

Vorwort

In ihrer Anfangszeit hat die Kindertheologie einen Schwerpunkt auf die »Theologie von Kindern« gelegt. In den ersten Jahrbüchern für Kindertheologie finden sich zahlreiche explorative Untersuchungen, die Kinderäußerungen zu bestimmten theologischen Fragen erheben und auswerten. Im Fokus stand das Interesse zu zeigen, wozu bereits Kinder in theologischer Hinsicht fähig sind. Viele dieser Bände wurden breit rezipiert. Gerade der niederschwellige, explorative Zugang ermöglichte den ersten Jahrbüchern für Kindertheologie ihre Strahlkraft in die religionspädagogische Praxis hinein. Sie machten sich dadurch aber auch angreifbar: Bedurfte es nicht (höherer) Standards empirischer Forschung im Bereich der Kindertheologie?¹ Wie repräsentativ und zuverlässig waren die Ergebnisse? Beschränkten sich die Erhebungen nicht nur auf eine kleine Gruppe intelligenter und aufgeweckter (Professor/innen-) Kinder?² Inzwischen haben unterschiedliche Jahrbücher neue Akzente gesetzt, die über die anfängliche Fokussierung auf explorative Studien zu einer Theologie von Kindern deutlich hinausführen: 2011 widmete sich ein Sonderband dem Verhältnis von Kindertheologie und Kompetenzorientierung. Damit rückte die Frage in den Blick, was Kindertheologie zur Ausbildung von Kompetenzen im Religionsunterricht beitragen kann bzw. inwiefern Kindertheologie als ein Produkt nachhaltiger Lernprozesse ver-

standen werden kann. Folgerichtig erhielt damit auch die Frage nach einer Theologie für Kinder stärkeres Gewicht. Ihr ging der Band 12 (2013) nach. Im darauf folgenden Jahr thematisierte Band 13 das Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus.

Der vorliegende Band greift diese Aspekte auf und verortet sie im Rahmen schulischer Alltagspraxis. Was bedeutet Kindertheologie unter schulischen Bedingungen? Was ist da (überhaupt) möglich? – Mit *einer* Lehrkraft, die 20–30 Kinder unterrichtet (und keine Einzel- oder Gruppeninterviews durchführen kann)? Mit einer zeitlichen Taktung von 45 oder 90 Minuten, eingefügt in andere schulische Fächer? Mit einer Zielorientierung, die es nicht erlaubt, sich darauf zu beschränken, Kinderäußerungen einzuholen und zu bestaunen? Mit Kindern, die unterschiedlichste Voraussetzungen mitbringen? Mit Lehrkräften, denen begrenzte (Zeit-) Reserven für die Vorbereitung des Unterrichts zur Verfügung stehen? Mit einer Lehr-Lerngemeinschaft, in der sich bestimmte Routinen eingeschliffen haben, die sich nicht so leicht verändern lassen?

1 Mirjam Zimmermann, Wie mache ich gute kindertheologische Forschung?, in: JaBuKi 5, Stuttgart 2006, 69–78.

2 Marcel Saß, »Maria war die Frau von Jesus?« – Chancen und Grenzen kindertheologischer Zugänge, in: JaBuKi 10, Stuttgart 2011, 133–152.

In Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen will der Band einen Beitrag zur schulischen Praxistauglichkeit von Kindertheologie leisten. Er nimmt dazu einerseits die Prozessqualität von schulischem Religionsunterricht (auch im Vergleich zu anderen Fächern), andererseits die (Aus-)Bildungserfordernisse für (angehende) Lehrkräfte in den Blick. Die einzelnen Einblicke in die schulische (oder auch universitäre) Praxis mögen für den oder die kindertheologisch geschulte Leser/in zuweilen ernüchternd wirken. Demgegenüber ist unseres Erachtens zu betonen:

