

# Vorwort

Die Idee zu dem Forschungsprojekt, das diesem Buch zugrunde liegt, entstand 2012 im Dialog mit Prof. Dr. Cornelia Dietrich, einer Erziehungswissenschaftlerin, an der Leuphana Universität Lüneburg. Von Cornelia Dietrich lernte ich, Unterricht als eine kulturelle Praxis zu betrachten und zu analysieren. Die Lösung von einem handlungsorientierten Paradigma, das die Lehrkraft als einen mehr oder weniger allmächtigen Akteur adressiert, der im Unterrichtsgeschehen seine bzw. ihre Intentionen umsetzt, fiel mir schwer, faszinierte mich aber zugleich. Es reizte mich, den „neuen“, praxistheoretischen, interpretativen Blick auf Unterricht mit dem „alten“, didaktisch-normativen Blick in einen kritischen Dialog zu bringen.

Den didaktisch-normativen Blick richtete ich am Leitbild der Kindertheologie aus – aus dem einfachen Grund, dass mich dieses Leitbild schon seit langem interessiert und beschäftigt. Ich wollte nicht nur den Alltagsunterricht an der Kindertheologie messen, sondern auch umgekehrt die Kindertheologie am Alltagsunterricht. Dahinter steht die Einsicht, dass sich Normen, die wir top-down an Religionsunterricht herantragen, in der situierten Normativität der Praxis bewähren müssen. Sie können diese Normativität graduell umformen, aber nicht aushebeln. Kindertheologie, die auf vielfältige schulische Alltagspraxis trifft, wird sich vielfältig ausgestalten. Die Berücksichtigung der Normativität der Praxis kann also zu einer Schärfung und Ausdifferenzierung des normativen Leitbildes beitragen. Kindertheologie kann so vielleicht „praxistauglicher“ werden. Inwiefern dieses Vorhaben gelungen ist, mögen die LeserInnen dieses Buches entscheiden.

Die Beantragung und Durchführung des Projekts hat mehrere Jahre in Anspruch genommen und wurde begleitet von meinem Wechsel an die Ruhr-Universität Bochum. Neben Cornelia Dietrich, ohne die die Idee zu diesem Projekt nicht entstanden wäre, danke ich v.a. meinen Mitarbeiterinnen Dr. Anika Loose und Jasmin Eichholtz. Sie haben Kontakte zu Schulen hergestellt, Unterrichtsreihen videographisch aufgezeichnet, Unterrichtsszenen transkribiert und analysiert und die Ergebnisse verschriftlicht. Die gemeinsamen Analysesitzungen, an denen oft auch Nele Kuhlmann (Erziehungswissenschaftlerin) und (seltener) Prof. Dr. Norbert Ricken (Erziehungswissenschaftler) teilnahmen, haben mir neue Perspektiven auf Alltagsunterricht eröffnet.

Die vorliegende Monographie stützt sich insofern auf intensive Vorarbeiten. Verfassen musste ich sie dann leider weitgehend selbstständig, da das Projekt

auslief, bevor wir die Einzelergebnisse strukturiert zusammenführen konnten. Für die Finanzierung des Projekts und die Bezuschussung dieser Monographie danke ich der Deutschen Forschungsgemeinschaft ganz herzlich.

Ich hoffe, das Buch trägt dazu bei, Kindertheologie und schulische Alltagspraxis in ein produktives Verhältnis zu setzen.

*Hanna Roose*

Bochum, 25. Oktober 2018

Leseprobe

# 1. Einleitung

Diese Monographie ist aus dem DFG-Projekt „Kindertheologie und schulische Alltagspraxis“ (2016–2018) erwachsen. Das Projekt fragte danach, wie sich die (Ideal-) Vorstellungen der Kindertheologie zum schulischen Alltag verhalten. 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?

Das Forschungsprojekt zielte angesichts dieser Fragestellungen nicht darauf, (mehr) Kindertheologie in der schulischen Praxis zu implementieren. Der Frage der gezielten Umsetzung des Leitbildes im schulischen Unterricht, die im Zentrum der Kasseler Forschungswerkstatt von Petra Freudenberger-Lötz steht<sup>1</sup>, schaltete das Projekt vielmehr die analytische Frage vor, wieviel Kindertheologie in der schulischen Alltagspraxis „steckt“. Dieser Ansatz erlaubte eine dialogische Modellierung zwischen konzeptionellem Leitbild und schulischer Praxis: Welche Anforderungen stellt die Kindertheologie an die unterrichtliche Praxis, welche kritischen Anfragen stellt die unterrichtliche Praxis jedoch auch an das kindertheologische Leitbild? Das Projekt trug also nicht nur kindertheologische Normen von außen an das unterrichtliche Feld heran, sondern es rekonstruierte die Normativität der Praxis im Kontext des situierten Adressierungsgeschehens<sup>2</sup>. Möglich wird so ein kritischer Austausch über Normen „guten“ (hier: kindertheologisch inspirierten) Religionsunterrichts im Dialog von Theorie und Praxis.

