

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Band 1

Annike Reiß

**Die Religionsstunde
aus der Sicht einzelner Schüler/innen**

Empirische Untersuchungen aus der Sek. II

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar

ISBN 978-3-89958-403-5
URN urn:nbn:de:0002-4035

2008, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design, Kassel
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	8
1. Einleitung – Forschungsinteressen und Fragestellungen	10
2. Themenkonstitution des Schülers – Einblicke in die Forschung	12
2.1 Religionsunterricht aus der Sicht der Schüler/innen.....	13
2.2 Konstruktivistische Religionspädagogik	14
2.3 Themenkonstitution im Unterricht.....	17
2.4 Erstes Fazit	19
3. Methodisches Konzept	19
3.1 Eine empirische Untersuchung	20
3.2 Methodische Vorüberlegungen	22
3.3 Methodisches Vorgehen	23
4. „Unerwartet bei der Sache“ – Analyse einer Beispielstunde zum Thema „Rechtfertigung“.....	25
4.1 Theoretische Klärungen	25
4.2 Methodische Vorüberlegungen	27
4.3 Thematische Analyse.....	29
4.3.1 Thematische Analyse (Teil 1): Werbeanzeige	30
4.3.2 Thematische Analyse (Teil 2): Überleitung	34
4.3.3 Thematische Analyse (Teil 3): Luthers Rechtfertigungslehre.....	36
4.4 Zusammenfassung.....	40
5. „Unerwartet bei der Sache“ – Rekonstruktion der Unterrichtsstunde aus der Sicht von Schüler/innen	41
5.1 Cornelia.....	43
5.2 Paula.....	54
6. „Unerwartet bei der Sache“ - Interpretationen	60
6.1 Blick durch die konstruktivistische Brille	60
6.2 Zusammenfassung.....	68
7. Zwischenresümee: Rückblick und Ausblick.....	70
8. Vorüberlegungen zum empirischen Teil	74
8.1 Setting	74
8.2 Beobachtungen aus der vorangegangenen Hospitation	75
8.3 Thema der beobachteten Stunde.....	76
9. Verlauf der empirischen Untersuchung	77

9.1	Datensammlung	78
9.1.1	Aufnahme der Stunde	78
9.1.2	Fragebogen.....	79
9.1.3	Die Methode des „Nachträgliches Lauten Denkens“	80
9.1.4	Interviews	82
9.2	Transkription	85
10.	„Dann denk ich nie richtig so allgemein“ –	
	Thematische Analyse der Unterrichtsstunde.....	87
10.1	Thematische Analyse (Teil 1): Lektüre und Partnerarbeit am Text	87
10.2	Thematische Analyse (Teil 2): Die drei Kränkungen der Menschheit	88
10.2.1	Thematische Analyse (Teil 2, 1. Abschnitt): Die erste Kränkung.....	88
10.2.2	Thematische Analyse (Teil 2, 2. Abschnitt): Die zweite Kränkung.....	91
10.2.3	Thematische Analyse (Teil 2, 3. Abschnitt): Die dritte Kränkung.....	98
10.3	Thematische Analyse (Teil 3): Reflexion der Kränkungen in Bezug auf die eigene Person	101
10.4	Zusammenfassung.....	105
11.	„Dann denk ich nie richtig so allgemein“ – Rekonstruktion der	
	Schülersicht.....	107
11.1	Nadine.....	109
11.2	Lea	115
11.3	Michael.....	122
11.4	Weitere Schülerinnen und Schüler	129
12.	„Dann denk ich nie richtig so allgemein“ –	
	Interpretationen	133
12.1	Blick durch die konstruktivistische Brille	133
12.2	Zusammenfassung.....	141
13.	Resümee	143
14.	Ausblick	149
15.	Anhang 1 („Unerwartet bei der Sache“)	153
15.1	„gefilterte“ Transkripte	153
15.1.1	Cornelia.....	153
15.1.2	Paula.....	156
16.	Anhang 2 („Dann denk ich nie richtig so allgemein“)	158
16.1	Tafelbild.....	158
16.2	Fragebogen.....	1599

16.3	Transkriptionszeichen	159
16.4	Transkript der Unterrichtsstunde	160
16.6	Transkripte der Interviews	174
16.6.1	Nadine und Silke	174
16.6.2	Lea	178
16.6.3	Timo und Michael	182
 Literaturverzeichnis		187
 Abbildungsverzeichnis		194

Vorwort

Mit dem vorliegenden Titel wird die Reihe „Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie“ eröffnet. Sie will vor allem jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eine Möglichkeit bieten, die eigenen empirischen Studien, welche sie im Rahmen von Examensarbeiten oder Dissertationen durchgeführt und ausgewertet haben, einem breiteren Leser/innenkreis zugänglich zu machen.

Mit dieser neuen Reihe ist eine wichtige Aufgabe verbunden. Denn wiewohl sich der Ansatz der Kindertheologie mittlerweile etabliert hat und zu einer Fülle an Veröffentlichungen geführt hat, sind noch etliche Forschungslücken zu verzeichnen. Dies gilt noch stärker für den Bereich der Jugendtheologie, der erst in den zurückliegenden zwei bis drei Jahren vermehrt in das religionspädagogische Bewusstsein gerückt ist.

Die Reihe „Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie“ wird mit der Arbeit von Annike Reiß „Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II“ eröffnet. Darüber freue ich mich besonders, denn Annike Reiß ist seit Januar 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Ev. Religionspädagogik an der Universität Kassel. Die vorliegende Arbeit ist ihre Examensarbeit, die sie an der Universität Dortmund im Jahr 2007 eingereicht hat. Anfang 2008 hat sie für diese Arbeit den „LeWis-Preis“ (Lehramt und Wissenschaft) der Fakultät für Humanwissenschaften und Theologie der Universität Dortmund erhalten.

Die Arbeit von Annike Reiß macht deutlich, wie das konstruktivistische Paradigma im Religionsunterricht mit Jugendlichen zum Tragen kommen kann. So wird die Aufmerksamkeit auf eine Form von Religionsunterricht gelenkt, die ein von Lehrerinnen und Lehrern sowie Jugendlichen gemeinsam hervorgebrachtes Geschehen darstellt. Hierin sehe ich eine Fortführung und Weiterentwicklung kindertheologischer Prinzipien. Das Bemühen um Ver-

stehen, die Hermeneutik der aktiven Aneignung, die Begleitung und Analyse von Lernprozessen anstelle des alleinigen Blickes auf die Lernergebnisse, stehen in dieser Arbeit im Vordergrund. Annike Reiß favorisiert eine moderate Spielart des Konstruktivismus, die eine Balance von Konstruktion und Instruktion anstrebt. Wichtig ist ihr allerdings, dass instruktive Phasen als „reizvolle“ Angebote verstanden werden, die wiederum von den Schüler/innen selbstständig angeeignet und auf ihre Viabilität hin untersucht werden.

Die Methode des Nachträglichen Lauten Denkens, mit der die Autorin gemeinsam mit Schüler/innen einer 11. Jahrgangsstufe den erlebten Religionsunterricht analysiert, eignet sich hervorragend, um einen gezielten Einblick in die Reflexionsprozesse Jugendlicher zu erhalten. Sie befördert nicht nur die Wahrnehmungskompetenz von Lehrenden, sondern hilft ihnen auch einen prozess- und schüler/innenorientierten Unterricht zu gestalten. Darüber hinaus vermögen die Interviews, die mit Hilfe des Nachträglichen Lauten Denkens erhoben wurden, dem Unterrichtsgeschehen eine Tiefendimension zu verleihen, die den am Unterrichtsgeschehen Beteiligten im Normalfall verborgen bleibt: Es werden Strukturen und Verbindungen sichtbar, die wiederum mit Hilfe des konstruktivistischen Paradigmas überzeugend erklärt und eingeordnet werden können. Nicht zuletzt entspricht die Methode des Nachträglichen Lauten Denkens in ihrem Grundsatz, die Gedanken der interviewten Personen ernst zu nehmen, einem grundlegenden kindertheologischen Prinzip.

Mit diesem ersten Band möchte ich auch meinem Wunsch Ausdruck verleihen, dass die Reihe „Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie“ auf interessierte Leser/innen stößt, die von den Inhalten für ihren eigenen Unterricht an Schulen oder in Lehre und Forschung profitieren können.

Petra Freudenberger-Lötz, im April 2008

1. Einleitung – Forschungsinteressen und Fragestellungen

Warum scheint es lohnenswert die Sicht von Schülerinnen und Schülern auf den Religionsunterricht empirisch zu untersuchen?

Dieser Fragestellung möchte ich mit der vorliegenden Arbeit nachgehen. Dabei werden der Aufbau und die Struktur meiner Studie von drei wesentlichen Interessen bestimmt und gelenkt.

Zunächst sei auf die Wahl des Religionsunterrichts als Forschungsgebiet eingegangen: Als zukünftige Religions- und Mathematiklehrerin für die Sekundarstufen I und II ist meine Entscheidung für dieses Unterrichtsfach natürlich nahe liegend. Weiterhin sei auf den Umstand hingewiesen, dass im Bereich der Religionspädagogik und –didaktik erst seit den 70er Jahren vermehrt empirische Untersuchungen angestrengt wurden und werden, so dass es noch zahlreiche Fragestellungen in Bezug auf den schulischen Religionsunterricht zu beantworten gilt. Hinzu kommt, dass es wohl kaum ein Unterrichtsfach in den Sekundarstufen I und II gibt, das sich einem derartigen Legitimationsdruck ausgesetzt sehen muss, wie der Religionsunterricht. Einen – wenn auch kleinen – Beitrag zu den anstehenden Forschungsarbeiten vermag die vorliegende Arbeit zu leisten. Zum anderen ist gerade der Religionsunterricht eines der Fächer, in dem das dialogische Unterrichtsgespräch besonders häufig stattfindet¹, so dass die eingehende Untersuchung der Schülersicht besonders aufschlussreich zu sein verspricht.

Damit bin ich beim zweiten Punkt angelangt, den ich für die vorliegende Arbeit als bestimmend ansehe – es sind die Schülerinnen und Schüler, denen im Unterrichtsgeschehen tragende Bedeutung zukommt: Auf sie sind die unterrichtlichen Anstrengungen auszurichten, so dass es zu religiösen Lernprozessen kommt, die im Idealfall evaluier- und messbar sind. Doch wie gestalten sich derartige religiöse Lernprozesse in den Köpfen der Kinder und Jugendlichen? Ein Blick in die religionspädagogischen Veröffentlichun-

¹ Dieterich schreibt dem Religionsunterricht curriculare und andere Freiheiten zu, die „ganz praktisch einen offenen Raum für das eigene Nachdenken, Suchen und Experimentieren der Schülerinnen und Schüler“ (Dieterich 2006, 129) ließen.

gen der letzten Jahre lässt erkennen, dass sich ein zunehmendes Interesse für diese Fragestellung entwickelt hat². Es ist von daher konsequent, wenn bisherige empirische Forschungsarbeiten, die sich vornehmlich auf die Rolle und die Unterrichtswahrnehmung der Lehrenden konzentriert haben, ergänzt werden durch Forschungen zur Rezeption der Lernenden. Schließlich sind es die Schüler/innen³, an deren (religiöser) Bildung wir interessiert sind, für die die Lehrpläne geschrieben und auf die die Unterrichtsentwürfe ausgerichtet werden.

Die dritte Fragestellung richtet den Fokus auf die Sekundarstufe II und nimmt damit die Schüler/innen einer ganz bestimmten Alterskohorte in den Blick. Grund hierfür ist abermals meine persönliche Betroffenheit als angehende Religionslehrerin für die Sekundarstufen I *und* II. Zum anderen ist es aber gerade diese Schülergruppe, die – so offenbart ein erster flüchtiger Blick in die religionspädagogische Literatur – in der bisherigen Forschung eher vernachlässigt wurde. Es sind vornehmlich die Primarstufe aber auch die Klassen 5 bis 10 der weiterführenden Schulen, denen sich empirische Untersuchungen widmen und gewidmet haben. Doch die Forschungsarbeiten zu der religiösen Entwicklung des Menschen⁴ legen offen, dass speziell in der Jugendphase die Stufe des religiösen Urteils erheblich variieren kann. Schließlich finden in diesem Alter Umbrüche im Weltbild statt, so dass die Sinnfindung ein zentrales Thema für die Jugendlichen darstellt.⁵ In Anbetracht dessen darf diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern in der religionspädagogischen Forschung nicht vernachlässigt werden.

Mit Hilfe der drei vorgestellten Schwerpunkte kann der Untersuchungsgegenstand wie mit dem Spot eines Scheinwerfers aus der beinahe unüberschaubaren Menge möglicher Untersuchungsgegenstände innerhalb der Religionspädagogik herausgegriffen und beleuchtet werden. Es kann und

² Zu nennen wäre hier insbesondere das Konzept der Kindertheologie sowie eine beachtliche Zahl an empirischen Studien mit entwicklungspsychologischem Interesse.

³ Im weiteren Verlauf der Arbeit bemühe ich mich stets beide Geschlechter zu berücksichtigen; sollte doch einmal nur die maskuline Form genannt werden, so geschieht dies ausschließlich aus Gründen der besseren Lesbarkeit.

⁴ Vgl. Fowler 1991 und Oser/Gmünder 1988.

⁵ Vgl. Beile 1998, 79f.

soll jedoch auch die Beschaffenheit des Spots, der diesen Gegenstand beleuchtet, präzisiert werden: Es handelt sich im Wesentlichen um das konstruktivistische Paradigma, das insbesondere durch Gerhard Büttner auf evangelischer und Hans Mendl⁶ auf katholischer Seite Beachtung innerhalb der Religionsdidaktik erfahren hat, in dessen Licht der zu untersuchende Gegenstand näher betrachtet werden soll⁷. Hinzu kommen die Überlegungen von Gabriele Faust-Siehl zur Themenkonstitution⁸ *im* Unterricht⁹. In welchem Zusammenhang die Beobachtungen der Erziehungswissenschaftlerin mit dem Konstruktivismus stehen und inwiefern diese theoretischen Erwägungen den Forschungsgegenstand zu erhellen vermögen, soll im Verlauf dieser Untersuchung erörtert werden.

Damit dürfte das Interesse der vorliegenden Arbeit vorerst in ausreichendem Maße umrissen sein. In den beiden folgenden Kapiteln wird es darum gehen, die dargelegten Forschungsinteressen und -fragen wissenschaftlich einzuordnen sowie den Aufbau und die Gestalt dieser empirischen Untersuchung unter methodologischen und organisatorischen Gesichtspunkten zu beleuchten.

2. Themenkonstitution des Schülers – Einblicke in die Forschung

In diesem Kapitel soll es nicht darum gehen, eine Übersicht über die bisher angestellten empirischen Untersuchungen innerhalb der Religionspädagogik zu geben. Vielmehr sei hierzu auf den ausführlichen und umfangreichen Forschungsüberblick bei Knauth/Leutner-Ramme/Weiße¹⁰ verwiesen.¹¹

⁶ Beide Autoren haben zahlreiche Aufsätze und Monographien zum konstruktivistischen Paradigma in der Religionspädagogik verfasst, auf die im weiteren Verlauf der Arbeit an den entsprechenden Stellen Hinweise zu finden sein werden. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf Büttner 2006c sowie Mendl 2005 verwiesen.

⁷ Zu den zentralen pädagogischen Konsequenzen des Konstruktivismus zählen die Wahrnehmung des Schülers als Rezipienten sowie die Ausrichtung des Fokus auf die individuellen Lernwege der Schüler/innen (vgl. Mendl 2000, 159).

⁸ Vgl. Faust-Siehl 1987.

⁹ Davon zu unterscheiden ist die Themenkonstitution *vor* dem Unterricht, also im Rahmen der unterrichtsvorbereitenden Tätigkeit der Lehrkraft. Vgl. Faust-Siehl 1987, 5.

¹⁰ Vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 9-39.

Stattdessen richtet sich der Fokus vornehmlich auf Arbeiten zur Schülersicht¹² im Religionsunterricht. Ergänzend werden Monographien und Aufsätze herangezogen, die den Prozess der Themenkonstitution bzw. das konstruktivistische Paradigma zum Inhalt haben und damit als theoretische Grundlage für die vorliegende Untersuchung in Frage kommen. Dabei werde ich mich nicht auf den religionspädagogischen Bereich beschränken, sondern auch – soweit erforderlich – Literatur der Allgemeinen Didaktik heranziehen.

2.1 *Religionsunterricht aus der Sicht der Schüler/innen*

Es gibt kaum ein literarisches Werk innerhalb der Religionspädagogik, das im Kontext eines Forschungsüberblicks nicht auf die „Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht“, die „Tübinger Studie“ sowie die „Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum“¹³ verweist. In diesen Untersuchungen werden aufgezeichnete Religionsstunden transkribiert und nach unterschiedlichen Gesichtspunkten ausgewertet. Zwar wird in ihnen mittels ausgewählter Fragestellungen – mehr oder weniger – auch der Schüler in den Blick genommen¹⁴, doch kann der Versuch, die Religionsstunde vornehmlich aus der Sicht von Schüler/innen zu erfassen, bis zum Ende des 20. Jahrhunderts als quasi nicht unternommen angesehen werden¹⁵. So waren dann auch die Religionspädagogen Knauth, Leutner-Ramme und Weiße die Ersten, die den Religionsunterricht ausdrücklich aus der Schülerperspektive analysiert haben. Dabei betrachteten sie ihr Projekt unter einem experimentellen Vorzeichen, mit dem sie das Ziel verfolgten, nach Instrumentarien der qualitativen Forschung zu suchen, die eine schülerzentrierte und dialogorientierte Unterrichtsforschung ermöglichen. Das Interesse der Forscher ist dem Religionsunterricht im interkulturellen Kontext gewidmet; in der Untersuchung

¹¹ Vgl. auch Heil 2003; Porzelt/Güth 2000a sowie Zwergel 2001, 321-329.

¹² Unter der „subjektiven Sicht“ von Schülern versteht Fromm die „Gesamtheit der Beziehungen, die Schüler zwischen ihren Erfahrungen (oder Wahrnehmungen) herstellen“ (Fromm 1987, 3).

¹³ Vgl. zum Beispiel Heil 2003, 15.

¹⁴ Die Autoren der „Tübinger Studie“ fragen beispielsweise nach den Strukturen moralisch-ethischer Argumentation von Schülerinnen und Schülern; vgl. Schweitzer u.a. 1995.

¹⁵ Vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 10.

von Unterrichtsstunden an drei ausgewählten Hamburger Schulen spüren sie dem Schülerverhalten „in multikulturellen Klassenzimmern“ nach.¹⁶

Als zweites sei auf die Arbeitshilfen für den Religionsunterricht am Gymnasium mit den Titeln „Elementarisierung im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe“¹⁷ sowie „Unerwartet bei der Sache. Dem theologischen Nachdenken von Oberstufenschüler/innen auf der Spur“¹⁸ verwiesen. Darin geht die Herausgeberin Ingrid Grill gemeinsam mit Religionslehrern, Theologen und Religionspädagogen den Wahrnehmungen der am Religionsunterricht Beteiligten nach. Mit unterschiedlichen Fragestellungen und Schwerpunktsetzungen analysieren Experten Transkripte von aufgezeichneten Religionsstunden in der Oberstufe, so dass sowohl die unterrichtende Lehrkraft als auch die Schüler/innen ausführlich in den Blick genommen werden.

Damit sind zwei Projekte innerhalb der empirischen Religionspädagogik benannt, die mir nicht nur aufgrund ihres jungen Erscheinungsdatums als Impuls gebende Arbeiten für die eigene Forschung erscheinen. Es sind auch die betont offen gehaltenen Forschungsstrategien¹⁹, die geradezu als Einladung empfunden werden können, weitere Untersuchungen in dieser Richtung anzustrengen. Schließlich sind es die Empiriker selbst, die die Rezipienten ihrer Forschungsarbeiten zu eigener Tätigkeit auffordern.²⁰

2.2 Konstruktivistische Religionspädagogik

Wie bereits in Kapitel I angedeutet werden in der vorliegenden Arbeit zwei „Theorien“²¹ bemüht, um den Schülern im Religionsunterricht der Sekundarstufe II „auf die Spur“ zu kommen. Eine dieser Theorien ist der Konstruk-

¹⁶ Knauth/Leutner/Ramme/Weiße 2000, 253. Es ist also der Fokus der Religionspädagogen auf die Schülersicht im Religionsunterricht und nicht deren Konzentration auf die Multikulturalität, der für meine eigene Untersuchung von Bedeutung ist.

¹⁷ Vgl. Grill 2003.

¹⁸ Vgl. Grill 2005.

¹⁹ Vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 10f, 42; Grill 2003, 18ff sowie Grill 2005, 2ff.

²⁰ Vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 254; Grill 2003, 20f. sowie Grill 2005, 4.

²¹ Der Begriff der „Theorie“ ist in diesem Zusammenhang eher vorläufig zu verstehen. Es ist zunächst einmal nur ein zusammenfassender Begriff für die Zusammensetzung des „Spots“, mit dem der Untersuchungsgegenstand beleuchtet wird (vgl. Kapitel 1).

tivismus, der sich auf die erkenntnistheoretischen Überlegungen Giambattista Vicos, George Berkeleys sowie Immanuel Kants stützt.²² Deren grundlegende Idee wurde von Jean Piaget in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts weiterentwickelt²³, so dass eine Basis errichtet war, aus der von Foerster, von Glasersfeld und Watzlawick das theoretische Grundgerüst des Konstruktivismus entwickeln konnten²⁴. Dabei lautet die grundlegende Frage: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? – hervorgerufen durch Zweifel an der Objektivität der Wahrnehmung.²⁵ Die Antwort des Konstruktivismus liegt in der grundlegenden Aussage, dass sich unsere Vorstellung von der Welt in unserem Kopf konstruiert; Wissen entsteht also *im* erkennenden Subjekt.²⁶ Im Gegensatz zu den radikalen Konstruktivisten, die dem menschlichen Subjekt jegliche Erkenntnis der Außenwelt absprechen, nehmen die Vertreter des gemäßigten Konstruktivismus – zu denen auch die (Religions-) Pädagogen zählen²⁷ – an, dass die Wirklichkeit „zumindest partiell und subjektiv gefiltert erkennbar ist“²⁸. Auch der pädagogische Konstruktivismus verneint also die Möglichkeit von objektiver Erkenntnis, bejaht aber die Möglichkeit von Intersubjektivität²⁹ und eignet sich aufgrund seiner Pragmatik als „bündelnde Theorie für unterschiedliche Prinzipien und Elemente eines subjektorientierten Religionsunterrichts“³⁰. Doch obwohl diese „Erkenntnistheorie“ in den folgenden Jahrzehnten eine Anwendung in den unterschiedlichsten

²² Vgl. Ammermann 1994, 353; von Glasersfeld 1999a, 500; Rustemeyer 1999, 478.

²³ Piaget zeigte u.a. die Bedeutung der konstruktiven Tätigkeit für den Aufbau von Weltbildern (vgl. Reich 1999, 83).

²⁴ Vgl. Arnold/Harth/Schüßler 1999, 372; Büttner 2000, 30ff; Krummheuer/Naujok 1999, 21; Wittmann 2002, 142.

²⁵ Vgl. Watzlawick 1976.

²⁶ Damit stellt der Konstruktivismus die in der Geschichte der Pädagogik selbstverständliche Annahme, dass der Bildungsprozess des Individuums durch „das erziehende und belehrende Handeln von (erwachsenen) Subjekten“ (Heyting/Lenzen 1999, 465; vgl. auch Rustemeyer 1999, 475) determiniert werde, in Frage. Lernen ist also nicht nur eine Reaktion auf Lehren, sondern Selbsttätigkeit (vgl. Siebert 1994, 44).

²⁷ Rieß hält einen radikalen Konstruktivismus im Religionsunterricht für inakzeptabel (vgl. Rieß 2005, 172).

²⁸ Mendl 2005, 13.

²⁹ Vgl. Siebert 1994, 41. Das hat zur Konsequenz, dass individuelle Theorien und Konzepte sich im Austausch mit anderen bewähren müssen – sie müssen auf ihre „Passung“ überprüft werden (der konstruktivistische Fachbegriff hierfür lautet „Viabilität“; vgl. Büttner 2002, 158; Gerstenmaier/Mandl 1995, 869).

³⁰ Mendl 2006, 43; vgl. auch Büttner 2000, 32.

Wissenschaften gefunden hat³¹ und sie durchaus den „aktuellen Mainstream in der Pädagogik“³² trifft, wird sie in der Praktischen Theologie „nur sehr verhalten rezipiert“³³. So waren die Religionspädagogen Gerhard Büttner und Hans Mendl zusammen mit wenigen anderen praktischen Theologen die Ersten, die Ende der 1990er Jahre begonnen haben, den Religionsunterricht mit der konstruktivistischen Brille zu betrachten³⁴ und damit dem Konstruktivismus Einzug in die religionspädagogische Forschung zu verschaffen³⁵, so dass im Jahre 2005 erstmals eine Fachtagung zum Konstruktivismus stattfand³⁶. In dem ebenfalls 2005 unter dem Titel „Konstruktivistische Religionspädagogik“ von Mendl herausgegebenen Arbeitsbuch findet sich eine Zusammenstellung unterschiedlicher Projekte, in denen Fragen und Problemen einer konstruktivistischen Unterrichtskultur nachgegangen werden. Dabei verstehen sich die von Mendl gesammelten Beiträge und auch die Überlegungen Büttners zum konstruktivistischen Religionsunterricht als erste Versuche, zentrale Bestandteile von Unterricht mit den Anforderungen einer konstruktivistischen Grundlegung in Einklang zu bringen. Zumal gerade die Religionslehre zu den Fächern zählt, die den Lernprozess in besonderem Maße als einen konstruktiv-konstruktivistischen Prozess begreifen.³⁷ Durch die konstruktivistische Brille sind Schülerbeiträge im Unterricht „als eigenständige Konstruktionen zum Unterrichtsthema“³⁸ und nicht als bloße Reproduktion des vom Lehrer „eingegebenen“ Wissens anzusehen³⁹, was den Schüler als Individuum in den Mittelpunkt rückt⁴⁰. Denn

³¹ So vor allem in der Biologie, der Informationstheorie, der Psychologie sowie der Soziologie (vgl. Rustemeyer 1999, 467f; Siebert 1994, 33), so dass man besser nicht von „dem“ Konstruktivismus als vielmehr von einem „interdisziplinären Paradigma“ sprechen sollte (Mendl 2005, 14; Mitterer 1999, 486).

³² Mendl 2005, 24.

³³ Mendl 2002, 172; Mendl 2005, 21.

³⁴ Wobei nicht gesagt werden kann, dass es innerhalb der Religionspädagogik nicht schon eher Entwicklungen in diese Richtung gegeben habe: Die 8. EKD-Synode hat 1999 auf ihrer 5. Tagung einen „Perspektivenwechsel“ zugunsten der kindlichen Sichtweise angemahnt (Stoltenberg 1996) und das Elementarisierungskonzept der Tübinger Forscher hat die kognitivistische Entwicklungspsychologie (im Rückgriff insb. auf Jean Piaget) aufgewertet (vgl. Büttner 2000, 31f).

³⁵ Weitere Namen, die in diesem Kontext genannt werden können, sind: Stadlmeier, Ammermann und Husmann (vgl. Dieterich 2006, 128; Mendl 2005, 21f; Mendl 2002, 172).

³⁶ Vgl. Mendl 2005, 22; Büttner 2006c

³⁷ Vgl. Büttner/Dieterich 2004, 55.

³⁸ Büttner 2006a, 12.

³⁹ Vgl. hierzu Büttner 2006b, 224.

