



# THEO-WEB

## 21. Jahrgang 2022, Heft 1

### Thema: „Exploring and Engaging Ambiguity in Religious Education“

Roose, Hanna, Loose, Anika & Seifert, Andreas (2022). Den Schlusspunkt setzen. Verdichtungen unterrichtlicher Ordnungen in Schule und Konfirmandenarbeit vor dem Horizont jugendtheologischer Erwartungen. *Theo-Web*, 21 (1), 156-173

<https://doi.org/10.23770/tw0240>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

# **Den Schlusspunkt setzen. Verdichtungen unterrichtlicher Ordnungen in Schule und Konfirmandenarbeit vor dem Horizont jugendtheologischer Erwartungen**

von

Hanna Roose, Anika Loose & Andreas Seifert

## *Abstract*

*Der Beitrag fragt danach, welche Übereinstimmungen und welche Unterschiede sich hinsichtlich der Praktiken des Beendens zwischen dem schulischen Religionsunterricht und dem Konfirmandenunterricht zeigen sowie danach, wie sich die jeweiligen Praktiken des Beendens zu jugendtheologischen Erwartungen verhalten. Hierzu werden Sequenzen aus dem schulischen und kirchlichen Unterricht in praxistheoretischer Perspektive betrachtet, was wiederum Präzisierungen jugendtheologischer Erwartungen ermöglicht.*

*This article examines the similarities and differences in the practices of ending between religious education in schools as well as confirmation classes, and how the respective practices of ending relate to youth theological expectations. To accomplish this, sequences from lessons in schools and churches are examined from a practice-theoretical perspective, which in turn makes it possible to specify youth-theological expectations.*

*Schlagwörter: Religionsunterricht, Konfirmandenunterricht, Praktiken, Praxistheorie, Jugendtheologie*

*Keywords: Religious education, confirmation classes, practices, practice theory, youth theology*

## **1 Die Fragestellung**

Wie wird Religionsunterricht beendet?<sup>1)</sup> Und wie verhalten sich die Praktiken, die Religionsunterricht beenden, zu jugendtheologischen Erwartungen? Zu diesen Fragen analysiert der vorliegende Beitrag solche Sequenzen aus dem Religionsunterricht und aus der Konfirmandenarbeit, in denen am Ende einer Stunde gleichzeitig eine Unterrichtsreihe bzw. eine thematische Einheit beendet wird. Stundenenden sind insofern aufschlussreich, als sich in ihnen unterrichtliche Ordnungen (zum

---

1) Unter Religionsunterricht verstehen wir sowohl schulischen Religionsunterricht als auch unterrichtliche Anteile der Konfirmandenarbeit. Wir implizieren, dass Konfirmandenarbeit - trotz ihrer programmatischen Abgrenzung vom Konfirmandenunterricht - nach wie vor unterrichtliche Anteile hat. Diese sind Gegenstand des vorliegenden Beitrags und werden im Folgenden als Konfirmandenunterricht bezeichnet.

Unterrichtsbegriff vgl. Reh, Rabenstein & Idel, 2011) verdichten. Angesichts dieser Verdichtungen fragt der Beitrag einerseits danach, welche Übereinstimmungen und welche Unterschiede sich hinsichtlich des Beendens zwischen dem schulischen und kirchlichen Handlungsfeld zeigen, andererseits danach, wie sich die jeweiligen Praktiken des Beendens zu jugendtheologischen Erwartungen verhalten.

Mit diesen Fragestellungen nimmt der Beitrag einerseits eine empirisch-deskriptive (hier: praxistheoretische [Schäfer, 2016]), andererseits eine programmatisch-normative (hier: jugendtheologische [Roose, 2022]) Perspektive ein (Roose, 2019). Das Beenden von Unterricht, das in intentional-didaktischer Perspektive als „reichlich unbestimmt und unplanbar“ (Mendl, 2022) gilt, zeigt sich in einer praxistheoretischen Perspektive als Verdichtung unterrichtlicher Ordnungen. Wir haben es hier in besonderer Weise mit routinisierten Abläufe<sup>2)</sup> und eingespielten Anerkennungsordnungen zu tun. Variationen und Durchbrechungen zeigen sich angesichts dieser Verdichtungen umso deutlicher. Zwischen dem schulischen und dem kirchlichen Handlungsfeld ist dabei zu differenzieren.

Wie viel Jugendtheologie „steckt“ in diesen Verdichtungen unterrichtlicher Ordnungen? Wie affin ist Jugendtheologie zu schulischem und kirchlichem Alltagsunterricht, also zu unterrichtlicher Praxis, zu der keine Vorgaben gemacht wurden? Um diesen Fragen nachzugehen, nehmen wir zunächst in praxistheoretischer Perspektive unterrichtliche Alltagspraxis in den Blick, die *nicht* speziell jugendtheologisch orientiert ist (2). Wie lassen sich hier Verdichtungen unterrichtlicher Ordnungen vergleichend beschreiben? Welche Praktiken des Beendens zeigen sich im schulischen Religionsunterricht (2.1) und im Konfirmandenunterricht (2.2)? Der dritte Abschnitt vergleicht schulische und kirchliche Praktiken des Beendens (3). Anschließend stellen wir die empirischen Befunde in den Horizont jugendtheologischer Erwartungen (4). Diese Erwartungen werden zunächst spezifiziert (4.1) und anschließend an die Unterrichtsszenen angelegt (4.2). Die Ergebnisse aus der praxistheoretischen Perspektive ermöglichen dabei Präzisierungen jugendtheologischer Erwartungen.

## 2 Verdichtungen unterrichtlicher Ordnungen

Zur Analyse unterrichtlicher Ordnungen bedienen wir uns der sprachlich fokussierten Adressierungsanalyse nach Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen (2017). Sie umfasst u.a. die Dimensionen der Gesprächsorganisation, der aufgerufenen Norm- und Wissenshorizonte und der Positionierungen. Wir erweitern diese Dimensionen – im Sinne einer praxistheoretisch fundierten Lernkulturanalyse (Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel, & Rabenstein, 2008) – um Beobachtungen zu den Kategorien von Raum und Zeit. Außerdem stellen wir die Frage, wie trotz des Beendens Anschlussfähigkeit hergestellt

---

2) Praktiken wiederholen sich nie identisch, „sie wiederholen sich zwar wiedererkennbar – als eben eine bestimmte Praktik –, aber im Detail immer etwas anders“ (Rabenstein, 2020, S. 10). Laut Rabenstein beinhalten alle Praktiken Momente der Routiniertheit und der Kontingenz.

wird. Mit der Auswahl der folgenden vier Unterrichtsszenen<sup>3)</sup> spannen wir ein möglichst breites Feld auf, wie sich Verdichtungen unterrichtlicher Ordnungen beim Beenden zeigen.

