

Literarische und theologische Gespräche – eine interdisziplinäre Perspektive

von
Hanna Roose

Abstract

Der Beitrag bringt den religionspädagogischen Diskurs um theologische Gespräche in einen Dialog mit dem literaturdidaktischen Diskurs um literarische Gespräche. Das Ziel besteht darin, das Profil theologischer Gespräche in diesem Dialog zu schärfen – in Zustimmung und Abgrenzung zur Literaturdidaktik. Ein wesentlicher Ertrag des Dialogs ist die Differenzierung zwischen dem theologischen Gespräch als – fachspezifischem – Lernmedium, das auf theologischen Kompetenzerwerb und auf die Pflege christlicher Semantik zielt, und dem theologischen Gespräch als – fächerübergreifender – Lernform, das die Befähigung zur Teilhabe an gesellschaftlichen – politischen wie religiösen – Debatten, also die Herausbildung eines demokratiefreundlichen Habitus, fördert.

Schlagwörter: fächerübergreifend, interdisziplinär, theologisches Gespräch, literarisches Gespräch, Literaturdidaktik

1 Die Fragestellung

Theologische Gespräche haben historisch ihre Wurzeln in philosophischen Gesprächen (Büttner, 2007, S. 221–222).¹ Bisher sind sie daher in ihrem Verhältnis zu philosophischen Gesprächen konzipiert und reflektiert worden (Iversen, Mitchell & Pollard, 2009; Martens 2005). Dieser Beitrag stellt theologische Gespräche in den literaturdidaktischen Diskurs um literarische Gespräche. Anlass war ein Vortrag der Literaturdidaktikerin Irene Pieper auf der Tagung des Netzwerks Kindertheologie im September 2015 zu literarischen (Vorlese-) Gesprächen (Pieper, 2016). Dabei zeigte sich, dass es lohnend sein könnte, literarische und theologische Gespräche in theoretischer, didaktischer und methodischer Hinsicht eingehender miteinander zu vergleichen. Das Ziel ist dabei nicht, theologische Gespräche nunmehr grundsätzlich eher von literarischen Gesprächen her zu denken, sondern vielmehr, das Profil theologischer Gespräche im Dialog mit dem Diskurs zu literarischen Gesprächen zu schärfen – in Zustimmung und Abgrenzung zur Literaturdidaktik. Ich fokussiere dazu bestimmte Aspekte des literarischen Gesprächs und beleuchte von ihnen her bestimmte Aspekte des theologischen Gesprächs.

2 Das Gespräch in literaturtheoretischer Perspektive

Maßgeblich entwickelt wurde das literarische Unterrichtsgespräch von einer Gruppe um Gerhard Härle an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Härle & Steinbrenner, 2004; Steinbrenner & Wiprächtiger, 2010; Steinbrenner, Mayer & Rank, 2011). Literaturtheoretisch geht das sogenannte Heidelberger Modell von einer nicht-intentionalen, polyvalenten Bedeutungsvielfalt literarischer Texte aus. Insofern kann es im Unterricht nicht darum gehen herauszufinden, was der Autor bzw. die Autorin mit dem Text sagen wollte, sondern darum, Bedeutungsfacetten in einem unabschließbaren Vorgang der Interpretation aufzuspüren.² Im Hintergrund steht die Hermeneutik Schleiermachers in Verbindung mit aktuellen dekonstruktivistischen

¹ Zu philosophischen Gesprächen vgl. Enghart, 1997; Martens, 1997.

² Vgl. die Titel von Härle & Steinbrenner, 2004: „Kein endgültiges Wort“; sowie Härle, 2011, S. 29–65: „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“.

Positionen, wie sie v.a. Manfred Frank herausgearbeitet hat (Frank, 2000).³ Die Pointe dieses Theoriebezugs liegt darin, dass zwischen literarischem Verstehen und dem Gespräch ein unmittelbarer Zusammenhang postuliert wird.

„Verstehen wird als dynamischer, gesprächsförmiger *Prozess* gedacht: als inneres Selbstgespräch, als Gespräch mit einem Text und als Gespräch mit einem realen Gegenüber. Dieser Prozess ist prinzipiell sprachlich, individuell und letztlich unabschließbar: er kennt ‚kein endgültiges Wort‘.“ (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2006, S. 227)

Insofern kann Härle pointiert formulieren: „Am Anfang aller Literatur ist das Gespräch.“ (Härle, 2004, S. 137)⁴ Mit dieser theoretischen Verortung betont das literarische Gespräch weniger die Subjektivität des Verstehens als vielmehr seine Offenheit und Unabschließbarkeit. Genau deshalb stellt das Gespräch mit mehreren Teilnehmenden die adäquate Realisierungsform dar (Garbe, 2011, S. 80–81). Im literarischen Unterrichtsgespräch treten individuelle Verstehensformen in einen Dialog:

„Das reale Gespräch lebt dabei besonders von der unmittelbaren, affektiv besetzten personalen Begegnung. Es kann durch die spezifische Sprache der literarischen Texte bereichert und angetrieben werden.“ (Steinbrenner & Wiprächtiger, 2010)

Das heißt auch: „Dieser Prozess [des Verstehens] ist [...] nicht beliebig, sondern wird durch den Text, die Tradition und das Gegenüber im Gespräch validiert.“ (Wiprächtiger-Geppert, 2011, S. 288)

Für theologische Gespräche ergibt sich aus diesem Theoriebezug die Frage, inwiefern zwischen theologischem Verstehen und Gespräch ein unmittelbarer Zusammenhang postuliert werden soll. Derzeit wird die Diskussion um den Stellenwert des Gesprächs im Rahmen der Kindertheologie v.a. auf methodischer Ebene geführt. Angesichts des Vorwurfs eines Methodenmonismus und damit einer zu einseitig kognitiv ausgerichteten Vorgehensweise (Grethlein & Lück, 2006, S. 55–56) sprechen einige VertreterInnen der Kindertheologie lieber vom „Theologisieren“ (Dieterich, 2012, S. 13) oder von „Kindertheologie“ (Schlag & Schweitzer, 2011, S. 79–80). Andere verweisen auf ein weites Verständnis von „Gespräch“ in dem Sinn, dass theologische Gespräche methodisch vielfältig realisiert werden müssen (Freudenberger-Lötz, 2007, S. 112–115). Der Blick auf die literaturtheoretische Verortung literarischer Gespräche fordert dazu heraus, die Bedeutung des Gesprächs im Rahmen der Kindertheologie nicht nur methodisch, sondern grundsätzlich *hermeneutisch* zu reflektieren:

- Offenheit und Unabschließbarkeit des Verstehens gelten auch für theologische Gespräche. Begrifflich spielt die Kindertheologie an dieser Stelle die „unentscheidbaren Fragen“ ein (Foerster, 2002, S. 29), die darauf drängen, entschieden zu werden, die jede/r individuell entscheiden muss und die doch niemals endgültig entschieden werden können. Hierin ähneln unentscheidbare Fragen literarischen Texten, die von Rezipierenden kohärent gedeutet werden wollen, die aber so viel Irritationspotenzial besitzen, dass diese kohärenten Deutungen immer wieder in Frage gestellt werden können. Als gemeinsamer Nenner zwischen literarischen Texten und unentscheidbaren Fragen kann das „künstlerische Werk“ gelten, wie es Wilfried Engemann skizziert:

³ Vgl. dazu auch Alkier, 1991.

