- und Jugendtheologie<sup>3</sup>**

Kinder- und Jugendtheologie propagiert bekanntlich den Perspektivwechsel zum Schüler bzw. zur Schülerin. Ihre Theologien sollen wahr- und ernst genommen werden. Damit macht sie die schülerseitigen Aneignungen stark. Möglichst viele und möglichst heterogene Aneignungen der Schülerinnen und Schüler sollen wiederholt in die Unterrichtskommunikation eingespielt werden. Die Lehrkräfte sollen als Diskussionsleiter explizit die – gerade bei Jugendlichen als sehr hoch eingestufte – „Pluralität der möglichen Optionen im Gespräch offen ... halten“ (Büttner, 2012, S. 64). In der Hochschätzung der Aneignung zeigen sich Normen der Selbsttätigkeit und der Subjektorientierung.

---

<sup>1</sup> Diese Perspektive habe ich dargestellt in: Roose, 2014, zur Praxeologie vgl. auch Schmidt, 2012.

<sup>2</sup> In diesem Sinne deute ich u.a. die hervorragende Arbeit in der Forschungswerkstatt von Petra Freudenberger-Lötz an der Universität Kassel.

<sup>3</sup> Der folgende Abschnitt greift auf den ausführlicheren Beitrag zurück: Roose, 2015.

1. Was gilt im Rahmen der Kinder- und Jugendtheologie als anerkanntes Wissen? Hier ist der Begriff „Kinder- und Jugend*theologie*“ bekanntermaßen programmatisch. Er hat seine Pointe ja darin, dass schon Kinder und dann auch Jugendliche als Theologie-fähig betrachtet werden. Eine entscheidende Akzentsetzung erfolgt dadurch, dass das Verhältnis zwischen Laien- und Expertentheologie weniger hierarchisch als vielmehr *funktional ergänzend* konzipiert wird. Das heißt: Unterrichtlich anerkanntes Wissen muss sich nach dem Leitbild der Kinder- und Jugendtheologie *auch* auf die Theologien von Kindern und Jugendlichen beziehen. D.h. sie müssen z.B. in Ergebnissicherungen und Leistungskontrollen eine für die Schülerinnen und Schüler erkennbare Rolle spielen.
2. Vermittlung sowie die Möglichkeit, Wissen als unterrichtlich relevant zu markieren, setzen eine asymmetrische soziale Ordnung voraus – *obwohl* alle im Unterricht Anwesenden selbstverständlich als vollwertige Subjekte bzw. Personen<sup>4</sup> gelten. Eine Person (die Lehrkraft) bestimmt, wer wann reden darf, sie stellt die Fragen und die Aufgaben. Sie legt das Stundenziel fest und nimmt die Leistungsbewertung vor. In inhaltlicher Hinsicht schreibt die asymmetrische Kommunikationssituation den Äußerungen der Lehrkraft eine deutlich höhere Relevanz zu als den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler. Diese Asymmetrie ist nach Kolbe konstitutiv für die pädagogische Ordnung. Dagegen steht in der Kinder- und Jugendtheologie die Forderung eines „gleichberechtigten Dialogs“ zwischen Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrkraft.

### 3 Normen schulischen Alltagsunterrichts

Wo die religionspädagogische Literatur überhaupt auf die Frage des Verhältnisses von Kinder- und Jugendtheologie zu Alltagsunterricht eingeht, kontrastiert sie das theologische Gespräch mit Kindern und Jugendlichen in der Regel mit dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, das den Alltagsunterricht dominiert. Diese Darstellung ist aus meiner Sicht für den von mir beobachteten Religionsunterricht an Grundschulen zu differenzieren. Im Rahmen eines DFG-Projektes videographiere ich derzeit ganz „normalen“ Alltagsunterricht und befrage ihn auf seine Nähe oder Ferne zu den Erwartungen der Kindertheologie.<sup>5</sup> Ich sehe dort wenig Kindertheologie, aber auch wenig fragend-entwickelnden Unterricht.

Die Analysen der videographierten Unterrichtseinheiten erfolgen aus praxeologischer Perspektive. Sie beschreiben, wie der beobachtete Unterricht in der eingespielten Praxisgemeinschaft von Lehrkraft und SchülerInnen „funktioniert“. Dabei geht es nicht um eine Bewertung, schon gar nicht um eine Bewertung des Agierens der Lehrkraft.<sup>6</sup> Im Blick ist nicht die Lehrkraft als bewusst handelnde Person, sondern die

---

<sup>4</sup> Ausführlich dazu Biehl, 1991; vgl. Dressler, 2014, S. 92.

<sup>5</sup> Ausführlicher habe ich das Projekt in Roose, 2014 vorgestellt.