## 2.1 Im schulischen Religionsunterricht

### 2.1.1 Szene „Verlorener Sohn“

Betrachten wir zunächst ein Stundenende aus einer 8. Gymnasialklasse. Die Schüler:innen haben vorab in zwei Gruppen jeweils ein Soziogramm der Figurenkonstellation des Gleichnisses vom verlorenen Sohn entworfen, die am Whiteboard der Klasse für alle sichtbar visualisiert und vom Lehrer kommentiert werden. Die Erarbeitung erfolgte in einer Jungen- und einer Mädchengruppe. Die Mädchengruppe durfte auf eigenen Wunsch die Söhne durch Töchter und den Vater durch eine Mutter ersetzen<sup>4)</sup>:

023 Lehrkraft: **So** also **hier hat der jüngere Sohn** ((zeigt auf Soziogramm der Jungengruppe))  
 024 **zum Vater** durchaus äh gestörtes Verhältnis, (.) **hier** ((zeigt auf Soziogramm der  
 025 Mädchengruppe)) ungefähr hat da die **Mutter zur Tochter** ein gestörtes Verhältnis, ja,  
 026 nur dass wir äh das an dieser Stelle äh **klar** sieht. **so** äh, mehr kriegen wa jetzt heute  
 027 nicht **hin** ((SuS beginnen, Arbeitsmaterial einzupacken; es wird unruhig)) wir haben uns  
 028 jetzt nochmal ganz schnell **stopppmalstopppmalstopppmal** (.) **Luka:s** (.) **la:ngsa:m**;  
 029 ((nimmt dabei Hände beruhigend runter))

030 Jonas: ((Ironisch)) Seid mal jetzt alle ru:hg.

031 Lehrkraft: **Hey** könnt ihr bitte (.) ((Jonas steht auf und trägt einen Stuhl zu seinem Tisch))  
 032 **Jonas** setz dich bitte **hin**.

033 Jonas: Ich bring nur den Stuhl weg ((stellt den Stuhl an den Tisch und geht zurück zu  
 034 seiner Gruppe)) (2)

035 Lehrkraft: Wie du merkst du bringst jetzt in mein Schlusswort hier **Unruhe**. (.) also mehr schaffen  
 036 wir jetzt heute nicht äh ((zeigt auf Soziogramme)) wir müssen jetzt mal **gucken**, ob die  
 037 **Beziehungen**, die ihr hier in euren Geschichten angelegt habt, sich auch wirklich in der  
 038 Geschichte **wiederfinden**, und (.) was man an **diesen Beziehungen**, oder (an) diesem  
 039 sogenannten Soziogramm für die **Geschichte** erkennen kann. (.) damit machen wa jetzt  
 040 für heute nen Punkt, mehr war jetzt heute nicht möglich, ich möchte euch bitten, dass  
 041 ihr die Tische wieder **alle** in ihre ((Deniz steht bereits auf und legt seine Tasche auf  
 042 den Tisch, auch andere SuS greifen nach ihren Taschen und rascheln)) alte  
 043 Grundordnung zurückstellt.

Hinsichtlich der Gesprächsorganisation verdichtet sich – gegen (ironischen) Widerstand – die pädagogische Asymmetrie. Das Rederecht liegt ausschließlich bei der Lehrkraft, Schüler:innenbeiträge werden als Störungen gerahmt. Als normativer Horizont scheint

3) Die videographierten Szenen stammen aus dem DFG-Projekt „Jugendtheologie in kirchlicher und schulischer Alltagspraxis“, das von Dominic Ahle und Vincent Isenberg unterstützt wird.

4) Alle Sequenzen in diesem Kapitel wurden nach den Vorgaben von TiQ transkribiert. Dort, wo sie nicht mit 001 beginnen, sind sie einer längeren Transkription entnommen.

eine Disziplinierungsordnung auf, die das Rederecht und das Recht auf seine Durchsetzung allein bei der Lehrkraft verortet. Verstöße gegen diese Ordnung führen zu Ermahnungen. Die Durchsetzung der Disziplinierungsordnung wird prekär, weil sie mit einem anderen Normhorizont in Konflikt tritt: Unterrichtsstunden enden zu einem von außen (durch die Uhr) festgelegten Zeitpunkt – oder normativ formuliert: Sie sind dann (von der Lehrkraft) zu beenden. Der Hinweis des Lehrers, „mehr kriegen wa jetzt heute nicht hin“ (026-027), zieht Praktiken des Beendens seitens der Schüler:innen nach sich: Sie packen ihre Sachen, Jonas trägt seinen Stuhl an seinen „eigentlichen“ Platz. Die Lehrkraft wirkt getrieben – obwohl es noch nicht gegongt hat.

Die inhaltliche Zusammenfassung durch die Lehrkraft ruft eine schulische Wissensordnung auf: Es geht um *zu lernendes* Wissen. Der wiederholte Hinweis darauf, dass heute nicht mehr zu schaffen sei, deutet an, dass nicht alles geschafft wurde, was eigentlich erledigt werden müsste. „Wir müssen jetzt mal gucken, ob die Beziehungen, die ihr in euren Geschichten angelegt habt, sich auch wirklich in der Geschichte wieder finden...“ (036-037). Das „jetzt“ kann sich aufgrund der fortgeschrittenen Zeit nicht auf die Gegenwart beziehen, sondern unterstreicht die inhaltliche Dringlichkeit, in der kommenden Unterrichtsstunde an den erarbeiteten Ergebnissen anzuknüpfen. Was aufgrund der Zeit beendet werden muss, kann inhaltlich noch nicht beendet werden. Was folgt, ist ein Ausblick auf die Inhalte der kommenden Stunde, die zugleich die Derivate der aktuellen Stunde ausdrücken. Eine materielle Brücke bilden die von den Schüler:innen erstellten Soziogramme, die in der kommenden Stunde weiter bearbeitet werden sollen. So wird proleptisch eine Brücke geschlagen, die – obwohl formal mit einem Schlusswort abgeschlossen – die Unterrichtsstunde zur kommenden hin öffnet und anschlussfähig macht. Die dabei aufgerufene schulische Wissensordnung erscheint relativ geschlossen: Die Produkte der Schüler:innen sollen daraufhin geprüft werden, ob sie „sich auch wirklich in der Geschichte wiederfinden“ (037-038).

Die Schüler:innen werden als zu Disziplinierende positioniert, die etwas Bestimmtes zu lernen haben und die zum Fortgang des Unterrichts etwas beitragen sollen und können. Die Verdichtung der Unterrichtsordnung zeigt sich am Schluss auch räumlich, indem die Stühle wieder in die „alte Grundordnung“ zurückgestellt werden.