⁴ Vgl. Haueis, 2011, S. 99.

„Es geht um Werke, die sich vor allem dadurch als künstlerisch (als im rezeptionstheoretischen Sinn) ästhetisch erweisen, dass sie den, der sie wahrnimmt, so anzusprechen imstande sind, dass sie ihn in eine Auseinandersetzung mit sich (den Werken) verwickeln; Werke, die aufgrund ihrer spezifischen Struktur zur Interpretation herausfordern – wie ein Rätsel, das, in seiner genauen, keineswegs beliebigen signifikanten Figur, zur Deutung anregend, die Lösung(en) durch seine Struktur ‚verschweigt und zugleich durch (seine) Struktur erzwingt‘.“ (Engemann, 1991, S. 175)⁵

- Offenheit und Unabschließbarkeit betonen außerdem die *Prozessqualität* von Gesprächen. Diese Prozessqualität wird in der Kinder- und Jugendtheologie unterschiedlich stark hervorgehoben. In ihrer Anfangszeit hat die Kindertheologie einen Schwerpunkt auf die „Theologie von Kindern“ gelegt. In den ersten Jahrbüchern für Kindertheologie (Bucher et al., seit 2002) finden sich zahlreiche explorative Untersuchungen, die Kinderäußerungen zu bestimmten theologischen Fragen im Sinne einer „Bestandsaufnahme“ erheben und auswerten. Im Fokus stand das Interesse zu zeigen, wozu bereits Kinder in theologischer Hinsicht fähig sind. Das Augenmerk lag dabei mehr auf dem „Produkt“ der Theologien von Kindern als auf dem Prozess, in dem sie im Gespräch allererst Gedanken entwickelten. Kinder und Jugendliche wurden (z.T. unfreiwillig) zu Theologinnen und Theologen, die ihre – so wurde unterstellt: bereits „vorhandenen“ – Gedanken präsentierten. Hier zeigte sich die radikale Subjektorientierung der Kindertheologie (Grümme, 2014, S. 14–15). Eine Verortung der Kinder- und Jugendtheologie in der Nähe des literarischen Gesprächs führt demgegenüber zu einer Betonung der Offenheit und Unabschließbarkeit des Interpretationsprozesses und damit zu einer Schärfung der Prozessqualität von theologischen Gesprächen. Diese Verortung unterscheidet sich auch von einer starken kompetenzorientierten Ausrichtung der Kindertheologie, die vorrangig *Ergebnisse* von Prozessen in den Blick nimmt.
- Auch theologische Gespräche sind nicht beliebig (Dieterich, 2012, S. 18). Individuelle Verstehensformen finden auch hier ihre Validierung durch die (theologische) Tradition (im Sinne einer Anschlussfähigkeit; Roose, 2015a, S. 45–46) und durch das Gegenüber im Gespräch.
- Auch theologische Gespräche sind keine rein kognitiven Angelegenheiten. Denn auch sie leben „von der unmittelbaren, affektiv besetzten personalen Begegnung“ (Steinbrenner & Wiprächtiger, 2010). Dieser Aspekt bleibt in der Diskussion um theologische Gespräche m.E. bisher unterbelichtet.

Das literarische Gespräch betont, dass der Prozess des Verstehens „grundsätzlich sprachlich“ ist. Da es um literarische Texte geht, liegt ein (exklusiv) verbalsprachlicher Bezug nahe.⁶ Im religionsdidaktischen Diskurs mahnt Katharina Kammeyer aus inklusiver Perspektive ein weites Verständnis von Kindertheologie an, das auch nonverbale Kommunikationsformen einschließt:

„Wer sich in Beziehungen und angesichts von Umweltaufgaben handelnd und weitgehend oder ganz ohne verbale Sprache orientiert, tut dies auch in Bezug auf Gott. Sowohl von einem umfassenden Verständnis von Kindheiten her als auch von dem vielseitigen Sprachschatz der Theologie her ist es nicht sinnvoll,

⁵ Mit Berufung auf Kierkegaard, 1957, S. 180.

⁶ Das entspricht der Hermeneutik Schleiermachers: Er sieht das Verhältnis von Rede und Sprache als „[...] Einheit von Sprechen und Denken, die Sprache ist die Art und Weise des Gedankens, wirklich zu sein. [...] niemand kann denken ohne Worte.“ (Schleiermacher, 1977, S. 77)

dieses Handeln gegenüber diskursivem Handeln abzuwerten, sondern gleichberechtigt zu unterscheiden.“ (Kammeyer, 2014, S. 23)

- (Theologisches) Verstehen ist nach diesem Verständnis nicht exklusiv verbalsprachlich, weil der „vielseitige Sprachschatz der Theologie“ nicht auf die Verbalsprache begrenzt ist.⁷ Das wird niemand bestreiten. Im Blick auf Kindertheologie bzw. theologische Gespräche ergibt sich aber die Frage, welche Hermeneutik sie sich zu Eigen machen will. Dabei geht es wesentlich um die Grenzen, die Reichweite und den Anspruch von Kindertheologie. Entweder die Kindertheologie fokussiert – im Anschluss an das literarische Gespräch – die verbalsprachliche Verfasstheit von Verstehensprozessen und versteht sich als Leitbild mit begrenzter Reichweite, dem dezidiert weitere (von der Kindertheologie bewusst exkludierte) „wertvolle“ Leitbilder an die Seite zu stellen sind (so Büttner 2015a; Roose, 2015b, S. 292); oder die Kindertheologie beansprucht, alle Handlungsformen von Kindern gegenüber Gott in den Blick zu nehmen und versteht sich als umfassendes (inklusives) Leitbild (so Kammeyer, Zonne & Pithan, 2014).