<sup>6</sup> Im Rahmen meines Vortrags auf der GwR-Tagung konnte ich das offenbar nicht für alle Anwesenden ausreichend deutlich machen. Ich war erschrocken über einige sehr negative „Spontan-Bewertungen“ des Agierens der Lehrkraft im Laufe der Diskussion, die sich an den Vortrag anschloss. Wenn ich mit solchen Reaktionen gerechnet hätte, hätte ich die Szene aus forschungsethischen Erwägungen nicht eingespielt. Ich deute diese Reaktionen so, dass sich analytisch-deskriptive Verfahren in der Religionsdidaktik erst allmählich breiter etablieren und die Frage ihres produktiven Zusammenspiels mit religionsdidaktischen Bewertungen auf der Grundlage normativer Erwartungen an „guten“ Religionsunterricht bisher zu wenig reflektiert worden ist. Ich plädiere dafür, die analytisch-deskriptiven Verfahren nicht ganz den Allgemeinen Erziehungswissenschaften

Klasse samt Lehrkraft als eingespielte Praxisgemeinschaft, in der sich Routinen eingeschliffen haben. Die Frage nach „gutem“ Religionsunterricht wird bei diesem Analyseschritt suspendiert und erst anschließend wieder eingespielt. Die Praxeologie ist keine Handlungstheorie. Sie fokussiert das implizite Wissen, das in Praxen – im Sinne von regelgeleitetem Verhalten, das sich eingeschliffen hat und von den Beteiligten kaum reflektiert wird – eingelagert ist. Mit einem ethnographisch inspirierten Blick soll genauer erfasst werden, welche Praxen den Unterricht konstituieren. Die beobachteten Praxen werden in die Matrix nach Kolbe u.a. eingeschrieben.

Was „bringt“ so ein Verfahren? Es ist *nicht* als Plädoyer dafür zu lesen, im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen generell auf rein deskriptive Analyseverfahren zu rekurrieren. Ich meine, dass Fachdidaktik selbstverständlich *auch* einen normativen Blick auf Unterricht werfen sollte. Aber zur Frage nach „gutem“ Religionsunterricht gehört auch die Frage, *warum* er oft nicht so ist, wie wir (ReligionspädagogInnen) ihn gerne hätten<sup>7</sup>; und die Frage danach, was er in seiner vorfindlichen Form „leistet“, welche stabilen Muster er ausgebildet hat, um zu „funktionieren“. Die Fachdidaktik sollte sich m.E. stärker der Frage widmen, *warum* Leitbilder in der Regel nur zögerlich (wenn überhaupt) Eingang in Unterricht finden – und diese Frage nicht rein defizitorientiert beantworten. Es liegt nicht (nur) an einer defizitären (Aus)Bildung der Lehrkräfte, sondern u.a. auch an der Leistungsfähigkeit eingespielter Routinen.<sup>8</sup>

In dieser Perspektive können sich unterrichtliche Alltagspraxis und normatives Leitbild „auf Augenhöhe“ gegenüber treten. Denn einerseits kann eine Analyse schulischer Alltagspraxis den Blick dafür schärfen, welche „blinden Flecken“ ein Leitbild möglicherweise aufweist, wo es sich als nicht praxistauglich erweist, weil es keine (ausreichenden) Strategien anbietet, unterrichtliche Komplexität auf ein handhabbares Maß zu reduzieren. Andererseits kann das Leitbild die schulische Alltagspraxis daraufhin befragen, inwiefern sie die normativen Erwartungen erfüllt oder aber enttäuscht. Diese Fragerichtung ist uns vertrauter, und ich halte sie für richtig und wichtig. Sie bleibt aber einseitig, solange wir nicht ernsthaft damit rechnen, dass schulische Alltagspraxis normative Erwartungen, wie Leitbilder sie formulieren oder implizieren, z.T. in Frage stellen kann.

Ich präsentiere im Folgenden eine Szene aus dem im Rahmen des DFG-Projekts bisher erhobenen Material, die kindertheologisches Potenzial aufweist und doch nicht als theologisches Gespräch bezeichnet werden kann.<sup>9</sup>

---

zu überlassen, sondern sie u.a. in der Weise zu nutzen, unsere Vorstellungen von „gutem Religionsunterricht“ zu schärfen und ggf. auch zu hinterfragen.

<sup>7</sup> Vgl. Gruschka, 2010: „Auf den Lehrer kommt es an! Fachkompetenz ist wichtig, Methodenwechsel sinnvoll, eine gute Beziehung zu den Schülern förderlich, deren Agieren mit dem Wissen und den Fertigkeiten festigt die Kompetenz usf.“ Über solche Empfehlungen wird leicht vergessen, im nicht zirkulären Sinne danach zu fragen, was im Unterricht daran hindert, solche Einsichten zu befolgen, zumal davon auszugehen ist, dass Lehrer bereits wissen, dass es auf ihre Fachkompetenz und das Andere ankommt.“ (S. 7–8)

<sup>8</sup> Diese Einsicht erklärt auch, dass einige universitäre Einrichtungen die Vorgaben der Modularisierung (auf dem Papier) umsetzen, ohne dass sich an den konkreten Lehrveranstaltungen viel verändert. Die Trägheit nicht nur von Schule, sondern auch von anderen Institutionen, kann praxeologisch gut eingeholt werden.