### **2.1.2 Szene „Prophet“**

Wir betrachten nun vergleichend ein *Stundenende*, das gleichzeitig eine *Unterrichtsreihe* beendet. Eine achte Gymnasialklasse hat das Thema Prophetie behandelt. Nachdem die Schüler:innen einige ihrer in der Hausaufgabe vorbereiteten und in der Stunde geschriebenen prophetischen Reden vorgetragen haben und diese ansatzweise diskutiert wurden, beendet die Lehrkraft die Stunde folgendermaßen:

001 Lehrkraft: Wie findet ihr das heute, dass wir das gemacht haben? (.) gebt mal noch ne ganz kurze  
 002 Rückmeldung (.) zur Stunde beziehungsweise zu der Re:de ehm an die Menschheit.  
 003 zum Thema Gerechtigkeit. wie hat euch das gefallen. (.) wir sind damit quasi auch am  
 004 Ende der Reihe, deswegen sagt einfach mal, was ihr mitnehmt für euch und euer  
 005 Leben, wie ihr die Reihe gefunden habt und wie das heute für euch war. (3) ((*Schweres*  
 006 *Atmen; dabei zu Nicki, der sich nicht meldet*)) Nicki, sag mal bitte was dazu. (10)  
 007 ((*Nicki schweigt; Kopfschütteln von L.*)) (5)

008–021: ((*Langsam melden sich andere Schüler:innen mit sehr unterschiedlichen Feedbacks. Die Lehrkraft beendet die Stunde.*))

022 Lehrkraft: //Mhm// (.) das hoffe ich mir hats auch auf jeden Fall richtig gut gefallen mit euch,  
 023 auch die heutige Stunde fand ich richtig schön, ladet eure äh Reden zur Gerechtigkeit  
 024 bitte jetzt gleich hoch. ich möchte die jetzt gleich noch sehen. die werden jetzt erstmal  
 025 auch nicht veröffentlicht, ihr braucht euch keine Sorgen machen, die äh sieht erstmal  
 026 niemand außer ich. ((*jetzt zu Jasmin, die als einzige Schülerin auf Bildschirm zu sehen*  
 027 *ist und die Mundwinkel verzieht*)) @Jasmi:n, guck nicht so@ so: weiß ich nicht, ehm  
 028 @verzweifelt@ guckst du @(. )@

In der *räumlichen* Dimension wird das Beenden hier nicht eigens markiert – der Unterricht findet digital statt, anders als in der Szene „Verlorener Sohn“ hat sich in diesem Medium (noch) keine „Grundordnung“ herausgebildet. Die Gesprächsorganisation weist wiederum auf eine Verschärfung der pädagogischen Asymmetrie hin. Die Lehrkraft erteilt das Rederecht und ruft auch eine Schülerin auf, die sich nicht gemeldet hat. Allerdings entzieht sich die Schülerin der Redepflicht, was vielleicht digital eher möglich ist als analog. Die Norm aktiver Partizipation wird von der Lehrkraft durchgesetzt; selbst dann, wenn sich niemand meldet.

Das geforderte Hochladen der Schüler:innenprodukte verweist auf eine schulische Leistungsordnung, die leistungsstarke und leistungsschwache Schüler:innen hervorbringt. Die Differenzierung nach Leistung wird als prekär markiert: Sie wird nicht klassenöffentlich gemacht, die Schüler:innen brauchen sich „keine Sorgen“ zu machen – Jasmin guckt allerdings trotzdem „verzweifelt“.

Das Beenden der Unterrichtsreihe geht nicht mit einer inhaltlichen Schließung einher – etwa in Form eines Tafelbildes oder einer inhaltlichen Zusammenfassung durch die Lehrkraft. Inhaltlich bleibt das Reihenende offen – die individuellen Schüler:innenprodukte bleiben so stehen. Das Problem der unterrichtlichen Schließung bei gleichzeitiger inhaltlicher Öffnung bearbeitet die Szene auf doppelte Weise: Einerseits werden die individuellen Schüler:innenprodukte der Kontrolle durch die Lehrkraft unterworfen. Die „Verzweiflung“, die die Lehrkraft Jasmin attestiert, zeichnet sich ein in die widerwillige Unterwerfung unter eine schulische Leistungsnorm. Andererseits erfolgt die Schließung auf einer Meta-Ebene, und zwar in der Form, dass die „Sache“ zum Gegenstand schüler:innenseitiger Evaluation werden soll. Die „Sache“ wird dabei unscharf gestellt: Als „Stunde“, als „Rede an die Menschheit“, als „Thema Gerechtigkeit“, als „Reihe“. Gleichzeitig wird die „Sache“ relevant gesetzt, und zwar

weit über eine schulische Leistungsordnung hinaus: Es geht um das, „was ihr mitnehmt für euch und euer Leben“ (004-005). Damit kennzeichnet die Lehrkraft den Inhalt der Reihe als einen, der potenziell eine Bedeutung für das ganze Leben der Schüler:innen hat. Somit besitzt auch dieser Schluss eine proleptische Funktion, der allerdings nicht auf eine nachfolgende Unterrichtsstunde verweist, sondern auf die außerschulische Bedeutung des Gelernten.

Ging es in der Szene „Verlorener Sohn“ bezüglich der schulischen Wissensordnung darum, *was* zu lernen ist, geht es in dieser Szene darum, *dass gelernt wurde* und *wie* zu lernen ist. Die Wissensordnung wird beim Beenden der Reihe nicht hinsichtlich ihrer inhaltlichen Füllung aufgerufen. Es geht vielmehr darum, anhand der von den Schüler:innen verfassten Reden zu zeigen, dass etwas gelernt wurde, und anhand der Evaluationen den Lernprozess einem individuellen (Geschmacks-) Urteil zu unterziehen. In gewisser Weise geht es dabei auch darum, dass die Schüler:innen den Lernprozess als für sich sinnvoll rekonstruieren, und zwar – so wird anschließend deutlich – nicht (nur) im Blick auf ihre schulische Laufbahn, sondern im Blick auf das eigene (außerschulische) Leben. Die Weigerung Jasmins, sich zu äußern, und die Zögerlichkeit, mit der sich andere Schüler:innen angesichts dieser Aufforderung zu Wort melden, markiert eine gewisse Distanz gegenüber dieser Zumutung.

Die Schüler:innen werden damit als solche positioniert, die erstens im Unterricht Leistung zeigen sollen, und die zweitens das zu Lernende als für ihr (außerschulisches) Leben fruchtbar rekonstruieren. Schülerseitige Re-Adressierungen markieren, dass die Schüler:innen diese Positionierungen nicht einfach übernehmen.<sup>5)</sup>

## 2.2 Im Konfirmandenunterricht

Die beiden unterrichtlichen Szenen aus der Konfirmandenarbeit unterscheiden sich von denjenigen aus der Schule u.a. dadurch, dass pädagogische Zeigepraktiken (Reh, Fritzsche & Idel, 2015, S. 306-314) in liturgische Praktiken des Betens und Segnens übergehen. Die Konfirmand:innen werden in den Praktiken des Betens und Segnens als Mit-Betende und Sich-Segnen-Lassende positioniert, also eindeutig christlich adressiert. Vorher werden sie *auch* als Schüler:innen adressiert, die etwas zu lernen haben. Die unterrichtliche Ordnung verdichtet sich, wird aber überlappend von einer außerunterrichtlichen (liturgischen) Ordnung abgelöst.