3 Das Gespräch in sprach- und literaturerwerbtheoretischer Perspektive

Das literarische Gespräch bezieht sich hier auf die Lesesozialisationsforschung, insbesondere auf die Analyse gelingender Vorlesedialoge:

„Vorlesen in der frühkindlichen Vorlesesozialisation ist insofern ein dialogischer Prozess, als in ihm gemeinsam und wechselseitig der Sinn des Gelesenen ausgehandelt wird; dies geschieht natürlich nicht argumentativ und deklarativ, sondern assoziativ und affektiv. Nach Wieler [...] ist die Vorlesesituation durch eine hohe Interaktionsdichte und eine Ritualisierung gekennzeichnet, die dem Kind den Sinn dessen, was da geschieht, verbürgt und erlebbar macht, auch ohne dass es die lexikalische Bedeutung der einzelnen Wörter oder Sätze ‚versteht‘ [...]. Damit ist der Sinn des Textes zugleich verknüpft mit der Sinnhaftigkeit der Vorlesesituation [...], die ihrerseits durch Nähe, Klang (Stimme der Mutter) und dyadische Symbiose der im Lese-Gespräch miteinander verbundenen (Klein-) Gruppe begründet wird.“ (Härle, 2004, S. 142)

Wir haben es bei der Vorlesesituation mit einem „Format“ im Sinne Jerome Bruners zu tun (Bruner, 2002). Unter „Formaten“ versteht Bruner eingespielte, standardisierte Ablaufmuster von Handlungs- und Redeaktivitäten zwischen Kind und Erwachsenem, die für den Spracherwerb von zentraler Bedeutung sind (Bruner, 2002, S. 131).

„Lernen im Format in diesem Sinn weist folgende Kennzeichen auf:

- Es beruht auf *Regeln und Routinen*, z.B. in Form von wiederkehrenden kanonischen Sprachhandlungen oder eingespielten Ablaufmustern. [...]
- Es bedarf einer *stabilen Beziehung* [...], in der der Novize sich verstanden und als Person akzeptiert fühlen kann.
- Es herrscht eine *Asymmetrie* hinsichtlich des Wissens der Partner. Der Erwachsene dient als kompetenter Anderer, als Modell, Vorbild und Gerüst. Er ist die konstante Person, an der sich die Lernenden orientieren können. Er unterstellt den Lernenden, Gesprächspartner im vollwertigen Sinn zu sein und schafft auf

⁷ Vgl. Alkier, 1991, S. 22: „Schleiermachers Hermeneutik erklärte lediglich die ‚Rede‘ bzw. ‚Schreibe‘ zum Gegenstand der Auslegung und begriff nur die Sprache im Sinne von *Verbalsprache* als ‚Art und Weise, wirklich zu sein‘. In der religiösen Praxis begegnen aber neben der Verbalsprache alle anderen Arten menschlicher Sinnerzeugung.“

diese Weise einen kommunikativ-affektiven Sog – eine Zone der nächsten Entwicklung“⁸.(Steinbrenner & Wiprächtiger, 2010, S. 3).

Abendliche Vorlesegespräche stellen ein wesentliches Format kindlichen Spracherwerbs dar (Wieler, 1997; Pieper, 2016). Das Heidelberger Modell des literarischen Gesprächs versucht nun, dieses informelle Format für formelle, schulische Lernprozesse fruchtbar zu machen. „Es ist meines Erachtens die spezifische Leistung der Gruppe um Gerhard Härle, diese generelle Einsicht in die Beschaffenheit gelingender *informeller* literarischer Kommunikation planmäßig genutzt zu haben für die Entwicklung eines didaktischen Konzeptes, in dem diese Bedingungen im Rahmen *formeller Lernprozesse* intentional gestaltet werden.“ (Garbe, 2011, S. 81) Das literarische Gespräch stützt sich dabei weniger auf die Verfahren der handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik als vielmehr auf „gesprächsförmige Prozesse, die die Verbindung zwischen den sinnverbürgenden Erwachsenen [...], dem über seine Verstehensgrenzen hinausgeführten Kind und dem [...] literarischen Text herstellen und mit Leben, Nähe und Affekt füllen“ (Härle, 2004, S. 149).

Für die Konzeptionierung theologischer Gespräche ist diese sprach- und literaturerwerbtheoretische Verortung literarischer Gespräche in verschiedener Hinsicht interessant:

Zunächst unterstreicht diese Verortung die Bedeutung des Gesprächs – hier nicht aus hermeneutischer, sondern aus lerntheoretischer Perspektive. Das Gespräch erscheint dabei nicht als ein kognitiv-argumentativer Diskurs, sondern als ein mit „Leben, Nähe und Affekt“ erfüllter gesprächsförmiger Prozess. Im Blick auf theologische Gespräche stellt sich die Frage, inwiefern wir diese (ausschließlich) als kognitiv-argumentative Diskurse verstehen wollen (Büttner, 2013). Friedrich Schweitzer hat dafür plädiert, Äußerungen von Kindern zu unentscheidbaren Fragen nur dann als Kindertheologie zu qualifizieren, wenn sie ein selbstreflexives Element aufweisen:

„M.E. lässt sich der Begriff der Kindertheologie nur dadurch rechtfertigen, dass dem Kind über ein allgemeines religiöses Denken hinaus auch eine gleichsam selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken zugetraut wird.“
(Schweitzer, 2003, S. 10)

Schweitzer weist dann selbst darauf hin, dass die Übergänge zwischen religiösem Denken und Kindertheologie fließend sind (Schweitzer, 2003, S. 10). Diese Unterscheidung zwischen „religiösen Gesprächen“ und „theologischen Gesprächen“, die eine reflexive Meta-Ebene zum Kriterium erhebt, erinnert an die Unterscheidung zwischen „Vorlesegespräch“ und „literarischem Gespräch“, die Irene Pieper wie folgt umreißt (Pieper, 2016):

Vorlesegespräch	Literarisches Gespräch
Ko-Konstruktion von Bedeutung	
Den Prozess der Textbegegnung begleitend	An die (Erst-)Lektüre anschließend
Akzente:	
Partizipative Textbegegnung	
Literarisches Lernen	
Unterstützung der literarischen Sinnbildung	Verständigung über Verstehen
<i>Übergänge</i>	

⁸ Vgl. zur Zone der nächsten Entwicklung: Vygotskij, 1979.

Das literarische Gespräch schließt demnach die „Verständigung über Verstehen“ ein. Es geht aber nach wie vor um eine „partizipative Textbegegnung“, die subjektive Involviertheit einschließt. Auch theologische Gespräche leben – so meine ich – von einer Gleichzeitigkeit, die Reflexivität und subjektive Involviertheit umfasst. Sie changieren – gerade in der Grundschule – zwischen religiös-theologischer Sinnbildung und der intersubjektiven Verständigung über theologisches Verstehen.