- dass zwei Beiträge die Anschlussfähigkeit kindertheologischer Forschung an qualitative Forschung aus den Bereichen der Deutschdidaktik sowie der allgemeinen Erziehungswissenschaften unter Beweis stellen,
- dass eine Beschränkung auf positive »best practice« Beispiele – die in kindertheologisch inspirierten Beiträgen deutlich überwiegen – bei (angehenden) Lehrkräften zu der Wahrnehmung führen kann, dass Kindertheologie unter den je vorgefundenen unterrichtlichen Alltagsbedingungen ohnehin nicht durchführbar sei,
- dass schulische Alltagspraxis in all ihrer kindertheologischen »Unvollkommenheit« durchaus wichtige Anschlussstellen für die Anliegen der Kindertheologie bietet, die es differenzierter als bisher zu erkennen gilt,
- dass es nicht im Sinne der Kindertheologie sein kann, als »besondere Zugabe« nur dann zum Zuge zu kommen, wenn der »eigentliche« Unterricht Raum dafür lässt.

Wenn Kindertheologie in der schulischen Alltagspraxis Relevanz bean-

spruchen will, dann muss sie sich an der schulischen Alltagspraxis messen lassen. Dieser Herausforderung stellt sich der vorliegende Band.

Vorschau auf die einzelnen Beiträge

Hanna Roose bietet zunächst einen ersten Einblick in die Alltagspraxis des Religionsunterrichts und fragt, wie sich die sichtbaren Normen und Regeln dieses Unterrichts zu kindertheologischen Normen verhalten. Sie definiert dabei als Kernanliegen einer kindertheologischen Religionsdidaktik, dass Chancen zur Thematisierung »großer Fragen« genutzt werden und dass das »Theologisieren mit Kindern« gefördert wird. Erstaunlicherweise wird in den analysierten Unterrichtsstunden zum Thema Gott als König oder Hirte die sich anbietende Gelegenheit, die »große Frage« nach dem eigenen Gottesbild zu stellen, nicht genutzt – bei aller zu beobachtenden Bereitschaft mit Kindern in ein offenes Gespräch zu treten. »Die praxeologisch inspirierte Analyse lässt vermuten, dass es sich dabei nicht um ein schlichtes ›Versehen‹ oder gar ›Unvermögen‹ der Lehrkraft handelt, sondern dass sich dieses Phänomen als (impliziter) Normenkonflikt deuten lässt. Die Rekonstruktion dieses Normenkonfliktes kann den Blick für die Frage schärfen, wo möglicherweise Grenzen der Thematisierung großer Fragen im RU liegen.«

Auch *Juliane Schrader* analysiert anhand von Videovignetten mehrere Unterrichtssequenzen in einer dritten Grundschulklasse zur Exoduserzählung im Blick auf Vorschläge von Frieder Harz zur kindertheologischen Erarbeitung dieses The-

mas. Sie wählt dafür wie Hanna Roose erfahrene Lehrkräfte, die nicht explizit kindertheologisch arbeiten wollen. Die genaue Dokumentation der Gesprächsverläufe zeigt, wo Chancen zum Theologisieren vertan wurden, weil die Lehrkraft Fragen der Schüler/innen zu wenig förderte und weil das Wundern über Wundererzählungen kaum zugelassen wurde. Stattdessen bemühte die Lehrkraft naturwissenschaftliche Erklärungen und arbeitete zielorientiert und auf der Sachebene mit entscheidbaren Fragen. Liegt hier mit einer möglichen Konzentration auf abfragbares Wissen für die zu schreibende Klassenarbeit eine weitere Grenze kindertheologischen Arbeitens?

Immer wieder zeigt sich, dass das Theologisieren im Unterricht deshalb unbefriedigend bleibt, weil Schüler/innen zu wenig argumentieren oder der Abschluss der Gespräche nicht zufriedenstellend gelingt.

Arndt Schnepfer greift den verschiedentlich diagnostizierten Mangel an Argumentationstechniken im Religionsunterricht auf (entgegen der in verschiedenen Lehrplänen festgehaltenen Aufgabe des RU, Schülerinnen und Schüler zu einem begründeten Urteil in Glaubens- und Lebensfragen zu befähigen). In seinem Beitrag beschreibt er verschiedene Argumentationsmodelle nach einer Systematisierung von Perelman und Olbrechts-Tyteca und zeigt an Beispielen aus der religionspädagogischen Literatur, dass grundsätzlich schon Volksschulkinder alle drei Hauptkategorien begründeten Redens anwenden könn(t)en. Sie bedürfen aber ganz sicher der Förderung durch die Lehrkräfte.