Die Kapitel 3–5 variieren bezüglich ihres Abstraktionsgrades. Sie sind so geschrieben, dass jedes dieser Kapitel für sich stehen könnte. Gleichzeitig beschreiben die Kapitel – gemäß dem rekonstruktiven Ansatz der Studie – in ihrer Abfolge einen fortschreitenden Prozess der Verdichtung des Materials. Um einerseits

---

<sup>1</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz 2007 und bereits Oberthür 1995.

<sup>2</sup> Vgl. Idel / Schütz 2016.

diesen Prozess deutlich zu machen und andererseits jedes dieser Kapitel in sich verständlich zu konzipieren, kommt es an einigen Stellen zu Doppelungen, die bewusst stehen gelassen wurden.

Der eilige Leser wird direkt zu den Ergebnissen in Kapitel 5 springen. Die primär an Unterrichtspraxis interessierte Leserin wird sich auf Kapitel 3 konzentrieren und sich vielleicht anhand der Übersichtsskizzen, die zu Beginn jeder Unterrichtsreihe darauf hinweisen, welche Szenen aus der Reihe wo verortet sind und interpretiert werden, ein detailliertes Bild von den unterschiedlichen Unterrichtsreihen verschaffen. Kapitel 3 selbst verdichtet hier bereits stärker, indem bestimmte Unterrichtsszenen auch über die Grenzen der Reihen hinweg minimal oder maximal kontrastiert werden. Zudem rahmen eine Zwischenblende zum literarischen Gespräch und zwei Gegenblendungen zu den Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion die Einzelanalysen. Lesenden, denen v.a. an einer Verdichtung der situativen Normativitäten unterrichtlicher Praxis gelegen ist, sei das vierte Kapitel empfohlen. Es fokussiert die Analysen auf drei Normenkonflikte, die sich im Verlauf der Untersuchung als besonders relevant erwiesen haben: Selbsttätigkeit vs. Zielorientierung, Leistungsorientierung vs. Lerngemeinschaft und Nähe vs. Distanz.

Allen Leserinnen und Lesern verhilft die Studie hoffentlich an dem einen oder anderen Punkt zu einem Erkenntnisgewinn.

# 2. Theoretische Grundlegung

## 2.1 Schlaglichter zum Forschungsstand

### 2.1.1 Kindertheologie

In ihrer Anfangszeit hat 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.<sup>1</sup> 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?<sup>2</sup> Wie repräsentativ und zuverlässig waren die Ergebnisse? Kindertheologie geriet unter einen Habitusverdacht.<sup>3</sup> Der Umstand, dass die Daten für explorative Untersuchungen, wie sie in den Jahrbüchern für Kindertheologie dokumentiert sind, nicht selten in Gesprächen zwischen TheologieprofessorInnen und ihren Kindern erhoben wurden<sup>4</sup>, nährte den Verdacht, dass Kindertheologie ein didaktisches Leitbild (nur) für Hochbegabte, religiös Sozialisierte sein könnte.<sup>5</sup>

Erst allmählich nimmt die kindertheologische Forschung auch Kinder aus sogenannten bildungsfernen Milieus und Kinder mit Behinderungen in den Blick.<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup> Damit rückte die Frage in den Blick, was Kindertheologie zur Ausbildung von Kompetenzen im Religionsunter-

---

1 In diesem Rahmen entstanden Forschungsarbeiten, die die theologischen Vorstellungen von Kindern zu unterschiedlichen Themen erhoben, z.B.: Büttner 2002; Butt 2009.

2 Zimmermann 2006, 69–78.

3 Grümme 2014b.

4 Vgl. Saß 2011, 133–152.

5 Guttenberger / Husmann 2007.

6 Büttner / Kraft 2014; Kammeyer / Zonne / Pithan 2014.

7 Kraft / Freudenberger-Lötz / Schwarz 2011.

richt beitragen kann bzw, inwiefern Kindertheologie als ein Produkt nachhaltiger Lernprozesse verstanden werden kann. Die Habilitationsschrift von Mirjam Zimmermann profilierte „Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern“.<sup>8</sup> Folgerichtig erhielt damit auch die Frage nach einer Theologie für Kinder stärkeres Gewicht. Ihr ging der Band 12 (2013) der Jahrbücher für Kindertheologie nach.<sup>9</sup> Im darauf folgenden Jahr thematisierte Band 13 das Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus.<sup>10</sup> 2014 stellte ich das Projekt „Kindertheologie und schulische Alltagspraxis“ in Theo-Web ausführlicher dar.<sup>11</sup> Es folgten in dieser Zeitschrift mehrere Artikel, die sukzessive aus dem Projekt entstanden.<sup>12</sup> 2016 erschien ein Band, der im Rahmen der Jahrbücher erstmals schwerpunktmäßig nach den Möglichkeiten und Grenzen von Kindertheologie im *Alltagsunterricht* fragte.<sup>13</sup> Genau diese Frage ist das Thema der vorliegenden Untersuchung.