<sup>9</sup> Die Szene ist ausführlicher analysiert in Roose, 2014, S. 152–156.

### 3. 1 Vorstellung der Fallvignette

Wir befinden uns in einer 3. Grundschulklasse. Thema ist Mose. Unsere Bitte an die Lehrkraft lautete, diese Unterrichtsreihe so zu unterrichten, wie sie es „normalerweise“ tut. Zwei Unterrichtsstunden behandeln die 10 Plagen. Die Kinder lesen zunächst 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. Die Lehrkraft notiert die Plagen 8-10 sukzessive an der Tafel. Die Kinder ergänzen entsprechend ihren Hefteintrag. Die Lehrerin kündigt nun an, demnächst die Religionsmappen einzusammeln.

Die Stimmung wird hektisch. Mehrere Kinder fragen nach, welche Zettel in der Mappe sein müssen, wie das Inhaltsverzeichnis auszusehen hat, wann genau die Mappen eingesammelt werden etc. Die Lehrkraft geht umher, schaut in die Mappen der Kinder und geht schließlich mit den Kindern jede Seite, die in der Mappe sein müsste, durch.

Anschließend eröffnet die Lehrkraft eine Gesprächsrunde, die die Unterrichtsstunde abschließt:

[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.

Viele – aber nicht alle – Kinder melden sich – auch mehrfach – und äußern sich, oft mit Begründung.

[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.

Die Gesprächsrunde dauert etwa 10 Minuten, bis zum Ende der Unterrichtsstunde. Die Lehrkraft gibt folgende Zusammenfassung:

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

Im Fortgang der Unterrichtseinheit spielt diese Gesprächsrunde keine Rolle mehr.

### 3.2 Analyse aus praxistheoretischer Sicht

Ich nehme das Ergebnis vorweg: Die Szene ist aufschlussreich, weil es in ihrem Verlauf zu einer Verschiebung der pädagogischen Ordnung kommt: Im ersten Teil der Szene geht es um die Vermittlung schulisch anerkannten Wissens im Rahmen einer asymmetrischen pädagogischen Ordnung. Normen der Zielorientierung und des Zeitmanagements werden sichtbar. Im zweiten Teil der Szene verschiebt sich die Ordnung in Richtung Aneignung und Symmetrie auf Kosten der Einbindung in schulisch anerkanntes Wissen. Hier zeigen sich Normen der Subjektorientierung und der Selbsttätigkeit.

Im Einzelnen:

#### *Vermittlung vs. Aneignung*

Im ersten Teil der Szene geht es um die Vermittlung biblischen Wissens. In der Gesprächsrunde geht es dann um „persönliche“, individuelle Aneignungsformen, die in der Kommunikation sichtbar werden. Inhaltliche Missverständnisse werden dabei von der Lehrkraft nicht korrigiert. Ihre Schlusszusammenfassung bleibt hinter der inhaltlichen Differenziertheit der einzelnen Beiträge zurück und behält gerade dadurch alle „im Boot“. Hier geht es offenbar nicht um individuelle Leistungsbewertung, sondern um Subjektorientierung und Selbsttätigkeit.

#### *Schulisch anerkanntes vs. schulisch nicht anerkanntes Wissen*

Der erste Teil der Stunde macht deutlich, wie Religionsunterricht schulisch anerkanntes Wissen markieren kann. 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 überprüft und bewertet werden kann. Die Lehrkraft formuliert ihre Erwartungen, die Kinder blättern geschäftig in ihren Unterlagen und erkundigen sich, wann die Lehrerin die Mappen einsammelt. Selbst als die Lehrerin inhaltlich weiter machen will, sind die Kinder noch ganz mit der formalen Überprüfung ihrer Mappen beschäftigt. Leistungsorientierung zeigt sich als anerkannte Norm. Vor diesem Hintergrund fällt umso mehr auf, dass die Schülerbeiträge aus der anschließenden, ausführlichen und lebhaften Gesprächsrunde 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. Es bestätigt sich, dass dieser Teil nicht von der Norm der Leistungsorientierung geprägt ist, sondern von den Normen der Subjektorientierung und der Selbsttätigkeit.