Des Weiteren stellt sich im Blick auf theologische Gespräche die Frage, wo ihr informelles „Pendant“ in der familiären Lebenswelt liegen könnte. Gibt es (noch) *ritualisierte* Formate für religiöse Gespräche? Am ehesten wird man hier vielleicht an die von Christoph Morgenthaler untersuchten Abendrituale denken (Morgenthaler, 2011), bei denen das gemeinsame Beten vorkommen kann (Morgenthaler, 2011, S. 121–156). Doch gilt auch: „Die meisten Ritualelemente sind [...] nicht mit explizit religiöser Bedeutung versehen.“ (Morgenthaler, 2011, S. 151) Können theologische Gespräche sich dann überhaupt ein informelles Format im Sinne Bruners zum Vorbild nehmen? Können Vorlesegespräche – selbst wenn sie keine (explizit) religiösen Inhalte betreffen – auch eine Grundlage für theologische Gespräche bilden?⁹ Oder knüpfen theologische Gespräche – nach dem Vorbild des philosophischen Gesprächs – eher an die Praxis des Sokrates in den platonischen Frühdialogen an (Martens, 2005, S. 19–23)? Ich werde unter Punkt 7 auf diese Frage zurückkommen.

4 Das Gespräch in gesprächstheoretischer Perspektive

Gesprächstheoretisch orientiert sich das literarische Unterrichtsgespräch am Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI; Cohn, 1975; Rubner & Rubner 2011; vgl. Matzdorf & Cohn, 1992). Wichtig ist dabei die Balance zwischen den vier Faktoren Einzelner, Gruppe, Sache und Rahmenbedingungen. TZI strebt ein möglichst hohes Maß an Authentizität und Entscheidungsfreiheit für alle Beteiligten an. Mit dem Begriff der *partizipierenden Leitung* umreißt die TZI ein differenziertes Leitungsmodell, das die Teilnahme am Gespräch einschließt. Dieses Leitungsmodell wird in der aktuellen Literaturdidaktik heftig diskutiert. Härle bringt das Modell der partizipierenden Leitung folgendermaßen auf den Punkt:

„Authentische Beiträge lassen die Lernenden erfahren, dass und wie ein – in seinem Vorwissen tatsächlich oder vermeintlich überlegener – Gesprächsleiter von einem Text und den Gesprächsbeiträgen ebenso berührt, erheitert, unterhalten oder gelangweilt sein kann wie sie selbst, dass die gemeinsame Suchbewegung nach Sinnmöglichkeiten des Textes allen Beteiligten dieselbe Aufgabe stellt und dass darüber hinaus in der Konstellation des geleiteten Interpretationsgesprächs auch eine Herausforderung liegt, an der alle Beteiligten gemeinsam arbeiten können: Partnerschaftlichkeit und Symmetrie als Ziel zu verfolgen und dabei die funktionalen und institutionellen Differenzen nicht zu leugnen.“ (Härle, 2004, S. 113)

Zentral ist dabei eine bestimmte Haltung der Lehrkraft (und der anderen Teilnehmenden):

„Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs ist weniger eine spezifische Technik, die zu erlernen erfolgreiche Gespräche garantiert, son-

⁹ In diese Richtung könnten die Studien von Peter Müller und Hartmut Rupp weisen, die im Vergleich von philosophischen und theologischen Gesprächen feststellen, dass philosophische Gespräche stärker mit Begriffen arbeiten, während theologische Gespräche mehr narrative Elemente aufweisen, die die Fragestellung amplifizieren (Müller & Rupp, 2011).

dem steht vielmehr für eine bestimmte Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern, dem Text und dem Gespräch [...]“ (Steinbrenner & Wiprächtiger, 2010, S. 6)

Diese Haltung zeichnet sich aus durch ein ernsthaftes Interesse an den Beiträgen der Schülerinnen und Schüler, durch die Bereitschaft, eigene Eindrücke einzubringen, durch das Vertrauen in die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler sowie durch den Respekt ihnen gegenüber.

Hier erinnert viel an die Konzeptualisierung theologischer Gespräche: die Rede von einer „gemeinsamen Suchbewegung“ (hier: angesichts unentscheidbarer Fragen), von derselben Aufgabe, die sich allen stellt (hier: angesichts der Nicht-Wissbarkeit der Antwort; vgl. dazu Büttner, 2015a), von Partnerschaftlichkeit und Symmetrie, von ernsthaftem Interesse an den Beiträgen der Schülerinnen und Schüler, vom Vertrauen in die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler sowie vom Respekt (Freudenberger-Lötz, 2007, S. 51). Religionsdidaktisch formuliert: „Große Fragen“ (Oberthür, 1995) betreffen Kinder und Lehrkräfte gleichermaßen, bei der gemeinsamen Suche nach je individuellen Antworten hat die Lehrkraft keinen Vorsprung: Sie hat die richtige Antwort nicht schon „in der Tasche“.

Ein erster Diskussionsherd aus der Literaturdidaktik betrifft die Forderung nach *Authentizität*. Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert fordern, dass die Beiträge der Gesprächsleitung dazu dienen sollen, den Schülerinnen und Schülern ein Gerüst zu bieten, auf dem sie ihre eigenen Interpretationen aufbauen können (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010, S. 3). Der Literaturdidaktiker Thomas Zabka hat darauf hingewiesen, dass in diesem Fall die „Interpretationsauthentizität“ der „pädagogischen Authentizität“ untergeordnet wird (Zabka, 2015, S. 179). Er plädiert daher für ein soziologisch reflektiertes Authentizitätsverständnis:

„So wie sich personale Identität nur als eine Synthese unterschiedlicher Rollenidentitäten konstituiert, existiert auch die Authentizität einer ‚persönlichen‘ Interpretation nicht losgelöst von den Rollen, in denen die interpretierende Person agiert. Dass Lehrer/innen mit eigenen inhaltlichen Beiträgen bloß etwas zur Diskussion stellen oder bloß provozieren wollen, ist eine authentische Füllung der Lehrer/innen-Rolle und wird in Lerngruppen auch erwartet.“ (Zabka, 2015, S. 179)