Im darauf folgenden Beitrag fragt *Oli-ver Reis*: »Wie kann das Theologisieren

mit Kindern am Leben gehalten werden und gleichzeitig noch orientiert sein – und wo liegt überhaupt der Zielpunkt?« Dazu beschreibt er zunächst ganz allgemein »Öffnen« und »Schließen« als Grundmuster des Unterrichts und des Lernprozesses und differenziert im Anschluss sechs verschiedene Lernformate im Hinblick auf »Öffnen« und »Schließen« am Beispiel des Themas »Schöpfung«. Das passende Lernformat für die Anliegen der Kindertheologie ist seiner Meinung nach das Diskurslernen. In ihm erfolgt »nach der Öffnung für den Diskurs verschiedener Positionen die Schließung auf der Verfahrensebene nicht für eine bestimmte Position, sondern für eine reflektierte Positionalität an sich«. Ausführlich wird im Weiteren das Typische des Diskurslernens beschrieben und mit der Kindertheologie vernetzt. Ziel des Theologisierens wäre demnach mehrperspektivische Theologiebildung, wo sie vom Thema her angemessen ist.

Ob die in solchen Gesprächen vom einzelnen Kind errungene Positionalität dauerhaft, nachhaltig eingenommen werden sollte, ist die zur Diskussion gestellte Frage im zweiten Beitrag von *Hanna Roose*. Sie argumentiert dafür, dass Nachhaltigkeit kein Kriterium gelungenen Lernens im Bereich »unentscheidbarer Fragen« sein muss (soll), listet gleichzeitig aber auch auf, inwiefern Nachhaltigkeit dennoch ein Qualitätskriterium in der Kindertheologie allgemein sein kann. Nebenbei wird als eine weitere Grenze des (kritischen) Theologisierens das emotionale Bedürfnis eines Kindes nach Sicherheit in Krisensituationen genannt (seelsorgerlicher Bereich).

Es folgen grundsätzliche Beiträge zum Wesen des RU und des Gesprächs mit Schüler/innen.

Anke Wischmann und Cornelia Dietrich stellen Überlegungen zur Genese von Heterogenität im Fachunterricht an und bieten einen Beitrag zur Kontextualisierung von Differenzierungspraktiken. Am Beispiel von zwei Unterrichtseingangssequenzen einer dritten Grundschulklasse in den Fächern Deutsch und Religion, die mit der dokumentarischen Methode ausgewertet werden, veranschaulichen und kontrastieren sie exemplarisch die Praktiken fachspezifischer Heterogenität.

Schüler/innen erleben im Schulalltag viele Gesprächsangebote. Unterscheiden sich diese essentiell, je nachdem, in welchem Schulfach sie erfolgen? Exemplarisch kreisen im Folgenden die Beiträge um das »literarischer Gespräch«, das »theologische Kommunizieren« und das »Philosophieren mit Kindern«.

Irene Pieper skizziert aus der Sicht der Literaturdidaktik das »literarische Gespräch«. Sie fokussiert dabei das Vorlesegespräch, das seinen Raum in der Grundschule hat. Während das literarische Gespräch auf eine Meta-Ebene zielt, führt das Vorlesegespräch an das literarische Verstehen heran. Die Übergänge sind fließend. Insgesamt bewegt sich das literarische Gespräch – wie das theologische Gespräch – zwischen einer Ergebnisoffenheit und einer Text- (bzw. Sach-) Orientierung.