⁴⁰ Vgl. Eggerl 2005, 52 sowie Ziebertz 2000, 38.

selbst da, wo kollektive Lernprozesse stattfinden (sollen), geschieht Lernen individuell⁴¹, so dass Individualisierung und Differenzierung zu den Prinzipien konstruktivismusgemäßer Didaktik zählen.⁴² Dabei trägt die Lehrkraft Verantwortung für „das, was den Schüler/innen angeboten wird, bzw. noch mehr dafür, was *nicht* angeboten wird“⁴³. Sehr wenig Einfluss hat sie hingegen auf die Rezeption durch die Lernenden. Damit rückt der Schüler „als einmalige Persönlichkeit mit individueller Weltsicht und Erlebensweise“⁴⁴ in den Mittelpunkt. Mit Hilfe des konstruktivistischen Paradigmas lassen sich die Bedingungen individuellen Lernens auch in kollektiven Lernzusammenhängen beobachten und beschreiben.⁴⁵ Davon abgesehen sind „in der heutigen Schulwirklichkeit bereits – und das schon seit langem! – konstruktivistisch deutbare Elemente zu finden“⁴⁶. Von daher bietet es sich an, die von Büttner und Mendl zusammengetragenen Überlegungen zum Konstruktivismus in der Religionspädagogik als Impulse für offene Fragen eigener Forschungsvorhaben zu verstehen und sie auf diese Weise weiterzuentwickeln.⁴⁷

2.3 Themenkonstitution im Unterricht

Im Kontext der qualitativen Forschung zu den subjektiven Theorien oder subjektiven Sichten von Lehrern und Schülern erschien 1987 unter dem Titel „Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung“ die Monographie von Gabriele Faust-Siehl. Darin macht die Autorin darauf aufmerksam, dass es zwischen zwei Prozessen der Themenkonstitution zu

⁴¹ Vgl. Herrmann 2005, 137; Mendl 2005, 17. Damit können Lernprozesse in einer Gruppe nur bedingt gesteuert werden (vgl. Siebert 1994, 47).

⁴² Vgl. Mendl 2005, 53. Sitzberger listet sechs Grundsätze konstruktivistischer Unterrichtsplanung auf, von denen er die Subjektorientierung an erster Stelle nennt (vgl. Sitzberger 2005, 85; auch Dubs 1995, 890, bietet eine Übersicht der Merkmale konstruktivistischen Unterrichts).

⁴³ Büttner 2006b, 224; vgl. auch Reich 2002, 211; Siebert 1994, 46.

⁴⁴ Eggerl/Schäble/Vugt 2005, 64.

⁴⁵ Vgl. Eggerl/Schäble/Vugt 2005, 66.

⁴⁶ Kraus 2005, 105. So stellt zum Beispiel auch Fromm fest, dass nicht einmal ein Behaviorist annehmen könne, „dass Versuchspersonen ausschließlich auf die Reize reagieren, auf die sie nach Vorstellung des Versuchsleiters reagieren sollten“ (Fromm 1987, 5; vgl. auch Roeder 1982, 355f). Vgl. dazu auch Mühlhausen, der darauf aufmerksam macht, dass sich Schüler/innen als „unterschiedliche Subjekte mit individuell verschiedenen Kenntnissen, Vorerfahrungen, Wünschen und Gefühlen“ (Mühlhausen 1994, 90) in ihrer Reaktion auf eine Situation unterscheiden.

⁴⁷ Auch sie selbst regen durchaus dazu an; vgl. Mendl 2005, 239.

unterscheiden gilt: Zum einen geht das Unterrichtsthema in der Unterrichtsplanung durch die Lehrkraft „aus einem möglichen Inhalt in Verbindung mit einer didaktischen Intention“⁴⁸ hervor. Innerhalb der unterrichtlichen Interaktionen zwischen den Schülern und der Lehrkraft wird das zuvor konstituierte Thema jedoch einem erneuten Konstitutionsprozess unterworfen.⁴⁹ Diese (zweite) Themenkonstitution möchte Faust-Siehl im Titel ihrer Monographie angesprochen wissen.⁵⁰ Indem die Erziehungswissenschaftlerin die Themenkonstitution zwischen Unterrichtsforschung und allgemeiner Didaktik zu verorten sucht, gelingt es ihr aufzuzeigen, dass die bildungstheoretische Betrachtung von Unterrichtsprozessen unverzichtbar ist – will man den Unterrichtsprozess nicht reduzieren auf einen inhaltslos zu steuernden Gesprächsprozess⁵¹. Im dritten Kapitel ihrer Monographie nimmt Faust-Siehl eine qualitative Untersuchung der Themenkonstitution im Unterrichtsverlauf vor.⁵²

Freilich stellt sich im Laufe der Untersuchung von Faust-Siehl heraus, dass „die Spannung zwischen der didaktischen Themenkonstitution und dem Thema aus gesprächsanalytischer Sicht bestehen bleibt“⁵³. Dennoch sind ihre Überlegungen für die vorliegende Arbeit insofern interessant, als das Faktum einer zweiten Themenkonstitution den Blick zwangsläufig auf die Gruppe der Schüler/innen lenkt und von daher verschiedene Fragestellungen provoziert: Inwiefern ist der einzelne Schüler an der Konstitution des Unterrichtsthemas beteiligt? Und was bedeutet es für die Schüler/innen, die Themenkonstitution im Unterricht als Lern- und Bildungssituation zu qualifizieren? So ist die gesamte Arbeit von Faust-Siehl auch von der Grundan-

⁴⁸ Faust-Siehl 1987, 5.

⁴⁹ Vgl. Faust-Siehl 1987, 5. Man kann sogar drei Formen der Themenkonstitution unterscheiden: Die erste geschieht dann durch den Lehrplan, die zweite durch den Lehrenden und die dritte durch die Lernenden (vgl. Schweitzer u.a. 1995, 168).

⁵⁰ Vgl. hierzu auch Kokemohr/Uhle 1976, 859ff.

⁵¹ Vgl. Faust-Siehl 1987, 6.

⁵² Dabei greift sie methodisch auf die Konversationsanalyse von Sinclair/Coulthards zurück, modifiziert dieses Analyseschema aber insofern, als sie versucht, die Entwicklung thematischer Strukturen herauszuarbeiten (vgl. Faust-Siehl 1987, 6 sowie Knauth/Leutner-Ramme/ Weiße 2000, 27f).

⁵³ Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 28. Faust-Siehl spricht hier von „divergenten Paradigmen“ (Faust-Siehl 1987, 258).

nahme getragen, dass „das Subjekt in allen seinen Bezügen die Welt notwendig perspektivisch erlebt“⁵⁴

Auch die Arbeit von Faust-Siehl verstehe ich demnach als Aufforderung, die von ihr ermittelten Forschungsergebnisse unter eigenen Fragestellungen und mit modifizierten Untersuchungsmethoden weiterzuentwickeln.

2.4 Erstes Fazit

Selbstverständlich können zur Untersuchung des Religionsunterrichts aus Schülersicht auch andere Theorien herangezogen bzw. die beiden vorgestellten durch weitere ergänzt werden. Es ist jedoch zum einen unumgänglich, aus der großen Anzahl von möglichen theoretischen Erklärungsansätzen eine Auswahl zu treffen. Zum anderen erscheint mir die Entscheidung für den Konstruktivismus sowie für die Überlegungen zur Themenkonstitution als vielversprechend, den subjektiven Sichten von Schülerinnen und Schülern erfolgreich nachzuspüren. Der Konstruktivismus gestattet und rechtfertigt die individuelle Rekonstruktion der Schülersicht und die Kenntnis der Themenkonstitution im Unterrichtsprozess ermöglicht – ja erzwingt geradezu – das Thema in seinem Inhalt und in seiner Bedeutung für den einzelnen Schüler zu berücksichtigen. Trotzdem werden an entsprechender Stelle Erklärungen und Begründungen, die anderen theoretischen Kontexten entstammen, berücksichtigt. Insgesamt wird es somit möglich, die – im Titel dieser empirischen Arbeit beanspruchte – Verbindung von schulischem Unterricht, individueller Schülersicht und religiösen Themen theoretisch abzusichern.

3. Methodisches Konzept

Nachdem in den beiden vorangegangenen Kapiteln das Grobziel der vorliegenden Untersuchung benannt wurde, wird im Folgenden ein detailliertes

⁵⁴ Faust-Siehl 1987, 98.

Konzept vorgestellt, mit dem der Weg dorthin beschriftet werden kann und soll.⁵⁵

Zunächst sei kurz auf den Titelzusatz „empirische Untersuchungen aus der Sek. II“ eingegangen.

3.1 *Eine empirische Untersuchung*

Die Forderung nach Empirie entspringt den Diskrepanzen zwischen Theorie und Wirklichkeit, so dass Klaus Wegenast in den 70er Jahren „Die empirische Wendung in der Religionspädagogik“⁵⁶ einläutete. In den folgenden Jahrzehnten hat dann die empirisch-religionspädagogische Forschung eine Intensivierung und Profilierung erfahren.⁵⁷ Die Religionspädagogen dieser Zeit haben Fragen und Probleme, die sich in der Praxis auftaten, zum Anlass genommen, mit Hilfe eigens entwickelter Forschungsdesigns Antworten und Erklärungen zu finden. Oberstes Ziel und übergeordnete Motivation von empirischer Forschung ist dabei die Verbesserung der Praxis.⁵⁸

Worin besteht aber nun die empirische Qualität meines Forschungsvorhabens? Im Gespräch über ihre eigene praktische Tätigkeit berichten viele Religionslehrer/innen von unerwartet fruchtbaren Religionsstunden oder aber von genau gegenteiligen Erlebnissen.⁵⁹ Unterstellt man, dass die jeweilige Lehrkraft ihrer Religionsstunde eine sorgfältige Planung hat vorausgehen lassen, so liegt die Vermutung nahe, dass solche Erfahrungen aus nicht planbaren Faktoren, die im Unterrichtsgeschehen selbst begründet sind, resultieren⁶⁰. Hinzu kommt die Beobachtung, dass durch den Vergleich von Unterrichtsdokumenten, die die Schüler/innen während oder nach der Reli-

⁵⁵ Schließlich muss – trotz der Offenheit dieser empirischen Untersuchung – der Forschungsprozess methodisch kontrolliert und regelgeleitet ablaufen (vgl. Mayring 1996a, 17, 120). Dazu zählt selbstverständlich auch die genaue Dokumentation des Verfahrens (vgl. Feige 1992, 65; Mayring 1996a, 119; Merckens 1995, 27; Ziebertz 1994, 13, 32).

⁵⁶ Bucher 2000, 11.

⁵⁷ Vgl. Bucher 2000, 15; Ziebertz 1994, 22.

⁵⁸ Vgl. Bauersfeld 2003, 46; Bucher 2000, 12; Ditton 2002, 197ff; Eberwein/Mand 1995, 14; Krummheuer/Naujok 1999, 17, 23f.

⁵⁹ Vgl. Büttner/Dieterich 2004, 65, 207ff; Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 60; Grill 2005, 3; Rolinck 1993, 58, 63f.

⁶⁰ Vgl. hierzu Sitzberger 2005, 83.

gionsstunde anfertigen⁶¹, zum Teil erheblich differierende Lernprozesse und –ergebnisse zu Tage treten.⁶² Diese Beobachtungen beschränken sich selbstverständlich nicht auf den religionsdidaktischen Bereich, was den Vorteil hat, dass zur Erklärung dieser Phänomene auch Forschungsergebnisse anderer Fachdidaktiken herangezogen werden können. Es ist aber gerade der religiöse Lernprozess, der eine gesonderte Beachtung erfordert: Scheint es relativ klar zu sein, wie sich ein – beispielsweise mathematischer – Lernprozess gestaltet, sieht sich der Religionsunterricht vor die Frage gestellt, was unter einem „religiösen Lernprozess“ überhaupt zu verstehen sei⁶³. Erhebt dieses Fach den Anspruch – man mag es missionarisch nennen –, Einfluss auf die religiöse Sozialisation und damit auf einen umfassenden Lebensbereich der Schüler/innen auszuüben, so kann die Religionslehrer/innen eine „Anhäufung von ‚trägem‘ und letztlich bedeutungslosem Wissen“⁶⁴ als Lernziel nicht zufrieden stellen.

Doch wie können individuelle Lernprozesse der Schüler/innen im Unterricht beobacht- und beschreibbar werden?⁶⁵ Worin besteht der Zusammenhang zwischen den oben erwähnten „fruchtbaren Momenten“ im Religionsunterricht und den erhofften religiösen Lernprozessen“?

Diese Fragen sind offensichtlich nicht aus der reinen Theorie heraus zu beantworten, sondern sie bedürfen empirischer Untersuchungen⁶⁶, die ihre Daten in der Praxis erheben und mit Hilfe theoretischer Überlegungen analysieren und interpretieren.

⁶¹ Wobei es sich nicht ausschließlich um Dokumente, die im Rahmen von evaluativen Maßnahmen erstellt werden, handeln muss; gemeint sind also auch im Unterricht angefertigte Mitschriften, gemalte Bilder etc.

⁶² Vgl. beispielsweise Kraus 2005, 118.

⁶³ Vgl. Mendl 2000, 139. Sitzberger fragt hierzu, ob sich Glauben überhaupt lernen lasse und ob solche Lernprozesse einer schrittweisen Planung unterzogen werden können (vgl. Sitzberger 2005, 83).

⁶⁴ Mendl 2003, 321; vgl. auch Gerstenmaier/Mandl 1995, 867, 875 sowie Dubs 1995, 902 und Müller 1996, 77f.

⁶⁵ Das konstruktivistische Paradigma scheint hier Möglichkeiten bereit zu halten (vgl. Eggerl/Schäble/Vugt 2005, 70). Zu der Frage nach fachlichen Lernprozessen vgl. Grammes 1990, 193.

⁶⁶ Zumal sie unter konstruktivistischem Blickwinkel zu beantworten versucht werden (vgl. Mendl 2005, 241).

3.2 *Methodische Vorüberlegungen*

Durch die im vorigen Abschnitt vorgestellten Fragen bin ich mit meinem Anliegen, die Religionsstunde aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern zu rekonstruieren, zunächst einmal auf das konkrete Unterrichtsgeschehen verwiesen.⁶⁷ Die Unterrichtsklasse bzw. der – kurs bilden ein einfaches soziales System, das sich durch die Kommunikation der Beteiligten konstituiert.⁶⁸ Bedenkt man die Tatsache, dass 1. („sinnvolle“) Kommunikation stets auf ein Thema angewiesen ist und dass 2. im Unterricht verhandelte Themen nicht beliebig wählbar sind, so wird offensichtlich, dass letztere nur über die unterrichtliche Kommunikation und Interaktion zu erfassen sind.

Auch die Frage nach den religiösen Lernprozessen einzelner Schüler/innen ist nicht ohne die Beachtung von Themen zu beantworten und verweist somit auf das Kommunikationsgeschehen im Unterricht; und zwar primär auf die Jugendlichen, deren Sicht auf die Religionsstunde ja die vorliegende Arbeit erfassen möchte.

Ich gehe also im Folgenden von drei konkreten Annahmen aus, die mein Vorverständnis des zu untersuchenden Gegenstandes darlegen und theoretisch begründen⁶⁹ – und zwar in einer offenen, vorläufigen und wandelbaren Weise⁷⁰.

1. Unterricht ist ein kommunikativer Akt, in dem Themen verhandelt werden;
2. Schüler/innen haben als Interaktionspartner Einfluss auf die im Unterricht verhandelten Themen⁷¹;

⁶⁷ Die gegenstandsbezogene Forschungsfrage hinsichtlich des Unterrichtsgeschehens lautet: „Was passiert im RU?“ (Heil 2003, 14). In Abgrenzung zu empirischen Arbeiten innerhalb der Religionspädagogik, die sich mit der Unterrichtsrezeption und den –kontexten befassen, widmet sich also die vorliegende Untersuchung dem Unterrichtsgeschehen. Aus dieser Zuordnung resultieren die Forschungsfragen und mögliche Hypothesen (vgl. Heil 2003, 14-26).

⁶⁸ Vgl. Büttner/Dieterich 2004, 127.

⁶⁹ Porzelt macht darauf aufmerksam, dass der qualitativ-empirische Blick auf die Wirklichkeit sich nicht im theoriefreien Raum vollzieht sondern dass er auf einem – empirisch nicht ausweisbaren – Vorverständnis des zu untersuchenden Gegenstandes gründet (vgl. Porzelt 2000b, 67). Dieses ist im Rahmen qualitativer Forschung genau zu explizieren (vgl. Mayring 1996b, 47).

⁷⁰ Die Untersuchung entspricht damit grundlegenden Anforderungen qualitativer Forschung (vgl. Porzelt 2000b, 64).

⁷¹ Vgl. Faust-Siehl 1987, 153

3. die unterrichtlichen Interakte vermögen Aufschluss über individuelle Lernprozesse zu geben.

3.3 *Methodisches Vorgehen*

Da ich mich also aufgrund meiner forschungsrelevanten Fragestellungen und Vorannahmen auf das Unterrichtsgeschehen selbst verwiesen sehe, scheint es nahe liegend, das empirische Material in Form einer aufgezeichneten Religionsstunde in der Oberstufe zu gewinnen. Nach dem Prozess der Transkription stehen dann Daten zur Verfügung, die mit ausgewählten und begründeten Methoden analysiert und interpretiert werden können.

Wie ich bereits anmerkte, kann ich mit meinem Forschungsinteresse und –anliegen nur auf eine geringe Anzahl gesicherter Daten bisheriger Untersuchungen zurückgreifen.⁷² Damit steht mir aber auch kein geeignetes Repertoire erprobter Analyse- und Auswertungsmethoden zur Verfügung. Von daher verfolge ich die Absicht, zunächst ein eigenes Instrumentarium – im Rückgriff auf bekannte und in anderen Zusammenhängen erprobte Methoden – zu entwickeln, um damit eine aufgezeichnete und transkribierte Religionsstunde zu analysieren. Dazu wähle ich ein Transkript aus der von Ingrid Grill zusammengestellten Sammlung⁷³, in der sich Unterrichtsstunden zum Thema „Rechtfertigung“ (fünf Stunden) und zu der Perikope von Jesus und der Ehebrecherin (drei Stunden) finden. Das Thema der Stunde ist dabei für die Auswahl nicht entscheidend – schließlich sollen meine Forschungsinteressen und –fragestellungen unabhängig von einem speziellen Unterrichtsthema beantwortet werden. Das ausgewählte Transkript soll zunächst im Hinblick auf den thematischen Verlauf der Unterrichtsstunde hin analysiert werden.⁷⁴ Die Wahl der Analysemethoden wird im nächsten Kapitel näher beschrieben und begründet; wobei darauf zu achten sein wird,

⁷² Vgl. Ditton 2002, 208; Knauth/Leutner-Ramme/Weiß 2000, 10; Mendl 2005, 21f.

⁷³ Vgl. Grill 2005; sowie den kurzen Überblick über den Religionsunterricht aus der Sicht der Schüler/innen in dieser Arbeit (Kapitel 2.1).

⁷⁴ Somit findet das von Mayring aufgestellte Postulat, am Anfang jeder Analyse müsse eine „genaue und umfassende Beschreibung [...] des Gegenstandsbereiches stehen“ (Mayring 1996a, 11) Beachtung.

dass die Methoden in Relation zum wissenschaftlichen Interesse stehen⁷⁵ – es muss also zum einen die subjektive Sicht einzelner Schüler/innen und zum anderen die Themenkonstitution im Unterrichtsgeschehen zum Tragen kommen. Bei der Interpretation der Analyseergebnisse werde ich den Konstruktivismus bemühen, um zu sehen, welche Erklärungskraft er im Zusammenhang meiner Fragestellungen bereithält.⁷⁶

Anschließend werde ich in einem nächsten Schritt die Ergebnisse meiner Analyse und Interpretation mit denen von Knauth, Leutner-Ramme und Weiße verknüpfen. Diese Gruppe von Forschern kann in ihrem Band „Religionsunterricht aus Schülerperspektive“ auf mehrere Religionsstunden in Form von Transkripten zurückgreifen⁷⁷ und auch ein recht breites Spektrum an Methoden in die Analyse einbeziehen⁷⁸. Von daher hege ich die Hoffnung, die Konfrontation meiner Analyseergebnisse mit denen der Religionspädagogen für mein weiteres Vorgehen fruchtbar machen zu können. Insbesondere habe ich die Erwartung, dass deren Anwendung der Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens“⁷⁹ auch für meine Fragestellungen aufschlussreich sein könnte.

Nach diesem Schritt werde ich die von mir angewendeten Analyse- und Interpretationsmethoden überprüfen und gegebenenfalls modifizieren bzw. erweitern.⁸⁰ Mit den daraus gewonnenen Erkenntnissen und unter den zu Beginn aufgeführten Fragestellungen beginnt dann meine eigene empirische Tätigkeit. In Form von Hospitation, Videoaufzeichnung, Fragebögen und Interviews beabsichtige ich das Material für die Untersuchung zu gewinnen. Mit Hilfe der oben erwähnten modifizierten Methoden werden die so gewonnenen Daten analysiert und interpretiert, wobei hierbei natürlich dar-

⁷⁵ Vgl. Merrens 1995, 34f. Im Hinblick auf die Geltungsbegründung interpretativ gewonnener Forschungsergebnisse betont Terhart die Notwendigkeit der „Harmonisierung von Forschungsgegenstand, Untersuchungsmethoden und Erkenntniszielen“ (Terhart 1986, 74).

⁷⁶ Einen Überblick über die Prinzipien für ein Lernen nach den Modell-Vorstellungen des Konstruktivismus bietet Mendl 2006, 41.

⁷⁷ Vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 51.

⁷⁸ Vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 41-45.

⁷⁹ Vgl. Calderhead 1981; Fromm 1987, 225-232; Grammes 1990, 203; Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 43f; Mayring 1996b, 54; Seel 2002; Wagner/Uttendorfer-Marek/Weidle 1977; Weidle/Wagner 1982.

⁸⁰ Das Prinzip der Offenheit des Forschungsprozesses gegenüber dem Gegenstand zählt zu den „Säulen qualitativen Denkens“ (vgl. Mayring 1996a, 17).

auf zu achten sein wird, dass die aus den unterschiedlichen Erhebungsmethoden gewonnenen Ergebnisse aufeinander bezogen werden. Mit diesem Teil meiner Untersuchung sollte es mir gelingen – so hoffe ich – die Sicht der Schüler/innen noch stärker in den Blick zu bekommen.⁸¹ Dabei ist die Frage nach der Themenkonstitution im Unterricht nicht zu vernachlässigen, so dass auch der Zusammenhang zwischen dem ersten (Kapitel 4-6) und dem zweiten Teil (Kapitel 10-12) der empirischen Untersuchung hergestellt und gewahrt werden kann.⁸² Nicht zuletzt ist es auch hier die konstruktivistische Brille, durch die ich zum einen die erhobenen Daten und zum anderen die Ergebnisse ihrer Analyse zu betrachten beabsichtige.

4. „Unerwartet bei der Sache“ – Analyse einer Beispielstunde zum Thema „Rechtfertigung“

4.1 Theoretische Klärungen

Bei der Suche nach thematischen Unterrichtsanalysen stößt man sowohl auf Alex Stock⁸³ als auch auf Gabriele Faust-Siehl⁸⁴. Die Vorgehensweise beider Autoren bietet zwar Anknüpfungspunkte für meine eigene thematische Analyse⁸⁵, sie ist jedoch keinesfalls unverändert zu übernehmen. So liegt zum Beispiel in der Untersuchung von Faust-Siehl der Schwerpunkt auf einzelnen Äußerungen, deren geordneten Ablauf im Rahmen von Anfangs-, Haupt- und Endphasen sie herausarbeiten möchte. Dabei gerät beinahe zwangsläufig der Gesamtzusammenhang der zu analysierenden Stunden

⁸¹ Insbesondere die Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens“ vermag den Schüler in seiner Subjektivität zu erfassen.

⁸² Damit folgt mein methodisches Vorgehen in Ansätzen dem Paradigma der grounded theory. Zu deren wesentlichen Merkmalen zählen eine offene Fragestellung sowie Offenheit im Forschungsprozess: Phasen der Feldforschung wechseln sich mit Phasen der Interpretation und theoretischen Reflexion ab (vgl. Asbrand 2003, 65ff).

⁸³ Vgl. Stock 1976.

⁸⁴ Vgl. Faust-Siehl 1987.

⁸⁵ Während Stock seinen Untersuchungen einen Themabegriff zugrundelegt, der eine Gliederung der Unterrichtsstunde in eine thematische Hierarchie ermöglicht (vgl. Stock 1976, 60), arbeitet Faust-Siehl heraus, dass das Thema in der Unterrichtsstunde selbst einen erneuten Konstitutionsprozess durchläuft und dass die Schüler/innen an diesem Prozess stets beteiligt sind (vgl. Faust-Siehl 1987, 153-256).

aus dem Blick – diesen möchte ich aber stets als Hintergrundfolie für meine Überlegungen zum thematischen Aufbau der Stunde beansprucht wissen.⁸⁶

Stock versteht in seiner thematischen Analyse den Unterricht als Text, der innerhalb der textwissenschaftlichen Untersuchung in drei Ebenen zu unterteilen ist: Lehrer-, Schüler- sowie Medientext. Innerhalb des Lehrer- und Schülertextes unterscheidet Stock weiterhin zwischen Objekt- und Verständigungssprache, wobei er letztere Ebene ausgeblendet wissen möchte.⁸⁷

Diesen Schritt gehe ich jedoch nicht, da eine Unterrichtsstunde keine Zusammensetzung von einzelnen Texteinheiten, sondern vielmehr eine „interaktive Einheit“⁸⁸ darstellt.

Zunächst formuliere ich einige theoretische Überlegungen zum Verständnis der Begriffe „Gespräch“ und „Thema“⁸⁹. Klaus Brinker und Sven F. Sager definieren das Gespräch als „eine begrenzte Folge von sprachlichen Äußerungen, die dialogisch ausgerichtet ist und eine thematische Orientierung aufweist.“⁹⁰ Das Verständnis von Kommunikation als Konstitutionsmodell ermöglicht es, Gespräche in ihrem interaktiven Entstehen nachzuzeichnen.⁹¹ Auch den Begriff des Themas finden wir bei Klaus Brinker definiert: Demnach ist das „'Thema' als Kern des Textinhalts“ zu verstehen und als Textthema stellt es „die größtmögliche Kurzfassung des Textinhalts dar“⁹². Im Anschluss an diese Definition formuliert Brinker einen zentralen Gedanken: Die Bestimmung des Themas hat primär interpretativen Charakter, da sie vom Gesamtverständnis, das der Leser vom Text gewinnt, abhängt.⁹³ Diesen Aspekt gilt es in der folgenden thematischen Analyse im Blick zu behalten.

⁸⁶ Vgl. Faust-Siehl 1987, 154. Dementsprechend werde ich die Beobachtungen von Faust-Siehl zur Themenkonstitution im Unterricht dahingehend nutzen, dass sie helfen können, Phasen der Themenkonstitution genauer zu bestimmen.

⁸⁷ Vgl. Stock 1976, 61ff.

⁸⁸ Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 68.

⁸⁹ Zur genaueren Information vgl. den linguistischen Zugang bei Brinker/Sager 1989 und Brinker 2005, den bildungsdidaktischen bei Faust-Siehl 1987, den gesprächsanalytischen bei Henne/Rehbock 2001 sowie den interaktionsanalytischen bei Merckens/Seiler 1978.

⁹⁰ Brinker/Sager 1989, 11.

⁹¹ Vgl. Brinker/Sager 1989, 128.

⁹² Brinker 2005, 56.

⁹³ Vgl. Brinker 2005, 56f.

4.2 *Methodische Vorüberlegungen*

In seiner thematischen Rekonstruktion einer Unterrichtsstunde ist Thorsten Knauth vor allem daran gelegen, eine – von Beginn an als auffällig empfundene – Unterrichtssequenz, die sog. „Kälteszene“, zu analysieren. Wobei Knauth betont, dass ein Verständnis dieser sowie weiterer „Schlüsselszenen“, nur vor dem „Hintergrund eines Gesamtverständnisses der Stunde“⁹⁴ möglich sei. Mit Hilfe von Beobachtungsprotokollen, die aus der „Hospitation vor dem Bildschirm“⁹⁵ entstanden sind, einer ausführlichen Analyse der thematischen Struktur sowie der durch Interviews erhobenen Kommentare von Schülern und dem Lehrer, gelingt es Knauth, seine vorformulierten Gedanken zu der „Kälteszene“ zu belegen. Damit hat er eine Methode aufgezeigt, die eine theoretisch abgesicherte und damit nachvollziehbare Identifikation einer Unterrichtsszene als Gelenkstelle ermöglicht.⁹⁶

In der nun folgenden thematischen Analyse einer Unterrichtsstunde zum Thema „Rechtfertigung“⁹⁷ werde ich das methodische Vorgehen von Knauth zum Teil ändern. Da ich nur das fertige Transkript vorliegen habe, entfällt die „Hospitation vor dem Bildschirm“ und damit auch das Beobachtungsprotokoll. Zudem kann ich – mit Ausnahme einiger Bemerkungen der Lehrerin im Anschluss an die Stunde⁹⁸ sowie eines Interviews mit der Schülerin Paula⁹⁹ – auf keine zusätzlichen Kommentare der Unterrichtsteilnehmer/innen zu der Stunde zurückgreifen. Von daher beginne ich sofort mit der Rekonstruktion des thematischen Verlaufs, um daraus einen Themenstammbaum abzuleiten. Auf diese Weise werde ich Unterrichtsszenen herausstellen, die offenbar den Charakter von „Gelenkstellen“ – um mit der Begrifflichkeit von

⁹⁴ Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 63.