Diese Feststellung lässt sich problemlos auf theologische Gespräche übertragen. Das heißt aber auch: Beiträge der Lehrkraft werden in aller Regel als Steuerungsimpulse wahrgenommen, „und zwar weniger deshalb, weil sie [die Schülerinnen und Schüler] erwartungskonform agieren wollen, sondern vor allem deshalb, weil sie in anderen Situationen der Erkenntnisgewinnung die Erfahrung gemacht haben, dass die geschulten Expert/innen am besten einschätzen können, was besonders wichtig ist und vertieft werden muss“ (Zabka, 2015, S. 179). Hier zeigt sich, dass institutionelle Normvorgaben nicht so einfach für eine begrenzte Zeit ausgehebelt werden können. „Insbesondere bei ‚freien‘ und ‚offenen‘ Gesprächsformen schlagen institutionelle Normen und Konventionen immer wieder durch und entfalten ihre Wirkung, ohne dass es den Partizipierenden bewusst würde. Gerade solche Gesprächsformen bedürfen deshalb eines gemeinsamen gestalteten Formats – einer Orientierung und Sicherheit gebenden transparenten Struktur, die immer wieder im Vorgriff praktiziert

und dann von Zeit zu Zeit gemeinsam eingeholt, reflektiert und zum Gegenstand der Aufmerksamkeit gemacht wird.“ (Steinbrenner-Wiprächtiger, 2010, S. 3)¹⁰

Damit sind wir bei einem zweiten Diskussionsherd angelangt: Er betrifft das Ideal der *Symmetrie* im literarischen Gespräch. An diesem Punkt gibt es in der Theorie-Architektur des literarischen Gesprächs eine Spannung: Während sprach- und literaturerwerbstheoretisch mit dem Bezug auf die Formate nach Bruner Asymmetrie zwischen Experte und Novize zum konstitutiven Element erklärt wird, gelten gesprächstheoretisch Symmetrie und Partnerschaftlichkeit als Ideal. Zabka spricht in diesem Zusammenhang von einer Dialektik, die dem literarischen Unterrichtsgespräch eingeschrieben ist:

„Den Schüler/innen wird unterstellt, dass sie als paritätische Teilnehmer/innen zu Äußerungen nach Art der Lehreräußerungen fähig sind; zugleich wird aber eingeräumt, dass sie diese Äußerungsweisen in der Situation noch erlernen müssen und um eine Orientierung an der Lehreräußerung nicht herumkommen. So wie beim fragend-entwickelnden Gespräch die Mündigkeit und Erkenntnisfähigkeit unterstellt und in den Lehrerfragen zugleich performativ negiert wird, so kann in den authentischen und zugleich mit Vorbildfunktion getätigten Lehreräußerungen des Literarischen Unterrichtsgesprächs das unterstellte Vertrauen in die inhaltliche Gleichwertigkeit der Schüleräußerungen performativ negiert werden und in eine Dominanz der Lehrermeinung umschlagen.“ (Zabka, 2015, S. 179)

Im Rahmen theologischer Gespräche wird ebenfalls eher die Symmetrie (auch zwischen Lehrkraft und SchülerInnen) stark gemacht. Angestrebt wird ein „gleichberechtigter Dialog“ (Reiß & Freudenberger-Lötz, 2012, S. 134). In Phasen einer „Theologie von Kindern“¹¹ kann es sogar zu einer umgekehrten Asymmetrie kommen, die mit dem Anspruch verbunden ist, dass die theologischen Experten von den Schülerinnen und Schülern etwas lernen können (Härle, 2004). Lediglich die „Theologie für Kinder“ bringt die Asymmetrie zwischen Lehrkraft und SchülerInnen ein, die für die pädagogische Ordnung konstitutiv ist (Schluß, 2005, S. 27). Sowohl im Blick auf das literarische als auch im Blick auf das theologische Gespräch bleibt allerdings fraglich, wie flexibel hierarchische Verhältnisse im Unterricht tatsächlich gestaltet werden können. Christoph Bräuer äußert im Zusammenhang mit literarischen Gesprächen an diesem Punkt Skepsis:

„Es besteht die berechtigte Befürchtung, dass die Lehrkraft ihre Lehrer-Rolle im institutionellen Muster nicht verlassen kann oder von den Schülern nicht aus ihr entlassen wird; in diesem Fall steuert die Lehrkraft gewollt oder ungewollt das Gespräch.“ (Bräuer, 2011, S. 234–235)

Auch für theologische Gespräche ist damit zu rechnen, dass die Lehrkraft in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler letztlich immer diejenige bleibt, die mehr weiß, die das Rederecht verteilt und die schlussendlich bewertet. Die Kunst bestünde dann nicht darin, sich den Kindern gleich zu machen, sondern darin, die bleibende Asymmetrie im Sinne des Formates nach Bruner so zu nutzen, dass die Ko-Konstruktivität ebenso wie die Offenheit und die Unabgeschlossenheit des Verstehensprozesses nicht behindert, sondern gefördert werden.

¹⁰ Zur Frage der Spannung zwischen institutionell eingeschliffenen Routinen und den Regeln für das literarische Gespräch vgl. Olsen, 2011. Dieser Punkt ist für die Frage der praktischen Umsetzbarkeit auch im Blick auf theologische Gespräche von hoher Relevanz. Ein entsprechender Beitrag ist in Arbeit.

¹¹ Zu dieser etablierten Unterscheidung vgl. Schweitzer, 2003, S. 9–18.

5 Das Gespräch im Licht des PISA-Schocks

„Die Heidelberger Forschungsgruppe zum Literarischen Unterrichtsgespräch ist vielleicht der literaturdidaktische Arbeitszusammenhang des letzten Jahrzehnts, der sich am konsequentesten dem oben skizzierten bildungspolitischen Mainstream [im Zuge des PISA-Schocks] verweigert hat. [...] die Heidelberger Gruppe [verweigerte] sich allen Anmutungen (oder Zumutungen) in Richtung Standardisierung, Operationalisierung oder vergleichende Leistungsmessung und konzentrierte sich stattdessen auf die Gestaltung von Unterricht und die Reflexion seiner Ziele und Gegenstände.“ (Garbe, 2011, S. 90)

Im Licht dieser Verortung des literarischen Gesprächs nimmt sich das theologische Gespräch merkwürdig ambivalent aus. Einerseits gibt es deutliche Bemühungen, die Kompatibilität von Kindertheologie und Kompetenzorientierung herauszustellen (Zimmermann, 2010; Kraft, Freudenberger-Lötz & Schwarz, 2011), andererseits verstehen Religionslehrkräfte theologische Gespräche aufgrund ihrer Offenheit und ihres „persönlichen“ Charakters mitunter eher als Inseln im sonstigen Unterrichtsgeschehen, die der Leistungsmessung und der Standardisierung weitgehend entzogen sind.¹² Dieser Befund deckt sich interessanterweise mit Beobachtungen aus dem DFG-Projekt zu „Kindertheologie und schulischer Alltagspraxis“, bei dem sich zeigt, dass Lehrkräfte offene Gespräche, in denen den Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an Beteiligungschancen eröffnet wird, von der zeitlichen Taktung der Unterrichtsstunde her nicht der expliziten Zielorientierung unterwerfen (Roose, 2014, S. 151–157).