Gerhard Büttner diskutiert in seinem Beitrag die Frage, was das Spezifische des theologischen Kommunizierens sein kann und spielt dabei drei mögliche Perspektiven durch: Die Theologizität des Religionsunterrichts hängt demnach davon ab, ob diese von der Lehrkraft zum Rahmen der Unterrichtsaktivität und Unterrichtskommunikation gezählt

wird, oder ob die theologische Kommunikation an der Leitdifferenz Immanenz-Transzendenz ausgerichtet wird, oder ob eine Korrelation von theologischen Inhalten und Glauben vorliegt. Büttner plädiert schließlich für die Ausrichtung an der genannten Leitdifferenz, um bei der Planung und Analyse von Unterricht der Theologizität gerecht zu werden.

Nancy Vansielegheem plädiert im philosophischen Gespräch mit Kindern für Parrhesia, im Gegensatz zu den beiden anderen Gesprächstechniken, wie sie Michel Foucault beschreibt, nämlich Schmeichelei und Rhetorik. Parrhesia meint »die Freimut, Freiheit und Offenheit in der Rede [...] d.h. man sagt, was man zu sagen hat, wie und wann man es sagen möchte und in der Form, die man für notwendig hält«. Es wird genauer zu diskutieren sein, welchen dieser drei diskursiven Gestaltformen das Philosophieren oder Theologisieren mit Kindern an unseren Schulen tatsächlich zugeordnet werden müsste.

Sturla Sagberg reflektiert in seinem Beitrag den theologischen Inhalt einer Theologie mit und für Kinder(n), indem er Mahnungen formuliert und Ausblicke gibt. Mit Anton Bucher und Friedrich Schweitzer beobachtet er, dass eine Theologie für Kinder noch ein Entwicklungsdesiderat darstellt und sieht die Kindertheologie daher am Scheideweg. Die Zukunft der Kindertheologie betrachtet er als abhängig von ihrer Beziehung zur Spiritualität der Kinder.

Die pädagogischen Anregungen gelten einerseits der Lehrerbildung, andererseits dem konkreten kindertheologischen Arbeiten im Religionsunterricht.

Joban G. Valstar gibt in seinem Beitrag einen Einblick in ein flämisch-nieder-

ländisches DVD-Projekt und stellt ausbildungsdidaktische Bemerkungen an, indem er mit Fred Korthagen und seinem realistischen Ansatz das Verhältnis von Theorie und Praxis reflektiert. Er plädiert dafür, die subjektiven Konzepte angehender Lehrkräfte als Ausgangspunkt für berufliche Lernprozesse ernst zu nehmen und angesichts der großen Bedeutung von inzidentem und implizitem Lernen im Alltag angehenden Lehrkräften auch diese Lernprozesse bewusst zu machen. Das DVD Projekt soll realistische Ansätze bieten, um der beruflichen Kernqualität von Lehren und Lernen, der dreifachen Einheit des Lernens (wahrnehmen / interpretieren / begleiten), gerecht zu werden.

Norbert Brieden sondiert an konkreten Erfahrungsberichten von Studierenden Chancen und Grenzen einer kindertheologisch orientierten Reflexion zum Umgang mit theologisch relevanten Kinderäußerungen. Deutlich wird zunächst, wie sehr sich Studierende durch kritische Anfragen der Kinder herausgefordert fühlen und wie intensiv sie um eine kompetente Reaktion / Antwort darauf ringen. Was aber hilft Studierenden, was ist in der Begleitung von Praxisphasen zu verstärken? Unter anderem weist der Autor in seinem Résumé auf die Bedeutung der theologischen Fachlichkeit in der universitären Begleitung der Praxisphasen hin; sie sollte die Wahrheitsfrage gegen eine vorschnelle Tendenz zur Relativierung immer wieder neu stellen.

Christian Dern bietet einen sehr konkreten Einblick in seinen Religionsunterricht in einer sechsten und elften Jahrgangsstufe gemäß der dialogischen Bibeldidaktik. Ganzschriften der Bibel werden gelesen, die Schüler/innen üben

es, hermeneutische Fragen an den Text zu stellen und versuchen diese möglichst selbst mit Hilfe des Textes zu beantworten – und theologisieren dadurch gemäß der Definition Härles ganz im Sinne der Kindertheologie. Er bricht eine Lanze für das »Theologisieren im Unterricht, aber auf der Grundlage der biblischen Bücher, dem Fundament christlicher Lehre und kirchlichen Glaubens, und nicht im luftleeren Raum«.