#### *Symmetrie vs. Asymmetrie*

Im ersten Teil der Szene dominiert die Lehrkraft das Geschehen. Sie erteilt die Arbeitsaufträge, sie erstellt den Tafelanschrieb, sie definiert die Leistungskriterien. Im zweiten Teil der Szene zieht sich die Lehrerin explizit aus ihrer Expertenrolle zurück und überlässt den Kindern „das Feld“. Sie delegiert die Gesprächsführung an die Kinder und kommentiert die Beiträge der Schülerinnen und Schüler inhaltlich nicht. Ihre Schlusszusammenfassung bewertet alle Beiträge implizit als gleich gut. Interessant ist hier, dass die Lehrkraft an keiner Stelle inhaltlich eingreift, sich jedoch einschaltet, als es zu einer Irritation im formalen Ablauf kommt. 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 beitragen soll und daher für die Einübung formaler Gesprächsregeln

verwendet werden kann. Die Gesprächsrunde wirkt wie eine didaktische Reserve, dank derer sich das Zeitmanagement flexibler gestalten lässt. Zuerst wird sichergestellt, dass das Stundenziel erreicht ist. Die verbleibende Zeit dient dann der offenen Gesprächsrunde. Auch in dieser Dimension des Unterrichts wird deutlich, dass die Normen der Leistungs- und Zielorientierung sowie des kontrollierten Zeitmanagements abgelöst werden von Normen der Subjektorientierung und Selbsttätigkeit.

Fragen wir nun nach der *Leistungsfähigkeit* dieser Verschiebung in der pädagogischen Ordnung, so zeigt sich: Es ist in dieser Szene gerade die *Entkopplung* von schulisch anerkanntem Wissen, das der Leistungsbewertung unterliegt, einerseits und den Beiträgen der Kinder andererseits, der den Freiraum zur Selbsttätigkeit, zur Äußerung individueller Aneignungsformen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler schafft.<sup>10</sup>

### 3.3 Kindertheologische Perspektiven

Die Lehrkraft wurde gebeten, so zu unterrichten „wie immer“. Wenn wir jetzt einen kindertheologisch inspirierten Blick auf die Unterrichtssequenz werfen, geht es auch dabei nicht um eine Bewertung der Lehrkraft. Die kindertheologische Perspektive ist vielmehr deshalb interessant, weil Studierende oft meinen, offene Gespräche zu einem biblischen Text seien per se „theologische Gespräche“. Die praxistheoretische Perspektive ermöglicht es nun, diese Einordnung differenziert zu betrachten und so das Leitbild der Kinder- und Jugendtheologie in didaktischer und in forschungsorientierter Perspektive zu schärfen.

Die Qualifizierung der Sequenz als theologisches Gespräch kann sich auf die Betonung der individuellen Aneignungsformen und auf die symmetrische Gesprächskonstellation stützen. Die entscheidende Differenz zu den oben skizzierten Pointen der Kinder- und Jugendtheologie besteht im Bereich des schulisch anerkannten bzw. nicht anerkannten Wissens mit den Normen der Zielorientierung und der Leistungsorientierung. Das offene Gespräch wird tendenziell zu einer „Insel“ im Unterrichtsgeschehen, die nicht der Zielorientierung und der Leistungsbeurteilung unterworfen ist. Genau deshalb können derartige Gespräche symmetrisch gestaltet werden und den individuellen Aneignungsformen viel Raum geben. In Gesprächen ist es immer wieder interessant zu beobachten, wie Personen, die affin zur Kinder- und Jugendtheologie sind, diese in puncto Ziel- und Leistungsorientierung verorten. Ich höre nicht nur von Studierenden die Einschätzung, dass gerade die Frage der Leistungsbewertung im Zusammenhang mit theologischen Gesprächen von untergeordneter Bedeutung sei. Es gehe dort doch eher darum zu erfahren, was die Kinder denken.

In der kindertheologischen Forschung ist in dieser Frage eine grobe Entwicklung zu erkennen: Lag der Schwerpunkt zunächst darauf, in explorativen Studien mehr darüber zu erfahren, was Kinder und Jugendliche zu bestimmten theologischen Fragen denken<sup>11</sup>, stellte sich nach einigen Jahren die Frage des Zusammenhangs von Kin-

---

<sup>10</sup> Rudolf Englert (2006) beobachtet zwei Grundmuster im (katholischen) Religionsunterricht: Einerseits gebe es eine durchlaufende Orientierung an den subjektiven Meinungen der Schülerinnen und Schüler, die von den Lehrkräften moderiert würden. Andererseits gebe es eine Orientierung an Sachinformationen, die strukturiert präsentiert und von den Schülerinnen und Schülern rezipiert würden. In gewisser Weise finden sich aufeinander folgend beide Typen in der skizzierten Unterrichtssequenz. Die praxeologische Analyse kann ein Stück weit erklären, warum diese Typik nahe liegt. Sie entlastet den Unterricht, indem sie die Normen der Zielorientierung und der Leistungsbewertung einerseits und die Normen der Selbsttätigkeit und der Subjektorientierung andererseits entkoppelt.