### 2.2.1 Szene „Herz“

Die Szene findet im Gemeindesaal statt. Das Thema des ersten Konfi-Samstages war das „Kennenlernen der Gemeinde“, das spielerisch als Gemeinderallye in Kleingruppen auf dem Kirchengelände gestaltet worden ist. Das Lösungswort dieser Rallye war „Herz“

---

5) Die Adressierungsanalyse spricht hier von der Dimension des „Umgangs mit Selbstverhältnishaftigkeit“ (Ricken et al., 2017). Diese Dimension wird hier nur punktuell thematisiert.

(001). An dieses knüpft der Pfarrer stichwortartig im Rahmen seines Monologs an. Die Sequenz stellt nicht nur den Abschluss der ersten Konfi-Stunde dar, sondern zugleich den Auftakt zur gesamten Konfi-Zeit.

*((Der Pfarrer steht mit verschränkten Armen an der Bühne lehnend vor den Konfirmand:innen, die an Gruppentischen sitzen.))*

- 001 Pfarrer: Zum (.) Abschluss. (.) das Lösungswort war ja Herz.
- 002-025 *((Es folgt ein Monolog über Jeremia 29, 13–14.))*
- 026 das ist ne echt große Sache, (.) äh, das ist  
 027 der Grund, warum wir mit euch (.) diesen Konfi-Kurs machen. (.) damit ihr euch  
 028 auf die Suche begeben könnt (.) nach Gott. (.)
- 028-031 *((Es folgen Mahnungen dies nicht halbherzig zu machen und das Konfi-Jahr nicht zu verschenken.))*
- 032 (.) wenn aber jemand sagt ich mach mich echt auf die Suche, ich möchte wissen,  
 033 was ist mit Gott, was ist mit Jesus und auf sich hat, und ich möchte es wirklich  
 034 ehrlich wissen, dem verspricht Gott, (.) dass er ne Antwort gibt. und dass man  
 035 auch ne Antwort findet auf diese Frage. und dann ist es vielleicht, (.) das  
 036 wichtigste Jahr eures ganzen Lebens gewesen. (2) weil ihr die wichtigste Frage  
 037 eures Lebens beantwortet habt. (.) die man stellen kann und weil ihr dann  
 038 vielleicht zu der Gruppe gehört, (.) die die Welt wirklich braucht und die die  
 039 Welt echt bewegt. (.) so wie es Jesus gesagt hat. (3) *((klatscht in die Hände))* ich  
 040 möchte noch am Schluss mit uns beten.

*((Der an der Seite des Raumes stehende Teamer erinnert daran, vor dem Gehen die Stühle zu stapeln, was vom Pfarrer nickend bestätigt wird. Der Pfarrer spricht ein freies Gebet und bittet um Gottes Segen. Dabei verhält sich die Gruppe ruhig. Einige Konfirmand:innen falten dazu die Hände und schließen die Augen. Anschließend beteiligen sich alle daran, den Raum aufzuräumen sowie Tische und Stühle an die Wände des Gemeindesaals zurückzustellen.))*

Räumlich wird – zunächst ähnlich wie in der Szene „Verlorener Sohn“ – die „normale“ Ordnung wiederhergestellt. Dabei erweist sich „Normalität“ als unterschiedlich: Wurden in der Szene „Verlorener Sohn“ die Stühle an die Tische zurückgestellt, werden Stühle und Tische hier an der Seite des Raumes gestapelt. So wird deutlich: Der Unterricht findet nicht in einem Unterrichtsraum statt, sondern im Gemeindesaal. Unterricht stellt in diesem Raum mit seiner Sitzordnung an Tischen die Ausnahme dar.

Haben wir es in dieser Szene überhaupt mit Unterricht im Sinne einer pädagogischen Ordnung zu tun? Voraus ging ein Spiel, eine Rallye, es folgen ein predigtartiger Monolog, Gebet und Segen als religiöse Praktiken. Dennoch haben wir es u.a. auch mit einem pädagogischen Zeigen zu tun. Die Rallye zielt auf ein „Lösungswort“, das Spiel dient also der Erarbeitung einer ganz bestimmten, vorgegebenen Antwort. Das „Lösungswort“ fungiert als Impuls für den Monolog des Pfarrers. Mit seinem



appellativen Charakter erinnert der Monolog an eine Predigt. Predigen umfasst nach Augustin neben den Praktiken des *delectare* und *movere* auch diejenige des *docere* (Karle, 2020, S. 169). Der Pfarrer spricht allerdings nicht von einer Kanzel, er spricht nicht im Rahmen eines Gottesdienstes, und auch die verschränkten Arme passen nicht zur Praktik des Predigens. Gesprächsorganisatorisch sieht der Monolog keine Rückfragen der Konfirmand:innen vor. Hierin entspricht die Szene derjenigen zum „Verlorenen Sohn“. Anders als in jener Szene kommt es zu keinen „Störungen“. Eine Disziplinierungsordnung wird nicht (explizit) aufgerufen. Die gesprächsorganisatorische Verdichtung pädagogischer Asymmetrie zeigt sich jedoch ebenfalls und wird erst durch das gemeinsame Beten und den Segen abgelöst.

Der Übergang von der unterrichtlichen in eine liturgische Ordnung vollzieht sich nicht „glatt“. Denkbar wäre, dass die Konfirmand:innen die Stühle und Tische vor dem Gebet wegräumen und so die unterrichtliche Ordnung auch räumlich auflösen, bevor sie beten. In der Szene kommt es zunächst aber nur zur Ankündigung, dass die Stühle weggeräumt werden sollen. In den Körperhaltungen der Konfirmand:innen zeigt sich anschließend das Hybride der Situation zwischen Unterricht und Gebet mit anschließendem Segen: Während einige an ihren Plätzen die Hände falten und die Augen schließen, verharren andere in der Haltung, die sie auch vorher schon innehatten. Das, was im Gebet geschieht, kann auch im vorliegenden Beispiel nur von außen beobachtet werden. Hierbei sind jedoch gleich mehrere Aspekte in den Blick zu nehmen: „Prägend für die Gebets- und damit auch Glaubenserfahrung sind neben den Formen die *Bedingungen* sowie der Raum, die beteiligte Gemeinschaft oder die individuelle Situation in der Stille, die Atmosphäre und leibliche Bewegungen“ (Leonhard, 2019).