Gerlinde Hämmerle erlaubt einen Einblick in den Religionsunterricht eines ganzen ersten Schuljahres, der bewusst gemäß der kindertheologischen Grundhaltung erfolgt. Ausführlich beschreibt sie Äußerungen von Kindern am Ende des Schuljahres im Rahmen ihres Evaluierungsprojektes. Als wichtiges Ziel gilt für sie nach vielen Jahren kindertheologischen Arbeitens neben der Frage, was die Kinder gelernt haben, auch: Was ist ihnen wichtig geworden? Und: Finden die Kinder bildliche und sprachliche Ausdrucksformen für innere Vorstellungen? Wagen sie den Austausch? Gehen sie auf einander ein? Und stellen sie eigenständige Fragen?

Anika Loose erfasst durch eine empirische Studie, wie Grundschulkinder mit der Erzählung von Jakobs Kampf am Jabbok umgehen. Erstaunlich sind die pragmatisch-lebensnahen Sichtweisen mancher Kinder dazu. Sie belegt mit der detaillierten Wiedergabe der Interviews die immer wieder zu beobachtende Tatsache, dass spezielle Forschungssettings in sich die Qualität haben, das Theologisieren der Kinder anzuregen und auch für Lehrende, die nicht forschen, methodische Anregungen bieten können.

Das gilt auch für den letzten Aufsatz dieses Bandes, in dem *Jacqueline de la*

Motte ihre empirisch-wissenschaftliche Analyse kindlicher Gottesbildzeichnungen an zwei exemplarischen Beispielen vorführt. Zuletzt wird gefragt: Was bedeuten die Forschungsergebnisse für den Unterricht? Und (wie) könnten die individuellen Gottesvorstellungen der Schülerinnen und Schüler auf methodisch ähnliche Weise aktiviert werden, um daran das Theologisieren mit Kindern und die Theologie für Kinder anzuschließen? Karla und Julius haben nämlich sehr le-

bendige und vertrauensvolle Bilder von Gott, aber sehr unterschiedliche symbolische Zugänge zu ihm – entsprechend ihrer ganz individuellen Lebenserfahrungen und inneren Prozesse im Lauf des Heranwachsens. Was würden sie wohl im Unterricht auf die Frage antworten: Wie kommt es eigentlich, dass unsere Vorstellungen von Gott so unterschiedlich sind?

Wir wünschen viel Freude beim Lesen und viele Impulse dafür, wie Kindertheologie im Unterricht möglich ist!

Hanna Roose und Elisabeth E. Schwarz

Leseprobe

Hanna Roose

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

1. Empirische Forschung im Bereich der Kindertheologie

Empirisch hat sich die kindertheologische Forschung bisher v.a. auf drei Bereiche fokussiert: Sie hat erstens in umfassenderen Studien¹ und in kleinen Beiträgen, abgedruckt in den »Jahrbüchern für Kindertheologie« (seit 2002), versucht zu erheben, was Kinder zu bestimmten theologischen Themen (z.B. Jesus Christus oder Auferstehung) im Sinne einer Theologie von Kindern denken. Sie hat zweitens – in Verbindung mit konzeptionellen Überlegungen – das Verhältnis von Kindertheologie und Kompetenzorientierung bedacht.² Sie hat drittens ein Programm zur »Professionalisierung Studierender« entwickelt.³

Kindertheologisch inspirierte, empirische Untersuchungen im Bereich der (Alltags-) Unterrichtsforschung gibt es bisher jedoch nicht. Im Gegenteil: Die empirischen Studien klammern die Bedingungen des Unterrichts im schulischen Alltag bewusst aus: Theologie von Kindern wird meist in Gruppen- oder Einzelgesprächen erhoben, unterrichtliche Kriterien der Zielorientierung und Leistungsbeurteilung sind ausgesetzt. Die Untersuchungen zur Kompetenzorientierung nehmen keine Unterrichtsprozesse in den Blick, sondern deren »output«. Die Forschungen zur Professionalisierung reduzieren die Komplexität unterrichtlicher