<sup>11</sup> Hier sind insbesondere die „Jahrbücher für Kindertheologie“ zu nennen.

dertheologie und Kompetenzorientierung<sup>12</sup> sowie die Frage nach einer angemessenen „Theologie für Kinder“ (Bucher & Schwarz, 2013). Diese Entwicklung lässt sich als verstärkte Bemühung deuten, theologische Gespräche als schulisch anerkanntes Wissen zu markieren und damit stärker der Ziel- und Leistungsorientierung zu unterwerfen. Die komplexe Herausforderung besteht dann darin, den *gleichberechtigten* Dialog über „große Fragen“ (Oberthür, 1995) im Sinne *schulisch anerkannten Wissens* in die *asymmetrische* Ordnung des Unterrichts einzubinden.<sup>13</sup>

Welche Strategien stellt die Kinder- und Jugendtheologie bereit, um dieser komplexen Herausforderung gerecht zu werden? Ein Weg, der m.W. nicht programmatisch formuliert wird, wohl aber unterrichtspraktisch wirksam ist, besteht in der sequentiellen Trennung einer Theologie für Kinder (die im Großen und Ganzen dem ersten Teil der analysierten Sequenz entspräche) und einer Theologie mit und von Kindern (die im Großen und Ganzen dem zweiten Teil der analysierten Sequenz entspräche). Diese Strategie gibt allerdings eine Pointe von Kinder- und Jugendtheologie stillschweigend auf, die ich für konstitutiv halte: die Markierung theologischer Gedanken von Kindern und Jugendlichen als schulisch anerkanntes Wissen. Die Frage, wie sich die Spannungen zwischen asymmetrischer pädagogischer Ordnung und symmetrischem Gespräch (vgl. Schluß, 2012), zwischen individuellen Aneignungsformen und (gemeinsamer) Zielorientierung sowie zwischen Leistungsbeurteilung angesichts unentscheidbarer (vgl. Foerster, 2002) „großer“ Fragen bearbeiten lassen, stellt sich damit als zentrale hochschuldidaktische und wissenschaftliche Herausforderung dar.

#### 4 Hochschuldidaktische Impulse

Zur Vermittlung eines hochschuldidaktischen Leitbildes gehört generell auch die Frage, wie es sich zu „Alltagsunterricht“ – in möglichst vielen seiner Spielarten – verhält, wo also mögliche Anschlussstellen oder aber mögliche Hindernisse und Stolpersteine für die Umsetzung eines Leitbildes im Unterricht liegen. In Seminaren können zu dieser Frage Unterrichtsmitschnitte und Beobachtungsprotokolle gemeinsam analysiert werden. Dabei geht es mir nicht um „best practice“ Beispiele, die nachzuahmen wären (die aber kaum zu bekommen sind).<sup>14</sup> Es geht mir vielmehr um forschendes Lernen zu einer Frage, die in der religionspädagogischen Forschung bei der Diskus-

---

<sup>12</sup> Zimmermann, 2010 sowie Kraft, Freudenberger-Lötz & Schwarz, 2011.

<sup>13</sup> Interessant sind in diesem Zusammenhang die Überlegungen von Andreas Gruschka zu den „Grenzen des Unterrichts“, 2010. Er beschreibt eine Ober- und eine Untergrenze: „Mit dem ersten Typ [der Untergrenze] ist ein Unterricht gemeint, der massiv davon geprägt ist, dass die Schüler sich nicht wie solche benehmen, sie dem Unterricht mehrheitlich nicht folgen, sie sich störend mit Ersatzhandlungen beschäftigen, deswegen unausgesetzt diszipliniert werden müssen und die Lehrenden mit verzweifelt motivierenden didaktischen Hilfestellungen und Vereinfachungen versuchen, die Lernunwilligen zur Mitarbeit zu gewinnen bzw. bei der Stange zu halten. ... Der andere Typ [die Obergrenze] ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrenden mit Schülern zusammen an Aufgaben arbeiten und diese von ihnen behandelt werden, als könnten sie bereits, was sie noch zu lernen haben. ... Wo sie [die SchülerInnen] an die Grenzen ihres Verstehens stoßen, können sie die Fragen an den Text stellen, die ihnen die Aneignung der Geschichte ermöglichen. Die Lehrerin verzichtet somit auf jede didaktische Hilfestellung ...“ (S. 9–10).  
Wo möchte sich Kinder- und Jugendtheologie verorten? An der „Obergrenze“, an der sich didaktische Strukturen und pädagogische Ordnungen auflösen, oder „mitten im“ Unterricht?