⁹⁵ Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 63.

⁹⁶ Vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 92. Im Rahmen empirischer Forschung stellt sich nicht zuletzt die Frage, wie es gelingen kann, „umfassendere Datenbestände hermeneutisch verantwortet“ (Porzelt 2000b, 73) zu untersuchen, so dass Objektivität hergestellt werden kann. Denn der Untersuchungsgegenstand liegt nie völlig offen sondern muss stets interpretativ erschlossen werden (vgl. Mayring 1996a, 11). Der qualitative Ansatz antwortet hierauf mit dem Hinweis, dass das methodische Vorgehen und die Analyseergebnisse intersubjektiv nachvollziehbar und kritisierbar zu machen seien (vgl. Altrichter/Porsch 1994, 151; Bauersfeld 2003, 43; Krüssel 1993, 242 sowie insbesondere Terhart 1981).

⁹⁷ Es ist zunächst einmal Ingrid Grill, die das Thema der Stunde so bezeichnet (vgl. Grill 2005, 33).

⁹⁸ Vgl. Grill 2005, 50ff.

⁹⁹ Vgl. Grill 2005, 245-261.

Knauth zu arbeiten¹⁰⁰ – haben.¹⁰¹ Die Schüler/innen, die diese Szenen mitbestimmen, werde ich im Anschluss an die thematische Analyse einer detaillierten Beobachtung unterziehen. Dabei orientiere ich mich wiederum an der Vorgehensweise zweier Autorinnen: Zum einen ist es Ingrid Grill, die im Rahmen des Projekts „Elementarisierung im Religionsunterricht der Oberstufe“ einen Gesprächsausschnitt einer Unterrichtsstunde analysiert. Dabei betrachtet sie die einzelnen Schüler/innen mit Hilfe unterschiedlicher Fragestellungen. Sie fragt zum Beispiel nach einem „Gesprächsprofil“, typischem Kommunikationsverhalten oder auch einer Weiterentwicklung im Denken und Urteilen.¹⁰² Zum anderen ist es Christine Koopsingraven, die Ratschläge und Hinweise für „ein aufschlussreiches Lesen von Unterrichtsaufzeichnungen“¹⁰³ gibt. Dabei unterscheidet sie zwischen strukturellen und inhaltlichen Beobachtungskriterien, wobei letztere sich besonders für die Rekonstruktion einzelner Schülersichten zu eignen scheinen.¹⁰⁴

Ich fasse noch einmal zusammen: Zunächst beginne ich mit der thematischen Analyse der Unterrichtsstunde. Im Anschluss daran treffe ich eine Auswahl von Schülerinnen, deren Sicht auf die Stunde und das darin verhandelte Thema ich unter bestimmten Fragestellungen zu rekonstruieren versuche.¹⁰⁵ Die nach dem Unterricht aufgezeichneten Kommentare der Lehrerin zu der Stunde sowie ein Interview mit Paula – eine der Schülerinnen – fließen in die Überlegungen ein. Die Ergebnisse der thematischen Analyse dienen mir dabei als Gerüst, so dass der Blick auf die Unterrichtsstunde in ihrer Gesamtheit nicht verloren geht.

¹⁰⁰ Vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 55,92.

¹⁰¹ Faust-Siehl spricht von „Schlüsselmomenten“, anhand derer Phasen des Unterrichtsgesprächs in „zentralere und weniger zentrale Abschnitte der Themenkonstitution differenziert werden“ (Faust-Siehl 1987, 212) können.

¹⁰² Vgl. Grill 2003, 50.

¹⁰³ Grill 2005, 10.

¹⁰⁴ Grill 2005, 11.

¹⁰⁵ Beispielhaft sei auf Büttner/Dieterich verwiesen, die eine Unterrichtsstunde aus der Sicht zweier Schüler/innen skizzieren, um zu schauen, was den Beiden offensichtlich in der Stunde wichtig war (vgl. Büttner/Dieterich 2004, 159).

4.3 Thematische Analyse

Die von mir vorgenommene Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenthemen¹⁰⁶ beruht auf dem sog. „Ableitbarkeitsprinzip“. Dies besagt, „dass wir als Hauptthema des Textes das Thema betrachten, aus dem sich die anderen Themen des Textes am überzeugendsten (für unser Textverständnis) ‚ableiten‘ lassen“¹⁰⁷. Bei der thematischen Analyse gehe ich in mehreren Schritten vor:

1. Rekonstruktion der thematischen Entfaltung¹⁰⁸
2. Rekonstruktion der sog. Kernpropositionen anhand einer Analyse der „zentralen thematischen Schlüsselwörter“¹⁰⁹
3. Rekonstruktion von Unterrichtsphasen¹¹⁰ anhand der Lehrerfragen- und –instruktionen¹¹¹.

Die Durchführung dieser drei Analyseschritte werde ich nicht im Einzelnen darstellen, da sich die Beobachtungen an vielen Stellen wiederholen und überschneiden würden¹¹². Stattdessen fasse ich die zentralen Ergebnisse zusammen und verweise bei Gelegenheit auf den entsprechenden Analyseschritt.

Die von mir ausgewählte Religionsstunde findet sich in Grill 2005 und ist mit dem Titel-Thema „Rechtfertigung vs. Selbstkritik“ überschrieben. Dem folgt eine Aufzählung von Stichworten: Anthropologie, Rechtfertigung, Angenommen sein, Beziehung, Glaube. Die Angaben zu den am Unterricht Teilnehmenden sind sehr kurz gehalten – eine Lehrerin, neun Schülerinnen und

¹⁰⁶ Der Begriff des Nebenthemas kann im weiteren Verlauf auch ausgetauscht werden gegen den Begriff des Teil- oder Unterthemas.

¹⁰⁷ Brinker 2005, 57.

¹⁰⁸ Brinker nennt vier Grundformen der thematischen Entfaltung: die deskriptive, die narrative, die explikative und die argumentative Themenentfaltung (vgl. Brinker 2005, 65-87). Dabei macht er mehrfach darauf aufmerksam, dass die unterschiedlichen Themenentfaltungen nicht immer klar voneinander zu trennen sind (vgl. Brinker 2005, 69 und 79).

¹⁰⁹ Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 68.

¹¹⁰ Hierunter verstehe ich Abschnitte der Themenkonstitution, die von Rahmen setzenden und/oder zentrierenden Schritten, die der Orientierung der Schüler/innen dienen, begleitet werden (vgl. Faust-Siehl 1987, 203f).

¹¹¹ Zu den Gliederungskriterien zählen also neben den thematischen auch interaktionstheoretische sowie linguistische Aspekte (vgl. Krummheuer/Naujok 1999, 68f).

¹¹² Auch Krummheuer und Naujok weisen darauf hin, dass die Nachvollziehbarkeit der Forschungsarbeit unter einer in allen Einzelschritten vollzogenen Transkriptanalyse leiden kann. Von daher gelte es, sich auf den „am besten zu plausibilisierenden Interpretationsstrang“ (Krummheuer/Naujok 1999, 58) zu beschränken.

zwei Schüler der K 12 –, so dass ich keine Informationen zu Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit, Nationalität oder anderen biografischen Hintergründen habe. Auch über die Schule und ihr Einzugsgebiet ist nichts notiert – lediglich das Bundesland kann mit Hilfe anderer Angaben der Arbeitshilfe ausgemacht werden, so dass es sich um eine Schule in Bayern handeln dürfte. Zudem findet sich eine Übersicht der Religionsstunde, die bereits Anhaltspunkte über den thematischen Aufbau des Unterrichts bereithält.

4.3.1 Thematische Analyse (Teil 1): Werbeanzeige¹¹³

Die Lehrerin eröffnet die Stunde mit einer Bildbegegnung (1.¹¹⁴)¹¹⁵. Dem fügt sie das Ziel dieser Bildbetrachtung hinzu: *„...des soll uns zu einem weiteren Aspekt der Anthropologie führen“*¹¹⁶. Damit ist die Stunde unter ein Thema gestellt, das zum einen aus den vorangegangenen Unterrichtsstunden als bekannt vorausgesetzt wird. Zum anderen bleibt der Begriff „Anthropologie“ merkwürdig in der Schwebe, was ich im Folgenden genauer zu belegen versuche. An dieser Stelle sei jedenfalls schon einmal die Vermutung geäußert, dass einige der Schüler/innen die Nennung des Themas akustisch gar nicht aufgenommen haben, da es in dem Kurs zu diesem Zeitpunkt recht unruhig zuzugehen scheint (4.: Immer noch Geschwätz in der Klasse). Der von der Lehrerin geäußerten Aufforderung, das Bild zu betrachten (9.: *„auf was für 'ne Situation wird hier gerade angespielt?“*) wird zunächst nicht nachgekommen, da drei Schüler/innen verspätet im Unterricht eintreffen (10.). Die Lehrerin tadelt die Verspätung nicht, sondern gibt einen kurzen Überblick: *„wir sind hier grad bei der Bildbegegnung“* (11.). Dass das zu betrachtende Bild auf einen weiteren Aspekt der Anthropologie

¹¹³ Die Überschriften für die Thematische Analyse sind der Übersicht zum Stundentranskript entnommen (vgl. Grill 2005, 33).

¹¹⁴ Zu sämtlichen Zitaten aus den Transkripten von Unterrichtsstunden oder Interviews wird in unmittelbarer Nähe die entsprechende Nummerierung genannt, so dass sie der Leser problemlos in der jeweiligen Literatur bzw. im Anhang dieser Arbeit auffinden kann. Um der besseren Lesbarkeit willen werden sämtliche Zitate aus den Transkripten sowie aus den Fragebögen kursiv geschrieben.

¹¹⁵ Vgl. Grill 2005, 47. Auf dem Bild sind eine Jugendliche in BH und ein Jugendlicher mit nacktem Oberkörper abgebildet.

¹¹⁶ Mit einem derartigen – typischen – Unterrichtseinstieg (Überblick über das Unterrichtsthema und erste Anweisungen oder Fragen) wird den Schülern ein „Horizont“ eröffnet; Schüler/innen und Thema werden in Beziehung gesetzt (vgl. Faust-Siehl 1987, 158, 175).

hinführen soll, verschweigt sie allerdings, so dass spätestens an dieser Stelle deutlich wird, dass wohl nur ein kleiner Teil des Kurses den folgenden Abschnitt der Unterrichtsstunde ausdrücklich unter das Thema „Anthropologie“ gestellt sieht. In 11. fordert die Lehrerin die Schülerin Sophie auf, mit der Bildbetrachtung zu beginnen (*„beschreiben Sie mal Ihre Gefühle“*)¹¹⁷, das Mädchen weicht jedoch aus: *„Ich kann´s ja wie gesagt kaum sehen.“* (12.). Auch die folgenden Gesprächsbeiträge, die nach mehrmaligem Nachhaken der Lehrerin (13.,19.,25.) geäußert werden, entsprechen nicht den Anforderungen einer angemessenen Bildbeschreibung. Vielmehr scheinen die Schüler/innen durch das Bild verunsichert zu sein (vgl. Niklas: *„ein Männlein und ein Weiblein“* in 14.; Schüler: *„Ach so, Olli!“* in 22.; Schüler: *„Im Religionsunterricht ist doch alles etwas prüde hier“* in 26.; vermehrtes Lachen der Schüler/innen in 16.,18.,24.,25.,28.,29.)¹¹⁸. Erst die Schülerin Cornelia macht einen ernsthaften Versuch, dem Bild beschreibend näher zu kommen, indem sie auf die Stimmung und den Charakter der Personen hinweist (30.). Die Lehrerin nimmt Cornelias vorsichtige Äußerung auf und formuliert daraus eine Frage: *„Was ist das für eine Stimmung, die für Sie da klar wird?“* (31.)¹¹⁹. Die folgenden Gesprächsbeiträge sind dann – als angemessene Antwort auf die Aufforderung, etwas zu beschreiben – fast durchgehend deskriptiv (bis 103.); es finden sich jedoch auch Sequenzen, die eher explikativ-argumentativen Charakter (z.B. 78.-94.) haben. In ihren Beschreibungen gehen die Schüler/innen hauptsächlich auf die Gefühle und die daraus resultierenden Wünsche des Jungen auf dem Bild ein, so dass sich diese beiden Begriffe – Gefühl und Wunsch – als zentrale thematische „Schlüsselwörter“ des Abschnitts 1.-103. ausmachen lassen.

¹¹⁷ Ähnlich wie in dem Beispiel einer Unterrichtsstunde bei Faust-Siehl, wird auch hier die Themenkonstitution vom Bild eröffnet, indem die Lehrerin den Horizont des Bildes nicht selbst eingrenzt (vgl. Faust-Siehl 1987, 159). Möglicherweise sind die Schüler/innen durch eine derartige „weite“ Öffnung (vgl. Faust-Siehl 1987, 158,160) überfordert, da sie zunächst sehr verunsichert reagieren; vgl. dazu den weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs.

¹¹⁸ Vgl. Grill 2005, 55. Dazu konnte Leutner-Ramme in ihrer Untersuchung herausstellen, dass Schülerantworten weniger durch die Frage der Lehrerin, als vielmehr durch die erwarteten sozialen Folgen maßgeblich beeinflusst werden (vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 213).

¹¹⁹ Damit beginnt ein insgesamt schülerzentriertes Unterrichtsgespräch – durchsetzt von Gruppenarbeitsphasen -, in dem die Lehrerin ihre Schüler/innen fast durchweg zu freien Äußerungen anregt (vgl. Hanke/Mandl/Prell 1973, 64f).

Mit dem Aufdecken der gesamten Folie und der Fragestellung „*Um was handelt es sich?*“ eröffnet die Lehrerin einen neuen Unterrichtsabschnitt (103.)¹²⁰. Nachdem das Bild als Werbeanzeige entschlüsselt ist (104.-106.), fragt die Lehrerin nach den Mitteln, mit denen Werbung arbeitet (107.). Die daraus resultierenden Schülerantworten haben deskriptiv-explikativen Charakter, der allerdings recht bald in Argumentation übergeht: Die Schülerin Cornelia stellt fest, dass Werbung die Emotionen und Gefühle von Menschen ausnutze (112.) und beurteilt das als geschmacklos (114.). Dieses persönliche Urteil („*ich finde*“) greift die Lehrerin auf, indem sie fragt, ob das die anderen Schüler/innen auch so empfänden¹²¹ (115.). An dieser Stelle scheint sich ein Wechsel zu vollziehen: Die Schüler/innen äußern vermehrt eigene Empfindungen und Ansichten, was zum einen an den Begriffen, die entweder bewertende Funktion haben oder sich dem Thema „eigenes Gefühl“ zuordnen lassen, erkennbar ist. Zum anderen liegt hier ein Übergang von einer deskriptiven zu einer eher explikativ-argumentativen Themenentfaltung vor. Insbesondere aber fällt in diesem Abschnitt eine Häufung von Formulierungen der 1. Person Singular auf („*ich find's halt auch oberflächlich*“ in 132.; „*Ich find's total Schwachsinn*“ in 141.; „*ich denke eigentlich*“ in 145. usw.)¹²². Die Gesprächsphase beginnt also bei 114. mit der Äußerung von Cornelia und endet erst bei 163. Neben den genannten Beobachtungen fällt ebenfalls auf, dass es zur Bildung von zwei Sequenzen kommt, in denen (scheinbare) Verständnisprobleme bzw. Missverständnisse von Schülern geklärt werden. Der erste dieser Abschnitte beginnt mit der Feststellung von Paula, dass sie den Zusammenhang von Bild und Werbung nicht er-

¹²⁰ Im gesamten Unterrichtsgespräch werden Phasen nicht durch Schüler/innen abgeschlossen, sondern ist es stets die Lehrerin, die Sequenzen einleitet, in Gang hält und abschließt (vgl. Faust-Siehl 1987, 182).

¹²¹ Indem die Lehrerin sich auf einen dialogischen Prozess mit den Schülern einlässt, schafft sie die Möglichkeit „die verdinglichende Trennung von Lehren und Lernen“ (Boettcher 1973, 19) aufzuheben. Von daher regen solche Unterrichtssequenzen zu der Vermutung an, dass hier tatsächlich ein Lernprozess stattfindet.

¹²² Flanders erfasst solche Sequenzen in einem schülerzentrierten Unterrichtsmodell, das er „Akzeptieren der Gefühlshaltung der Schüler“ (Hanke/Mandl/Prell 1973, 66) nennt, und weist zudem darauf hin, dass solch ein Verhalten in der Praxis höchst selten zu finden sei. Gerade im Religionsunterricht, der als „grundsätzlich diskursiv und auf Gespräch angelegter Unterricht“ (Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 212) bezeichnet werden kann, dürften aber solche Gesprächsphasen vermehrt auftreten.

kennen könne (122.). Die Lehrerin greift diese Äußerung auf und regt die anderen Kursteilnehmer/innen an, dem weiter nachzuspüren (127.).¹²³ Daraus entwickelt sich ein Gespräch, in dem das Thema „Zusammenhang von Werbebild und –slogan“ entfaltet wird. Schließlich meldet sich Paula wieder zu Wort – mit einem wertenden Kommentar: *„des find ich auch von der Werbung an sich ziemlich idiotisch“* (143.). An dieser Stelle lenkt die Lehrerin ein – damit beendet sie diese Sequenz – und eröffnet einen neuen Gedankengang, indem sie nach der Zielgruppe der Werbung fragt (144.). Mit ihren Antworten verbleiben die Schüler/innen in ihrer emotionalisierten Sprache und signalisieren deutlich eine ablehnende Haltung gegenüber der Werbebotschaft. Die zweite Sequenz wird von Cornelia eröffnet, indem sie der Werbeanzeige eine *„blöde Rollenverteilung“* vorwirft, mit der ein *„wahnsinnig blödes Klischee“* verstärkt werde (151.). Die Lehrerin wertet diese Äußerung – gemeinsam mit der Schülerin Sophie – als Missverständnis (*„also Klischee wär für mich jetzt was anderes gewesen“* in 154. und 155.) Insgesamt kann der Abschnitt 103. bis 163. als Einheit beschrieben werden, die durch eine argumentativ-explikative Themenentfaltung sowie zahlreiche personalisierte Gesprächsbeiträge der Schüler/innen gekennzeichnet ist. Nimmt man die beiden oben beschriebenen Sequenzen innerhalb dieser Gesprächsphase hinzu, so drängt sich eine eingehendere Analyse dieser Szenen – unter Einbezug der beteiligten Schülersichten – geradezu auf.

¹²³ Solche Sequenzen bezeichnet Holstein als „gebundenes Unterrichtsgespräch“ (Holstein 1976, 92) das in seiner Darstellung und im Ergebnis offen ist – jedoch von der Lehrerin zurückhaltend geleitet wird, da sie das Thema im Blick behält.

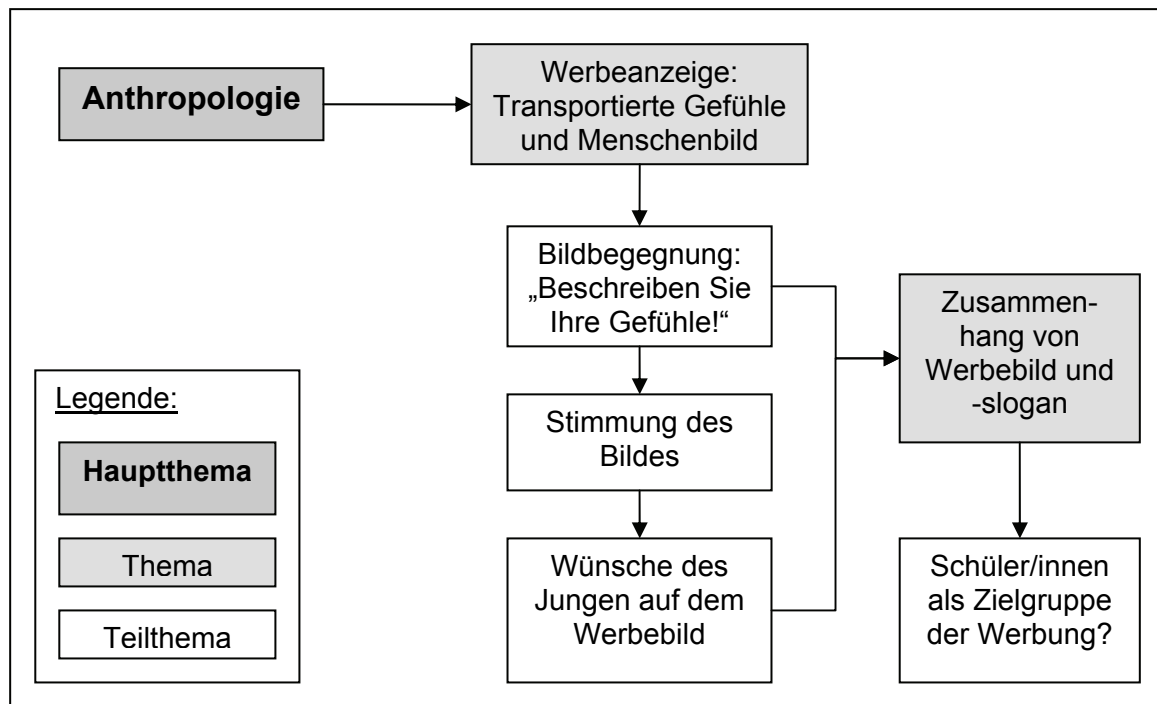


Abb.1: Themenstammbaum 1.-163.

4.3.2 Thematische Analyse (Teil 2): Überleitung

In 163. fasst die Lehrerin das von den Schülern Gesagte als „*Konzeption eines Menschenbildes*“ zusammen. Sie versucht, den Zusammenhang zum Hauptthema herzustellen, indem sie die Schüler/innen bittet, das dargestellte Menschenbild an die zuvor besprochenen anthropologischen Konzeptionen anzuknüpfen (163.). Im Anschluss an eine Murmelphase sollen sie ihre Ergebnisse zu dem Arbeitsauftrag (s.o., 163.) präsentieren¹²⁴. Die nachfolgenden Beiträge gleichen jedoch eher einer Stichwortsammlung: „*Mensch als Sünder*“ (164.); „*ich hab nur einfach ein Stichwort gegeben*“ (168.); „*Der erotische Typus*“ (180.). Diese Resonanz ist so schwach, dass es nicht einmal möglich ist, diesem Abschnitt (164.-188.) eine Grundform der thematischen Entfaltung zuzuordnen. Einzig die Beiträge der Lehrerin lassen sich als deskriptiv-explikativ bezeichnen: Sämtliche anthropologischen Konzepte werden von ihr benannt und grob umschrieben (Lorenz in 169.; Freud in 180. und der Existentialismus in 183.). Es scheint also den Schülerinnen

¹²⁴ Im Vergleich zur Eröffnung durch das Bild der Werbeanzeige ist der Horizont von „passenden“ Antworten hier begrenzt, so dass man diese Sequenz als „eng eröffnet“ bezeichnen kann (vgl. Faust-Siehl 1987, 167, die hier von „enger“ Themenkonstitution spricht).

und Schülern unmöglich, die von ihnen geäußerten und zum Teil intensiv diskutierten Gedanken zu (dem Menschenbild) der Werbeanzeige selbstständig mit den (als bekannt vorausgesetzten) anthropologischen Konzeptionen zu verknüpfen. Als einzige Verbindung fällt Niklas offenbar die bereits geschriebene Klausur zu diesem Thema ein, was auch von der Lehrerin honoriert wird: *„Ja, Sie ham’s in der Klausur geschrieben, die anderen ham’s hier vorgestellt. Schön.“* (179.).¹²⁵ Erst als die Lehrerin das passende Stichwort gegeben hat, wagen zwei Schülerinnen – Lucy und Cornelia – den zaghaften Versuch, eine Verbindung herzustellen (180. und 182.; 186. und 188.).

Auch diesen Sachverhalt werte ich als Indiz dafür, dass den Schülern die Anbindung des Themas „Werbeanzeige“ an das Hauptthema „anthropologische Konzeptionen“ nur schwer gelingt. Die Lehrerin bemerkt diese Schwierigkeit auch recht bald, beendet diese Phase (*„so was brauchen Sie nicht aus dem Blick verlieren, des kann man da ruhig schon mal versuchen, mit ran zu knüpfen“* in 189.) und leitet über zum nächsten Unterrichtsabschnitt.

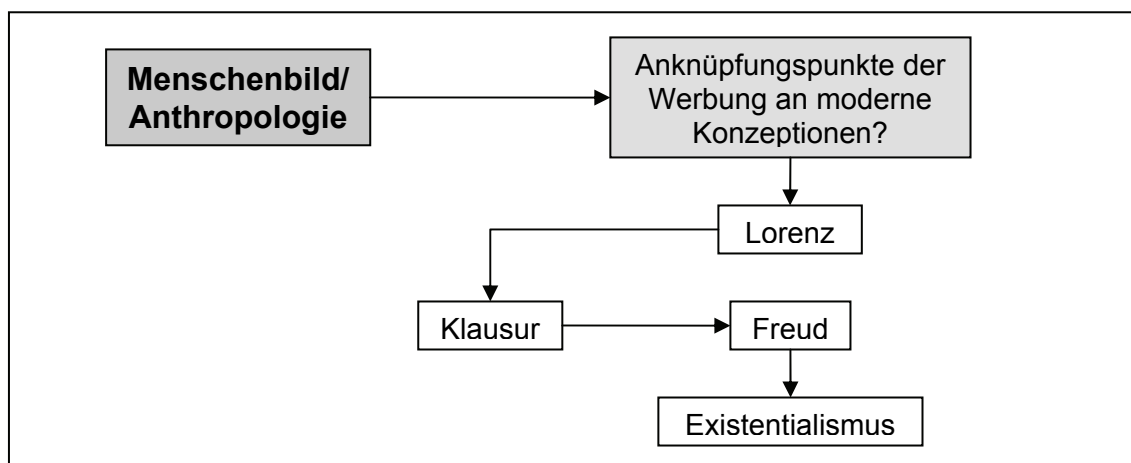


Abb.2: Themenstammbaum 163.-189.

¹²⁵ Zwar erinnern sich die Schüler/innen, dass sie über die anthropologischen Konzeptionen eine Klausur geschrieben haben, der Inhalt ist für sie in diesem Zusammenhang jedoch nicht abrufbar. Diese Beobachtung deckt sich mit dem Hinweis von Büttner/Dieterich, dass in Prüfungen weniger die Reflexion als vielmehr das Reproduzieren von Wissen gefragt ist (Büttner/Dieterich 2004, 97f).

4.3.3 Thematische Analyse (Teil 3): Luthers Rechtfertigungslehre

In der Formulierung der Lehrerin tritt deutlich zu Tage, dass sie eine klare Vorstellung von dem Plan und der Durchführung der Stunde hat: „*Gut*¹²⁶, *jetzt geh ma mal einen Schritt weiter*“ (189.).¹²⁷ Sie fasst noch einmal die zuvor gesammelten Aspekte in Bezug auf die Werbeanzeige zusammen („*Gefühle und Wünsche*“, „*Verständnis*“, „*Geborgenheit*“, „*Gefühl nach Sehnsucht nach Annahme*“) und nennt Martin Luther als jemanden, der vor ca. 500 Jahren die gleichen Gefühle hatte wie der Junge in der Werbeanzeige¹²⁸. Sie überlässt demzufolge die Verknüpfung der Themen „Werbeanzeige“ und „Martin Luther“ nicht den Schülern, sondern stellt sie selbst her.¹²⁹

Nachdem Dalia und Sophie die Texte Röm 1,17 und „Aus Luthers großem Selbstzeugnis“ 1545 laut vorgelesen haben, sollen die Schüler/innen in kleinen Gruppen die Frage, welche neue Sichtweise Martin Luther gewinnt, beantworten (193.). In der sich anschließenden Präsentation der Ergebnisse (195.-211.) wird das Thema vorwiegend deskriptiv entfaltet, indem die Schüler/innen Begriffe und Formulierungen nennen, die sie den beiden gelesenen Texten entnehmen können, z.B. „*wenn man glaubt, dann ähm is also, is man vor Gott schon gerechtfertigt.*“ (202.); „*Glaube ist ein Geschenk Gottes*“ (206.). Nachdem die Lehrerin die genannten Wortbeiträge an der Tafel gesammelt hat, eröffnet sie das Teilthema „Zusammenhang von Luther und Werbeanzeige“ (211.).