Im Unterschied zur Konzeptionierung literarischer Gespräche hat sich die Kindertheologie jedoch (bisher) wenig auf die Gestaltung von Unterricht konzentriert, sondern auf die (meist explorative) Erhebung einer „Theologie von Kindern“ zu unterschiedlichen theologischen Fragen. Im Zuge einer stärkeren Fokussierung von kindertheologisch inspirierten Unterrichtsprozessen wird sich die Kindertheologie auch mit der Frage auseinandersetzen müssen, in welches Verhältnis sie sich zur pädagogischen Ordnung des Unterrichts setzen will (Roose, 2015a). In der Ausgangslage besteht bei dieser Frage ein wesentlicher Unterschied zwischen dem literarischen und dem theologischen Gespräch: Während beim literarischen Gespräch unbestritten ist, dass es nur einen sehr begrenzten Raum im Deutschunterricht einnehmen kann (und soll), ist die Frage, welchen Stellenwert theologische Gespräche im Religionsunterricht einnehmen können (und sollen), weitgehend ungeklärt. Diese Unklarheit hängt wesentlich mit der Unschärfe hinsichtlich möglicher Grenzen der Kindertheologie zusammen (Büttner, 2015a).

6 Das Gespräch unter Habitusverdacht

Literaturdidaktik unterliegt spätestens seit dem PISA-Schock einem Habitusverdacht.¹³ Der Vorwurf an den Deutschunterricht lautete, dass man „sich offenbar in bürgerlicher elitärer Selbstbezogenheit darauf konzentriert, *Literatur-* statt *Leseunterricht* zu erteilen“ (Garbe, 2011, S. 85). In den Vordergrund rückte nun die Lesekompetenz im Sinne der kognitiven Erschließung von (Gebrauchs-) Texten. Demgegenüber beharrt das literarische Gespräch auf dem Wert literarischer Bildung, die von der Lesekompetenz *entkoppelt* wird (Pieper & Zitzelsberger, 2004). Die Aus-

¹² Dieser Aspekt wurde auf der Tagung des Netzwerks Kindertheologie 2015 u.a. mit Lehrkräften intensiv diskutiert.

¹³ Im Hintergrund steht hier die Habitus Theorie von Pierre Bourdieu (2012).

wahl geeigneter literarischer Texte orientiert sich nicht mehr an der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler, so dass literarisch anspruchsvollere Texte in den Literaturunterricht eingebracht werden können. Dieser neue Zugriff soll dem Habitusverdacht entgegen wirken, ohne (vollständig) auf Lesekompetenz umzustellen.

In diesem Zusammenhang ist auch die programmatische Verwurzelung des literarischen Gesprächs im „literarischen Salon“ im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts zu verstehen. Wesentlich an diesem Bezug ist gerade das Nicht-Elitäre des Salons, „in denen über einen gewissen Zeitraum die Utopie einer klassen- und geschlechterübergreifenden *liberté, égalité* und *fraternité* aufscheint, wenn auch nicht realisiert werden konnte“ (Härle, 2011, S. 31). Insofern geht es dem literarischen Gespräch nicht darum, soziale Ordnungen zu reproduzieren, sondern im Gegenteil darum, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, an kultureller Praxis teilzuhaben. Denn: „Im Gegensatz zu vielen schulischen Sonderformen ist das Gespräch verschiedener Rezipienten über eine gemeinsam geteilte Rezeptionserfahrung eine kulturelle (Alltags-) Praxis.“ (Steinbrenner & Wiprächtiger, 2010, S. 6) Es geht um die „Stärkung des Zugangsmutes“ (Härle, 2011, S. 36) zu dieser kulturellen Praxis.

Das theologische Gespräch unterliegt ebenfalls einem Habitusverdacht (Saß, 2011; Grümme, 2014). Dieser Verdacht greift insbesondere dort, wo eine „Theologie von Kindern“ in Gesprächen zwischen ProfessorInnen und ihren eigenen Kindern erhoben wird (Hoegen-Rohls, 2005; Böttrich, 2006). Bernhard Grümme mahnt im Zusammenhang mit der Kindertheologie an: „Was aber immer noch kaum beachtet wird, sind die konkreten Bedingungen religiösen Lernens von benachteiligten, armen oder auch bildungsfernen Schülerinnen und Schülern.“ (Grümme, 2014, S. 14) Darin ist ihm sicher Recht zu geben. Mit Bourdieu gelesen, kommt es durch diese fehlende Beachtung der konkreten Bedingungen religiösen Lernens zu einer unreflektierten Reproduktion der bestehenden sozialen Ordnung. Allerdings lässt sich das theologische Gespräch – wie das literarische Gespräch – auch als ein Programm zur Durchbrechung bestehender sozialer Ordnungen lesen. „Nun zeigen allerdings einzelne Beobachtungen (z.B. Hermann, 1999), dass es durchaus möglich ist, in einem bestimmten Umfeld und bei entsprechender Förderung auch bildungsmäßig benachteiligte Kinder und Jugendliche zu philosophisch oder theologisch relevanten Gesprächen zu bringen.“ (Büttner, 2003, S. 140) Gerhard Büttner hat Kindertheologie insofern als „Einübung in einen Habitus“ expliziert (Büttner, 2013). „Der beim Theologisieren angeeignete Habitus ist der einer gebildeten Religion, die existentielles Betroffensein mit argumentativen Mitteln der Argumentation verbindet.“ (Büttner, 2013, S. 143) Insofern zementieren theologische Gespräche nicht zwangsläufig bestehende Ungleichheiten, sondern sie können „als Kulturtechnik auch die Herausbildung eines demokratiefreundlichen Habitus unterstützen“ (Büttner, 2013, S. 140).