<sup>14</sup> Grundsätzlich sind „best practice“ Beispiele natürlich sinnvoll. Sie bergen allerdings – abgesehen von der Schwierigkeit, dass nicht immer Einigkeit darüber besteht, was als „best practice“ gelten darf – die Gefahr, dass die Diskrepanz zwischen dem vorbildlichen Beispiel und der eigenen Praxis in ihrem jeweiligen Bedingungsgefüge als so groß empfunden wird, dass Chancen der eigenen Umsetzung äußerst pessimistisch eingeschätzt werden. Insofern legt sich m.E. auch hier *zusätzlich* eine analytische Perspektive nahe.

sion um Leitbilder m.E. bisher unterbelichtet geblieben ist: Wie verhält sich ein bestimmtes Leitbild zu Spielarten schulischer Alltagspraxis? Wo liegen angesichts alltagsunterrichtlicher Praktiken die spezifischen Herausforderungen? Welche dieser Herausforderungen können in einer gegebenen Praxissituation realistisch „angegangen“ werden?

#### 4.1 Vermittlung/Aneignung

Hier geht es wesentlich um die gemeinsame Suche nach Selektionsstrategien, die die gewünschte (!) Fülle der Einzelbeiträge von Schülerinnen und Schülern *im Sinne der Kinder- und Jugendtheologie* auf ein handhabbares Maß reduzieren. Denn unter der Maßgabe der Zielorientierung können nicht alle individuellen Aneignungsformen auf Dauer „im Spiel“ bleiben.

- Welchen Kriterien müssten diese Strategien genügen? Die Schülerinnen und Schüler sollen durch eine Fokussierung dazu gebracht werden, weiterzudenken (Büttner u.a., 2014, S. 13-16). Das kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen. Die Studierenden könnten z.B. dazu aufgefordert werden, aus 27 Beiträgen 5 Beiträge zu benennen, die sich ganz deutlich voneinander unterscheiden; oder umgekehrt 5 Beiträge, die alle einen gemeinsamen, besonderen Aspekt thematisieren, der vertieft werden soll. Und:
- Wie lässt sich methodisch sicherstellen, dass sich trotz inhaltlicher Fokussierung alle Schülerinnen und Schüler nach wie vor angesprochen fühlen – obwohl ihr Beitrag womöglich aussortiert wurde? Sollen die Schülerinnen und Schüler in den Auswahlprozess einbezogen werden, sollen die Auswahlkriterien offen gelegt werden, sollen die nicht gewählten Beiträge im Hintergrund (z.B. visuell) präsent bleiben?

#### 4.2 Schulisch (nicht) anerkanntes Wissen

Kinder- und Jugendtheologie verankert Gespräche zu „großen Fragen“ im schulisch anerkannten Wissen. Angesichts dieser Unterrichtsszene könnten hierzu mit Studierenden folgende Fragen reflektiert werden:

- Was wäre in diesem thematischen Kontext eine „große Frage“? Hilfreich ist hier das neu erschienene „Handbuch Kindertheologie“ (Büttner u.a., 2014b). In dem Artikel „Mose“ benennt Harz (2014) potenzielle (kinder-) theologische Fragen, die sich zu dem Thema bearbeiten lassen.
- Was sind im Zusammenhang mit „großen Fragen“ Kriterien für schulisch anerkanntes Wissen? Geht es um die Anschlussfähigkeit an biblisch-christliche Tradition – und was heißt das dann konkret? Geht es um Widerspruchsfreiheit in der Argumentation? Geht es um das Beziehen einer klaren Position, um das Kennen mehrerer Positionen? Geht es um „Nachhaltigkeit“ (Zimmermann, 2015)?
- Wie lassen sich ausgewählte (?) SchülerInnenbeiträge sinnvoll als schulisch anerkanntes Wissen markieren? Wie könnten z.B. ein Tafelanschrieb oder ein Heft-eintrag gestaltet sein, die SchülerInnenbeiträge als schulisch anerkanntes Wissen aufnehmen? Hier sind Überlegungen zu „Landkarten des Denkens“ (Roose, 2006) hilfreich.
- Wie lassen sich ausgewählte (?) SchülerInnenbeiträge im Sinne der Zielorientierung fruchtbar in den Unterricht integrieren? Wie könnte mit SchülerInnenbeiträgen sinnvoll weiter gearbeitet werden?

- Was wären sinnvolle Prüfungsformen, die SchülerInnenbeiträge zu „großen Fragen“ einbeziehen?
- Welche Unterrichtsmaterialien lassen Raum für SchülerInnenbeiträge als schulisch anerkanntes Wissen?<sup>15</sup>