Auf die Frage, wie man Luthers Gefühl – im Rekurs auf die Werbeanzeige – denn umschreiben könne, folgt abermals eine „Stichwortsammlung“, also eine deskriptive Themenentfaltung. Die Schüler/innen machen mehrere

¹²⁶ Diese Äußerung der Lehrerin – „gut“ – belegt treffend die Beobachtung von Faust-Siehl, dass derartige Kommentare, die sich auf eine Folge von Schülerbeiträgen beziehen, weniger eine Bewertung als vielmehr einen gliedernden Schritt innerhalb der Themenkonstitution darstellen (vgl. Faust-Siehl 1987, 206).

¹²⁷ Für die Auswahl und Vorbereitung der Unterrichtsthemen ist die Lehrkraft verantwortlich. Von daher beginnt die Themenkonstitution in Eröffnungsphasen stets durch Äußerungen der Lehrer/innen (vgl. Faust-Siehl 1987, 175).

¹²⁸ Die Schüler/innen werden also nicht allein mit der systematisch-theologischen Aussage der Rechtfertigungslehre sondern auch mit ihrem Entdeckungs- und Begründungszusammenhang konfrontiert (vgl. Büttner 2006a, 15).

¹²⁹ Von daher wird im weiteren Verlauf der Analyse darauf zu achten sein, inwiefern den Schülern die Verbindung der Themen „Luther“ und „Werbepotschaft“ gelingt.

Vorschläge („akzeptiert“ (212.); „Mit Begeisterung aufgenommen.“ (216.); „Geliebt“ (218.)), doch das Stichwort, nach dem die Lehrerin sucht, ist nicht dabei, so dass sie es letztlich selbst nennt: „So was wie ‚angenommen‘“ (221.). Damit ist auch dieses Teilthema abgeschlossen und während sie die Frage für den nächsten Abschnitt der Stunde stellt, identifiziert sie an der Tafel die „*’reformatorische’ Entdeckung Luthers im Römerbrief*“¹³⁰ mit der Rechtfertigungslehre durch ein Gleichheitszeichen.

Ohne es explizit auszusprechen, gibt die Lehrerin Aufschluss über ihr eigenes Themenverständnis der Unterrichtsstunde: Das zentrale Thema ist die Anthropologie. Dem untergeordnet ist wiederum die Rechtfertigungslehre, was sich aus dem „Ableitbarkeitsprinzip“ schließen lässt; denn in ihr geht es um die Stellung des Menschen vor Gott – der Mensch und seine Gottesbeziehung stehen im Mittelpunkt. Die Informationen über Luther dienen der Hinführung zur Rechtfertigungslehre, so dass Luther hier als Teilthema der „Rechtfertigungslehre“ aufgefasst werden kann.

Im nächsten Teil der Religionsstunde sollen die Schüler/innen also herausfinden, auf welche Frage die Rechtfertigungslehre eine Antwort gibt (221.). Dieser Aufforderung kommen sie jedoch zunächst nicht nach. Stattdessen meldet sich Cornelia zu Wort und äußert ihr Missfallen an der Botschaft der Rechtfertigungslehre, dass der Glaube eines Menschen über seine Schwächen und negativen Seiten hinwegsehen lasse (222.). Die Lehrerin blockt diesen Gedankengang jedoch bald ab und erinnert an den Arbeitsauftrag Fragen zu formulieren (231.). Daraufhin fragt Saskia vorsichtig an, ob man den Glauben nicht als „*so’n Teil Erlösung*“ betrachten könne (234.). Während die Lehrerin diese Überlegung gemeinsam mit der Schülerin zu entfalten sucht, findet ein Wechsel von explikativer zu argumentativer Themenentfaltung statt: Sara verweist auf die Kreuzzüge als Beispiel für die Rechtfertigung von Sünden durch den Glauben (246.). Obwohl die Schülerin hier einen ganz anderen Gebrauch von dem Begriff der „Rechtfertigung“ macht, scheint sie damit bei ihren Mitschülern eine Bewegung ausgelöst zu haben (unverständliches Gemurmel in 247.). Zwar versucht die Lehrerin zu inter-

¹³⁰ Grill 2005, 49.

venieren (249.)¹³¹, doch die Schülerin Sara hat ein Themenfeld eröffnet, das zu dem eigentlichen, d.h. von der Lehrerin vorgesehenen Unterrichtsthema, keine oder nur eine sehr lose Verbindung aufweist.¹³² Im Laufe der Argumentation (246.-265.) fallen weitere Stichworte („*Hitlerzeit*“ und „*Kirche*“ in 250.; „*Bush*“ in 253.; „*Politik*“ in 261.), so dass sich die von Sarah entfachte Diskussion um die Frage dreht, ob Menschen ihr (politisches) Verhalten durch ihren Glauben rechtfertigen können. An der Gesprächsphase beteiligen sich insgesamt sechs Schüler/innen, so dass dieses Thema für sie eine hohe Relevanz zu besitzen scheint. Die Tatsache, dass es in dieser Unterrichtssequenz zu einer derartigen Verschiebung des Themas kommt, wird im weiteren Verlauf genauer zu untersuchen sein.¹³³ Schließlich beendet die Lehrerin dieses Thema, indem sie die Diskussion stoppt¹³⁴ und auf den Unterschied in den beiden Rechtfertigungsbegriffen verweist. Im Rückbezug auf die Werbeanzeige ruft sie noch einmal in Erinnerung, um was es „*eigentlich*“ geht (266.). Darauf folgt eine deskriptiv-explikative Gesprächsphase, in der die Schülerin Cornelia das Teilthema „Rechtfertigung und persönliches Gefühl“ eröffnet und einen neuen Begriff – den des Selbstwertgefühls – einbringt (267.). Nachdem die Lehrerin daraus eine Frage formuliert und diese an der Tafel notiert hat, meldet sich die Schülerin Paula und es entsteht noch einmal – obwohl es zur Pause klingelt – ein neuer thematischer Unterabschnitt: Wie kann ich als „*normaler Mensch*“ angenommen werden?¹³⁵ Wiederum zeigt sich, dass die Schüler/innen Schwierigkeiten haben, die Begriffe in der von der Lehrerin intendierten Bedeutung zu erfassen – die Schülerin Sara vergleicht das „Angenommen werden“ mit der Aufnahme in eine Gang, für die man eine Prüfung ablegen muss. Gemeinsam mit

¹³¹ Vgl. dazu auch die Aussagen der Lehrerin selbst in Grill 2005, 51.

¹³² Derartige thematische Abweichungen, aber auch falsche Beiträge oder Verweigerungen sind konstitutiv für Unterricht und lassen sich durch keine noch so exakte Planung verhindern – sie können nur vom Lehrer „mehr oder weniger angemessen und folgenreich aufgegriffen werden“ (vgl. Mühlhausen 1994, 53).

¹³³ Mühlhausen weist ausdrücklich darauf hin, dass die Analyse solcher Abweichungen bzw. Überraschungen im Unterricht helfen kann, Unterrichtsprozesse besser zu verstehen (vgl. Mühlhausen 1994, 27).

¹³⁴ Darin bestätigt sich die Feststellung von Faust-Siehl, dass letztendlich die Äußerungen der Lehrkraft entscheidend für den Unterrichtsverlauf sind, da sich in ihnen abzeichnet, wie sie die Themenkonstitution fortsetzen möchte (vgl. Faust-Siehl 1987, 175).

¹³⁵ Vgl. die Tafelanschrift in Grill 2005, 49.

der Schülerin Saskia korrigiert die Lehrerin dieses Missverständnis: „*Gott schenkt den Glauben.*“ (284.). Ganz zum Schluss meldet sich dann noch einmal Paula zu Wort¹³⁶ und äußert eine Frage, die sie sehr zu beschäftigen scheint¹³⁷: Wie kann man, wenn man nicht an Gott glaubt, von ihm angenommen sein? (vgl. 286.).¹³⁸

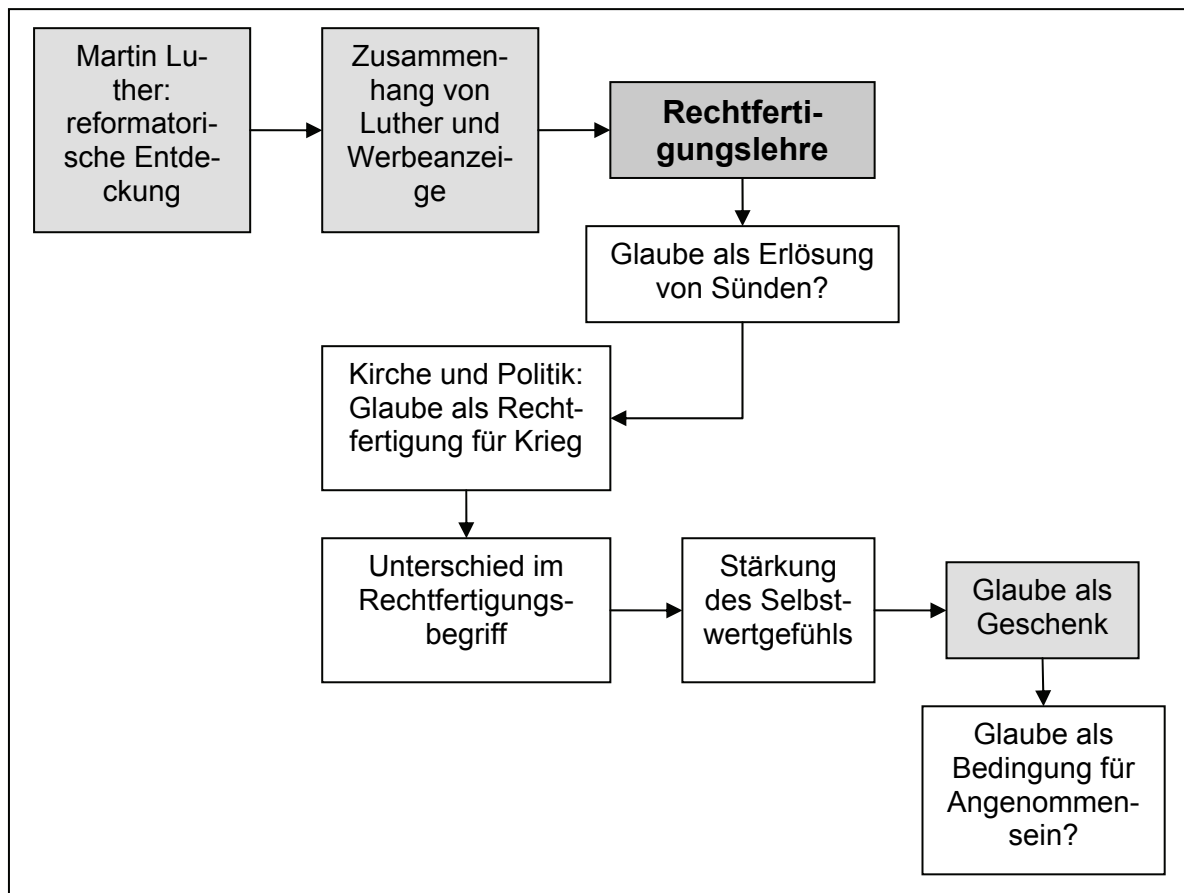


Abb.3: Themenstammbaum 190.-288.

¹³⁶ Faust-Siehl weist darauf hin, dass die Abschlussphase von Schülern bevorzugt dazu genutzt wird, (ihnen) wichtige Themenaspekte, die bis dahin offen geblieben sind, anzusprechen. Dabei handelt es sich dann um eine Schülereröffnung, die i.a. nicht zu weiteren Phasen führt (vgl. Faust-Siehl 1987, 45) – wie auch im Fall der Schülerin Paula.

¹³⁷ Vgl. Grill 2005, 245-267.

¹³⁸ Nicht zuletzt waren es Tausch/Tausch, die durchschnittlich 60 Fragen pro Unterrichtsstunde gezählt haben – mehrheitlich vom Lehrer gestellt. Die nicht kontrollierende sondern vielmehr neugierige Schülerfrage komme kaum vor (vgl. Petillon 1987, 36; Becker/Clemens-Lodde/Köhl 1980, 95f). Auch in dieser Stunde gibt es lediglich vier Fragen, in denen Schüler/innen echtes Interesse bekunden (238.,243.,273.,286.). Bemerkenswert also, dass die Schülerin Paula über das Ende der Stunde hinaus ihre Frage formuliert.

4.4 Zusammenfassung

Die gesamte Stunde ist unter das *Hauptthema* „Anthropologie“ gestellt. Daraus soll die „Rechtfertigungslehre“ als *Thema* entwickelt werden, wobei die Werbeanzeige als Hinführung dient. In ihrer radikalen Botschaft provoziert die Werbung die Schüler/innen zu teils massivem Widerspruch¹³⁹, aus dem der Wunsch, angenommen zu sein, entsteht. Ein vergleichbares Bedürfnis lässt sich auch bei Martin Luther entdecken, so dass durch diese Parallelität eine Verbindung zwischen den beiden Themen hergestellt ist. Außerdem vermittelt die Werbeanzeige ein Menschenbild, das aus den – zuvor besprochenen und von daher als bekannt vorausgesetzten – anthropologischen Konzeptionen abgeleitet werden kann. Zu den Themen lassen sich weitere *Teilthemen* finden.

Dieses Themengerüst beruht auf der Unterrichtsplanung der Lehrerin¹⁴⁰ und ist für die Schüler/innen – so stellte sich in mehreren Passagen heraus – nur schwer erkennbar. Stattdessen kann die Unterrichtsstunde aus Sicht der Schüler/innen folgendermaßen skizziert werden: Die anfängliche Bildbeschreibung stellt eine 1. *Anfangsphase* (1.-102.) dar, die in die 1. *Hauptphase* (103.-162.) übergeht, als die Lehrerin offen legt, dass das Bild zu einer Werbeanzeige gehört. Der Versuch, eine Verbindung zwischen Werbung und anthropologischen Konzeptionen herzustellen, bildet lediglich eine *Zwischenphase* (163.-188.). Eine 2. *Anfangsphase* (189.-220.) entsteht durch die Arbeit mit den Texten Röm 1,17 und „Aus Luthers großem Selbstzeugnis“ 1545. Auch diese Sequenz geht in eine 2. *Hauptphase* (221.-265.) über, in der die Schüler/innen über einen Rechtfertigungsbegriff diskutieren, der ihnen wichtig zu sein scheint, der von der Lehrerin jedoch nicht intendiert ist. Schließlich endet die Stunde mit einer *Schlussphase* (266.-288.) – die zu mehr als drei Vierteln nach dem Pausengong stattfindet und in der zwei Schülerinnen eine bedeutende Frage aufwerfen, so dass hieraus si-

¹³⁹ Das Unterrichtsgespräch mit einer Provokation zu beginnen wird auch in den Trainingseinheiten von Becker u.a. zur Motivation für den Lerngegenstand empfohlen (vgl. Becker/Clemens-Lodde/Köhl 1980, 72).

¹⁴⁰ Vgl. Grill 2005, 50.

cherlich eine dritte Hauptphase hätte entstehen können. Insofern kann man diese Sequenz auch als 3. *Anfangsphase* beschreiben.

Indizien für die Hauptphasen – und damit für die aus Schülersicht zentralen Themen – sind die argumentativ-explikative Themenentfaltung, längere Schülerbeiträge mit einer gehäuftten Verwendung der ersten Person Singular, sowie kurze Kommentare der Lehrerin. In den Anfangsphasen und in der Zwischenphase verteilen sich die Gesprächsbeiträge gegenteilig und die Themenentfaltung ist vorwiegend deskriptiv-explikativ.

Die genannten Beobachtungen haben sich allein aus dem Schülertext – d.h. den Schülern in ihrer Gesamtheit – ergeben. Von daher bin ich zuversichtlich, dass die Rekonstruktion *einzelner* Schülersichten weitere Erkenntnisse über die Themenkonstitution im Unterrichtsprozess ermöglicht.

5. „Unerwartet bei der Sache“ – Rekonstruktion der Unterrichtsstunde aus der Sicht von Schüler/innen

Notiert man die Wortmeldungen der einzelnen Schüler/innen, so drängen sich zahlreiche Beobachtungen auf, von denen ich einige nennen möchte:

1. Die Anzahl der Wortmeldungen variiert von 1 (Dorothee) bis 45 (Cornelia).
2. Anhand der gezählten Wortmeldungen kann man drei Gruppen bilden. Dabei enthält die erste Gruppe die Schüler/innen mit den meisten Wortbeiträgen (Niklas, Paula, Cornelia) – angeführt von Cornelia, die das gesamte Unterrichtsgespräch gemeinsam mit der Lehrerin zu tragen scheint. Die zweite Gruppe bildet das „Mittelfeld“, d.h. sie umfasst die sechs Schüler/innen, die sich zwischen sechs (Lucy) und elf Mal (Sara, Thomas und Nadine) melden. Zur dritten Gruppe gehören die beiden Schülerinnen mit einer (Dorothee) bzw. zwei (Sophie) Wortmeldungen.
3. Eine weitere Gruppenbildung ist in Bezug auf die Verteilung der Gesprächsbeiträge über die gesamte Unterrichtsstunde möglich. Dabei wird eine Gruppe aus den Schülerinnen und Schülern, die sich zu

Beginn der Stunde (bis 49.) das erste Mal melden, gebildet. Dies sind alle Schüler/innen bis auf Nadine, Sophie und Dorothee, die demnach die zweite Gruppe bilden.

Anhand dieser Aufteilung und unter Berücksichtigung der Beobachtungen durch die Themenanalyse wähle ich aus der Gesamtheit der Schüler/innen zwei aus: Cornelia und Paula¹⁴¹.

Wie ich bereits im dritten Kapitel angemerkt habe, möchte ich die einzelnen Schülersichten anhand von ausgewählten Fragestellungen rekonstruieren. Diese Fragen sind inhaltlicher Qualität und relativ offen formuliert, damit möglichst viele Aspekte in der Analyse erfasst und anschließend in die Interpretation einbezogen werden können. Die Rekonstruktion der Schülersichten gestaltet sich folglich derart, dass ich zunächst die Auswahl der jeweiligen Schülerin begründe. Ihre Gesprächsbeiträge sowie der unmittelbare Kontext werden chronologisch notiert und mit den Nummerierungen des Transkripts versehen, so dass die Leserin bzw. der Leser zum einen den jeweiligen Gesprächsbeitrag im Unterrichtstranskript leicht auffinden kann¹⁴². Zum anderen können auf diese Weise die entsprechenden Themenstammbäume (vgl. die Abbildungen 1 bis 3) zur thematischen Orientierung herangezogen werden. Diese „herausgefilterten“ Gesprächsbeiträge werden dann anhand folgender Fragestellungen¹⁴³ analysiert:

- Lässt sich ein Gesprächsprofil der Schülerin bzw. des Schülers herausarbeiten?
- Wie spricht die Schülerin bzw. der Schüler über das Thema (auf welchem Sprachniveau)?
- Wie genau gehen die Schüler/innen auf die Fragestellung der Lehrerin ein?
- Gibt es ein Thema, das der Schülerin bzw. dem Schüler besonders wichtig ist?

¹⁴¹ Im Sinne von qualitativer Forschung, die das Ziel verfolgt, „mikroskopische Nahaufnahmen“ subjektiv erlebter und gedeuteter Wirklichkeit“ (Porzelt 2000b, 65) zu liefern, beschränkt sich auch diese empirische Arbeit auf eine begrenzte Zahl von Einzelfällen.

¹⁴² Vgl. den Anhang dieser Arbeit.

¹⁴³ Vgl. Grill 2003, 50; sowie Grill 2005, 10.

- Worüber wird an der Oberfläche gesprochen und worum geht es unterschwellig?
- An welchen Stellen entwickelt die Schülerin bzw. der Schüler eigene Gedanken und Fragestellungen?
- Ist eine Weiterentwicklung im Denken und Urteilen spürbar, mit anderen Worten: Lernt sie bzw. er etwas „in Sachen Religion“¹⁴⁴?

Dieser Fragekatalog soll nicht systematisch „abgearbeitet“ werden, sondern Impulse geben und sensibel machen für eine möglichst umfassende und vielschichtige Rekonstruktion der einzelnen Schülersicht.¹⁴⁵

5.1 Cornelia

Für die Schülerin Cornelia entscheide ich mich aus drei Gründen: Zum einen dominiert sie mit 45 Gesprächsbeiträgen das Unterrichtsgeschehen in auffälliger Weise (sie meldet sich mehr als doppelt so häufig wie Paula, die sich im Vergleich zum gesamten Kurs am zweithäufigsten meldet). Zum anderen sind ihre Wortmeldungen über die gesamte Unterrichtsstunde verteilt (der erste Beitrag erfolgt in 30. und der letzte in 278.) – es gibt nur eine Sequenz (188. bis 214.), in der sich Cornelia nicht äußert (bis auf ein „O.k.“ in 194. als Signal für ihr Einverständnis mit der aufgetragenen Gruppenarbeit). Zum dritten ist Cornelia an sämtlichen Unterrichtsphasen, die ich mittels der thematischen Analyse als bedeutsam für die Themenkonstitution vermuten konnte (114.-162., darin: 122.-140. und 151.-162.; 246.-265.; 269.-286.), beteiligt.

Nach einigen Anlaufschwierigkeiten bei der Bildbegegnung (s.o.) ist Cornelia die Erste, die sich ernsthaft zur Frage der Lehrerin äußert (30.)¹⁴⁶. Indem Cornelia ihre Antwort recht vorsichtig formuliert („vielleicht“, „jedenfalls“, „ein bisschen“), tastet sie sich behutsam an die auf dem Bild dargestellte Szene

¹⁴⁴ Grill 2003, 50.

¹⁴⁵ Dabei soll es nicht darum gehen, Schüleraussagen als isolierte Größen zu interpretieren – vielmehr ist der soziale Charakter von Lernprozessen im Unterrichtsgeschehen zu berücksichtigen (vgl. Mendl 2000, 144).

¹⁴⁶ Dieses Muster, das Cornelia als Erste oder Zweite auf die Arbeitsaufträge der Lehrerin antwortet, ist nahezu in der gesamten Unterrichtsstunde erkennbar: 68., 128., 163., 221., 267.).

heran. Als Reaktion auf das Nachhaken der Lehrerin versucht Cornelia ihre Antwort zu explizieren. Dabei fällt es ihr schwer, die Stimmung zu beschreiben („*bisschen ungut*“). Stattdessen versucht sie, eine Verbindung von Bild und Überschrift der Werbeanzeige herzustellen. Damit scheint die Aufforderung der Lehrerin, die eigenen Gefühle bei der Bildbetrachtung zu schildern (11.), in den Hintergrund gerückt. In ihrer Beschreibung der Beziehung des Paares auf dem Bild wirkt Cornelia sehr sicher („*natürlich*“). Sie erfasst auch auf Anhieb das Wesentliche der dargestellten Situation: Der Junge muss den Ansprüchen seiner Freundin genügen, worunter er wiederum leidet.

Es folgt eine kleine Sequenz, die in der gesamten Unterrichtsstunde ein weiteres Mal zu beobachten ist: Cornelia und die Lehrerin lassen sich gegenseitig nicht aussprechen (vgl. auch 82.-92.).¹⁴⁷ In dieser Sequenz scheint sich das Gesprächsverhalten derart auszuwirken, dass Cornelia durch das eingeschobene „- ja -“ (33.) der Lehrerin einen Beitrag, den sie eigentlich hatte äußern wollen, verwirft: „- oder, ja.“ (34.). Mit der Frage nach den Gefühlen des Jungen in der Werbeanzeige spricht die Lehrerin deziert Cornelia an („*Was meinen Sie?*“), die ohne zu zögern mit einem Stichwort antwortet: „*Minderwertigkeit*“ (36.).

Als es im weiteren Verlauf der Bildbegegnung um die Gefühle des Jungen geht, meldet sich Cornelia erneut zu Wort. Sie äußert ihre Überzeugung („*auf jeden Fall*“ in 47.), dass er enttäuscht sei. Dazu spricht sie die Wünsche des Jungen als einen weiteren Aspekt an, der dann auch von der Lehrerin aufgenommen und als Impuls an die Mitschüler/innen weitergegeben wird (53. und 67.). Cornelia scheint es zu gelingen, sich in die Gefühlslage des Jungen hineinzusetzen, so dass sie sofort auf die Frage der Lehrerin (67.) antworten kann. Allerdings sichert sie sich ab, dass ihre Einschätzung auch von der Lehrerin und den Mitschülern geteilt wird („*oder?*“).

In ihrem nächsten Gesprächsbeitrag bezieht sich Cornelia auf die Aussage von Paula, dass der Junge sich wünsche, von seiner Freundin akzeptiert zu

¹⁴⁷ Eine mögliche Erklärung für diese Beobachtung könnte darin liegen, dass Cornelia als „beitragsstärkste“ Schülerin (sie gehört sicherlich auch in anderen Religionsstunden zu den das Unterrichtsgeschehen dominierenden Schülern) im Unterrichtsgespräch mit der Lehrerin sehr geübt ist, so dass die Lehrerin bei ihr weniger Hemmungen verspürt, sie zu unterbrechen.

werden (72.), indem sie den Begriff der Akzeptanz als unzureichend bewertet („*nicht nur*“). Cornelia spricht dem Jungen vielmehr den Wunsch zu, dass seine Freundin ihn wunderbar finden, ja sogar völlig begeistert von ihm sein solle. Haben bis zu dieser Sequenz die Schüler/innen abwechselnd Stichworte gegeben (32.-71.), so nimmt hier zum ersten Mal eine Schülerin gezielt inhaltlichen Bezug auf die Äußerung einer Mitschülerin. Cornelias Beitrag ist aber noch in einer anderen Hinsicht sehr interessant: Sämtliche von den Schülern bis dato genannten Stichworte hatten eher nüchternen und sachlichen Charakter, hier äußert sich die Schülerin dagegen zum ersten Mal deutlich emotionaler („*wunderbar finden*“, „*völlig begeistert*“). Diese Beschreibung der möglichen Wünsche des Jungen ist dem Bild der Werbeanzeige nicht mehr ohne weiteres zu entnehmen. Vielmehr scheint sich hier die über die Werbung vermittelte Stimmung mit persönlichen Erfahrungen und Gefühlen der Schülerin selbst zu vermischen. Zwei weitere Indizien für die Angemessenheit meiner Beobachtung zu diesem Gesprächsbeitrag sehe ich zum einen in der Reaktion der Mitschüler/innen (sie lachen leise) sowie in dem Kommentar der Lehrerin zu der Unterrichtsstunde¹⁴⁸. Darin merkt sie an, dass die Werbeanzeige von einem Schüler zum Anlass genommen wurde, seiner Mitschülerin mitzuteilen, was er von der gemeinsamen Beziehung halte. Es ist natürlich sehr schwierig, anhand des geringen Umfangs an Informationen zu dem Religionskurs, herauszufinden, welches Schülerpaar die Lehrerin gemeint haben könnte. Dennoch habe ich die Vermutung, dass es sich hierbei um Cornelia und Niklas handelt.¹⁴⁹ Trifft dies zu, so kann an den Äußerungen Cornelias (und Niklas') geradezu abgelesen werden, auf welchen Ebenen die Schülerin vorhandene und neue Erfahrungen miteinander verknüpft. Das zweite Indiz liefert mir der Hinweis im Transkript, dass die Schüler/innen leise lachen (78.). Sind nämlich Cornelia und Niklas tatsächlich ein Paar, so kann davon ausgegangen werden,

¹⁴⁸ vgl. Grill 2005, 50.