7 Das Gespräch als Lernform und Lernmedium

Neben der Frage der (A-)Symmetrie weist das literarische Unterrichtsgespräch eine weitere, eher verdeckte Spannung in der Theorie-Architektur auf: Mit dem Rekurs auf den literarischen Salon zielt es auf unterhaltsame Konversation, mit dem Rekurs auf die Hermeneutik Schleiermachers dagegen auf ein (sokratisches) Lehrgespräch (Hauois, 2011, S. 104–107). Beide Gesprächsformen unterscheiden sich erheblich: Während es beim literarischen Salon um zwanglose Geselligkeit geht, um den ästhetischen Genuss an Literatur, kommen die Schüler beim Lehrgespräch zu ihrem Meister, um von ihm etwas zu lernen. Und doch – so Thomas Zabka – leben beide

Gesprächsformen davon, dass „die Handlungsweisen des anderen Feldes eingeübt sind und zur Verfügung stehen“ (Zabka, 2015, S. 172). Ein expressiver und intersubjektiver Austausch (über Literatur wie im literarischen Salon) bedarf der interpretativen Klärung unterschiedlicher Meinungen. Das Lehrgespräch wird „knöchern“, wenn es ohne subjektive Involviertheit, ohne ein „Brennen für das Thema“ geführt wird. Zabka expliziert das literarische Unterrichtsgespräch daher einerseits als Lernform, andererseits als Lernmedium:

„Das in der Schule geführte literarische Gespräch ist demnach sowohl eine Lernform, aus der heraus sich bestimmte reife Gesprächsformen entwickeln sollen [...], als auch ein Lernmedium, das der Entwicklung anderer Rezeptionskompetenzen dient.“ (Zabka, 2015, S. 171)¹⁴

Als Lernform zielt das literarische Gespräch auf die Fähigkeit zur Teilhabe an alltäglicher medienbezogener Konversation. Zabka denkt hier weniger an den Austausch über Literatur (der in Kleingruppen oder Partnergesprächen stattfinden müsste) als vielmehr an Diskussionsrunden, die sich mit gesellschaftlich oder politisch virulenten Themen befassen: „Das literarische Gespräch in größeren Gruppen ähnelt der Form nach stärker Diskussionsrunden, die sich mit gesellschaftlich und politisch virulenten Gegenständen befassen.“ (Zabka, 2015, S. 176) Das literarische Gespräch als Lernform zielt also nicht primär auf ein besseres Verständnis speziell von Literatur. Der Inhalt ist austauschbar, z.B. gegen gesellschaftlich oder politisch aktuelle Themen. Es geht um die Entwicklung einer (Diskussions-) Haltung und um subjektive Involviertheit. Die Fähigkeit der Teilhabe steht im Zentrum. Das literarische Gespräch als Lernmedium zielt dagegen auf Kompetenzerwerb im Rahmen der literarischen Rezeption und des Spracherwerbs. Hier geht es um erlernbare (Auslegungs-) Techniken mit Blick auf literarische Texte. Ein besseres Verständnis speziell literarischer Inhalte steht im Fokus.

Das theologische Gespräch lässt sich ebenfalls sowohl als Lernform als auch als Lernmedium verstehen. Als Lernform zielt es auf die „Einübung in einen Habitus“, auf die Befähigung zur Teilhabe an gesellschaftlichen – politischen wie religiösen – Debatten, kurz: auf die Herausbildung eines „demokratiefreundlichen Habitus“ (Büttner, 2013, S. 140). Als Lernmedium zielt es auf theologischen Kompetenzerwerb, auf die Pflege christlicher Semantik. Es lebt dabei sowohl von subjektiver Involviertheit (existentiellem Betroffensein) als auch von theologischer Sachangemessenheit, also von einer theologisch angemessenen Argumentationsfähigkeit. In dem Maß, wie wir theologische Gespräche (auch) als Lernform betrachten, leisten sie einen wichtigen religiösen *und gesellschaftlichen* Beitrag zu einer gebildeten und engagierten Gesprächskultur.

¹⁴ Mit Hinweis auf Pohl & Steinhoff, 2010, S. 6.

Literaturverzeichnis

- Alkier, S. (1991). Verstehen zwischen Rekonstruktion und Schöpfung. Der hermeneutische Ansatz Friedrich Schleiermachers als Vorlage einer Praktisch-theologischen Hermeneutik. In D. Zilleßen (Hrsg.), *Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben* (S. 3–22). Rheinbach-Merzbach: CMZ-Verlag.
- Böttrich, C. (2006). „Mit zu Gott gehören“. Jesu Taufe im Jordan durch Johannes (Mk 1,9-11par). In G. Büttner & M. Schreiner (Hrsg.), *„Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband 2: Neues Testament* (S. 29–41). Stuttgart: Calwer.
- Bourdieu, P. (2012). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (22. Aufl.). Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Bräuer, C. (2011). Literarisches Lernen im Sprechen und Schreiben: Schriftliche Vor- und Nachbereitung literarischer Gespräche. In M. Steinbrenner, J. Mayer & B. Rank (Hrsg.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander.“ Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (S. 229–262). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Büttner, G. (2007). Kinder-Theologie. *Evangelische Theologie*, 67, 216–229.
- Büttner, G. (2013). Theologisieren: Einübung in einen Habitus. *Katechetische Blätter*, 2, 138–143.
- Büttner, G. (2015). Grenzen der Kindertheologie. In C. Kalloch & M. Schreiner (Hrsg.), *„Man kann es ja auch als Fantasie nehmen.“ Methoden der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 14* (S. 47–55). Stuttgart: Calwer. [= 2015a]
- Büttner, G. (2015). Nicht-Wissen und Nicht-wissen-Können als Schlüsselfrage beim Planen und Durchführen von Religionsunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 67, 27–36. [= 2015b]
- Bucher, A. u.a. (Hrsg.) (seit 2002). *Jahrbücher für Kindertheologie*. Stuttgart: Calwer.
- Bucher, A. & Schwarz, E. (Hrsg.) (2013). *„Darüber denkt man ja nicht von allein nach“. Kindertheologie als Theologie für Kinder. Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 12*. Stuttgart: Calwer.
- Cohn, R. (1975; 2004). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (15. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dieterich, V.-J. (2012). Theologisieren mit Jugendlichen – Einleitende Überlegungen. In ders. (Hrsg.), *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche* (S. 9–30). Stuttgart: Calwer.
- Engemann, W. (1991). Vom Nutzen eines semiotischen Ritardando im Konzert hermeneutischer Plädoyers. Zur Bedeutung der Semiotik für eine Praktisch-theologische Hermeneutik. In D. Zilleßen (Hrsg.), *Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben* (S. 161–179). Rheinbach-Merzbach: CMZ.
- Englhart, S. (1997). *Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie*. Heinsberg: Agentur Dieck.