Praxis bewusst durch die (Team-)Arbeit mit Schülerinnen und Schülern in Kleingruppen mit flexibler Zeitstruktur und ohne Leistungsbeurteilung.⁴

2. Die Fragestellung

Der Frage, wie das Leitbild der Kindertheologie in die Unterrichtspraxis »kommt« (wie es sich also umsetzen lässt), schaltet das hier beschriebene Projekt die Frage vor, auf welche Unterrichtspraxis das Leitbild im schulischen Alltag trifft. Es fokussiert damit eine Frage, die von VertreterInnen der Kindertheologie bisher weitgehend ausgeblendet wurde, die aber für die Frage nach Chancen der Umsetzbarkeit des kindertheologischen Leitbildes im Sinne einer Habitualisie-

1 Gerhard Büttner, »Jesus hilft!« Untersuchung zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002. Christian Butt, Kindertheologische Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern, Göttingen 2009.

2 Mirjam Zimmermann, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, Neukirchen-Vluyn 2010. »Jesus würde sagen: Nicht schlecht!« Kindertheologie und Kompetenzorientierung, JaBuKi Sonderband, Stuttgart 2011.

3 Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007.

4 Ebd., 84–88.

rung von zentraler Bedeutung ist. Denn: »Praktizierende Lehrkräfte haben in der Regel ihren eigenen Stil gefunden ... Auch wenn er vielleicht ›erfolgreich‹ ist, so muss er dennoch nicht unbedingt förderlich sein für ein Projekt ›Theologisieren‹.«⁵ Ich frage also nach den Routinen des Religionsunterrichts im schulischen Alltag und ihrem Verhältnis zu den Anforderungen der Kindertheologie.

3. Methodologie: Der praxeologische Ansatz

Da der praxeologische Ansatz in der Religionspädagogik bisher nicht breit rezipiert ist, stelle ich ihn zunächst etwas ausführlicher dar. Praxen sind geregelteres Verhalten, das hinsichtlich der sozial tradierten und eingeschliffenen Muster – nicht der je individuellen Realisierung – von Interesse ist. Sie sind damit Träger impliziten Wissens und Könnens.⁶ Der praxeologische Ansatz geht davon aus, dass »die Erforschten selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen«⁷. Die Regeln, die Praxen als »geregelteres Verhalten« organisieren, können als offizielle Gesetze festgelegt sein, sie können aber auch in normativen Vorgaben oder auch – informeller – in »rules of thumb«, also erfahrungsgeliteten Regeln – bestehen.⁸ Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht alle expliziten schulischen Normen in Praxen sichtbar werden müssen. Eine Lehrkraft kann sich entscheiden, bestimmte Normen bewusst zu unterlaufen, z.B. die Norm der Leistungsbeurteilung, indem sie allen Kindern in Religion eine »2« gibt. Sie kann auch explizit Normen vertreten – z.B. die Kinder zum Fragen zu ermutigen – die sich in ihrem Unterricht kaum beobachten lassen.

Das Projekt konzentriert sich auf Normen, die im Alltagsunterricht *sichtbar* werden (und die explizit oder implizit, offiziell oder inoffiziell sein können).⁹ Vorausgesetzt ist, dass Routinen ein hohes Maß an *impliziten* Regeln und Normen enthalten, die durch die Untersuchung überhaupt erst bearbeitbar werden. Die sichtbaren Normen befragt das Projekt auf ihre (fehlende) Kompatibilität mit den programmatischen Normen der Kindertheologie – ohne (!) die Frage mit einzubeziehen, ob die betreffenden Lehrkräfte (oder gar die Kinder) das Programm der Kindertheologie kennen und befürworten.