Die Suche, zu der der Pfarrer in seinem Monolog einlädt, ist in ihrem individuellen Ausgang offen – und gewinnt dadurch ihre Relevanz. Der normative Horizont, vor dem sie sich abspielt, ist theologisch-soteriologisch geprägt und wird als eindeutig hervorgebracht. Der Pfarrer spielt die Suche nach Gott stellvertretend für die Konfirmand:innen in seinem Monolog durch, indem er für sie in der ersten Person spricht. Obwohl der Pfarrer im Monolog einladend für die individuelle Suche nach Gott wirbt, droht ihnen die Gefahr, am Ende der Konfi-Zeit (doch) zur „falschen Gruppe“ zu gehören, nämlich zu der, die die Welt nicht braucht, in Abgrenzung zu derjenigen, „die die Welt wirklich braucht und die die Welt echt bewegt“ (038-039). Die religiöse Wissensordnung steht – als Heilsordnung – fest, der Ausgang der individuellen Suche ist offen. Die Konfirmand:innen werden damit als solche positioniert, die vor einer existenziellen religiösen Entscheidung stehen.

### 2.2.2 Szene „Gott“

Der Pfarrer, die Konfirmandinnen<sup>6)</sup> und Teamer:innen sitzen im Stuhlkreis im Altarraum der Gemeinde. Das Thema der Stunde ist die Frage „Wie ist Gott?“. Nachdem die Konfirmandinnen ein zuvor vom Teamer auf dem Boden des Kirchsaals ausgelegtes Psalmenwort ausgewählt und begründet haben, warum der ausgewählte Vers am besten zu ihnen passt, setzt der Pfarrer zum Schlusswort an. Es folgen das gemeinsame Sprechen des Vaterunsers und der Segen. In das Schlusswort fällt auch das Läuten der 19-Uhr-Glocken.

- 001 Pfarrer: Ja wunderbar ihr merkt, also auch in der Bibel, das ist ja nur ein ganz ganz kleiner  
 002 Teil der Bibel ((zeigt hierbei auf die auf dem Boden liegenden Papierstreifen,  
 003 welche jeweils einen Psalm aus der Bibel tragen)) (.) letztendlich sind das ja  
 004 auch Versuche, Gott zu beschreiben. (.) das sind Vergleiche, (.) die man  
 005 herangezogen hat, mit- aus- mit Bildern quasi, die den Menschen damals  
 006 geläufig waren, also Burg Schild, das ist jetzt kein Bild mehr unbedingt aus  
 007 unserer Zeit, (.) trotzdem können wir uns was drunter vorstellen. zur damaligen  
 008 Zeit war das ein gängiges Bild. und so hat man eben versucht (.) mit ganz ganz  
 009 vielen Bildern zu beschreiben, (.) so ist Gott oder so könnte Gott sein. so stelle  
 010 ich mir jedenfalls Gott vor ((Die Kirchenglocken läuten)). Das war also ein erster  
 011 Versuch, uns diesem nicht ganz leichten Thema Gott, über das wir zwar alle  
 012 reden, aber wenn es darum geht das konkret zu beschreiben, wird's schwierig,  
 013 uns dem hier son bisschen anzunähern jedenfalls. ich finde ihr habt super  
 014 mitgemacht heute wieder, das muss ich einfach mal sagen. richtig toll (.) und wir  
 015 sind, die Glocken, die deuten deutlich darauf hin, auch genau punktgenau  
 016 geradezu am Ende. (.) <sup>LA</sup>
- 017 Lucy: °<sup>Wo</sup> sollen wir das hintun?° ((gemeint ist der Zettel mit dem Psalm.))
- 018 Pfarrer: Das legt ihr gleich- oder legt ihr einfach auf den Stuhl, auf dem Stuhl liegen  
 019 lassen, weil wir müssen jetzt eh aufstehen.

((Zum Vaterunser, das von der Teamerin angeleitet wird, erhebt sich die Gruppe. Anschließend spricht sie einen Segen, bevor die Gruppe vom Pfarrer verabschiedet wird und aufbricht. Einige Konfirmandinnen legen den Zettel in ihren Konfi-Ordner, andere lassen ihn auf dem Stuhl liegen. Der Teamer sammelt zurückgebliebene Psalmenzettel ein.))

Wie in der Szene „Herz“ wird die pädagogische Ordnung auch in dieser Szene durch eine liturgische abgelöst. *Räumlich* ist dieser Übergang durch das Aufstehen markiert. Der Übergang verläuft nicht ganz „glatt“. Die Konfirmandinnen haben zunächst einen Zettel in der Hand, der beim Aufstehen und Beten stört. Die diesbezügliche Nachfrage der Konfirmandin „°<sup>Wo</sup> sollen wir das hintun?°“ (017) erinnert an schulische Disziplinierungsordnungen, in denen Arbeitsblätter sorgfältig aufgehoben und teilweise – durch Einsammeln der Ordner – zum Gegenstand der (produktorientierten)

6) In dieser Szene ist die Gruppe der Lernenden ausschließlich weiblich.

Leistungsbewertung werden. Die Konfirmandinnen besitzen Konfi-Ordner. Sie liegen zunächst auf dem Boden und werden am Ende wieder von ihnen eingepackt. Auf die Frage der Konfirmandin folgt jedoch nicht die Aufforderung, die Zettel zunächst abzuheften und sich dann zum gemeinsamen Gebet hinzustellen. Stattdessen sollen die Zettel auf den Stühlen abgelegt werden – was deutlich schneller geht und die Zäsur zwischen pädagogischer und liturgischer Ordnung abschwächt. Um Produktorientierung geht es nicht. So ist es auch nicht von Belang, was nach der Stunde mit denzetteln passiert. Eine schulische Disziplinierungs- oder Leistungsordnung wird nicht aufgerufen. Anders als in der Szene „Herz“ ist die religiöse Wissensordnung, die in dieser Szene aufgerufen wird, nicht eindeutig, sondern ambig. Sachlich wird markiert, dass die Frage nicht abschließend beantwortet werden kann. So betont der Pfarrer: „Das war also ein erster Versuch, uns diesem nicht ganz leichten Thema Gott, über das wir zwar alle reden, aber wenn es darum geht das konkret zu beschreiben, wird’s schwierig, uns dem hier son bisschen anzunähern jedenfalls“, (010-013). Es geht nicht darum, sich „richtig“ zu entscheiden, sondern darum, über Gott zu reden. Die Jugendlichen werden als Konfirmand:innen positioniert, die an religiöser Kommunikation teilnehmen.

Zeitlich fällt das Ende der Stunde mit dem Läuten der Glocken zusammen. Während sich der Lehrer in der Szene „Verlorener Sohn“ angesichts des anstehenden Stundengongs als Getriebener zeigt, ist es hier der Pfarrer, der das Läuten der Glocken explizit als Hinweis auf das Ende der Stunde deutet. Das Läuten entspricht also erst mittelbar – dank der expliziten Deutung durch den Pfarrer – dem Schulgong. Die unterrichtliche Ordnung ist auch in diesem Setting nicht die „Grundordnung“.