Von der Forschungswerkstatt, die Petra Freudenberger-Lötz<sup>14</sup> in Karlsruhe gegründet und in Kassel weitergeführt hat, grenzt sich dieses Projekt insofern ab, als es der Frage, wie sich (mehr) theologische Gespräche im Unterricht implementieren lassen, die Frage vorschaltet, wie viel Kindertheologie in schulischer Alltagspraxis „steckt“. Es wechselt von einem Modell der Implementierung von kindertheologischem Leitbild in schulischer Alltagspraxis zu einem Modell des kritischen Dialogs zwischen kindertheologischem Leitbild und schulischer Alltagspraxis. Damit verbunden ist ein Wechsel von einem handlungstheoretischen (didaktischen) zu einem praxistheoretischen (analytisch-interpretativen) Paradigma. Unterricht wird modelliert als eine spezifische Ordnung von Praktiken, die ihre eigene Normativität hervorbringen.

### 2.1.2 Praxistheorie

Praxistheorien sind Theorien des Sozialen, die „Praktiken“ als zentrale theoretische Kategorie und als Ausgangspunkt empirischer Untersuchungen betrachten.<sup>15</sup> Praxistheoretische (oder praxeologische) Ansätze begreifen Praktiken als den Ort, an dem sich sowohl Gesellschaft als auch Individualität konstituieren. Die Gesellschaft steht also nicht „über“ dem Individuum (oder andersherum), sondern beide werden auf der „flachen Ebene“ der Praktiken hervorgebracht. Praktiken sind

---

8 Zimmermann 2010.

9 Bucher / Schwarz 2013.

10 Büttner / Kraft 2014.

11 Roose 2014.

12 Roose 2016c; 2017a; 2017b.

13 Roose / Schwarz 2016.

14 Vgl. Freudenberger-Lötz 2007.

15 Schmidt 2012.

regelmäßige Handlungen, die über ihre Wiederholung in einem bestimmten Feld (z.B. Unterricht<sup>16</sup>) miteinander verbunden sind (z.B. das Zeigen<sup>17</sup> als pädagogische Praktik).<sup>18</sup>

Die Praxistheorie irritiert religionspädagogische Forschung durch zwei Grundannahmen:

1. Praxistheorien weisen ein rationalistisches Verständnis des Handelns zurück.<sup>19</sup>

Im Unterschied zu Modellen, die von den Intentionen der (bewusst) Handelnden ausgehen, betonen Praxistheorien die Nicht-Bewusstheit, Körperlichkeit, Materialität und Räumlichkeit des Handelns. Das implizite Wissen wird zu einer zentralen Kategorie, weil wir „mehr wissen, als wir zu sagen wissen“<sup>20</sup> (Polanyi). Praxistheoretische Analysen stellen praktisches Verstehen, vorreflexives Können und inkorporiertes Know-How ins Zentrum ihrer Analysen. Grundschulkindern lernen, wie Schule „funktioniert“, welche Praktiken hier wiederholt und eingeübt werden (z.B. das Stillsitzen) – und sie könnten nur einen Bruchteil davon benennen. Das implizite Wissen ist den Intentionen vorgelagert und wird in Praktiken sichtbar. Praxeologisch inspirierte Forschungsfragen zielen nicht auf die Intentionen von Einzelnen („Was will die Lehrkraft?“), sondern auf die Praktiken einer Gemeinschaft („Was passiert in der Klasse?“). Praxeologische Forschung befragt die Beteiligten daher nicht nach ihren Intentionen und Deutungen (z.B. in Schüler- oder Lehrerinterviews), sondern beobachtet die Praktiken im Feld.

2. Empirische Untersuchungen, die praxistheoretisch inspiriert sind, bringen analytisches Reflexionswissen hervor, kein normatives Handlungswissen. Sie betrachten Unterricht nicht als ein bekanntes Feld, das es zu bewerten und zu optimieren gilt, sondern als ein unbekanntes Feld, das es zu erkunden gilt. Statt z.B. normativ danach zu fragen, wie die Tafel im Unterricht am besten einzusetzen ist, fragt die praxeologische Forschung analytisch danach, wie die Tafel in Praktiken eingebunden ist. Das so gewonnene Reflexionswissen kann dann durchaus eine Basis für normative Überlegungen darstellen, es ist aber nicht 1:1 in orientierendes Handlungswissen übertragbar.

Praxistheoretische Unterrichtsforschung hat sich im Bereich der Erziehungswissenschaften etabliert. Für den Grundschulbereich stellt die Arbeit der Forschergruppe um Sabine Reh einen wichtigen Beitrag dar.<sup>21</sup> Sie rekonstruieren drei Tendenzen, die reformorientierte Ganztagschulen – darunter auch Grundschulen – kennzeich-

16 Reh / Rabenstein / Idel 2011, 209–222.

17 Ricken 2009, 111–134.

18 Schatzki / Knorr Cetina / von Savigny 2001.

19 Idel / Schütz 2016, 78.

20 Polanyi 1985.

21 Reh / Fritzsche / Idel u.a. 2015.