4. Die dokumentarische Methode

Im Anschluss an Bonnets Überlegungen zur Dokumentarischen Methode in der Unterrichtsforschung¹⁰ betrachte ich RU

5 Gerhard Büttner, Theologisieren: Einübung in einen Habitus, in: Katechetische Blätter 2, 2013, 138–143; 140.

6 Robert Schmidt, Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen, Berlin 2012, 24.

7 Ralf Bohnsack, Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen 82010, 198.

8 Theodore R. Schatzki, Practice mind(ed) orders, in: ders. / Karin Knorr Cetina / Eike v. Savigny (Hg.), The Practice Turn in Contemporary Theory, Abingdon 2001, 42–55; 51–52.

9 Sabine Reh / Kerstin Rabenstein, Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen, in: Norbert Ricken / Nicole Balzer (Hg.), Judith Butler: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2012, 225–246.

10 Andreas Bonnet, Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungskonzept für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse, in: ZQF 10, 2009, 219–240; ders., Erfahrung, Interaktion, Bildung, in: Wolfgang Meseth / Matthias Proske/

einerseits als institutionell organisierten, kommunikativen Erfahrungsraum, in dem es um Normen im Sinne einer (Nicht-)Befolgung offizieller und inoffizieller Regeln geht. Andererseits deute ich RU als (zumindest potenziellen) konjunktiven Erfahrungsraum mit einem oder mehreren Orientierungsrahmen, deren Normen im Sinne einer Regelmäßigkeit in einer reflektierenden Interpretation¹¹ zu erheben sind. Der doppelte Interpretationsrahmen, in dem Unterricht analysiert wird (als kommunikativer und konjunktiver Erfahrungsraum), entspricht der Definition von Praxen als »geordnetem Verhalten«, deren Regeln als offizielle Gesetze festgelegt sein können, aber auch in normativen Vorgaben oder – informeller – in erfahrungsgeleiteten Regeln bestehen können.¹² Ich gehe davon aus, dass der Schüler- und der Lehrer-Habitus »als Ergebnis von rituellen Prozessen der Habitualisierung und Inkorporierung von regelgeleitetem Handeln bezeichnet werden [kann], die durch Wiederholung allmählich praktisches, rituelles Wissen hervorbringen, das der Erinnerung an die exterioren (kommunikativen) Regeln bzw. ihrer bewussten handlungspraktischen Umsetzung nicht mehr bedarf«¹³. Mit anderen Worten: Routinen schleifen sich allmählich ein.

Ich untersuche daher Unterricht, in dem sowohl die Kinder (als 3.-Klässler/innen) als auch die Lehrkräfte (keine Berufsanfänger/innen) mehrjährige Schulerfahrung einbringen. Die Beteiligten gelten als kompetente Fachleute für Interaktionen, die in konkreten Situationen Sinn herstellen und sich die Situation verstehbar machen.¹⁴ »Nicht das intentionale Bewusstsein der Teilnehmenden, sondern ihre praktischen Methoden der interakti-

ven Sinnproduktion werden untersucht. Eine Befragung der Teilnehmenden würde da nicht weiterhelfen, da diese Herstellungspraxen nicht als explizites Wissen vorliegen.«¹⁵ Die Regelmäßigkeit des Habitus ist dem subjektiv gemeinten Sinn der Akteure vorgelagert. Mit dieser ethnomethodologisch orientierten Fundierung stellt die deskriptive Analyse der normativen (oft defizitorientierten) eine alternative Lesart von Unterrichtsszenen an die Seite. Die Lehrkräfte und die Schüler/innen gelten als Experten ihres Unterrichts. Besonders interessant sind dabei »Bruchstellen« im Unterrichtsgeschehen, in denen die Routinen nicht glatt ablaufen. Der praxeologische Blick suspendiert damit die Frage nach »gutem« RU. Er zielt darauf, Regeln und Normen zu beschreiben, die in unterrichtlichen Praxen beobachtbar sind.

5. Das methodische Vorgehen

Ich bearbeite meine Forschungsfrage in drei Schritten:

Frank-Olaf Radtke (Hg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*, Bad Heilbrunn 2011, 189–208.