### **3 Schulische und kirchliche Praktiken des Beendens im Vergleich**

Bevor wir zur jugendtheologischen Perspektive wechseln, fassen wir die Beobachtungen zu den Norm- und Wissenshorizonten sowie zu den Positionierungen vergleichend tabellarisch zusammen:

Tab. 1: Zusammenfassung der Beobachtungen zu Norm- und Wissenshorizonten und der Positionierungen

	Religionsunterricht		Konfirmandenarbeit	
	Verlorener Sohn	Prophet	Herz	Gott
Norm- und Wissensordnungen	<i>Schulische Disziplinierungsordnung: Wie man sich zu verhalten hat.</i>	<i>Schulische Leistungsordnung: Dass erkennbar etwas gelernt wurde.</i>		
	<i>eindeutige schulisch-religiöse Wissensordnung, inhaltlich: Was zu lernen ist.</i>	<i>eindeutige schulisch-religiöse Wissensordnung, formal: Dass das zu Lernende Bedeutung für das „Leben“ der SuS hat.</i>	<i>eindeutige religiöse Wissensordnung: Wie man sich religiös zu entscheiden hat.</i>	<i>ambige schulisch-religiöse Wissensordnung: Wie vielleicht über Gott zu reden ist.</i>
Positionierung/Relationierung	Als disziplinierte SuS, die etwas zu lernen haben.	Als SuS, die Leistung erbringen und die das zu Lernende als sinnvoll für ihr Leben rekonstruieren.	Als KuK, die vor der existenziellen religiösen Entscheidung stehen.	Als KuK, die an religiöser Kommunikation teilnehmen.
			Als KuK, die an religiösen Ritualen teilnehmen.	Als KuK, die religiösen Ritualen teilnehmen.

Auffällig sind zunächst die „Überhänge“. Beim Beenden der beiden Konfi-Stunden werden weder Disziplinierungs- noch Leistungsordnungen aufgerufen. Das bedeutet nicht, dass in der Konfirmandenarbeit nicht diszipliniert würde. Aber diese Disziplinierung zeigt sich hier nicht in der Verdichtung unterrichtlicher Ordnung. Ähnliches gilt für eine Leistungsordnung. Sie wird beim Beenden in beiden Szenen nicht aufgerufen, obwohl auch Konfirmandenarbeit zeigen muss, dass etwas gelernt bzw. gearbeitet wurde. Umstrittene klassische Prüfungsformate wie das Abfragen stehen derzeit neben Praktiken des (gottesdienstlichen) Mitgestaltens. Beim Beenden der beiden Schulstunden gibt es keinen liturgischen Abschluss. Schulstunden kennen in der Regel - anders als Anfänge - auch kein Ritual wie das Aufstehen mit Begrüßung. Den Praktiken des Beendens kommt damit eine zusätzliche Aufgabe zu: Aufmerksamkeit zu sammeln und sich für eine begrenzte Zeit zu verabschieden.

Die Positionierungen unterscheiden sich in Abhängigkeit von den aufgerufenen Norm- und Wissenshorizonten. Die Wissensordnungen lassen sich nach eindeutig – ambig und inhaltlich – formal unterscheiden. Diese Unterscheidungen fallen nicht mit der Unterscheidung schulisch – kirchlich zusammen.

## 4 Vor dem Horizont jugendtheologischer Erwartungen

### 4.1 Kriterien für ein angemessenes Beenden im Sinne von Jugendtheologie

Veröffentlichungen zur Jugendtheologie verhandeln bisher kaum explizit die Frage, wie theologische Gespräche in unterrichtlichen Kontexten <sup>7)</sup> beendet werden sollen. Extrapoliert man aus jugendtheologischen Publikationen Kriterien für ein „gutes“ Unterrichtsende, lassen sich mindestens vier Kriterien benennen. Ein „gutes“ Ende sollte markieren,

- dass sich große Fragen als unentscheidbare Fragen (von Foerster, 2002, S. 29) nicht abschließend beantworten lassen. Es geht um eine produktive Verunsicherung, um die Markierung von Unabschließbarkeit, von Mehrdeutigkeit, von *Ambiguität*.
- dass es um eine „selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken“ (Schweitzer, 2003, S. 10) geht; dass also das „ich finde“ im Sinne eines unverbindlichen Meinungs-austausches<sup>8)</sup> überführt worden ist in ein argumentatives „ich denke“ (Wenzl, 2018). Es geht um die Markierung von *Reflexivität*.
- dass jede/r Einzelne unentscheidbare Fragen *für sich* entscheiden muss, weil sie nicht bereits entschieden sind (von Foerster, 2002, S. 29). Es geht um die Markierung von *Individualisierung*.
- dass es um große Fragen (mit Bedeutung für das eigene Leben) geht.<sup>9)</sup> Es geht um die Markierung von lebensbedeutsamer (existenzieller) *Relevanz*.

Umgekehrt lässt sich auch benennen, wie Unterricht im Sinne der Jugendtheologie *nicht* beendet werden sollte.

- Ein Beenden, das alle Meinungen gleichermaßen wertschätzt, wird der Anforderung der diskursiven Reflexivität nicht gerecht.

---

7) Die Jahrbücher für Kindertheologie dokumentieren in weiten Teilen theologische Gespräche, die außerschulisch – etwa im familiären Umfeld – geführt wurden.

8) In dieser Hinsicht wird die Kinder- und Jugendtheologie z.T. kritisch angefragt (vgl. Schröder, 2012, S. 246).

9) „Wer Kinderfragen mit religionspädagogischem Interesse auswertet, erhält Einblicke in das, was sie fasziniert oder abschreckt, freut oder ängstigt.“ (Oberthür, 1995, S. 14)

- Der Anspruch auf einen Dialog „auf Augenhöhe“ (Schlag, 2021, S. 236) verbietet es, angesichts unentscheidbarer Fragen bestimmte Positionen aus der theologischen Wissenschaft oder aus der „Lehrertheologie“ (Büttner, 2020, S. 90-101; 138-142) im Sinne einer „Theologie für Jugendliche“ als Ergebnis oder Zielpunkt des theologischen Gesprächs einzubringen.
- Unangemessen erscheint auch das Selektieren von Schüler:innenbeiträgen (Reiß, 2015). Die theologische Expertise der Lehrkraft dient nicht als fertiges Lernprodukt, sondern als Orientierungshilfe in den Schülertheologien (Büttner, 2013).
- Das Gespräch als ein Kernelement von Jugendtheologie ist nicht produktorientiert. Es macht Lernen nicht abschließend durch visualisierte Produkte wie etwa Lernplakate, Tafelanschriften, Hefteinträge etc. sichtbar (Reh et al., 2015, S. 323-324), sondern bleibt flüchtig.

## 4.2 Die Szenen im Licht jugendtheologischer Erwartungen

Wir stellen die empirischen Befunde nun anhand dieser Kriterien in den Horizont jugendtheologischer Erwartungen. Als Einstieg dient eine Tabelle, die wir anschließend erläutern. Dabei rekurren wir auch auf Ergebnisse aus der Adressierungsanalyse.