¹⁴⁹ Niklas' und Cornelias Gesprächsbeiträge finden sich im Transkript meist in unmittelbarer Nähe (50.-52., 68.-70.; 114.-116.; 174.-176.) zueinander; Niklas versucht – im Gegensatz zu dem zweiten männlichen Schüler Thomas – mehrmals die Gefühle und Wünsche des Jungen oder auch seine eigenen Empfindungen zu schildern (70.; 118. und 120.); in seinen Äußerungen wirkt er unsicher (verhaltenes Lachen in 70.; „Äh, hm, mei“; „halt irgendwie“; „also ich weiß auch nicht“)

dass die Kursgemeinschaft davon Kenntnis hat und insofern spürt, dass ihre beiden Mitschüler auf zwei Ebenen kommunizieren.¹⁵⁰ Die Lehrerin nimmt den Wunsch des Jungen nach Begeisterung in die Liste an der Tafel auf (81.) und bestätigt Cornelia in ihrer Einschätzung: „*Ham Sie ganz recht*“.

Es folgt eine Sequenz, in der Cornelia zunächst die Vermutung äußert, der Junge könne sich weniger Oberflächlichkeit von seiner Freundin wünschen (82.). Noch bevor sie den Satz beenden kann, wird sie von der Lehrerin unterbrochen: „*aha*“ (83.). Diesen Beitrag möchte Cornelia noch ergänzen, wobei sie weitere drei Male unterbrochen wird. Sortiert man die Gesprächsbeiträge um, so äußert Cornelia den Satz: „*die Freundin, weil ja dieser Satz schon () nicht besonders für sie spricht*“ (84., 86., 88.) und die Lehrerin: „*a-ha, mhm, also dass die Freundin weniger oberflächlich ist.*“ (85., 87., 89.). Aufgrund der Tatsache, dass die beiden Aussagen derart ineinander verschachtelt sind, ist es nicht möglich zu entscheiden, welche der beiden Aussagen Cornelia mit dem „*Genau*“ in 90. bestätigt. Bereits hier wird jedoch sichtbar, dass Cornelia und die Lehrerin unterschiedliche Zugänge zum Unterrichtsthema wählen. Zwar sprechen beide über die Werbeanzeige, doch während die Lehrerin ihren Fokus auf die Gefühle und Wünsche des Jungen gerichtet hat (beachte das Tafelbild!) nimmt Cornelia nun die Perspektive des Mädchens ein (84., 86., 88., insb. 92.). Die Lehrerin scheint diese Differenz in der Betrachtungsweise wahrzunehmen und bestätigt schließlich die Schülerin in ihrer Beobachtung (93.).

Als die Lehrerin einen neuen thematischen Abschnitt eröffnet (sie gibt dem Kurs das Bild als Werbeanzeige zu erkennen; vgl. Abb.1), meldet sich auch Cornelia wieder zu Wort (112.). Sie bezieht sich nicht auf den Wortbeitrag von Nadine (108.), sondern antwortet auf die Frage der Lehrerin (erkennbar am Dativ „*den Gefühlen*“), mit welchen Mitteln die Werbung arbeite. Dabei gelingt es ihr zum einen, sich auf den zuvor angesprochenen Aspekt (Ge-

¹⁵⁰ Sybilla Leutner-Ramme hat durch Interviews herausfinden können, dass Schüler/innen eigene Erfahrungen in den Unterricht einbringen, indem sie so tun, als sprächen sie von jemand anderem. Dabei gingen sie davon aus, dass die Mitschüler/innen diese Strategie nicht durchschauten – die Lehrerin aber sehr wohl (vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 213). Ähnlich verhält es sich wohl auch bei Cornelia – allerdings scheinen hier die am Unterrichtsgespräch Beteiligten „eingeweicht“ zu sein.

fühle) zu beziehen und zum anderen äußert sie einen neuen Gedanken: „*Menschen [...] werden ausgenutzt*“. In Bezug auf die Rückfrage der Lehrerin („*inwiefern*“ in 113.) kann Cornelia ihre Überlegung weiter entfalten: Jemand, der an diesem Plakat vorbeiläuft, könnte sich in solch einer Situation befinden und verletzt fühlen („*findet des wahrscheinlich gar nicht lustig*“). Hat sie bis zu diesem Zeitpunkt die Perspektive von „*den Menschen*“ (112.) bzw. „*jemandem*“ (114.) eingenommen, wechselt Cornelia nun in die erste Person Singular und bringt somit ihr eigenes Empfinden zur Sprache: „*ich find's halt geschmacklos*“.

Veranlasst durch einen von Paula erhobenen Einwand (122., 124., 126.) fordert die Lehrerin die Schüler/innen auf, dem Zusammenhang von Bild und beworbenem Produkt nachzuspüren (127.). Cornelia erklärt, wie sie die Intention der Werbung versteht („*ich glaub, ähm, die des ist so gemeint*“ in 128.). Dabei gelingt es ihr, den Symbolcharakter der Werbeanzeige zu entschlüsseln, indem sie den Jungen als stellvertretend für ein Handy ansieht.¹⁵¹ Auch in dieser Sequenz des Unterrichtsgespräches folgen auf den ersten Beitrag von Cornelia weitere, in denen sie ihre Gedanken ausführt. Hat sie die Antwort auf die Lehrerfrage wieder aus der Sicht einer dritten Person beschrieben („*der Junge*“, „*andere*“), äußert sie in ihrem nächsten Beitrag abermals ihre persönliche Empfindung: „*ich find's halt auch oberflächlich*“ (vgl. 114.), und begründet sie. Dabei nimmt Cornelia wieder die Perspektive des Mädchens ein und schildert dessen Situation stellvertretend für jede Person, die eine Beziehung zu jemandem eingeht: „*es gibt immer irgendwie tollere Menschen*“ (132.). Das, wofür man sich entscheide, solle man dann auch behalten (135.).¹⁵²

In der folgenden Sequenz, eingeleitet durch die Frage der Lehrerin nach der Zielgruppe der Werbung (144.), bezieht sich Cornelia auf die von Nadine

¹⁵¹ Zwar geht es in der Werbeanzeige eigentlich um den Vergleich von Mobilfunkanbietern, doch umfassen deren Angebote in der Regel auch die Wahl eines Handys, so dass Cornelias Deutung durchaus treffend ist.

¹⁵² Das Thema, das Cornelia hier verhandelt, ist die Frage nach Treue in einer Partnerschaft. Die Selbstverständlichkeit, mit der Cornelia diese Gedanken formuliert und die Schilderung ihres persönlichen Urteils in 132. lassen darauf schließen, dass sich die Schülerin bereits intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt hat – vielleicht in ihrer momentanen Beziehung?

geäußerte Vermutung, dass mit der Werbeanzeige das Ziel verfolgt werde, Menschen auf ihr eigenes Treueverhalten anzusprechen, so dass sie sich „ertappt“ fühlen (149.). Dazu sagt Cornelia, dass sie diese Einschätzung „zum Beispiel gar nicht“ (151.) teilen könne. Sie persönlich („des find ich“, „find ich“) sieht darin eine „blöde Rollenverteilung“, deren Grundlage ein „wahnsinnig blödes Klischee“ bilde. Rekapituliert man noch einmal die bisher analysierten Äußerungen von Cornelia, zeigt sich sehr deutlich, dass sich die Schülerin in ihrer Person von der Werbung angesprochen sieht. Mit ihrem Einwand, den sie in 151. formuliert, zeigt sie, dass sie die Rolle, die ihr die Werbung zuschreibt, gerade nicht für sich akzeptieren kann (der von ihr begonnene Satz in 151. kann wohl so fortgesetzt werden: „so dass ich mich eigentlich überhaupt nicht [angesprochen fühle]“).

Die nächste Wortmeldung von Cornelia (164.) findet sich im thematischen Abschnitt „Anthropologie“ (vgl. Abb.2). In einer Murmelphase sollen die Schüler/innen versuchen, das durch die Werbeanzeige vermittelte Menschenbild mit den – als bekannt vorausgesetzten – anthropologischen Konzeptionen zu verknüpfen. Cornelia macht in ihrem Beitrag zunächst deutlich, dass es sich nur um eine Vermutung handelt („ich weiß es jetzt nicht“), die ihr spontan „durch den Kopf gegangen“ ist. Und zwar vermutet die Schülerin, dass hier der „Mensch als Sünder“ angesprochen sein könne. Zwei Dinge fallen an Cornelias Antwort auf. Zum einen fehlt die Sicherheit, mit der sie sich in den Sequenzen zuvor zu Wort gemeldet hat. Zum anderen formuliert sie die Sünderthematik als eine Art Phrase: „mit dem Mensch als Sünder“. Offensichtlich ist dieses Thema in dem Kurs bereits durchgenommen worden, so dass sie sich daran erinnert und eine Verbindung zu der Werbeanzeige erkennt. Allerdings erfährt man nichts über die Art der Verknüpfung, die Cornelia „im Kopf“ hergestellt hat. Denn die Lehrerin fragt zwar nach („inwiefern?“ in 165.) und Cornelia setzt auch an, zu antworten („Ja - “ in 166.). Doch die Mitschüler/innen beginnen zu lachen und die Lehrerin (ebenfalls lachend) unterstellt Cornelia, dass ihr die Sünderthematik nur eingefallen sei, weil sie sich gerade im Religionsunterricht befinde (167.). Die Schülerin räumt ein, dass sie lediglich ein Stichwort gegeben

habe (168.) und damit ist diese Thematik „abgehakt“ (169.)¹⁵³. So bleibt die Frage unbeantwortet¹⁵⁴, ob die Schülerin tatsächlich in der Lage gewesen wäre, das Menschenbild der Werbeanzeige theologisch zu verorten¹⁵⁵. Auch Andreas Karrer fällt diese Sequenz auf und er macht drauf aufmerksam, dass die von der Werbeanzeige aufgeworfene Frage nach menschlichem Beziehungsverhalten Cornelia sehr beschäftigt habe.¹⁵⁶ Von daher sei es durchaus möglich, dass die Schülerin der Überlegung, inwiefern hier der Mensch als Sünder angesprochen sei, wirklich auf den Grund gehen möchte und dieser Frage gedanklich nachhängt. Als Indiz für seine Vermutung wertet Karrer das fortlaufende Unterrichtsgespräch, in dem Cornelia bis zum Ende der Stunde schweige.¹⁵⁷

Doch zunächst gewinnt man den Eindruck, dass die Schülerin das Unterrichtsgespräch gedanklich weiter verfolgt, denn als die Lehrerin nach den möglichen Anknüpfungspunkten an den Existentialismus sucht, unternimmt Cornelia erneut einen Versuch, eine adäquate Antwort auf die Lehrerfrage zu geben (186.). Auch hier bringt sie ihre Unsicherheit, ob die Antwort der Frage angemessen ist, zum Ausdruck: „*vielleicht eher so*“ in 186.; „*oder so was*“ in 188. Cornelias Idee, dass sich die menschliche Existenz in der individuellen Beziehungsgestaltung ausdrücken könnte („*die Männer, die ich mir such, so bin ich*“), wird von der Lehrerin angenommen und als Beispiel gewertet (189.).

¹⁵³ Vermutlich hat das Lachen der übrigen Kursteilnehmer/innen Cornelia davon abgehalten, ihre Idee einer Verknüpfung von Werbung und menschlichem Sündersein zu verbalisieren. Diese Vermutung deckt sich mit der Beobachtung von Sybilla Leutner-Ramme, dass sich Schüler/innen in ihren Beiträgen stark von (möglichen) Reaktionen der Mitschüler/innen beeinflussen lassen (vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 213).

¹⁵⁴ In der Frage nach einer möglichen Qualitätssteigerung theologischer Gespräche mit Kindern im Religionsunterricht konstatiert Freudenberger-Lötz, dass es zu den täglichen Widerfahrnissen selbst erfahrener Religionslehrer/innen gehöre, theologische Fragen, Gedanken und Einstellungen von Schülern entweder zu verschieben oder mit fertigen Antworten „abzuspeisen“ (vgl. Freudenberger-Lötz 2006, 237).

¹⁵⁵ Zwar ist es nach der Theorie des „Framing“ (vgl. Goffman 1974) offensichtlich, dass durch das Fach Religion bereits ein Konstruktionsrahmen, aus dem eine gewisse Erwartungshaltung resultiert, vorgegeben ist (vgl. Roose 2006, 92). Dies spricht jedoch nicht gegen eine eigenständige Verknüpfung der Unterrichtsthematik mit vorhandenen theologischen Konstrukten, so dass ein Nachfragen der Lehrerin durchaus hätte aufschlussreich sein können.

¹⁵⁶ Vgl. Grill 2005, 56.

¹⁵⁷ Inwiefern Karrer die folgenden Wortmeldungen von Cornelia als Schweigen werten kann, wird noch zu bedenken sein.

Obwohl die von Cornelia in 164. angesprochene Sünderthematik durch Nadine erneut zur Sprache kommt, schweigt Cornelia hierzu, so dass sich ihre nächste Wortmeldung erst 26 Gesprächsbeiträge später (214.) im Transkript findet. Darin bezieht sie sich auf die Bitte der Lehrerin, die Gefühle und Wünsche Luthers im Rahmen seiner reformatorischen Entdeckung mit Hilfe der Werbeanzeige zu beschreiben (211.): Sowohl der Junge in der Werbung als auch Luther wünschen sich, mit „*Begeisterung aufgenommen*“ zu werden.

Die folgende Sequenz (222.-231.) scheint noch einmal aufschlussreich hinsichtlich der Themenkonstitution durch Cornelia zu sein. Auf die Frage der Lehrerin, welche Frage die Rechtfertigungslehre beantworte (221.), äußert Cornelia zunächst ihre Skepsis und ihr Missfallen: „*da find ich das etwas blöd*“ (222.). Und zwar kritisiert sie, dass der Glaube eines Menschen über seine Schwächen und negativen Eigenschaften und Taten hinwegsehen lasse. Auffällig an ihrer Aussage ist, dass Cornelia Gott überhaupt nicht erwähnt, obwohl es doch in dem zuvor gelesenen Text um die Frage Luthers, wie er vor *Gott* bestehen könne, geht. Vielmehr verortet sie den Akt der Rechtfertigung in das menschliche Miteinander: So kritisiert die Schülerin, dass der Glaube eines Menschen dazu führe, dass „*wir dann über die Schwächen [...] so´n bisschen hinwegsehen*“ (222.) Eine Erklärung für diese Beobachtung liegt möglicherweise in dem Hinweis der Lehrerin, dass die Schüler/innen sich nicht in Luther hineinzusetzen bräuchten¹⁵⁸, sondern ganz „*moderne Formulierungsvorschläge*“ wählen könnten (221.). Dahinter wiederum steht die Absicht der Lehrerin, „die Botschaft von der Rechtfertigung in der Erlebnisswelt der Schüler zu verorten und eine Sprache zu finden, die den Inhalt verstehen lässt“¹⁵⁹. Möglich, dass es gerade der Gedanke einer Rechtfertigung nicht durch Taten, sondern allein durch den Glauben ist, der im menschlichen Miteinander als unrealisierbar empfunden wird

¹⁵⁸ Welche Konsequenzen dieses von der Lehrerin gewählte Vorgehen hat, wird sich noch zeigen; vgl. 246.-266.

¹⁵⁹ Grill 2005, 50.

und somit zu Widerspruch provoziert¹⁶⁰. Die Lehrerin versucht den von Cornelia vorgebrachten Einwand als Frage zu formulieren: „*wie kann über Schwächen hinweggesehen werden?*“ (223.). Damit trifft sie aber offensichtlich nicht das, was Cornelia eigentlich beschäftigt, denn deren Frage würde vermutlich eher so lauten: Wie kann der Glaube über Schwächen hinwegsehen lassen? (vgl. 226.)¹⁶¹. Ein bedingungsloses Angenommensein kann Cornelia nicht nachvollziehen – und „allein“ den Glauben als Bedingung kann sie schon gar nicht akzeptieren. Genau hier aber setzt die Lehrerin an, indem sie darauf hinweist, dass es ein Problem darstelle, den Akt der Rechtfertigung an eine Bedingung zu knüpfen (229.). Scheinbar unbeeinflusst von dieser Bemerkung durch die Lehrerin¹⁶² knüpft Cornelia an ihre Überlegung an und vermutet hinter der Rechtfertigungslehre etwas „*was vielleicht auch den Menschen passt*“ (230.). Ob die Schülerin hier eine bestimmte Gruppe von Menschen im Kopf hat, ist fraglich; jedenfalls wird abermals deutlich, dass Cornelia eine Vergebung von Sünden aufgrund von Glauben nicht akzeptieren kann¹⁶³. Als die Lehrerin dann deutlich macht, dass die Rechtfertigungslehre ein „*bisschen anders gemeint ist*“ (231.), zieht sich Cornelia zunächst aus dem Unterrichtsgespräch zurück. Auf ihre in 243. formulierte Frage, was denn Sünden seien, erhält sie keine Antwort. Als es in der nächsten Sequenz um die Frage geht, inwieweit die Rechtfertigungslehre angesichts der Kriege, die durch den Glauben gerechtfertigt werden, noch Geltung beanspruchen könne (vgl. Abb.3), meldet sich Cornelia wieder zu Wort. Als aktuelles Beispiel nennt sie George Bush, der zu Gott betet, bevor er in den Kampf zieht (253.). Obwohl es die Schülerin Sara

¹⁶⁰ Von daher werte ich die negative Einschätzung des Rechtfertigungsgedankens durch Cornelia als Lernprozess: Die Schülerin scheint eine Ahnung von der Radikalität der Rechtfertigungsbotschaft erlangt zu haben – wenn auch (noch) mehr oder weniger losgelöst vom theologischen Kontext.

¹⁶¹ Der Arbeitsauftrag der Lehrerin, Fragen zu formulieren, auf die die Rechtfertigungslehre eine Antwort gibt, scheint für Cornelia in den Hintergrund gerückt zu sein.

¹⁶² Erklärt werden kann diese Beobachtung mit der Tatsache, dass die Lehrerin bis zu diesem Zeitpunkt des Unterrichts noch nicht ein Mal den Aspekt der Bedingungslosigkeit explizit zum Thema gemacht hat. Zwar wurde der Glaube als ein Geschenk thematisiert (206.-208.), doch muss für die Jugendlichen der Akt des Schenkens nicht unweigerlich mit dem Verzicht auf Gegenleistungen verbunden sein.

¹⁶³ Insbesondere zu dieser Sequenz des Unterrichtsgesprächs wäre es sicherlich interessant gewesen, mit der Schülerin selbst zu sprechen um mehr darüber zu erfahren, was ihr in diesem Moment durch den Kopf gegangen ist.

ist, die diesen Gedanken angesprochen hat (246.), scheint auch Cornelia nicht bemerkt zu haben, dass es hier um ein anderes Verständnis von Rechtfertigung geht.¹⁶⁴

Nachdem die Lehrerin auf den Unterschied des von Luther gemeinten und dem von den Schülern verstandenen Rechtfertigungsbegriff aufmerksam gemacht hat (266.)¹⁶⁵, meldet sich erneut Cornelia zu Wort – ohne dass die Lehrerin eine Frage gestellt hat. Ihr Beitrag (262.) bestätigt den bisher gewonnenen Eindruck, dass ihr die Übertragung von der Werbebotschaft auf die Gedanken Luthers gelungen ist: *„Luther hat sich eben auch eher schlecht als recht gefühlt.“* Sowohl dem Jungen in der Werbeanzeige als auch Luther gehe es um das eigene Selbstwertgefühl.

In der letzten Unterrichtssequenz wirft die Schülerin Paula die Frage auf, wie man *„als normaler Mensch einfach angenommen werden“* (271.) könne. In Reaktion darauf vermutet Cornelia, dass nur der, der glaubt, angenommen werde. Obwohl dann zum Ende der Stunde doch noch die Sprache auf Gott als den, der den Menschen rechtfertigt, kommt (280.-282.), bleibt die Frage, die Cornelia (und Paula) unter den Nägeln brennt¹⁶⁶, unbeantwortet. Auch wenn Cornelia sich in der zweiten Hälfte des Unterrichtsgesprächs nicht mehr so häufig zu Wort meldet, wie zu Beginn im Rahmen der Analyse der Werbeanzeige, erwecken ihre Beiträge nach 168. (*„Ja, ich hab einfach nur ein Stichwort gegeben“*) den Eindruck, dass sie der unterrichtlichen Interaktion aufmerksam folgt – so dass sie sogar gegen Ende der Stunde noch eine Frage formuliert.¹⁶⁷

¹⁶⁴ Die Kreuzzügler, der Diktator Hitler oder der Demokrat Bush haben sich selbst ins Recht gesetzt und dieses Recht mit dem Glauben begründet. Luther dagegen ging es um die Erkenntnis, dass Gott den (glaubenden) Menschen ins Recht setzt.

¹⁶⁵ Derartige assoziative Anknüpfungen an ein Unterrichtsthema sind nicht untypisch für die Partizipation von Schülern am Unterrichtsgeschehen (vgl. Büttner/Dieterich 2004, 161).

¹⁶⁶ Beide formulieren die Frage nach dem Gong, also nach Unterrichtsende, so dass sie ihnen sehr wichtig zu sein scheint (zur Bedeutung von Fragen innerhalb der Phase des Stundenabschlusses vgl. Faust-Siehl 1987, 245).

¹⁶⁷ Damit kann ich die Auffassung Karrers, dass Cornelia im Anschluss an ihre Äußerung in 168. für den Rest der Religionsstunde schweige (vgl. Grill 2005, 56), nicht teilen.

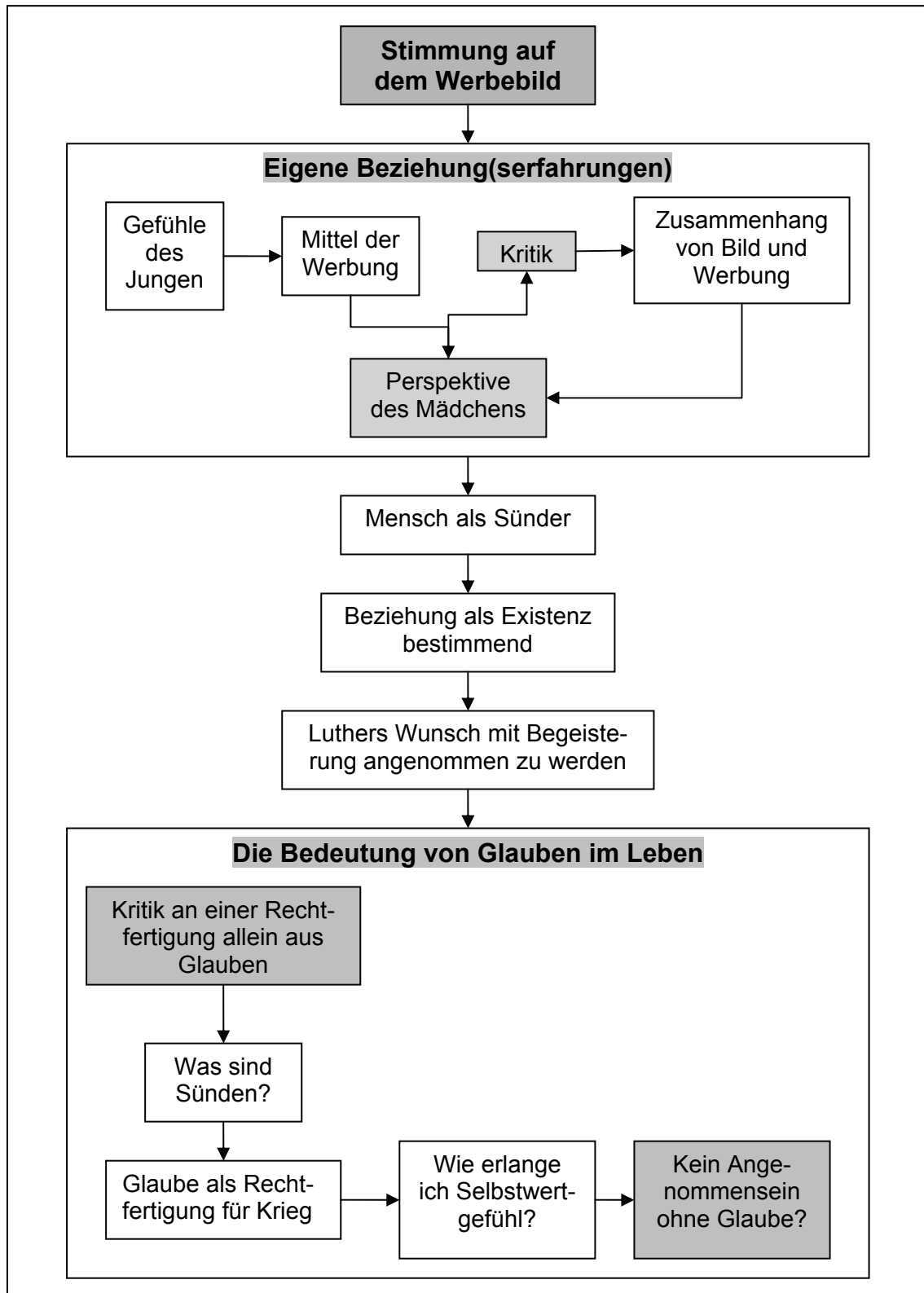


Abb.4: Themenstammbaum¹⁶⁸, Cornelia

¹⁶⁸ Erklärung zum Aufbau des Themenstammbaums: Sämtliche Themen sind aus der Sicht der Schülerin rekonstruiert. Innerhalb des äußeren Rahmens wird der thematische Verlauf der Unterrichtsstunde in vertikaler Richtung angezeigt. Die Themen in den inneren Rahmen sind unter eine Überschrift gestellt, in der eine vermutete individuelle Andockstelle (zum Begriff der „Andockstelle“ vgl. Kapitel 6.1) der Schülerin erkennbar wird. Es handelt sich hierbei um ganze Themenkomplexe,

5.2 Paula

Die Schülerin Paula habe ich ausgewählt, weil sie sich mit 19 Gesprächsbeiträgen von allen Kursteilnehmerinnen am zweithäufigsten gemeldet hat. Außerdem ist sie an mehreren Sequenzen des Unterrichtsgesprächs, die im Rahmen der Themenanalyse aufgefallen sind (114.-162., darin: 122.-140.; 269.-286.), beteiligt. Als weiteres Argument für diese Wahl kann das Interview mit Paula¹⁶⁹, in dem sie aus ihrem Leben und von sich selbst erzählt, angeführt werden.

Nachdem Paula die Überschrift der Werbeanzeige vorgelesen hat, meldet sie sich erst 63 Gesprächsbeiträge später zu Wort. Auf die Frage der Lehrerin, was sich der Junge wünschen würde (67.), vermutet Paula, dass er den Wunsch hätte, von seiner Freundin – ohne Vergleiche mit anderen Jungen – akzeptiert zu werden (72.). Dem fügt sie hinzu: *„Und dass sie ihn so akzeptiert, wie er ist“*. Aufgrund dieser umgangssprachlichen Formulierung entsteht der Eindruck, dass Paula hier einen Gedanken äußert, mit dem sie etwas von ihrer eigenen Persönlichkeit, d.h. von ihren Erfahrungen und Einstellungen preisgibt.¹⁷⁰

Nachdem die Lehrerin den Beitrag von Paula als Stichwort auf der Tafel untergebracht hat¹⁷¹, folgt ein Wortwechsel zwischen der Lehrerin und Cornelia (77.-95.), an den Paula Anschluss sucht (*„auch“* in 96.). In der Rekonstruktion von Cornelias Sicht auf die Stunde fiel ein Perspektivwechsel der Schülerin innerhalb dieser Sequenz auf: Von der Frage: Was denkt und fühlt der Junge? hin zu der Überlegung: Was geht in dem Mädchen vor? Ähnliches gilt wohl auch für Paula, wenn sie ihren persönlichen Eindruck (*„Ich find“*) von dem Mädchen schildert. Gleich drei Attribute stellt sie für

in denen das Fortschreiten im Thema durch eine horizontale und das Eröffnen von Unterthemen durch eine vertikale Pfeilrichtung dargestellt wird.

¹⁶⁹ Vgl. Grill 2005, 245-261.