- 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* (4. Aufl., S. 14–32). Neuwied: Luchterhand.
- Frank, M. (2000). *Das Sagbare und das Unsagbare. Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie* (4. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Garbe, C. (2011). „Kein endgültiges Wort“. Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs im Diskurs der aktuellen Literaturdidaktik. In M. Steinbrenner, J. Mayer & B. Rank (Hrsg.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“*. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (S. 67–97). Baltmannsweiler: Schneider.
- Grethlein, C. & Lück, C. (2006). *Religion in der Grundschule. Ein Kompendium*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grümme, B. (2014). Unter Ideologieverdacht. Bildungsferne und arme Kinder in der Kindertheologie. In G. Büttner & F. Kraft (Hrsg.), *„He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles“*. *Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus. Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 13* (S. 11–24). Stuttgart: Calwer.
- Härle, G. (2004). Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In ders. & B. Rank (Hrsg.), *Wege zum Lesen und zur Literatur* (S. 137–168). Baltmannsweiler: Schneider.
- Härle, G. (2011). „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt.“ Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In M. Steinbrenner, J. Mayer & B. Rank (Hrsg.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“*. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (S. 29–65). Baltmannsweiler: Schneider.
- Härle, G. & Steinbrenner, M. (Hrsg.) (2004). *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Härle, W. (2004). „Was haben Kinder in der Theologie verloren?“ In A. Bucher, G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz & M. Schreiner (Hrsg.), *„Zeit ist immer da“*. *Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage, Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 3* (S. 11–27). Stuttgart: Calwer.
- Haueis, E. (2011). Bedingungen für das Transformieren von Unterrichtsgesprächen zu literarischen Gesprächen – ein sprachdidaktischer Blick auf ein literaturdidaktisches Konzept. In M. Steinbrenner, J. Mayer & B. Rank (Hrsg.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“*. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (S. 99–108). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hermann, I. (1999). *„Halt's Maul, jetzt kommt der Segen ...“*. *Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott*. Stuttgart: Calwer.
- Hoegen-Rohls, C. (2005). „Sykimosch“. Fünftklässler diskutieren über einen Frömmigkeitsraum aus Synagoge, Kirche und Moschee. In A. Bucher, G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz & M. Schreiber (Hrsg.), *„Kirchen sind ziemlich christlich“*. *Erlebnisse und Deutungen von Kindern. Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 4* (S. 35–48). Stuttgart: Calwer.
- Iversen, G., Mitchell, G. & Pollard, G. (Hrsg.) (2009). *Hovering over the face of the deep. Philosophy, theology and children*. Münster: Waxmann.

- Kammeyer, K. (2014). Kinder- und Jugendtheologie auf dem Weg zur Inklusion – Kontextuelle und emanzipatorische Beispiele. In dies., E. Zonne & A. Pithan (Hrsg.), *Inklusion und Kindertheologie* (S. 9–29). Münster: Comenius.
- Kammeyer, K., Zonne, E. & Pithan, A. (Hrsg.) (2014). *Inklusion und Kindertheologie*. Münster: Comenius.
- Kierkegaard, S. (1957). *Entweder / Oder. Gesammelte Werke*. Abteilung 2 und 3, hg. von E. Hirsch & H. Gerdes. Düsseldorf: Diederichs.
- Kraft, F., Freudenberger-Lötz, P. & Schwarz, E. (Hrsg.) (2011). „Jesus würde sagen: Nicht schlecht!“ *Kindertheologie und Kompetenzorientierung. Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband*. Stuttgart: Calwer.
- Martens, E. (1997). *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Martens, E. (2005). Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten. In A. Bucher, G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz & M. Schreiner (Hrsg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. *Erlebnisse und Deutungen von Kindern. Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 4* (S. 12–28). Stuttgart: Calwer.
- Morgenthaler, C. (2011). *Abendrituale. Tradition und Innovation in jungen Familien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, P. & Rupp, H. (2011). *Alles Leben hat ein Ende. Philosophische und theologische Gespräche mit Kindern*. Frankfurt/M: Lang.
- Oberthür, R. (1995). *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*. München: Kösel.
- Olsen, N. (2011). „Zwischen Stolper- und Meilensteinen“. Probleme und Chancen literarischer Gespräche in der Grundschule. In M. Steinbrenner, J. Mayer & B. Rank (Hrsg.), „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (S. 337–360). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pieper, I. & Zitzelsberger, O. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim: Juventa.
- Pieper, I. (2016). Literarische Gespräche im Literaturunterricht: Das Vorlesegespräch. In H. Roose & E. Schwartz (Hrsg.), „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt.“ *Kindertheologie im Unterricht. Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 15*. Stuttgart: Calwer (im Erscheinen).
- Pohl, T. & Steinhoff, T. (2010). *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Dilles & Francke.
- 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.
- Roose, H. (2014). Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. *Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik*, 13, 140–163.
- Roose, H. (2015). Das religionspädagogische Leitbild der Kinder- und Jugendtheologie in kontingenzsensibler Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 67, 37–46. [= 2015a]

- Roose, H. (2015). Rezension zu K. Kammeyer (2014). Kinder- und Jugendtheologie auf dem Weg zur Inklusion (s.o.). *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 67, 290–292. [= 2015b]
- Roose, H. & Schwarz, E. (Hrsg.) (2016). „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt.“ *Kindertheologie im Unterricht. Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 15*. Stuttgart: Calwer.
- Rubner, A. & Rubner, E. (2011). Zwei Bausteine des Lebendigen Lernens: Die Rolle der Leitung und des Themas in der Themenzentrierten Interaktion. In M. Steinbrenner, J. Mayer & B. Rank (Hrsg.), „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (S. 139–152). Baltmannsweiler: Schneider.
- Saß, M. (2011). „Maria war die Frau von Jesus“? – Chancen und Grenzen kindertheologischer Zugänge. In A. Bucher, G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz, & M. Schreiner (Hrsg.), „Gott gehört so ein bisschen zur Familie“. *Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken. Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 10* (S. 133–152). Stuttgart: Calwer.
- Schlag, T. & Schweitzer, F. (2011). *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Schleiermacher, F. (1977). *Hermeneutik und Kritik*. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers, hg. und eingeleitet von M. Frank. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Schluß, H. (2005). Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 57, 23–35.
- Schweitzer, F. (2003). Was ist und wozu Kindertheologie? In A. Bucher, G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz & M. Schreiner (Hrsg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer.“ *Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 2*. (S. 9–18). Stuttgart: Calwer.
- Steinbrenner, M. & Wiprächtiger, M. (2010). *Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs*. URL: http://www.leseforum.ch./myUploadData/files/2010_3_steinbrenner-wipraechtiger.pdf [Zugriff 01.06.2016].
- Steinbrenner, M., Mayer, J. & Rank, B. (Hrsg.) (2011). „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Vygotskij, L. S. (1979). *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa.
- Wiprächtiger-Geppert, M. (2011). Spurensuche. Literarische Rezeptionskompetenz von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe an Förderschulen. In M. Steinbrenner, J. Mayer & B. Rank (Hrsg.), „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (S. 287–303). Baltmannsweiler: Schneider.
- Zimmermann, M. (2010). *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.

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