Tab. 2: Ergebnisse der Adressierungsanalyse im Horizont jugendtheologischer Erwartungen

	<i>Religionsunterricht</i>		<i>Konfirmandenarbeit</i>	
	Verlorener Sohn	Prophet	Herz	Gott
<i>Ambiguität</i>	--	--		Ambige Wissensordnung
<i>Selbstreflexivität (argumentativ)</i>	--	--	--	--
<i>Individualisierung</i>	--	Bezogen auf Positionierung als SuS, die individuell Leistung erbringen und die das zu Lernende als sinnvoll für ihr Leben rekonstruieren.	Bezogen auf Positionierung als KuK, die vor ihrer je eigenen existenziellen religiösen Entscheidung stehen.	Bezogen auf Positionierung als KuK, die sich individuell in religiöse Kommunikation ein- und ausklinken.
<i>Relevanz (existenziell)</i>	Bezogen auf schulische Wissensordnung:	Bezogen u.a. auf schulische Leistungsordnung:	Bezogen auf eindeutige religiöse Wissensordnung: Für das	Bezogen auf ambige religiös-schulische Wissensordnung: Für das „Reden“

*Ambiguität* im Sinne einer nicht aufzulösenden Mehrdeutigkeit wird am Ende der Einheit „Gott“ markiert. Es geht um Versuche, um ein tastendes Sich-Annähern daran, wie Gott sein *könnte*. Ein Vergleich der Szenen „Gott“ und „Herz“ verdeutlicht, inwiefern sich Ambiguität in der empirischen Unterrichtspraxis von Offenheit unterscheidet. Der Ausgang der Suche, auf die die Konfirmand:innen in der Szene „Herz“ geschickt werden, wird als in ihrem individuellen Ausgang offen markiert. Hinterlegt ist dabei eine religiöse Wissensordnung, die scharf und für uns erkennbar (und in der Konfirmandenzeit erlernbar) zwischen Heil und Unheil, Glaube und Nicht-Glaube unterscheidet. Der Norm- und Wissenshorizont zeichnet sich hier gerade nicht durch Ambiguität aus, sondern durch Eindeutigkeit. Hierin liegt eine deutliche Differenz zur Kinder- und Jugendtheologie. So sprach für die – durchaus umstrittene – Bezeichnung *Kindertheologie* im Unterschied zum *Kinderglauben*, dass sie nicht die kindertheologisch unerwünschte Differenz zwischen Glauben und Nicht-Glauben aufmacht (Büttner, 2021, S. 94). Kinder- und Jugendtheologie möchte Kinder und Jugendliche nicht als Noch-Unentschiedene positionieren, die sich – „richtig“ – entscheiden müssen, sondern als Suchende, die für sich und doch in einer kommunizierenden Gemeinschaft, mit Proviant (nämlich der Fähigkeit, laien-theologisch Fragen zu stellen und zu reflektieren), aber ohne bereits feststehendes Ziel unterwegs sind.

Auffällig ist, dass in keiner Szene *Selbstreflexivität* im Sinne Schweitzers selbst markiert wird. In keiner Szene wird inhaltlich rekapituliert, welchen Gang der Diskurs genommen hat, welche Argumente besonders umstritten waren, wie die Schüler:innen oder Konfirmand:innen rückblickend ihren eigenen Denkprozess rekonstruieren etc. Lediglich in der Szene „Gott“ reflektiert der Pfarrer, nicht aber die Konfirmand:innen selbst darüber, dass versuchsweise über Gott nachgedacht worden ist und spricht damit die Art und Weise der Reflexion an. Eine individuelle Selbstreflexion über den Prozess des Nachdenkens findet hingegen nicht statt. Diese Szene „Prophet“ weicht in eine Evaluation durch die Schüler:innen aus, die auf ein eher affektiv besetztes, diffuses „Finden“ abhebt. Die Lehrkraft würdigt anschließend die Mitarbeit der Schüler:innen. Eine ähnlich knappe positive Würdigung findet sich auch in der Szene „Gott“. Die rückblickende Evaluation ist keine Form inhaltlicher (Selbst-) Reflexivität, sondern dient eher der Aufrechterhaltung des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrkraft und Schüler:innen. Die Szenen positionieren die Jugendlichen damit nicht als theologisch Nachdenkende. Religion als „Sache“ des schulischen und kirchlichen Religionsunterrichts wird nicht als Teil einer argumentativen Wissensordnung sichtbar. Gelingen wird über den Normhorizont des Gefallens hervorgebracht.

*Individualisierung* wird in den Szenen „Prophet“, „Herz“ und „Gott“ markiert, allerdings im Zusammenhang mit unterschiedlichen Positionierungen (s. Tabelle). In der Szene „Prophet“ zeigt sich Individualisierung darin, dass die Schüler:innen individuell Leistung erbringen und das zu Lernende als sinnvoll für ihr Leben rekonstruieren. Das ist

durchaus im Sinne der Jugendtheologie. Anders verhält es sich mit dem Aufrufen einer Leistungsordnung durch die Aufforderung, die individuellen Reden hochzuladen, und der Ankündigung, diese anzusehen. Formale Kontrolle bringt bei aller inhaltlichen Offenheit eine leistungsbezogene Verbindlichkeit hervor. Produkte, die zeigen, dass gearbeitet wurde, werden bedeutsam (Breidenstein, Menzel & Scholz, 2017). In der Jugendtheologie verbindet sich Individualisierung dagegen zentral mit inhaltlichen Aspekten: Es geht um *meine* Suche, um *meine* Theologie. Wie die dazu erforderliche inhaltliche Offenheit im Sinne eines Beendens verdichtet werden kann, ist unklar (Reis, 2016). Das Verhältnis zu schulischen Leistungsordnungen bleibt schillernd (Roose, 2019, S. 147-153).

*Relevanz* wird durchgängig markiert. Unterricht muss sich offenbar als sinnvolles Geschehen ausweisen. In Unterrichtsschlüssen verdichten sich Anerkennungsordnungen: Was muss gewusst, behalten, gekonnt, bewahrt werden? Und wozu? Die Reichweite der Relevanzmarkierungen ist in den Szenen sehr unterschiedlich: In der Szene „Verlorener Sohn“ bezieht sich die Relevanzbehauptung vor dem Hintergrund einer schulischen Wissensordnung auf die kommenden Schulstunden. In der Szene „Prophet“ bezieht sich die Relevanzbehauptung innerschulisch auf eine Leistungsordnung, außerschulisch auf das „Leben“ – ohne dass dies genauer spezifiziert würde. In der Szene „Herz“ bezieht sich die Relevanzbehauptung vor dem Hintergrund einer feststehenden religiösen Wissensordnung auf das ewige Leben. In der Szene „Gott“ bezieht sich die Relevanzbehauptung vor dem Hintergrund eines kommunikativ-religiösen Normhorizonts auf die Partizipation an religiöser Kommunikation. Die Jugendlichen werden als Teilnehmende an einer religiösen Kommunikation positioniert, die sich nicht auf den unterrichtlichen Rahmen beschränkt. Jugendtheologie zielt in ihrem subjektorientierten Anspruch auf existenzielle (kaum auf innerschulische) Relevanz. Jugendliche sollen ihre „großen Fragen“ einbringen. Diese subjektorientierte Spielart wird neuerlich um eine stärker prozessorientierte Spielart ergänzt. Hier gewinnt das kommunikative Paradigma an Bedeutung (vgl. Szene „Gott“). Die Jugendlichen werden nicht als diejenigen positioniert, die diesen Prozess konstituieren, sondern als solche, die sich ein- und ausklinken (Reis & Ruster, 2012, S. 286). Die Markierung von Relevanz bezieht sich auf den religiösen Kommunikationsprozess.