¹⁷⁰ Vor allem das Interview kann diesen Eindruck bestärken: Paula hat schon mehrere Beziehungen (mind. aber zwei) mit Jungen geführt – mit ihrem ersten Freund war sie zweieinhalb Jahre zusammen (vgl. Grill 2005, 250), so dass sie sich in dieser Zeit sicherlich mit Fragen einer Partnerschaft beschäftigt hat. Das Gefühl, akzeptiert zu sein, stuft Paula als sehr wichtig ein (vgl. Grill 2005, 256). Insbesondere ihre (ungeklärte) Erkrankung an einer Depression hat sie die Erfahrung machen lassen, welch hohen Stellenwert die Unterstützung durch andere Menschen (Freunde, Familie, Partner) besitzt (vgl. Grill 2005, 253f).

¹⁷¹ Vgl. Grill 2005, 49.

dessen Blick auf den Jungen zur Auswahl: „*verachtend*“, „*erniedrigend*“, „*abstoßend*“. Die Lehrerin akzeptiert Paulas Äußerung („*Mhm*“ in 97.) – versucht aber, den Blick auf die Wünsche des Jungen zu lenken. Dabei wird sie von Paula unterbrochen, indem die Schülerin feststellt, dass der Junge auf dem Bild „*in Ruhe*“ sitze (98.). Mit beiden Äußerungen (96., 98.) ist Paula auf der Ebene der Bildbetrachtung geblieben – mit recht hoher emotionaler Beteiligung („*sehr*“ in 96.).

Als die Lehrerin Paula bittet, aus den geschilderten Beobachtungen Formulierungen für die Wünsche des Jungen zu finden („*wenn Sie´s mal so formulieren?*“ in 99.), weicht deren Sicherheit: „*Ähm () ja vielleicht*“ (100.). Dennoch äußert sie zwei mögliche Wünsche des Jungen: „*Verständnis oder Geborgenheit*“.¹⁷² Da Paulas Antwort nicht dem von der Lehrerin gegebenen Auftrag (99.) entspricht, formuliert die Lehrkraft stellvertretend für die Schülerin das erwartete Stichwort: Wunsch nach Beachtung (101.). Paula zeigt sich damit einverstanden (102.) und zieht sich zunächst einmal aus dem Unterrichtsgeschehen zurück.

Nachdem die Lehrerin das Bild als Werbeanzeige zu erkennen gegeben und damit ein neues Teilthema (vgl. Abb.1) eröffnet hat, nehmen drei Schüler/innen Stellung zu den Mitteln, mit denen Werbung arbeitet. Im Rahmen dieser Gesprächssequenz (103.-144.) meldet sich Paula mit der (indirekt formulierten) Frage, worin denn der Zusammenhang zwischen Bild und Werbung bestehe (122.). Schließlich habe – so ergänzt die Schülerin – „*des eine [...] mit dem anderen überhaupt nichts zu tun*“¹⁷³. Die Lehrerin nimmt

¹⁷² Offensichtlich hat sich Paula auf diesen Auftrag der Lehrerin, die Wünsche des Jungen als Reaktion auf das Verhalten des Mädchens zu beschreiben, gedanklich nicht vorbereitet, so dass sie in ihrer Antwort auf die von Nadine geäußerten Stichworte (die auf der Tafel festgehalten sind) zurückgreift. Die Beobachtung von Sybilla Leutner-Ramme, dass Schüler/innen das Nachfragen von Lehrern – wenn sie mit dem Inhalt der Wortmeldung nicht zufrieden sind – als unangenehm empfinden (vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 214f), kann erklären, warum Paula Nadines Äußerungen „zitiert“: Sie möchte dieser Situation, auf Fragen der Lehrerin antworten zu müssen, möglichst bald entkommen.

¹⁷³ Die klare und deutliche Formulierung (ohne „*ähm*“ und „*ähä*“ oder andere Füllwörter) durch Paula, lässt darauf schließen, dass sie diese Frage nicht spontan äußert, sondern länger an ihr „gefeilt“ hat – wahrscheinlich von dem Zeitpunkt an, als die Lehrerin die gesamte Folie mit der Werbeanzeige aufgedeckt hat (103.). In der Auswertung von Interviews wurde Leutner-Ramme darauf aufmerksam, dass Schüler/innen häufig intensiv über die Formulierung einer Antwort auf die Lehrerfrage nachdenken und sich von daher für eine längere Zeit aus dem Unterrichtsgespräch zurückziehen (vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 214). Sicherlich gilt diese Beobachtung auch für

Paulas Einwurf zur Kenntnis („*Mhm*“ in 123.), woraufhin die Schülerin ihr Unverständnis expliziert, indem sie feststellt, dass auf dem Bild „*irgendwas mit ´nem Telefon*“ fehle (124.). Dabei wird sie von Niklas, für den der Zusammenhang von Bild und Werbung erkennbar zu sein scheint, unterbrochen und auf die Bildunterschrift verwiesen: „- *was steht denn da drunter?*“ (125.). Diesen Hinweis ihres Mitschülers ignoriert Paula und wiederholt noch einmal ihren Einwand, dass es keinerlei Zusammenhang zwischen Bild und Werbung gebe (126.). Die Lehrerin nimmt Paula in ihrer Verständnisschwierigkeit sehr ernst und leitet ihr Problem als Frage an den gesamten Kurs weiter (127.). Während der nächsten 14 Gesprächsbeiträge ist Paula ausschließlich rezeptiv tätig, indem sie – vermutlich – die Überlegungen ihrer Mitschülerinnen Cornelia und Dalia mitverfolgt. Als die Lehrerin die gesammelten Beiträge noch einmal zusammenfasst (140.), meldet sich Paula wieder zu Wort (141.). Sie bezieht sich auf die Erklärung von Cornelia (128.) und beschreibt sie als „*so einleuchtend*“. Hinzu kommt – vergleichbar mit Cornelia in 132. – die Äußerung der eigenen Meinung: „*Ich find´s total Schwachsinn, oder einfach blöd, ähm, so ´nen Vergleich zu nehmen*“ (141.), wobei auch Paula ihre negative Wertung begründet („*weil*“). Den von der Werbung implizit gebrauchten Vergleich von Handy und Mensch kritisiert Paula, da beides „*was völlig anderes*“ sei. In Analogie zu Cornelias Argumentation (128. und 132.) äußert Paula ihr Missfallen über die Haltung des Mädchens in der Werbung – gemäß dem Motto: „*hab halt (lacht) verschiedene Jungs und such mir halt den besten raus*“. Interessant erscheint die Ausdrucksweise – im Vergleich zu der wohl überlegt formulierten Äußerung in 122. – von Paula: Sie ringt mehrmals um den „passenden“ Ausdruck („*ich nehm, ich su, ich hab halt*“; „*also des find ich, des find ich*“) und benutzt Füllwörter¹⁷⁴ wie „*also*“ oder „*halt*“.¹⁷⁵

Wortmeldungen, in denen Schüler/innen Verständnisschwierigkeiten oder Fragen äußern – also auch für Paula.

¹⁷⁴ Angesichts der von Leutner-Ramme gemachten Beobachtung, dass eine wohlformulierte Schüleräußerung mit einer intensiven gedanklichen Vorbereitung derselben einhergeht (vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 214), deutet der Beitrag von Paula darauf hin, dass sie ihn relativ spontan geäußert hat.

Als die Lehrerin ansetzt, zum nächsten Teilthema überzuleiten („gut, also –“ in 142.), wird sie von Paula unterbrochen, indem die Schülerin ihren zuvor geäußerten Beitrag ergänzt: „- also, des find ich auch von der Werbung an sich ziemlich idiotisch“ (143.). Damit bringt die Schülerin auf den ersten Blick nichts Neues ein – doch der Zusatz „an sich“ scheint mir aufschlussreich zu sein. Der Gebrauch dieses Ausdrucks weist in der Regel darauf hin, dass über den besprochenen Sachverhalt auf zwei Ebenen verhandelt werden kann. Da Paula von der „Werbung an sich“ in Abgrenzung zu ihrem vorangegangenen Beitrag spricht, unterscheidet sie offenkundig zwischen dem tatsächlichen Verhalten eines Menschen, der sich seinen passenden Partner durch intensives Vergleichen aussucht, und der Werbeidee, ein derartiges Menschenbild zu vermitteln. Mit diesem Gedanken scheint Paula ihre Mitschüler/innen zum Nachdenken angeregt zu haben, denn im Transkript ist ein „Gemurmel in der Klasse“ (143.) vermerkt und die nachfolgende Sequenz des Unterrichtsgesprächs ist bestimmt durch Formulierungen in der ersten Person Singular, was auf eine argumentativ-explikative Themenentfaltung hinweist (vgl. die Themenanalyse). Nach dieser Sequenz meldet sich Paula in den folgenden 125 Gesprächsbeiträgen nicht mehr zu Wort.¹⁷⁶ Erst als im Zusammenhang der Rechtfertigungslehre die Frage nach dem Selbstwertgefühl aufkommt (267. und 268.), findet sich wieder ein Beitrag von Paula (269.). Ihre Formulierung klingt zunächst sehr zaghaft („Ich wollt noch sagen“) – was aber möglicherweise auf das unmittelbar bevorstehende Stundenende zurückzuführen ist (Paula wird dann auch in ihrer Äußerung von der Pausenklingel (270.) unterbrochen). Entgegen der Einleitung ihres Beitrags (mit der Ankündigung, noch etwas sagen zu wollen) stellt Paula eine Frage in den Raum: „wie kann ich doch als normaler Mensch

¹⁷⁵ Dies ist wohl auch ein Indiz dafür, dass die Schülerin – angeregt durch die Äußerungen von Cornelia (128., 132., 135.) – erkannt hat, dass hier über ein Menschenbild verhandelt wird, mit dem die Werbung junge Menschen wie Paula anzusprechen beabsichtigt.

¹⁷⁶ Angesichts ihrer emotionalen Beteiligung am Unterrichtsthema „Werbeanzeige“ kann Paulas längeres Schweigen als Hinweis darauf verstanden werden, dass die Schülerin sich mit dem Thema gedanklich weiter auseinandersetzt. Zumal Paula sich selbst als Jugendliche beschreibt, die gerne und oft über Fragen des Lebens – und damit auch der Beziehungsgestaltung – spricht (vgl. Grill 2005, 252).

einfach angenommen werden“ (271.).¹⁷⁷ Interessant erscheint mir hier die Beobachtung, dass sich die Schülerin nicht auf einen der vorangegangenen Beiträge bezieht. Vielmehr rekurriert Paula auf die Frage des Angenommenseins, die in zwei thematischen Zusammenhängen auftauchte: Zum einen durch den im Rahmen der Werbeanzeige thematisierten Wunsch des Jungen, so akzeptiert zu werden, wie er ist (vgl. Paulas Beitrag in 72.); zum anderen als Wunsch Luthers, aus dem heraus seine reformatorische Entdeckung entsprungen ist (vgl. 216. bis 221.). Paula, die sich intensiv mit den durch die Werbeanzeige aufgeworfenen Fragen beschäftigt hat (s.o.), kann eine Übertragung auf Luther wohl nachvollziehen – doch für sie bleibt die Frage, was mit den Menschen ist, die die Voraussetzungen Luthers nicht teilen¹⁷⁸. Als die Lehrerin Paulas Frage an die Tafel schreibt (274.), betont die Schülerin noch einmal, worauf es ihr ankomme: wie kann *„jeder“* (275.) angenommen werden? Auf den Versuch einer Erklärung von Sara (279.) geht Paula mit keinem Wort ein, da der Vergleich mit einer *„Gangaufnahmeprüfung“* nichts zur Lösung ihres Problems beiträgt. Als Saskia auf die Frage der Lehrerin, von wem man denn aufgenommen werde (279.), antwortet, bekräftigt Paula deren Aussage: *„Ja, von Gott“*¹⁷⁹. Doch auch damit ist die Frage, wie man als normaler Mensch angenommen werden könne, nicht beantwortet.¹⁸⁰ Nachdem die Lehrerin gemeinsam mit Saskia darauf hingewiesen hat, dass der Glaube keine Bedingung sondern ein Geschenk

¹⁷⁷ Gabriele Faust-Siehl hat in ihrer Untersuchung herausgefunden, dass Schüler auf wichtige Aspekte des Unterrichtsthemas, die für sie offen geblieben sind, im Rahmen des Stundenabschlusses eingehen (vgl. Faust-Siehl 1987, 245).

¹⁷⁸ Im Interview beschreibt sich Paula zwar als gläubig, jedoch sei es nicht der „Kirchengott“, an den sie glaube (vgl. Grill 2005, 247). Insofern wird deutlich, dass die Schülerin die Frage auch in ihrem eigenen Namen formuliert – angesichts eines Christen, der sich in seinem Glauben auf die Botschaft von der Rechtfertigung beziehen kann, bezeichnet sich Paula als „normalen Menschen“ (271.).

¹⁷⁹ Nun ist – zum ersten Mal im gesamten thematischen Abschnitt „Rechtfertigungslehre“ – ausdrücklich Gott benannt, als der, der den (gläubigen?) Menschen annimmt.

¹⁸⁰ Büttner weist darauf hin, dass gerade der Religionsunterricht von der Orientierung an den Fragen der Schüler/innen profitieren könne – zumal in ihm zu einem großen Teil so genannte unentscheidbare Fragen ausgehandelt werden (vgl. Büttner 2002, 165). Das Konzept der Kindertheologie nimmt sich dieser Herausforderung an und zeigt zum einen die Notwendigkeit auf, den Religionsunterricht für theologische Fragen der Schüler/innen zu öffnen und zum anderen belegt er die vielfältigen Chancen, die sich aus einer solchen Öffnung ergeben. Im weiteren Verlauf meiner Darstellung werde ich immer wieder auf die Kindertheologie verweisen. Eine ausführlichere Einführung in diese aktuelle und bedeutende religionsdidaktische Forschungsrichtung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Von daher sei grundlegend auf Büttner/Rupp 2002 sowie die Jahrbücher der Kindertheologie (erschienen beim calwer Verlag in Stuttgart) verweisen.

sei (283.-285.), meldet sich Paula noch einmal zu Wort: „*Ganz kurz noch*“ (286.)¹⁸¹. An ihrer Formulierung ist zu erkennen, dass Paula – auch wenn es ihr nicht leicht zu fallen scheint – sehr bemüht ist, ihr eigentliches Anliegen deutlich zum Ausdruck zu bringen¹⁸²: Sie nimmt zur Formulierung eines Satzes mehrere Anläufe („*kann ich denn, wenn ich jetzt*“, „*Also wenn ich, wenn ich jetzt*“) und versucht, ihre Frage aus verschiedenen Perspektiven zu formulieren („*wenn ich jetzt an jemand glaub*“, „*ich glaub jetzt nicht an Gott*“). Letztlich ist es die Perspektive des nicht an Gott glaubenden Menschen, für die sich Paula entscheidet¹⁸³. Ohne es ausdrücklich zu sagen, wird deutlich, dass sich die Schülerin von der Rechtfertigungslehre ausgeschlossen sieht.¹⁸⁴ Die Lehrerin bewertet dieses „Plädoyer“ von Paula als guten Schlusssatz (287.) und damit ist die Stunde beendet.

¹⁸¹ Mit diesen einleitenden Worten bringt Paula zum einen zum Ausdruck, dass ihr das längst eingetretene Ende der Stunde bewusst ist (vgl. 285., wo die Lehrerin bereits auf die nächste Stunde verweist); zum anderen, dass die Frage nach dem Angenommensein für sie von hoher Wichtigkeit ist.

¹⁸² Offensichtlich haben also die erläuternden Anmerkungen der Mitschüler/innen und die der Lehrerin (279.-285.) Paulas Problem nicht lösen können.

¹⁸³ Mit Hilfe des Elementarisierungskonzeptes kann Paulas Frage im „Spannungsprozess von der ‚Wahrheit an sich‘ und der ‚Wahrheit für mich‘“ (Mendl 2002, 181) verortet werden.

¹⁸⁴ Berücksichtigt man Paulas Äußerung im Interview, dass es sie störe, wenn der Religionsunterricht „zu nah an der Bibel ist“ (Grill 2005, 248), kann ihre Äußerung durchaus als Kritik verstanden werden.

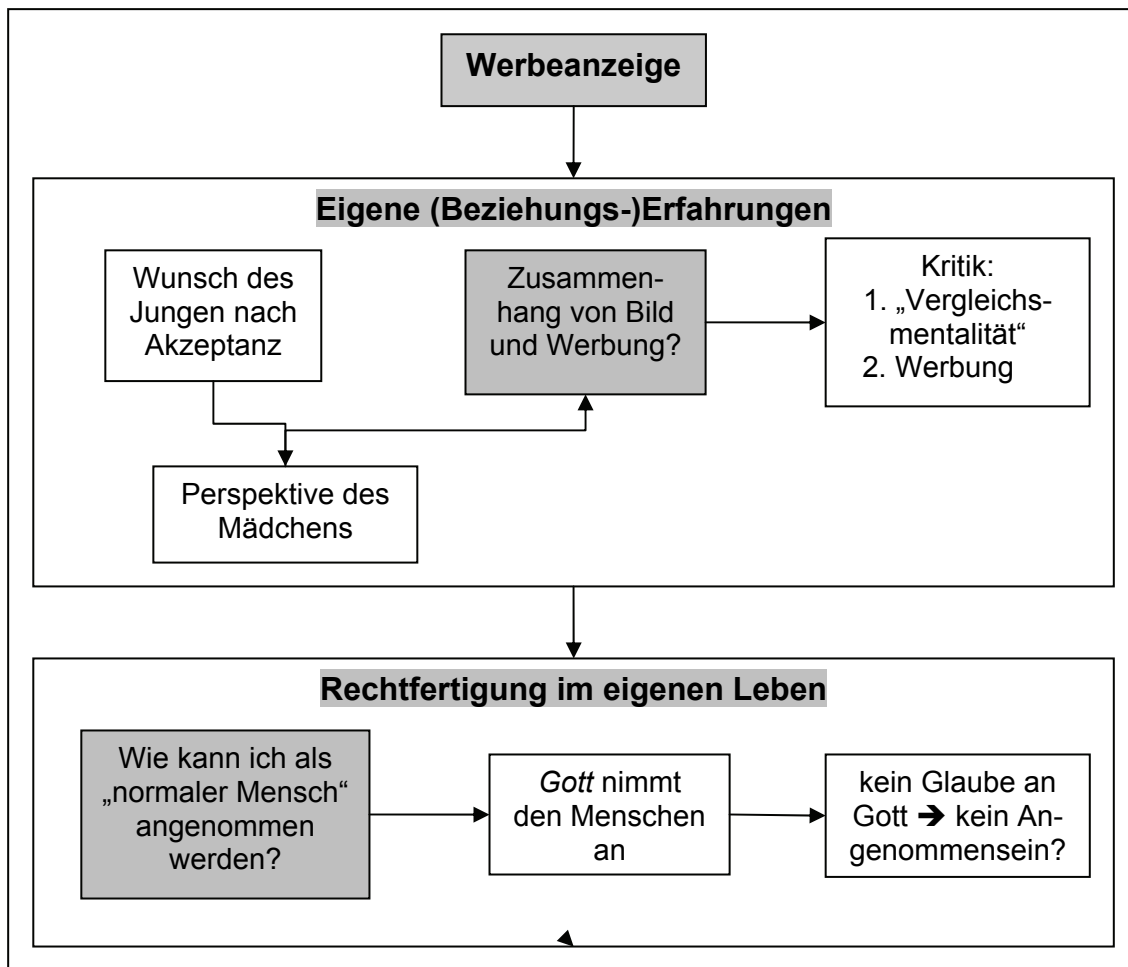


Abb.5: Themenstammbaum¹⁸⁵, Paula

6. „Unerwartet bei der Sache“ - Interpretationen

6.1 *Blick durch die konstruktivistische Brille*

Die Lehrerin wählt als thematischen Einstieg eine aktuelle Werbeanzeige und erfüllt damit durchaus die Kriterien einer konstruktivistischen Unterrichtsplanung: Das Werbebild gestattet allen Schülern einen Zugang¹⁸⁶, wobei insbesondere in den Äußerungen von Cornelia und Paula deren individuelle „Andockstellen“¹⁸⁷ für diesen Lerngegenstand erkennbar sind. Die

¹⁸⁵ Zur Erläuterung des Aufbaus vgl. Abb. 4.

¹⁸⁶ Das in etwa gleichaltrige Pärchen auf dem Bild ermöglicht den Schülern eine Identifikation (vgl. Sitzberger 2005, 85).

¹⁸⁷ Eggerl gebraucht den Begriff der „Andockstelle“ oder der „Andockmöglichkeit“. Darunter versteht er „individuelle Zuordnungen, Bewertungen, Bilder, Anfragen etc. [...] über die [...] Nachhaltigkeit im Lernen bewirkt werden“ (Eggerl 2005, 59; vgl. auch Eggerl/Schäble/Vugt 2005, 64 sowie Heindlmeier 2005, 191) könne. Dieser Gedanke ist nicht unbedingt rein konstruktivistisch zu verstehen: Auch Fromm geht in seiner Untersuchung zu der subjektiven Sicht des Schülers in der

beiden Mädchen bringen in die Religionsstunde ihre persönliche Auffassung von Beziehung – verknüpft mit ihren Emotionen und Gefühlen – in Form von Konstrukten mit¹⁸⁸. Durch die Werbeanzeige einerseits und durch die Äußerungen der Mitschüler/innen andererseits werden diese Konstrukte perturbiert¹⁸⁹ oder aber bestätigt¹⁹⁰, so dass es zu einem Lernprozess kommen kann. Indem Cornelia bestimmte sprachliche Signale setzt und Paula vehement ihre Verständnisschwierigkeit darlegt, fordern sie ihre Mitschüler/innen und die Lehrerin zur Stellungnahme heraus und prüfen so ihre persönlichen Konstrukte auf Viabilität¹⁹¹. An diesem von der Lehrerin gewählten Einstieg in die Unterrichtsthematik wird bereits deutlich, dass Lernen stets auch ein *sozialer* Konstruktionsprozess ist¹⁹². Darüber hinaus legen die Äußerungen von Cornelia und Paula offen, dass jeglicher Konstruktionsakt mit emotionalen Färbungen verbunden ist¹⁹³. Der unterrichtliche Einstieg über die Werbeanzeige ermöglicht den Schülern, sich mit ihren Emotionen und Empfindungen im Unterrichtsthema zu verorten und berücksichtigt somit ihren „biografischen Erfahrungs- und Verwertungshintergrund“¹⁹⁴. Die Werbebotschaft erschöpft sich jedoch nicht in ihrer Funktion, an Vertrautes anzuschließen – sie weckt auch Neugierde und erfüllt damit den ambivalenten

Pädagogik davon aus, dass die Sicht jedes Menschen einzigartig sei, da der Erfahrungshintergrund zweier Menschen nie gleich sein könne – auch was die Bedeutungszuweisung betrifft (vgl. Fromm 1987, 187).

¹⁸⁸ Der Konstruktivismus lenkt immer wieder den Blick darauf, dass die individuellen Lebens- und Lerngeschichten der Schüler/innen sie einen je eigenen Zugang zum Unterrichtsthema wählen lassen (vgl. Eggerl/Schäble/Vugt 2005, 64; Voß 2002b, 39).

¹⁸⁹ Vokabeln wie Perturbation, Viabilität, selbstreferentielles System etc., werden im Folgenden – sofern sie zum ersten Mal gebraucht werden – kurz erläutert. Da ich meine Arbeit in religionspädagogische Zusammenhänge gestellt sehe, sind diese Begriffe gemäßigt und nicht radikal konstruktivistisch zu verstehen: Der Mensch kann die Wirklichkeit zumindest partiell und subjektiv erkennen (vgl. Mendl 2005, 13; vgl. auch Kapitel 2.2).

¹⁹⁰ Vgl. Mendl 2005, 16.

¹⁹¹ Vgl. Mendl 2005, 16. Der Konstruktivismus geht davon aus, dass der Mensch als selbstreferentielles System handelt, wobei innerhalb eines Erkenntnisprozesses nicht die Suche nach der „objektiven Realität“ den Maßstab bildet, sondern das Viabilitätsprinzip (vgl. Arnold/Harth/ Schüßler 1999, 375). Es geht also nicht um eine Unterscheidung von „richtig“ und „falsch“ (vgl. Büttner 2006a, 15; Büttner/Dieterich 2004, 152). Dies bedeutet für schulischen Unterricht, dass Verstehens-, Deute- und Konstruktionsprozesse nicht beliebig sind; wichtig ist, dass eine Lösung gangbar, d.h. „viabel“ ist (vgl. Dieterich 2006, 127). Vgl. hierzu auch die für Piaget zentralen Begriffe der Assimilation und Akkomodation (vgl. von Glasersfeld 1999a, 500f).

¹⁹² Vgl. dazu Sander-Gaiser 2006.

¹⁹³ Vgl. Mendl 2005, 15-18. Mendl beschreibt in Anlehnung an Siebert vier Evidenzquellen, zu denen neben der sinnlichen Wahrnehmung, der sozialen Bestätigung sowie der kognitiven Konstruktion auch der emotionale Aspekt zählt (vgl. Siebert 1994, 43).

¹⁹⁴ Siebert 1994, 43; zur Bedeutung von emotionalen Bindungen, die an den Lerngegenstand geknüpft werden können, vgl. auch Sitzberger 2005, 88.

Zug des erfahrungsorientierten Grundsatzes konstruktivistischer Unterrichtsplanung.¹⁹⁵ Insbesondere der von Cornelia und Paula vorgenommene Perspektivwechsel¹⁹⁶ lässt sich unter dem konstruktivistischen Blickwinkel sehr gut erklären: Als Lernende bringen die Schülerinnen den Lerngegenstand „Werbeanzeige“ mit ihren bereits bestehenden Denkkonstrukten in Verbindung.¹⁹⁷ Automatisch suchen sie die Stelle ihres autopoietischen Systems auf, die für eine Verknüpfung mit dem neuen Lernaspekt am ehesten geeignet scheint¹⁹⁸ und dies ist für die Schülerinnen offensichtlich die Perspektive des Mädchens.

Für die Lehrerin jedoch – die ihr Unterrichtsziel stets vor Augen hat – ist die Sicht des Jungen von maßgeblicher Bedeutung. Von daher lässt sie die Lernwege der Schülerinnen nur begrenzt zu, indem sie immer wieder auf die Perspektive des Jungen verweist. Obwohl diese Lenkung durch die Lehrerin auch am Tafelbild erkennbar ist (es werden nur die Gefühle und Wünsche des Jungen darin aufgenommen¹⁹⁹), lässt sich die Tafelanschrift (insb. im ersten Teil der Unterrichtsstunde) dennoch tendenziell als konstruktivistisch beschreiben: Die Beiträge der Schüler/innen werden – zum Teil wortgetreu – an der Tafel festgehalten. Dadurch trägt die Lehrerin zum einen den individuellen Konstruktionsleistungen Rechnung und zum anderen stehen die Schülerantworten – schriftlich fixiert – allen Kursteilnehmerinnen und –teilnehmern als viabel gekennzeichnet zur Verfügung.²⁰⁰

Als die Lehrerin ihre Schüler/innen bittet, die Werbeanzeige mit den – in den Stunden zuvor – erarbeiteten anthropologischen Konzeptionen zu verknüpfen, stellt sich heraus, dass dieser Übergang kaum gelingt. Lediglich Cornelia unternimmt zunächst den Versuch, der Aufgabe nachzukommen und nennt ein Stichwort: „Mensch als Sünder“. Indem die Lehrerin dieses theo-

¹⁹⁵ Vgl. Sitzberger 2005, 87; Voß 2002b, 44.

¹⁹⁶ Von der Überlegung, was sich der Junge auf dem Werbebild wünschen könnte, wechseln sie über in die Sichtweise des Mädchens.

¹⁹⁷ Vgl. Eggerl 2005, 52.

¹⁹⁸ Vgl. Eggerl 2005, 53; Siebert 2002, 225.

¹⁹⁹ Vgl. Grill 2005, 49.