11 Ralf Bohnsack (wie Anm. 7), 34.

12 Theodore R. Schatzki (wie Anm. 8), 51–52.

13 Monika Wagner-Willi, *Kinderrituale zwischen Vorder- und Hinterbühne – Der Übergang von der Pause zum Unterricht*, Wiesbaden 2005, 90–91.

14 Vgl. Harvey Sacks / Emanuel Schegloff / Gail Jefferson, *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*, in: *Language: journal of the Linguistics Society of America* 50, 1974, 696–735.

15 Michael Hecht, *Selbsttätigkeit im Unterricht: Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns*, Wiesbaden 2009, 126.

Im ersten Schritt verwende ich das Leitbild der Kindertheologie als normatives Instrument, um RU des schulischen Alltags zu analysieren und zu bewerten. Dieser Schritt soll zeigen, wie viel Kindertheologie in der schulischen Alltagspraxis »steckt«. An diesem Punkt ist eine bestimmte Differenzierung von größter Bedeutung: Die Analyse zielt nicht auf eine generelle Bewertung des beobachteten Unterrichts. Die betreffenden Lehrkräfte werden *nicht* dazu aufgefordert, kindertheologisch inspirierten Unterricht zu zeigen, sondern ich bitte sie, so zu unterrichten »wie immer«. Es geht mir um die Beobachtung von Alltagsunterricht. Der kann »gut« sein, auch ohne kindertheologisch ambitioniert daher zu kommen. Das heißt: Die Kriterien, die ich im ersten Schritt normativ an den Unterricht anlege, sind der Lehrkraft vielleicht nicht bekannt, oder sie entsprechen nicht ihrer Überzeugung. Für meine Forschungsfrage ist das ohne Belang. Denn ich möchte nicht wissen, wie gut oder schlecht bestimmte Lehrkräfte das Leitbild der Kindertheologie umsetzen, sondern wie sich die sichtbaren Normen und Regeln ihres Unterrichts zu kindertheologischen Normen verhalten.

Die Auswahl der mikrologisch zu analysierenden Szenen erfolgt in einem ersten Zugriff vom kindertheologischen Leitbild aus. Insbesondere folgende Fragen sind dabei leitend:

- In welchen Szenen wird die »Chance« zur Thematisierung »großer« Fragen genutzt oder vertan?
- Was müsste in bestimmten Situationen geschehen, um die »Chance« zum »Theologisieren« (besser) zu nutzen?

Für den weiteren Verlauf der Untersuchung sind nun die »verpassten Chancen« von besonderem Interesse. Was läuft hier aus kindertheologischer Sicht »falsch«? Welche kindertheologischen Normen werden verletzt? Werden diese Normen durchgängig verletzt, oder lassen sich andere markante Szenen finden, in denen sie beachtet werden? Was ist in diesen Szenen anders?

Im zweiten Schritt frage ich daher, welche Normen und Regeln im Unterrichtsgeschehen sichtbar werden. Dadurch kommen einige Selbstverständlichkeiten von RU besser in den Blick. Im Anschluss an die konversationsanalytisch inspirierte These, dass die Teilnehmenden in konkreten Situationen Sinn herstellen und sich die Situation verstehbar machen, fragt eine erste Analyseperspektive danach, wie eine Situation von den Beteiligten gedeutet wird. Geht es z.B. um ein Abfragen oder um ein forschendes Fragen, um »echtes Interesse« oder um »Zeitschinden«? Zentral ist dabei die Frage nach dem normativen Horizont. Er lässt sich niemals vollständig erheben, weil immer eine Vielzahl von Normen in einer Situation wirken. Reh / Ricken formulieren dazu folgende Fragen: »a. Wie und als welche Situation wird die vorliegende gedeutet oder definiert? b. Welche normativen Horizonte werden darin beansprucht und damit auch als gültig behauptet? ... c. Welche Normen der Anerkennbarkeit werden in besonderer Weise unterstellt und sichtbar vertreten?«¹⁶

16 Sabine Reh / Norbert Ricken, Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivität, in: Ingrid Miethe / Hans-Rüdiger Müller (Hg.), Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie, Opladen 2012, 35–56; 44.