## 5 Fazit

Der vorliegende Beitrag versucht, über einen adressierungsanalytischen Blick jugendtheologisch relevante Distinktionsgewinne zu erzielen. Er trägt zu einer feldspezifischen Ausdifferenzierung jugendtheologischer Perspektiven bei und setzt dabei nicht bei den feldspezifischen Bedingungen (Reis, Roose, Schlag & Höring, 2020), sondern bei den Praktiken ein. Er macht Unschärfen und „blinde Flecken“ in der Jugendtheologie sichtbar und lotet die Anschlussfähigkeit von Jugendtheologie an



unterrichtliche Alltagspraxis Praktiken-spezifisch aus.

Die praxistheoretische Perspektive auf Unterricht kann den Blick dafür schärfen, dass Jugendtheologie bisher kaum Praktiken „angemessenen“ Schließens bereitstellt. Sie lehnt das Selektieren bei Beiträgen von Schüler:innen und Konfirmand:innen und die Relevant-Setzung allein der Expertentheologie ab, bringt jedoch selbst bisher kaum eine argumentativ profilierte unterrichtliche Wissensordnung (im Sinne dessen, was zu lernen ist) hervor.<sup>10)</sup> Sie liegt quer zu rein formalen Schließungsprozessen, indem sie sich nur zögerlich an schulische Leistungsordnungen bindet und auch in der Konfirmandenarbeit das flüchtige Gespräch ins Zentrum stellt. Es ist weitgehend unklar, wie Jugendtheologie Jugendliche *als Schüler:innen* positioniert, welchen *schulischen* Norm- und Wissenshorizont sie anlegen möchte. Im Blick auf die unterrichtlichen Anteile der Konfirmandenarbeit ist bisher weder subjektivierungstheoretisch reflektiert, vor welchem Norm- und Wissenshorizont sich Jugendliche *als Konfirmand:innen* empirisch positionieren und positioniert werden, noch ist jugendtheologisch reflektiert, wie sie Jugendliche als Konfirmand:innen programmatisch positionieren möchte.

## Literaturverzeichnis

- Breidenstein, G., Menzel, C. & Scholz, N. (2017). Legitimität und Sinngebung im individualisierten Unterricht. In G. Breidenstein, C. Menzel & N. Scholz. (Hrsg.), *Individualisierung und Kontrolle* (S.185-220). Wiesbaden: Springer.
- Büttner, G. (2013). Theologisieren: Einübung in einen Habitus. *KatBl*, 138(2), S. 138-143.
- Büttner, G. (2020). *Elementarisierung im Religionsunterricht. Einführung in die Praxis*. Stuttgart: Calwer.
- Büttner, G. & Reis, O. (2020). *Modelle als Wege des Theologisierens. Religionsunterricht besser planen und durchführen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Büttner, G. (2021). *Gesammelte Aufsätze zur Kindertheologie*, Stuttgart: Calwer.
- Foerster von, H. (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* (S. 14-32). Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Karle, I. (2020). *Praktische Theologie*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2008). Theorie der Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *ZfE*, 11(1), S. 125-143.
- Leonhard, S. (2019). Art. Beten. Christliche Perspektive. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100176/> [Zugriff: 18.01.2022].

---

10) In diese Richtung gehen jetzt aber Büttner & Reis, 2020.

- Mendl, H. (2022). Unterricht beenden. In N. Brieden, G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Religionsunterricht beobachten. Praktiken - Artefakte - Akteure*. Grünewald: Patmos (i.E.).
- Oberthür, R. (1995). *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*. München: Kösel.
- 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. 209-240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S., Fritzsche, B. & Idel, T.-S. (2015). Ganztagschulforschung als Transformationsforschung. Theoretische und empirische Erträge des Projekts. In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen* (S. 297-329). Wiesbaden: Springer.
- Reis, O. & Ruster, T. (2012). Die Bibel als „eigenwilliges und lebendiges“ Kommunikationssystem. *EvTh*, 72(4), S. 275-290.
- Reis, O. (2016). „Öffnen kann ja jeder!“ – Von der hohen Kunst des Schließens beim Theologisieren mit Kindern. In H. Roose, E.E. Schwartz (Hrsg.), *„Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“*. *Kindertheologie im Unterricht* (S. 44-55). Stuttgart: Calwer.
- Reis, O., Roose, H., Schlag, T. & Höring, P.C. (Hrsg.) (2020). *„Weil man halt ja nebenbei, so etwas gelernt hat ...“*. *Lernortspezifische Jugendtheologie in Schule und Gemeinde*. Stuttgart: Calwer.
- Reiß, A. (2015). Art. Jugendtheologie. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100022/> [Zugriff: 18.01.2022].
- Rabenstein, K. (2020). Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. *PFLB*, 2(3), S. 6-19.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘ in der Erforschung von Unterrichtspraktiken. *VwiP*, 93(2), S. 193-235.
- Roose, H. (2019). *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Roose, H. (2022). Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen 2.0. In B. Grümme & M. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken 2.0*. Stuttgart: Kohlhammer (i.E.).
- Schäfer, H. (2016). *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.
- Schlag, T. (2021). Kinder- und Jugendtheologie. In U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.),

- Handbuch Religionsdidaktik* (S. 232–238). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schweitzer, F. (2003). Was und wozu Kindertheologie? In A.A. Bucher & G. Büttner (Hrsg.), *„Im Himmelreich ist keiner sauer.“ Kinder als Exegeten* (S. 9–18). Stuttgart: Calwer.
- Wenzl, T. (2018). Vom „Ich finde“ zum „Ich denke“. Zur Entfaltung diskursiver Rationalitätsansprüche im kommunikativen Austausch von Schüler/inne/n. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 55–72). Wiesbaden: Springer.

*Autor:innen:*

*Univ.-Prof. Dr. Hanna Roose, Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Evangelisch-Theologische Fakultät der Ruhr-Universität Bochum*

*Dr. Anika Loose, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Evangelisch-Theologische Fakultät der Ruhr-Universität Bochum*

*Dr. Andreas Seifert, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Evangelisch-Theologische Fakultät der Ruhr-Universität Bochum*