²⁰⁰ Der Austausch und die gegenseitige Vergewisserung über die individuellen Konstrukte der Schüler/innen gewähren deren Viabilität und ermöglichen die Kommunikation in der Lerngemeinschaft (vgl. von Glasersfeld im Interview mit Voß 2002, 31; Sitzberger 2005, 86).

logische Konstrukt der Schülerin zurückweist, nimmt sie ihm auch seine – möglicherweise perturbierende – Kraft. Insbesondere an dieser Stelle wird der durch die Lehrerin sehr eng gesteckte thematische Rahmen deutlich, innerhalb dessen sich die Schüler/innen recht frei bewegen, den sie aber nicht verlassen dürfen. Aus konstruktivistischer Sicht kann die äußerst geringe Beteiligung in dieser Unterrichtsphase damit erklärt werden, dass die anthropologischen Konzeptionen nicht als individuelle Konstrukte bei den Schülern vorhanden sind.²⁰¹ Zwar waren die Jugendlichen offensichtlich in der Lage, eine Klausur über dieses Thema zu schreiben, doch es scheinen keine „Andockstellen“, an die es dauerhaft hätte geknüpft werden können, aufgesucht worden zu sein.²⁰² Eine andere bzw. weitere Erklärung könnte darin liegen, dass der Übergang von der Werbeanzeige zu den anthropologischen Konzeptionen zu schnell war, als dass die Schüler/innen ihn hätten nachvollziehen können. Vielleicht wäre es hilfreich gewesen, als Abschluss des ersten Abschnittes zunächst herauszuarbeiten, inwiefern die Werbeanzeige ein ganz bestimmtes Menschenbild vermittelt, um anschließend an die anthropologischen Konzeptionen von Freud, Lorenz etc. anzuknüpfen. Als die Lehrerin bemerkt, dass den Schülern der thematische Übertrag nicht – so wie sie es sich vorgestellt haben mag – gelingt, eröffnet sie eine instruktivistische Phase, in der sie die anthropologischen Konzeptionen und wichtige Kennzeichen derselben selbst nennt. Wie nun aber die Werbeanzeige anthropologisch eingeordnet werden könnte, bleibt insgesamt – also auch für die Schüler/innen – offen. Zwar ist aus konstruktivistischer Sicht auch eine instruktivistische Phase durchaus notwendig, doch ihr sollte sich

²⁰¹ Lernen hingegen, das durch sinnliche Wahrnehmung unterstützt wird, lässt die Schüler/innen das Gelernte auf verschiedenen Ebenen abspeichern, so dass sie es zum einen nicht so bald wieder vergessen und zum anderen bei Bedarf schnell abrufen können (vgl. Sitzberger 2005, 87f).

²⁰² Mendl zeigt in seinem Aufsatz zur konstruktivistischen Religionsdidaktik auf, was eine konstruktivistische Evaluation beinhaltet: Demnach darf es nicht ausschließlich darum gehen, auf instruktivistischem Wege Erlerntes wiedergeben zu lassen – auch die Formulierung und Begründung von individuellen Konstruktionen sowie die Auseinandersetzung mit fremden Konstruktionen – man spricht vom „diskursiven ko-konstruktiven Prozess“ – müssen in die Leistungsmessung einbezogen werden (vgl. Mendl 2005, 37). Auch im Bereich der Kindertheologie wird die unauflösliche Verbindung von Konstruktion und Ko-Konstruktion hervorgehoben (vgl. Rupp 2006, 86).

stets eine konstruktivistische Phase anschließen.²⁰³ Nur so besteht überhaupt die Möglichkeit, dass das Unterrichtsthema auch wirklich für alle Schüler/innen zum „handhabbaren und nachhaltigen Lernzuwachs“²⁰⁴ wird. Von daher ist wohl davon auszugehen, dass die zweite Phase der Religionsstunde ohne (dauerhaften) Ertrag für die Schüler/innen geblieben ist. Indem die Lehrerin diese Phase abschließt und einen neuen thematischen Abschnitt eröffnet, nimmt sie die Übertragung der Werbebotschaft auf die Situation Martin Luthers den Schülern vorweg: Statt ihnen in einer konstruktivistischen Phase die Möglichkeit zu geben, eigenständig den Zusammenhang der beiden Themen zu finden, gibt sie den Schülern in Form einer instruktivistischen Phase die „richtige Andockstelle“ vor.²⁰⁵ Das darauf folgende Unterrichtsgespräch offenbart eine gewisse Unsicherheit der Schüler/innen, wenn es um theologische Themen geht: Ihre Wortwahl wirkt gestelzt und sie scheinen unsicher im Umgang mit theologischen Begriffen zu sein. Damit einher geht die Beobachtung, dass die Lehrerin theologisch „korrekte“ Begriffe durchsetzt und damit die Möglichkeit vergibt (vgl. z.B. 218.-221.), die Jugendlichen ihre eigenen Konstruktionen gemeinsam auf Viabilität überprüfen zu lassen.²⁰⁶ Stattdessen neigt die Lehrerin – in der gesamten Religionsstunde – dazu, Schülerantworten zunächst zu sammeln, um dann doch einen von ihr gewählten Begriff oder Satz als „Vokabel“ oder „Merksatz“ einzubringen.²⁰⁷ Inwiefern hierdurch Lernprozesse be- oder so-

²⁰³ Vgl. Kraus 2005, 118; Lehmann 2006, 206; Mendl 2005, 35 und Sitzberger 2005, 101. Vgl. wiederum H. Rupp, der auch für den Bereich der Kindertheologie die Bereitstellung „reizvoller Angebote“ fordert (vgl. Rupp 2006, 89); er spricht in dem Zusammenhang von objektiver Religion.

²⁰⁴ Eggerl 2005, 58. Der Schüler muss also „sein eigenes Wissen aktiv auf der Basis seiner Erfahrungen und Handlungen konstruieren“ (Krummheuer/Naujok 1999, 42), so dass Lernen stattfinden kann.

²⁰⁵ Vielleicht hat sie die zuvor gemachte Erfahrung (Verknüpfung von Werbung und anthropologischen Konzeptionen) davon abgehalten, es die Schüler/innen selbst versuchen zu lassen. In derartigen Situationen sieht sich die Lehrkraft vor die schwierige Aufgabe gestellt, zwei widerstreitende Maximen zu erfüllen: Zum einen gilt es, den Lernstoff so zu vermitteln, dass der Schüler selbst die Lösung findet; zum anderen gibt es einen Unterrichtsplan, der (innerhalb eines bestimmten Zeitkontingents) zu erfüllen ist (vgl. Henne/Rehbock 2001, 239).

²⁰⁶ Da Wissen in Gemeinschaften ausgehandelt wird, müssen solche „kommunikativen Aushandlungsprozesse“ (Freudenberger-Lötz 2006, 239) bewusst in den Unterricht integriert werden. Ohne einen eigenständigen Konstruktionsprozess können Begriffe zwar gelernt und in einer Klassenarbeit wiedergegeben werden; ein wirkliches Verstehen wird jedoch nicht erreicht (vgl. Dieterich 2006, 127). Zur Rolle des Lehrers „im Bereich der Konstruktion“ vgl. Reich 2002, 205.

²⁰⁷ Eggerl macht darauf aufmerksam, dass in einem konstruktivistischen Stundenaufbau die Lösungsangebote der Schüler/innen als deren eigene Konstruktionen gewürdigt und nicht bewertet

gar verhindert werden, zeigt beispielhaft der Begriff der Rechtfertigungslehre: Insbesondere Cornelia und Paula haben durch den Themeneinstieg über die Werbeanzeige das Gefühl der Sehnsucht nach Angenommensein – aufgrund eigener Erfahrungen – sehr gut nachvollziehen können. Auch die Übertragung dieses Gefühlszustandes auf Martin Luther gelingt ihnen (mit Hilfe der Lehrerin, s.o.) gut, so dass Cornelia sogar dazu in der Lage ist, eigenständig einen Begriff zu wählen, der den Zusammenhang deutlich werden lässt²⁰⁸: Sowohl den Jungen heute als auch Luther damals beschäftigt die Frage nach dem eigenen „Selbstwertgefühl“²⁰⁹. Statt aus Luthers Sehnsucht eine „Lehre des Angenommenseins“ entstehen zu lassen²¹⁰, wird den Schülern jedoch der Begriff der „Rechtfertigungslehre“ sozusagen übergestülpt.²¹¹ Konnten Cornelia und ihre Mitschüler/innen also die Voraussetzung der Rechtfertigungslehre aufgrund des Unterrichtseinstiegs an vorhandene Konstrukte anbinden und nachvollziehen, bleibt der Begriff der Rechtfertigung für sie zunächst in der Schwebe²¹². Als autopoietische Systeme suchen die Schüler/innen jedoch die Stelle auf, die für eine Verknüpfung mit dem neu eingeführten Begriff am ehesten geeignet erscheint – und

werden sollten (vgl. Eggerl 2005, 57; vgl. auch Mendl 2002, 175f). Der Lehrkraft kommt dabei die Aufgabe zu, keine fertigen Lösungen anzubieten sondern den Dialog und die Reflexion und somit autonome Konstruktionsprozesse zu fördern (vgl. Balgo 1998, 61; Freudenberger-Lötz 2006, 242). Werden nämlich Erklärungen an Lernende herangetragen, bevor sie eigene Erklärungsversuche erprobt haben, führt dies entweder zu einem „nicht-Verstehen“ der Erklärung oder die Schüler/innen entwickeln sprachliche „Nachahmungsmuster“ (vgl. Aufschnaiter 2002, 245).

²⁰⁸ Der Versuch der Lehrerin, sich dem „Dilemma der Themenkonstitution im Religionsunterricht“ (Kuld 2000, 23) zu stellen, kann zumindest im Blick auf Cornelia als geglückt bewertet werden: Die Lehrerin vermag die Schülerin in ihrer Lebenswelt anzusprechen, ohne den theologischen Bezug aufzugeben.

²⁰⁹ Insbesondere in Prozessen der Rekonstruktion ist es wichtig für die Lernenden, auch nach den Motiven der damaligen Beobachter – in diesem Fall Martin Luther – zu fragen. Denn nur so können Fakten „sinnverstehend besser behalten“ (Reich 1999, 85) werden.

²¹⁰ Vgl. einen ähnlichen Vorschlag bei Büttner/Dieterich 2004, 48.

²¹¹ Obwohl die Lehrerin im gesamten Unterrichtsverlauf sehr darauf bedacht ist, offene Fragen zu stellen und ein möglichst breites Spektrum an Antworten darauf zu akzeptieren, besteht sie an dieser Stelle auf dem Begriff des „Angenommenseins“ und dominiert damit die Unterrichtssituation (vgl. Büttner/Dieterich 2004, 65; Heinze/Tausendfreund 1980, 33). Andreas Karrer merkt dazu an, dass es vielleicht gerade die theologischen Themen sind, bei denen Lehrer/innen dazu neigen, sehr genau auf Formulierungen zu achten (Grill 2005, 57).

²¹² In seiner These zur „Lehrbarkeit der Erkenntnis“ konstatiert Dieterich, dass „begriffliches“ Lernen „nur in einem selbständigen, sich ständig neu vollziehenden Konstruktionsprozess durch die Schülerinnen und Schüler selbst“ (Dieterich 2006, 127) gelinge. Diese These wird gestützt durch das Konzept der Kindertheologie, in dem der Fokus auf eine Hermeneutik der aktiven Aneignung gerichtet ist (vgl. Bucher 2002, 25).

das ist ihr alltagssprachlicher Gebrauch von Rechtfertigung²¹³, so dass sich eine Diskussion über das Verhältnis von Glaube und Krieg entwickelt.²¹⁴ Die Tatsache, dass sich mehrere Kursteilnehmer/innen an diesem Gespräch beteiligen, zeigt, dass nicht nur Sarah, die die Diskussion entfacht hat, eine derartige Konstruktion als viabel ansieht.²¹⁵ Es ist schließlich die Lehrerin, die die Schüler/innen darauf aufmerksam macht, dass die von ihnen aufgesuchten Andockstellen für den Lerngegenstand nicht passend sind. Auch die Begründung wird den Schülerinnen und Schülern mehr oder weniger vorgegeben, so dass sich die Frage stellt, inwiefern es hier überhaupt zu Lernprozessen kommt²¹⁶. Gerade die Auseinandersetzung mit Fehlüberlegungen²¹⁷ kann das Verständnis und eine bessere Konstruktion von verstandenem Wissen fördern.²¹⁸

In der Schlussphase der Religionsstunde stellt Paula relativ unvermittelt ihre Frage, wie man denn als normaler Mensch angenommen werden könne²¹⁹.

²¹³ Zur Assimilation des theologischen Konzepts der Rechtfertigung an vorhandene kognitive Strukturen vgl. auch Roose 2006, 87. Zur Umsetzung von sprachlichen Ausdrücken in Wörter und sprachliche Ausdrücke vgl. von Glasersfeld 1999a, 502ff sowie von Glasersfeld 1999b, 10-17. Demnach muss begriffliches Wissen immer vom Lernenden selbst aufgebaut werden.

²¹⁴ Darin zeigt sich die konstruktivistische Grundannahme, dass sich „die Auseinandersetzung mit Wirklichkeit – unabhängig davon ob der Lehrer ‚konstruktivistisch‘ oder ‚instruktivistisch‘ unterrichtet – immer nach je eigenen Bedingungen des Lernenden“ vollzieht (von Glasersfeld 1999b, 17; Mendl 2005, 31). Schweitzer u.a. sprechen von einem „zweiten Verstehenskontext“, der durch eine Uminterpretation des Unterrichtsthemas seitens der Lernenden entsteht: Die Schüler/innen ordnen das Thema in ihre eigene Erfahrungswelt ein und deuten es von daher (vgl. Schweitzer u.a. 1995, 208).

²¹⁵ Der Konstruktivismus schreibt gerade den „individuellen, kollektiven und konfrontativ-dialogischen Aneignungs-, Übertragungs- oder Anwendungsprozessen“ eine hohe Bedeutung zu, da sich in ihnen „Viabilität von Weltwissen“ zeigt (Mendl 2005, 35f).

²¹⁶ Vgl. hierzu auch 231., wo die Lehrerin Cornelia darauf hinweist, dass sie mit ihrer Kritik an dem Gedanken einer Rechtfertigung allein aus Glauben „die andere Seite der Medaille“ anspreche. Mit der von Stimpfle vorgenommenen Unterscheidung schließen die Schüler/innen Neues an Bekanntes an und reduzieren so den Lerngegenstand auf verfügbare Schemata (Assimilation-Lernen). Ein perturbierender Lernprozess, der wirkliches Erkennen und Verstehen zur Folge hat, verändert hingegen das Bekannte durch das Neue (Akkommodation-Lernen) und erfordert so ein Reframing (vgl. Stimpfle 2006, 103 oder auch Siebert 1994, 83). Generell fordert auch Mühlhausen – ohne dafür den Konstruktivismus zu bemühen – falsche Schülerbeiträge als Hinweis darauf zu verstehen, in welche „gedanklichen Strukturen“ der Schüler die „Fragen und Erklärungen“ des Lehrers einbettet (vgl. Mühlhausen 1994, 47). Auch in dieser Hinsicht finden sich Anknüpfungspunkte an das Konzept der Kindertheologie: zurückhaltende Korrekturen, das Bemühen um Verstehen sowie die Entkrampfung von Wahrheitsansprüchen seien hier als Stichworte genannt (vgl. Bucher 2002, 21).

²¹⁷ Konstruktivistisch gedacht sollte man vielleicht besser von „nicht viablen Überlegungen“ sprechen.

²¹⁸ Vgl. Waltemathe 2006, 155.

²¹⁹ Von Foerster unterscheidet zwischen entscheidbaren (Axiome, Vokabeln etc.) und unentscheidbaren Fragen (große theologische Fragen nach Gott, ethische Fragen); vgl. von Foerster 1999, 29. Fragen wie die von Paula gehören wohl eher zu den prinzipiell unentscheidbaren. In der

Dahinter steht offensichtlich der Versuch der Schülerin, den Lerninhalt „Rechtfertigungslehre“ an vorhandene Konstrukte in Form von Erfahrungen und Einstellungen anzudocken. Anders ausgedrückt könnte Paulas Frage also lauten: Wo stehe *ich* in der Thematik?²²⁰ Die Lehrerin nimmt diesen Gedanken in das Tafelbild auf, doch indem Paula ihre Frage ein zweites Mal und noch deutlicher zur Sprache bringt – obwohl das Stundenende bereits überschritten ist²²¹ – wird deutlich, dass sie ihre Frage nicht als weiteres Stichwort an der Tafel festgehalten wissen möchte. Vielmehr verlangt sie nach einer Antwort, die sie jedoch – sicherlich auch aufgrund der fortgeschrittenen Zeit – nicht erhält.

Es finden sich weitere Sequenzen des Unterrichtsgesprächs, in denen Schüler/innen Fragen formulieren, die nicht beantwortet werden (z.B. Cornelia in 243. und 278.). Dadurch wird das Erreichen möglicher Lernprozesse erschwert, denn in Schülerfragen zeigen sich Andockstellen der Jugendlichen, die in Lernprozesse einbezogen und somit zum Ausgangspunkt konstruktivistischen Lernens werden können.²²² Nicht zuletzt offenbart die Analyse des Stundentranskriptes, dass Schülerfragen (auch indirekt formuliert), eine zum Teil sehr große perturbierende Wirkung auf die Mitschüler/innen ausüben (vgl. 122.-139., 234.-245., 271.-286.). Angesichts der Tatsache, dass es in der vorliegenden Religionsstunde verhältnismäßig selten zu einer Kommunikation der Schüler/innen untereinander kommt²²³, könnten solche Fragen oder kritischen Bemerkungen von der Lehrerin genutzt werden, intensiver darauf einzugehen, so dass sie ihre perturbierende Kraft entfalten

Beantwortung kann es also nicht um Beliebigkeit, sondern um das Aushandeln von viablen Bedeutungen und der Übernahme von Verantwortung für die eigene Position gehen (vgl. Roose 2006, 90; Werning 1998, 40). Es ist nicht zuletzt ein erklärtes Ziel theologischer Gespräche, die Schüler/innen zur eigenständigen Reflexion und zur Weiterentwicklung ihrer Religiosität anzuregen (vgl. Rupp 2006, 92).

²²⁰ Im Rahmen der Konstruktion suchen die Schüler/innen „nach Verbindungen der eigenen Subjektivität zum jeweiligen Thema“ (Dierk 2006, 138).

²²¹ Reich macht darauf aufmerksam, dass der „Zeittakt moderner Unterrichtsformen [...] weder die Eigenzeit unterschiedlicher Individuen, noch die Unplanbarkeit komplexer Lernvorgänge“ (Reich 1998, 45; vgl. auch Voß 2002b, 43) berücksichtige. Die konstruktivistische Didaktik plädiert von daher für die Flexibilisierung der vorgegebenen Zeitkonzepte.

²²² Vgl. Herrmann 2005, 148.

²²³ Neben den Schülerfragen sind es kritische Schüleräußerungen, die zu Bewegungen unter den Kursteilnehmern führen, wie z.B. Paula in 143. oder Sara in 246.

können.²²⁴ In der vorliegenden Religionsstunde hindert nicht zuletzt der zeitlich eng gesteckte Rahmen, in dem der zweite und dritte thematische Abschnitt Platz finden müssen, die Lehrerin daran, diese Chance wahrzunehmen.²²⁵ Der erste Teil der Religionsstunde, der verhältnismäßig viel Zeit in Anspruch nimmt, hingegen zeigt, dass von Schülern geäußerte Konstruktionen, die die Lehrerin dem gesamten Kurs als Diskussionsgrundlage zur Verfügung stellt, als Perturbationen wirken können²²⁶.

Eine weitere interessante Beobachtung kann in dem Sachverhalt gesehen werden, dass schweigende Schüler/innen unterschiedlich bewertet werden können. Zum einen kann ihr Schweigen mit einem gedanklichen „Abschalten“ begründet werden. Zum anderen ist es aber auch ein mögliches Indiz dafür, dass der jeweilige Schüler mit eigenen thematischen Konstrukten beschäftigt ist, während das Unterrichtsgespräch thematisch weiter voranschreitet. Nicht auszuschließen ist aber auch die Möglichkeit, dass der Schüler das Unterrichtsgeschehen rezeptiv nachvollzieht und von daher stets in der Lage ist, sich inhaltlich angemessen wieder in die unterrichtliche Interaktion „einzuklinken“.²²⁷

6.2 Zusammenfassung

Die vorangegangenen Analysen und Interpretationen können zu folgenden zentralen Beobachtungen zusammengefasst werden:

1. Die Lehrerin hat einen Stundenaufbau gewählt, der den Schülern über eine Bildbetrachtung relativ offen Zugang zum Thema gewährt.

²²⁴ Krummheuer/Naujok merken hierzu an, dass nur die „kollektive Argumentation“ grundlegende Lernprozesse auslösen könne (vgl. Krummheuer/Naujok 1999, 71).

²²⁵ Um in Gang gekommene Lernprozesse in Form von dauerhaften Konstrukten zu sichern, bedarf (Religions-)Unterricht deshalb ihrer verlangsamten Adaption (vgl. Büttner/Dieterich 2004, 195-209; Hilger 1993).

²²⁶ Unterschiedliche Positionen der Kursteilnehmer stellen gegenseitige Perturbationen dar, so dass das dialogische und diskursethische Lernen zu der „pädagogischen Leitkultur des Konstruktivismus“ (Mendl 2006, 44) zählen.

²²⁷ Vgl. Paula, die sich in einem Zeitraum von 126 Wortmeldungen aus dem Unterrichtsgespräch zurückzieht und sich dann mit einer inhaltlich bedeutungsvollen Äußerung wieder zu Wort meldet. Es ist eine „Basisannahme schulischen Unterrichts [...], dass Schüler trotz ihres temporären Ausschlusses der fortlaufenden Kommunikation ‚folgen‘ (können) und ‚mitdenken‘, so dass an vorher Gesagtes oder Eingeführtes angeknüpft werden kann“ (Kalthoff 1995, 928). Trotzdem kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Verstehensstrukturen schweigender und sich zur Thematik äußernder Schüler/innen übereinstimmen (vgl. Mendl 1997, 67).

Obwohl die Lehrerin den Schülern im weiteren Verlauf immer wieder die Möglichkeit gibt, sich mit eigenen Beobachtungen und Ideen in das Unterrichtsgespräch einzubringen, setzt sie stets ihre Unterrichtsplanung durch.

2. Die Lernprozesse der Schüler/innen verlaufen individuell, da sie die neuen Lerngegenstände mit ihren mit in den Unterricht gebrachten Denkkonstrukten in Verbindung bringen und darauf zurückgreifen.²²⁸ Die unterschiedlichen „Andockstellen [der Lernenden] für neues Wissen oder erweiterte Erfahrungsbezüge“²²⁹ sind in der Regel nicht vorhersagbar²³⁰ und durchkreuzen deshalb vielfach die Unterrichtsplanung der Lehrerin, so dass sie sich vor die Herausforderung gestellt sieht, flexibel zu reagieren.
3. Lernen konstituiert sich nicht ausschließlich aus der sinnlichen Wahrnehmung von Phänomenen und der darauf folgenden kognitiven Konstruktion²³¹; auch die soziale Bestätigung sowie das emotionale Erleben gehören unbedingt dazu²³².

Letztendlich spiegeln sich die genannten Beobachtungen in den Themenstammbäumen, die zum einen aus der thematischen Analyse und zum anderen aus den Rekonstruktionen der Schülersichten resultieren, wider (vgl. Abb.1 bis 5). Die horizontal angelegten Verlaufspfeile in den Grafiken der thematischen Analyse bedeuten ein Fortschreiten im Thema bezogen auf die Unterrichtsplanung. Die vertikalen Pfeile hingegen deuten an, dass die Schüler/innen durch Fragen, kritische Bemerkungen oder geäußerte Verständnisprobleme ein neues Teilthema eröffnen.²³³ In diesen Themenstammbäumen werden also die Arbeitsaufträge und Fragestellungen der

²²⁸ Vgl. Eggerl 2005, 52; Gerstenmaier/Mandl 1995, 875; Mendl 2000, 145.

²²⁹ Eggerl/Schäble/Vugt 2005, 64.

²³⁰ Vgl. Balgo 1998, 60; Eggerl 2005, 57; Mendl 2000, 151.

²³¹ Vgl. die vier Eckpunkte religionspädagogischer Überlegungen bei Husmann 2004, 73f.

²³² Vgl. Mendl 2005, 15f sowie die sozial-konstruktivistische Unterrichtsperspektive bei Sander-Gaiser 2005, 166-169.

²³³ So stellt auch Faust-Siehl fest, dass die Schüler/innen durch individuelle Schwerpunktsetzungen „die Themenentwicklung in Gang halten und voranbringen“ (Faust-Siehl 1987, 44).

Lehrerin sichtbar, so dass deren Verlauf wesentlich durch ihre Unterrichtsplanung bestimmt ist.

Der Versuch, die thematische Entwicklung der Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen zu rekonstruieren, zeigt hingegen, dass einzelne Inhalte, die in der thematischen Analyse als Teilthemen identifiziert werden konnten (in vertikaler Pfeilrichtung!) eine andere Wertung erfahren: Zum einen werden sie zu Hauptthemen und zum anderen ist ihre Formulierung zumeist nur noch in Form einer Frage möglich. Die Unterrichtsplanung der Lehrerin rückt in diesen Themenstammbäumen deutlich in den Hintergrund und kann lediglich in Ansätzen sichtbar gemacht werden.²³⁴

Aufgrund dieser Beobachtungen liegt die Vermutung nahe, dass mit Hilfe der Rekonstruktion weiterer Schülersichten zusätzliche Stammbäume erstellt werden könnten, die sich im Aufbau und in der Schwerpunktsetzung noch einmal deutlich unterscheiden würden.

Der Konstruktivismus erweist sich dabei als eine Theorie, die hilft, die „Welten in den Köpfen der Schüler“²³⁵ wahrzunehmen. Was auch immer in der unterrichtlichen Kommunikation verhandelt wird – eine Bedeutungszuweisung kann der Lernende immer nur auf der Basis seiner lebensgeschichtlichen Konstruktionen vornehmen²³⁶.

7. Zwischenresümee: Rückblick und Ausblick

Die vorliegende Arbeit lässt sich von ihrem methodischen Ansatz her vorwiegend qualitativ einordnen. Daraus ergeben sich Folgerungen für das Forschungshandeln: Die „Grundsätze und Regeln“ qualitativer Forschung sind nicht als „starre Vorgabe“ sondern vielmehr als „flexibles Rüstzeug“,

²³⁴ Meyer, der sich in einem Forschungsprojekt der Schülermitbeteiligung und didaktischen Kompetenz widmet, gelangt zu einer durchaus vergleichbaren Beobachtung; er führt die beobachtete Perspektivität im Blick auf das Unterrichtsthema jedoch auf den deutlich unterschiedlichen Wissensstand von Lehrer und Schülern zurück (vgl. Meyer 1997, 13f).

²³⁵ Voß 2002a, 5.

²³⁶ Vgl. Voß 2002b, 40.

das sich in der „zu erkundenden Wirklichkeit“ stets „als plausibel und praktikabel“ erweisen muss, zu verstehen²³⁷.

An dieser Stelle möchte ich den bisherigen Verlauf meiner Untersuchung resümieren und reflektieren, um daraus Konsequenzen für mein weiteres Vorgehen zu ziehen.

Die thematische Analyse der Religionsstunde hat sich als gewinnbringende Methode erwiesen, die thematische Struktur herauszuarbeiten. Insbesondere das Zusammenwirken der nach unterschiedlichen Kriterien²³⁸ vorgenommenen Lektüregänge hat sich als ein hilfreiches Analyseinstrument präsentiert – zumal es in hohem Maße Nachvollziehbarkeit beanspruchen kann. Indem das Transkript auch im Hinblick auf die Interaktionsstruktur der Unterrichtsstunde ausgewertet wurde, konnten erste Vermutungen über „relevante Szenen“²³⁹ angestellt werden. Das Kriterium der Relevanz bezieht sich dabei sowohl auf die Themenkonstitution im Unterricht als auch auf vermutete Denk- und Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern.

Insgesamt hat die thematische Analyse zwei wesentliche Funktionen erfüllen können: Zum einen gibt sie einen (thematischen) Überblick über die Unterrichtsstunde, so dass Besprechungen von Details mühelos in den Gesamtzusammenhang eingeordnet werden können. Zum anderen haben sich „Schlüsselszenen“ herauskristallisiert, die Anlass zu differenzierteren Überlegungen boten. Die Rekonstruktion der Sicht ausgewählter Schülerinnen hat schließlich gezeigt, dass diese „Schlüsselsequenzen“ Resultat einer Themenkonstitution innerhalb der Unterrichtsstunde waren – also beeinflusst durch Äußerungen von Mitschülern. Die individuellen Themenstammbäume, die auf den im Transkript auffindbaren Äußerungen der Schülerinnen Paula und Cornelia basieren, enthalten durchaus auch die Themen des Stammbaums der thematischen Analyse – allerdings weniger in der Gesamtheit als vielmehr ausschnittsweise; und auch die Gewichtung (Haupt-, Neben- oder Teilthema) variiert zum Teil erheblich. Vielleicht lässt sich ein

²³⁷ Porzelt 2000b, 63. Die Begründung des Forschungsdesigns muss von daher immer im Blick auf den zu untersuchenden Gegenstand erfolgen und bleibt so dem Anwender der Methoden vorbehalten (vgl. Porzelt 2000b, 65).