### 4.3 Symmetrie/Asymmetrie

Wir sollten mit Studierenden genauer darüber nachdenken, worauf sich der Aspekt der Gleichberechtigung in theologischen Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen beziehen kann – und worauf nicht. Weiterführend scheint mir hier die Unterscheidung zwischen Gesprächsorganisation und Gesprächsinhalt aus der linguistischen Gesprächsanalyse (Brinker, 2001; 2005). Die Gesprächsorganisation verläuft in theologischen Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen asymmetrisch: Die Lehrkraft moderiert als fachliche Expertin. Sie schärft die Wahrnehmung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Beiträgen, sie sortiert und wählt aus.<sup>16</sup> Das heißt: Die Norm der Selbsttätigkeit bezieht sich *nicht* auf den Aspekt der Gesprächsorganisation – zumindest nicht in der Grundschule. Die Symmetrie besteht in spezifischer Weise auf der Inhaltsebene, und zwar dort, wo es darum geht, welche Antworten auf „große Fragen“ sich je individuell als tragfähig erweisen können. Meldekettens erweisen sich damit trotz ihrer Orientierung an der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler als nicht förderlich im Rahmen von Kinder- und Jugendtheologie.<sup>17</sup>

## 5 Fazit

Leitbilder – so meine Überzeugung – lassen sich nicht 1:1 in schulischen Unterricht implementieren.<sup>18</sup> Das liegt zum einen daran, dass sie nicht (nur) klar umrissene Methoden beschreiben, deren „Output“ sich vergleichend messen ließe.<sup>19</sup> Dass ihre Umsetzung immer nur allmählich und unvollständig möglich ist, liegt zum anderen daran, dass Schule und Unterricht träge sind und auch nur aufgrund dieser Trägheit „funktionieren“ können.

Das schulische Feld, in dem Praktika stattfinden, lässt sich universitär nur begrenzt beeinflussen. Studierende stoßen in Schulpraktika auf ein Bedingungsgefüge, das sich u.a. aus zeitlichen, räumlichen, curricularen und personellen Faktoren konstituiert. Sie stoßen aber auch auf Routinen, die eingespielt sind und sich – gerade weil sie weitgehend unbewusst ablaufen – nicht so leicht ändern lassen. Religionspäda-

---

<sup>15</sup> Hier sind insbesondere die Schulbuchreihen „Spurenlesen“ für die Grundschule (hg. v. Petra Freudenberger-Lötz) und „SpurenLesen“ für die Sekundarstufe 1 (Gerhard Büttner u.a.) zu nennen.

<sup>16</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2007, S. 130. Sie unterscheidet drei Rollen, die die Lehrkraft flexibel einnehmen sollte: die aufmerksame Gesprächsbeobachterin (bei einer Theologie von Kindern), die stimulierende Gesprächspartnerin (bei einem Theologisieren mit Kindern) und die begleitende Expertin (bei einer Theologie für Kinder). Im Blick auf die Gesprächsorganisation fügen sich m.E. alle drei Rollen in eine asymmetrische Gesprächsorganisation.

<sup>17</sup> Das heißt: Bei dem Vergleich zwischen Normen der Kindertheologie und Normen, die im schulischen Alltagsunterricht sichtbar werden, kommt es auch darauf an, *wie* sich ein und dieselbe Norm jeweils zeigt.

<sup>18</sup> Das ist eine wesentliche Aussage des Bandes „Religionsunterricht planen“ (Gerhard Büttner u.a., 2014): Unterricht verläuft grundsätzlich eigengesetzlich. Die Unterrichtsplanung fungiert als mitlaufende Fremdreferenz.

<sup>19</sup> Eine vergleichende Wirksamkeitsprüfung für religionspädagogische Leitbilder scheint mir daher kaum machbar. Vgl. die Diagnose von Schreiner & Schweitzer, 2014: „Auch die Religionsdidaktik hat sich in ihrer gesamten Tradition bislang wenig um die empirisch nachweisbare Wirksamkeit etwa der in der Literatur vielfach diskutierten religionsdidaktischen Ansätze oder ‚Konzeptionen‘ gekümmert.“ (S. 22).

gogische Leitbilder wie die Kinder- und Jugendtheologie treffen auf diese Routinen schulischer Praktiken. *Ein* Baustein zur Steigerung der Wirksamkeit dieser Leitbilder (neben anderen) besteht m.E. darin, die Passung zwischen den Normen der Leitbilder und den expliziten und impliziten Normen, die in unterrichtliche Praktiken eingelagert sind, genauer in den Blick zu nehmen. Hochschuldidaktisch bedeutet das eine Schärfung des analytischen Blicks auf Alltagsunterricht, wie er den Studierenden in Praktika begegnet. Ermöglicht wird dadurch eine „Politik der kleinen Schritte“, die Studierende dazu ermutigen kann, einzelne Elemente eines Leitbildes in den Unterricht einzubringen. Das heißt: Zur Vermittlung eines religionspädagogischen Leitbildes an den Hochschulen gehört m.E. eine stärkere Fokussierung der Frage, welche schulischen Routinen es unterstützt und welche es in Frage stellt – und durch welche dieser Routinen es womöglich selbst in Frage gestellt wird.

## Literaturverzeichnis

- Biehl, P. (1991). *Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik* (S. 123–223). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Brinker, K. (2001). Art. Themenstruktur und Themenentfaltung in Gesprächen. *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 16.2: Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin, New York: de Gruyter, 1252–1263.
- Brinker, K. (2005), *Linguistische Textanalyse*. 6. Aufl. Berlin: E. Schmid.
- Büttner, G. (2012). Theologisieren als Grundfigur der Praktischen Theologie – Grundüberlegungen für das Theologisieren mit Jugendlichen. In D. Veit-Jakobus (Hrsg.), *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche* (S. 51–69). Stuttgart: Calwer.
- Büttner, G. (2013). Theologisieren: Einübung in einen Habitus. *Katechetische Blätter* 2, 138–143.
- Büttner, G. u.a. (Hrsg.) (2002-2013, fortlaufend). *Jahrbücher für Kindertheologie*. Stuttgart: Calwer.
- Büttner, G. u.a. (2014). Unterrichtsplanung im Religionsunterricht – eine konstruktivistische Perspektive. In Dies., *Religionsunterricht planen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik Bd. 5* (S. 9–27). Babenhausen: LUSA. (= 2014a)
- Büttner, G. u.a. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Theologisieren mit Kindern*. Stuttgart: Calwer. (= 2014b)
- Bucher, A. A., & Schwarz, E. E. (Hrsg.) (2013). „Darüber denkt man ja nicht von allein nach ...“ *Kindertheologie als Theologie für Kinder. Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 12*. Stuttgart: Calwer.
- Dressler, B. (2014). Personsein und Subjektwerdung. In T. Schlag & H. Simojoki, (Hrsg.), *Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern* (S. 83–93). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Englert, R. (2006). Religion reflektieren – nötiger denn je. *Kirche und Schule*, 139, 9–14.

- Foerster, H. v. (2002). Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwissbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik* (4. Aufl.) (S. 14–32). Neuwied & Kriftel: Luchterhand.
- Freudenberger-Lötz, P. (2007). *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Freudenberger-Lötz, P. (Hrsg.) (2010 & 2011). *Spurenlesen 1/2 und 3/4, Religionsbuch für die Grundschule*. Stuttgart: Calwer.
- Gruschka, A. (2010). *An den Grenzen des Unterrichts. Pädagogische Fallanthologie Bd. 10*. Opladen: Budrich.
- Harz, F. (2014), Art. Mose. In G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz, C. Kalloch & M. Schreiner (Hrsg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern* (S. 371–375). Stuttgart, München: Calwer.
- Helsper, W. (2012). Antinomien im Lehrerhandeln. *Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung*, 15, 30-34.
- 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.
- Kraft, F., Freudenberger-Lötz, P. & Schwarz, E. E. (Hrsg.) (2011). „Jesus würde sagen: Nicht schlecht!“ Kindertheologie und Kompetenzorientierung. *Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband*. Stuttgart: Calwer.
- Oberthür, R. (1995). *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*. München: Kösel.
- Roose, H. (2006). „Wieso muss ich zu Jesus beten, wenn er neben mir steht?“. Eine Kartographie zum Thema Gebet. In A.A. Bucher, G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz & M. Schreiner in Verbindung mit F. Kraft u. E.E. Schwarz (Hrsg.), „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie, (*Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 5*) (S. 137–146). Stuttgart: Calwer.
- Roose, H. (2014). Kindertheologie und schulische Alltagspraxis: Eine explorative Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht, *Theo-web* 13, 140–163.
- Roose, H. (2015). Das religionspädagogische Leitbild der Kinder- und Jugendtheologie in kontingenzsensibler Perspektive, *ZPT* 67, Heft 1, 37–47.
- Schluß, H. (2005). Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* (2005), Heft 1, 23–35.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*, Berlin: Suhrkamp.
- Schreiner, P. & Schweitzer, F. (2014). Religiöse Bildung erforschen, wie und warum?, In Dies. (Hrsg.), *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven* (S. 17–32). Münster, New York: Waxmann.
- Spuren lesen 1-3 (2007-2010). Religionsbuch für die 5./6., 7./8. und 9./10. Klasse, hg. v. Büttner, G. u.a. Stuttgart, Braunschweig: Calwer.

Spuren lesen 1-2 (2011-2012), hg. v. P. Freudenberger-Lötz. Stuttgart, Braunschweig: Calwer.

Zimmermann, M. (2010). *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verl.-Ges.

Zimmermann, M. (2015). Kann Kindertheologie auch unwahr sein? Ein Plädoyer für differenzierte Bewertungskriterien in der Kindertheologie, in: *ZPT 2015* (im Erscheinen).

*Prof. Dr. Hanna Roose war von 2004 bis 2015 Professorin für Neues Testament und Religionspädagogik an der Leuphana-Universität Lüneburg und leitete dort das Institut für Theologie und Religionspädagogik.*