²³⁸ Vgl. Kapitel 4.2.

²³⁹ Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 69.

Vergleich der Stammbäume beschreiben als Blick durch eine „3-D-Brille“: Die thematische Rekonstruktion liefert ein zweidimensionales – quasi geglättetes Bild der Religionsstunde. Rekonstruiert man hingegen den Unterricht aus der Sicht einzelner Schüler/innen, so ist es, als habe man eine Brille aufgesetzt, mit deren Hilfe man dreidimensional sehen kann: Es werden Tiefen und Strukturzusammenhänge sichtbar, die Teilthemen hervortreten und so zu Hauptthemen werden lassen. Zentrale Themen wiederum geraten in den Hintergrund bzw. sind gar nicht mehr sichtbar.

Die anschließende Interpretation der Analyseergebnisse mit Hilfe des konstruktivistischen Paradigmas hat die gemachten Beobachtungen in Ansätzen erklären können. Die Identifizierung von Lehrer- oder Schülerfragen als Perturbationen erklären deren innovative Kraft, Diskussionen auszulösen. Die Verschiebung von Themenschwerpunkten kann insbesondere über den Begriff der „Andockstelle“ sehr gut erklärt werden: Mit ihren Erfahrungen, biografischen Hintergründen und Emotionen verfügen die Schüler/innen über unterschiedliche Anknüpfungspunkte für das im Unterricht aktuell verhandelte Thema. Gerade im Hinblick auf die individuellen Konstruktionsleistungen einzelner Schüler/innen scheint es jedoch hilfreich, die Jugendlichen selbst nach ihrem kognitiven Erleben der Unterrichtsstunde zu fragen. Ohne derartige zusätzliche Informationen sind nur vorsichtige Vermutungen möglich – will man nicht in die reine Spekulation abgleiten.

Werfen wir hierzu wieder einen Blick auf die Untersuchung von Knauth/Leutner-Ramme/Weiße, die den Versuch unternommen haben, gefilmten Religionsunterricht unter Hinzunahme von Fragebögen und Interviews zu analysieren. Ihre Forschungsinteressen richteten sich zum einen auf die „Frage von Schülerstrategien im Unterricht“ und zum anderen auf die „Möglichkeiten und Grenzen von Dialog im Religionsunterricht“²⁴⁰. Die Interviews führten sie mit Hilfe der Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens“²⁴¹; die Fragebögen gestalteten sie in Anlehnung an dieses Verfahren.

²⁴⁰ Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 6.

²⁴¹ Eine Reihe weiterer Untersuchungen, in denen der Schüler in seiner Subjektivität im Mittelpunkt steht, verwendet die Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens“, so dass man auf einige Erfahrungsbereiche zu diesem Verfahren zurückgreifen kann (vgl. Fromm 1987, 203 oder auch Meyer

Sinn und Zweck dieser Erhebungsinstrumente war es, „Erkenntnisse über die Gründe von Schülerhandeln zu finden“²⁴², um so Aufschluss über die subjektiven Theorien der Schüler/innen zu erhalten²⁴³. Zwar war es möglich – so schreibt Knauth – eine sehr genaue Analyse der Unterrichtsstunde vorzunehmen, doch blieben Fragen offen, die allein auf der Basis des Transkripts nicht beantwortet werden konnten. Erst die „aus den Interviews rekonstruierten Perspektiven“ konnten „Licht in den Hintergrund“²⁴⁴ ausgewählter Schlüsselszenen bringen.

Resultierend aus diesen Beobachtungen werde ich also im folgenden Teil meiner Untersuchung eine Religionsstunde filmen und im unmittelbaren Anschluss daran einen Fragebogen an die Schüler/innen aushändigen, um so ein möglichst vielfältiges Bild des Unterrichts zu erhalten. Im Laufe desselben Tages werde ich mit ausgewählten Schülerinnen und Schülern das „Nachträgliche Laute Denken“ durchführen²⁴⁵, um so Aufschluss über ihre unterrichtlichen Kognitionen zu erhalten. Sowohl die Videoaufzeichnung der Unterrichtsstunde als auch die Tonbandaufzeichnungen der Interviews werden im Anschluss an die Aufnahmen transkribiert. Damit steht mir dann für die nachfolgende Analyse ein breites Spektrum an Datenmaterial zur Verfügung.

In Analogie zum ersten Teil dieser Arbeit wird die transkribierte Unterrichtsstunde wiederum im Hinblick auf ihre thematische Struktur analysiert. Die darauf folgende Rekonstruktion einzelner Schülersichten geschieht unter Einbezug der Fragebögen und Interviews.²⁴⁶ Auch für diesen Teil meiner

1997, 11, der in einem Forschungsprojekt Schülerinnen und Schülern eine gefilmte Unterrichtssequenz vorspielt und sie um Kommentare dazu bittet).

²⁴² Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 43.

²⁴³ Eine Liste von (sozialwissenschaftlichen) Methoden, die helfen können Schülersichten zu erheben, nennt Fichten 1993, 42f. Grundlegend sei auf Porzelt verwiesen, der für den qualitativen Ansatz vier Typen der Datengewinnung nennt (vgl. Porzelt 2000b, 68).

²⁴⁴ Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 91. Es ist schließlich auch „unerlässliche Voraussetzung qualitativer Forschungskommunikation [...], dass sich die Untersuchten in ihrer Sprache äußern können“ (Porzelt 2000b, 64). Ditton betont den besonderen Wert der Schülerwahrnehmung, die er als „vergleichsweise wenig differenziert und affektiv-gefärbt“ einschätzt (Ditton 2002, 104).

²⁴⁵ Um möglichst viele Informationen zu den unterrichtlichen Kognitionen der Schüler/innen zu erhalten, ist es nötig, das „Nachträgliche Laute Denken“ möglichst bald nach der Unterrichtsstunde durchzuführen (vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 43; Wagner/Uttendorfer-Marek/Weidle 1977, 248).

²⁴⁶ Vgl. Kokemohr/Uhle 1976, 857, die den Versuch unternommen haben, die unterrichtliche Themenkonstitution durch selbstreflexive Analysen von Schülern und Lehrern zu legitimieren.

Untersuchung sehe ich den Konstruktivismus als bestimmende Theorie, mit der die Analyseergebnisse reflektiert und bewertet werden können. Anhand dieses Vorgehens hoffe ich, die Beobachtungen aus dem ersten Untersuchungsteil in differenzierter Weise bestätigen und ergänzen zu können. Nach dem Paradigma der qualitativen Forschung geht die „wachsende Erkenntnis vom Gegenstand [...] Hand in Hand mit der Entwicklung und Verfeinerung von Wegen, die diesen Gegenstand angemessen(er) in den Blick nehmen können“²⁴⁷. Es wird sich zeigen müssen, in welchem Maße auch hier den Schülern ein individueller Themenstammbaum zugewiesen werden kann, der auf ihren je eigenen Konstruktionsleistungen – ausgehandelt im Rahmen sozialer Interaktion – basiert.

8. Vorüberlegungen zum empirischen Teil

8.1 *Setting*

Bei der Suche nach einer für meine Untersuchung geeigneten Schulklasse stieß ich auf Schwierigkeiten, wie sie auch im Rahmen anderer empirischer Forschungsprojekte geschildert werden.²⁴⁸ Sowohl auf Lehrer- als auch auf Schülerseite wurden Vorbehalte geäußert. Doch schließlich fand ich einen Kurs, in dem sämtliche Teilnehmer/innen bereit waren, sich von mir filmen zu lassen. Die Lehrerin zeigte großes Interesse an meiner Arbeit und unterstützte mich nach ihren Möglichkeiten.

Bei der ausgewählten Schülergruppe handelt es sich um eine elfte Klasse des Marie-Curie-Gymnasiums im Zentrum von Recklinghausen. Dieser Kurs weist insofern eine Besonderheit auf, als in ihm Schüler/innen von insgesamt drei verschiedenen Gymnasien zusammenkommen.²⁴⁹ Daher findet die Lehrerin in dieser 11. Klasse 26 Schüler/innen vor, die sie zum Teil schon in der Unterstufe unterrichtet hat und von denen sie somit weiß, wel-

²⁴⁷ Porzelt 2000b, 64. Vgl. auch Krummheuer/Naujok 1999, 66.

²⁴⁸ Vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 45; Krummheuer/Naujok 1999, 61.

²⁴⁹ Es gibt seit etwa zehn Jahren in Recklinghausen eine Kooperation unter den Gymnasien, so dass die Schüler/innen die Möglichkeit erhalten, aus einem möglichst großen Angebot von Grund- und Leistungskursen auszuwählen.

che Themen und Inhalte sie bei diesen Schülern als bekannt voraussetzen kann. Umso weniger Informationen hat die Lehrerin über die Schüler/innen, die von anderen Schulen kommen. Diese Situation bringt es jedoch mit sich, dass sich die Lehrkräfte der miteinander kooperierenden Schulen über das eigene Kollegium hinaus austauschen und verständigen.

8.2 *Beobachtungen aus der vorangegangenen Hospitation*

Zunächst einmal habe ich in diesem Kurs für einen Zeitraum von zweieinhalb Wochen hospitiert (das waren zwei Doppel- und drei Einzelstunden). Dabei verzichtete ich auf detaillierte Mitschriften und versuchte stattdessen möglichst viele Details zu beobachten um so einen Eindruck von dem Kurs zu gewinnen: Wie verlaufen Diskussionen? Welche Schüler/innen fallen durch intensive Mitarbeit auf? Wie gestaltet sich das Klima und welchen Einfluss hat die Lehrerin darauf? Es gab in diesem Zeitraum zwei Gruppenarbeitsphasen, in denen ich mich für einige Minuten zu den verschiedenen Arbeitsgruppen gesellte, um die Gespräche der jeweiligen Schüler/innen mitverfolgen zu können. Dabei bezogen die Jugendlichen mich in ihre gruppeninternen Diskussionen ein, indem sie mich nach Bedeutungen von bestimmten Begriffen fragten oder sich einfach bei mir absicherten, dass sie die Thematik richtig verstanden haben.

Während der Hospitationsphase habe ich mein Forschungsinteresse und –vorhaben vorgestellt und bei den Schülern um Mitarbeit bei den Interviews geworben. Es meldeten sich schließlich sieben Schülerinnen und zwei Schüler für Gruppen- oder Einzelinterviews; aus den von mir hospitierten Unterrichtsstunden konnte ich schließen, dass dies hauptsächlich beitragsstarke Schüler/innen waren. Ich wies allen „Freiwilligen“ einen Termin für den Tag der Videoaufnahme zu – behielt mir allerdings vor, in Absprache mit dem jeweiligen Schüler ein Interview wegfallen zu lassen. Diese Entscheidung machte ich abhängig von der gefilmten Unterrichtsstunde, in der sich ja erst zeigen würde, wie sich welche Schüler/innen am Unterrichtsgeschehen beteiligen und inwiefern die Rekonstruktion ihrer Sicht auf die

Stunde lohnenswert erscheint.²⁵⁰ Nachdem die Auswahl von Schülerinnen und Schülern für die Interviews feststand, wurde diese Gruppe von mir noch einmal ausführlicher in die Methode und das Ziel der Befragungen eingeweiht²⁵¹. Dabei machte ich deutlich, dass es nicht darum gehen werde, vorhandenes Wissen und Kenntnisse abzufragen sondern dass es mein vornehmliches Interesse sei, Einblicke in die Köpfe der Schüler/innen zu erlangen.

Während der Hospitation fertigte ich einen Sitzplan des Kurses sowie Namensschilder für die Schüler/innen an. Zudem verständigte ich mich ausführlich mit der Lehrerin, so dass ich zahlreiche Informationen über die Zusammensetzung und Besonderheiten der Schülerschaft sowie die verschiedenen Themen der Unterrichtseinheit erhielt. Weiterhin konnte ich mir den Klassenraum, in dem die Aufnahme stattfinden sollte, sehr genau anschauen und mich anschließend mit Fachleuten über die Aufnahmebedingungen und die –realisierung verständigen.

8.3 *Thema der beobachteten Stunde*

Die aufgezeichnete Unterrichtsstunde fällt in die Unterrichtsreihe mit dem Thema *Naturwissenschaften und Glaube*. In den vorausgegangenen Wochen hat die Lehrerin mit den Schülern anhand von Texten wie „Das Netz des Physikers“ von Hans-Peter Dürr sowie „Die Perle“ von Jules Verne unterschiedliche Erkenntnis- bzw. Wahrheitstheorien – unter anderem den naiven Realismus, den Konstruktivismus sowie die Auffassung Karl Poppers – besprochen. Mit Hilfe weiterer ausgewählter Texte konnten sich die Schüler/innen die jeweiligen Theorien in Form von Gruppenarbeit während des Unterrichts oder aber in Einzelarbeit zu Hause aneignen. Insbesondere die Theorie des Konstruktivismus vermochte die Schüler/innen zu intensiven Diskussionen anzuregen: Zum Teil fühlten sie sich von der radikalen Sicht auf die vermeintlich objektiv erkennbare Wirklichkeit provoziert – insgesamt

²⁵⁰ Vgl. die Vorüberlegungen zu der Analyse einer Religionsstunde in Kapitel 3.2.

²⁵¹ Vgl. Altrichter/Porsch 1994, 129.

aber war deutlich spürbar, dass ein großer Teil der Jugendlichen sich mit derartigen Fragen zuvor nicht auseinandergesetzt hatte und dass diese Theorie bei ihnen auf sichtbares Interesse stieß.

In der Einzelstunde, die zeitlich vor der gefilmten Unterrichtseinheit lag, leitete die Lehrerin über zu dem Themenbereich „Mythos und Logos“. Dazu las sie zunächst einen Ausschnitt aus dem Buch „Sofies Welt“ von Jostein Gaarder über nordische Mythen vor, um dann eine Gruppenarbeitsphase einzuleiten, in der sich die Schüler/innen mit kurzen Texten über die unterschiedlichen Weltbilder der Ägypter, der Orientalen und der Griechen sowie über die mittelalterlichen Vorstellungen auseinandersetzen sollten. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit wurden im Plenum zusammengetragen und in tabellarischer Form an der Tafel festgehalten – wenn auch unvollständig, da die Unterrichtszeit dafür nicht ausreichend war.

In einem Gespräch, das im Anschluss an diese Unterrichtsstunde stattfand, teilte mir die Lehrerin ihre Planung der für die Aufzeichnung vorgesehenen Stunde mit: In der ersten Hälfte der Doppelstunde sollte die soeben angesprochene Tabelle fertig gestellt sowie der – von den Schülern zu Hause vorbereitete – Text über die Weltbilder der Gegenwart besprochen werden. Anschließend sollten die Schüler/innen einen kurzen Text von Sigmund Freud zu den „Drei Kränkungen“ im Rahmen neuzeitlicher Weltbilder lesen und in Partnerarbeit vorbereiten²⁵². Daraus – so hoffte ich gemeinsam mit der Lehrerin – würde eine Diskussion entstehen, die für meine Fragestellung von Interesse sein könnte.

9. Verlauf der empirischen Untersuchung

Bevor ich mit der Analyse der Unterrichtsstunde beginne, möchte ich einige Anmerkungen zum Verlauf der Datensammlung geben: Inwiefern konnte ich meine eigene Planung der Untersuchung realisieren? Welche Probleme hat es gegeben? Welche Auswirkungen ergeben sich daraus für den weiteren

²⁵² Alle aufgeführten Texte dieser Unterrichtsstunde entstammen der Schulbuchreihe „Oberstufe Religion“ (vgl. Dieterich 1996).

Verlauf der Untersuchung? Außerdem werde ich kurz auf die Transkriptionsarbeit eingehen²⁵³: Unter Berücksichtigung welcher Regeln erfolgte die Transkription? Wie sind die angefertigten Transkripte der Unterrichtsstunde und der Interviews zu lesen? Diesen Abschnitt erachte ich für notwendig, da ich mit meiner Arbeit den Anspruch erhebe, wissenschaftlichen Kriterien zu genügen; dazu zählt in jedem Fall die Offenlegung des Forschungsprozesses, so dass der Leser meine Untersuchungsergebnisse in ihrem Entstehen nachvollziehen kann.

9.1 *Datensammlung*

9.1.1 Aufnahme der Stunde

Die Unterrichtsstunde fand an einem Mittwochmorgen in den ersten beiden Stunden, also von 8:00 bis 9:30 Uhr statt. Für die Aufnahme platzierte ich die Kamera vorne an der Fensterseite – allerdings nicht auf einem Stativ, da es in dem Klassenraum unter Beibehaltung der üblichen Gegebenheiten²⁵⁴ unmöglich war, alle Schüler/innen in der Totale zu filmen. Von daher übernahm ich die Kameraführung (in sitzender Position) und versuchte so, die jeweils Sprechenden zu erfassen – nach Möglichkeit ohne Zoom, damit das gesamte Unterrichtsgeschehen für mich auch im Nachhinein nachvollziehbar blieb²⁵⁵.

Nachdem die Lehrerin im ersten Teil der Doppelstunde die tabellarische Übersicht der unterschiedlichen Weltbilder gemeinsam mit den Schülern vervollständigt sowie den zu Hause vorbereiteten Text über die Weltbilder der Gegenwart besprochen hatte, waren ca. 50 der zur Verfügung stehenden 95 Minuten vergangen und ich begann mit der Aufnahme des Unter-

²⁵³ Zwar kann die Transkriptionsarbeit ebenfalls dem Prozess der Datensammlung zugeordnet werden (vgl. Altrichter/Porsch 1994); ich sehe in ihr jedoch einen Arbeitsschritt, der notwendig zwischen Datensammlung und Dateninterpretation liegt (vgl. Flick 1991, 161; Krummheuer/Naujok 1999) und somit auch an dieser Stelle Berücksichtigung findet.

²⁵⁴ Mit meinem Anliegen, Unterricht in seinem Alltag zu erfassen, hatte ich darauf zu achten, das Unterrichtsgeschehen durch die Videoaufnahme möglichst wenig zu beeinflussen (vgl. Krummheuer/Naujok 1999, 62; Mayring 1996a, 12). Vgl. hierzu auch Söntgen 1992, 25ff, der fünf methodische Grundprinzipien für jegliche Art der Unterrichtsbeobachtung nennt.

²⁵⁵ Vgl. Altrichter/Porsch 1994, 125.

richts. Eine Studentin der Universität Münster, die zeitgleich zu meiner Hospitation ihr Praktikum am Marie-Curie-Gymnasium absolvierte, war ebenfalls in dieser Unterrichtsstunde anwesend. Sie half mir dankenswerter Weise, indem sie den Gesprächsverlauf notierte und einen Sitzplan anfertigte.

Von den üblichen 28 Teilnehmern des Kurses ist eine Schülerin für sechs Monate im Ausland; eine weitere Schülerin, die sich auch für ein Interview gemeldet hatte, war am Tag der Aufnahme krank. Insgesamt hatte ich den Eindruck, dass sich die Schüler/innen sehr schnell an die Aufnahmesituation gewöhnten – zumal ich im Sitzen filmte und so, zumindest was Bewegungen anbetrifft, wenig auffiel. Die Beteiligung der Jugendlichen am Unterricht war sehr rege und schien sowohl im Umfang als auch in der Verteilung durchaus vergleichbar mit den zuvor hospitierten Stunden.

9.1.2 Fragebogen

Der Fragebogen enthielt einerseits Angaben zum Namen, zum Alter, zur Konfession und zu Hobbys; andererseits eine Sammlung von offen gehaltenen Fragen. Darin wurden die Schüler/innen gebeten, sich zu der Unterrichtsstunde zu äußern, indem sie auf Fragen nach dem eigenen Erleben der Stunde, Anknüpfungsmöglichkeiten an das Thema sowie Besonderheiten antworten sollten.²⁵⁶ Vergleichbar mit den Vorarbeiten zu den Interviews machte ich auch auf dem Fragebogen darauf aufmerksam, dass es nicht darum ginge, das Unterrichtsthema inhaltlich weiter zu diskutieren, sondern das zu beschreiben, was einem während der Stunde durch den Kopf gegangen sei.²⁵⁷

Entgegen der Planung verwendete die Lehrerin die gesamten 95 Minuten für ihren Unterricht, so dass keine Zeit für das Ausfüllen des Fragebogens blieb.²⁵⁸ Von daher entschied ich spontan, allen Schülern am Schluss der

²⁵⁶ Bei der Auswahl und Formulierung der Fragen achtete ich darauf, den Fragebogen schülergerecht zu konstruieren (vgl. Fichten 1993, 43).

²⁵⁷ Vgl. Altrichter/Porsch 1994, 143.

²⁵⁸ Es wäre auch – angesichts der kurz vor Unterrichtsende stattfindenden Diskussion – sehr schade gewesen, wenn diese Unterrichtszeit für den Fragebogen verwendet worden wäre.

Stunde einen Bogen auszuhändigen – mit der Bitte, ihn noch am selben Tag auszufüllen und möglichst bald im Sekretariat ihrer Schule abzugeben. Von 24 ausgeteilten Bögen erhielt ich insgesamt 12 ausgefüllt zurück – davon waren acht Mädchen und vier Jungen, so dass die Quote (1:2) sich in etwa mit der des Kurses deckt. In den Antworten finden sich sowohl Überschneidungen als auch erhebliche Differenzen. Zwar möchte ich an dieser Stelle keine Auswertung des Fragebogens vornehmen, sondern die Ergebnisse in die Analyse und Interpretation der thematischen und schülerbezogenen Rekonstruktion einfließen lassen. Dennoch gehe ich auf die letzte Frage des Bogens²⁵⁹ hier kurz ein: Sämtliche Mädchen gaben an, es sei alles wie immer gewesen – die Jungen hingegen vermerkten durchgängig das „Filmprojekt“ als Besonderheit, wobei sie die Auswirkungen des Filmens unterschiedlich bewerteten. Damit aber sind nahezu alle befragten Schüler/innen der Auffassung, dass sie in ihrem Verhalten durch die Aufnahme mit der Kamera unbeeinflusst geblieben sind. Deshalb sehe ich meine Vermutung, dass die aufgenommene Unterrichtsstunde tatsächlich eine alltägliche Situation wiedergibt, bestätigt²⁶⁰.

9.1.3 Die Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens“

Bevor ich näher auf die Interviews eingehe, möchte ich ein paar Anmerkungen zu der Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens“ machen. Dieses Interviewverfahren geht auf das „Laute Denken“ nach Claparède zurück und erweist sich als geeignete Methode, Gedanken und Überlegungen, die Schüler/innen während des Unterrichts angestellt haben, zu erfassen. Dies erreicht der Interviewer, indem er dem Interviewten bestimmte Szenen einer Unterrichtsstunde oder aber die gesamte Stunde auf Video vorspielt²⁶¹ –

²⁵⁹ Die Frage lautete, ob in dieser Religionsstunde irgendetwas anders gewesen sei als sonst und wenn ja, was es gewesen sei und wie man selbst darauf reagiert habe.

²⁶⁰ Dies deckt sich mit den Beobachtungen von Leutner-Ramme, die sich in einem eigenständigen Beitrag mit Schülern vor der Kamera befasst (vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 231-249)

²⁶¹ Die Videoaufnahme hat also in Bezug auf das „Nachträgliche Laute Denken“ die Funktion einer „Gedächtnisstütze für den Befragten“ (vgl. Söntgen 1992, 65). Zumal man mit den Schülerinnen und Schülern über das Zeigen von Video-Dokumenten leicht ins Gespräch kommen kann (vgl. Altrichter/Porsch 1994, 125).

mit der Aufforderung, sich dazu zu äußern. Dabei gibt es mehrere Varianten: Es kann die gesamte Aufzeichnung der Unterrichtsstunde gezeigt werden und der Interviewte darf das Band jederzeit anhalten um sich zu äußern²⁶². Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass dem Interviewten zwar ebenfalls die gesamte Aufnahme gezeigt wird, dass aber der Interviewer selbst die Szenen bestimmt, zu denen sich der Interviewte äußern soll.²⁶³ Ich entschied mich – nicht zuletzt aus pragmatischen Gründen – dafür, den Schülern nicht die gesamte Unterrichtsstunde sondern von mir ausgewählte Szenen vorzuspielen – mit der Option für die Interviewten, das Band jederzeit anhalten und sich dazu äußern zu dürfen.

Entgegen der herkömmlichen Interviewmethode, in der der Interviewer derjenige ist, der etwas vom Interviewten erfahren möchte und somit dessen Antworten durch seine Fragen vorstrukturiert, ist das Problem der Steuerung im „Nachträglichem Lauten Denken“ anders gelagert: Der Interviewte kann selbst bestimmen, was er erzählen möchte²⁶⁴. Einerseits bringt diese Form der Offenheit eindeutig Vorteile mit sich; andererseits lassen sich daraus auch Einwände gegenüber dieser Interviewmethode formulieren: Zunächst einmal kann es zu einer zeitlichen Verschiebung der Handlungskommentare kommen, so dass nicht klar zu unterscheiden ist, ob es sich um tatsächlich in der Unterrichtssituation erfolgte oder aber um nachträgliche Denkprozesse handelt.²⁶⁵ Mit der Annahme, dass ähnliche Situationen ähnliche Denkprozesse hervorrufen, kann man jedoch durchaus vermuten, dass die Videosequenzen „dieselben Teile der kognitiven Struktur“²⁶⁶ der Schüler/innen aktualisieren. Ferner weist die Unterscheidung von innerer und äußerer Sprache darauf hin, dass die Äußerungen des Interviewten bestimmten „Veröffentlichungsregeln“ entspringen, die möglicherweise wie-

²⁶² So z.B. bei Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000.

²⁶³ So bei Seel 2002, 196; Wagner/Uttendorfer-Marek/Weidle 1977, 248; Wagner/Weidle 1982, 91f; Wagner u.a. 1981, 31. Diese Variante kritisiert Fromm in seiner Arbeit über die Sicht der Schüler in der Pädagogik, da hierbei ja der Interviewer anstelle des Interviewten mit seinen Erfahrungen und Empfindungen in den Mittelpunkt rücke (vgl. Fromm 1987, 227).

²⁶⁴ Vgl. Wagner u.a. 1981, 33f.

²⁶⁵ Vgl. Wagner u.a. 1981, 35ff. Nachträgliches Lautes Denken bedeutet eben „*nicht*, sich nachträglich etwas zu denken zu dem, was man früher getan hat“ (Uttendorfer-Marek 1981, 343).

²⁶⁶ Weidle/Wagner 1982, 98.

derum Resultat eines übergeordneten Plans sind.²⁶⁷ Darüber hinaus sind weitere Einwände gegen die Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens“ geäußert worden.²⁶⁸

Dennoch erscheint mir die Methode insgesamt als überaus zweckmäßig – insbesondere in Anbetracht der Erfahrungen von Knauth u.a. mit dieser Interviewform – Schüler/innen in ihrem subjektiven Erleben von Unterricht ernst zu nehmen und zu Wort kommen zu lassen.

9.1.4 Interviews

Mit Ausnahme eines Mädchens haben sich alle Schüler/innen, die mir für ein Interview zur Verfügung standen, während der gefilmten 45 Minuten zu Wort gemeldet, so dass ich noch während der Aufnahme des Unterrichts den Entschluss traf, sämtliche geplanten Interviews auch durchzuführen. Zum einen erschien es mir als unpassend, der betroffenen Schülerin zu sagen, dass ich sie für meine Arbeit nicht „verwerten“ könne und zum anderen wirkte die Möglichkeit, auch die Gedanken einer Schülerin, die sich verbal völlig aus dem Unterrichtsgeschehen zurückgezogen hatte, in die Analyse einbeziehen zu können, durchaus viel versprechend auf mich.

Die Schülerin, die in der gefilmten Religionsstunde gefehlt hatte, konnte ich nicht interviewen, so dass aus einem der ursprünglich geplanten Paarinterviews ein Einzelinterview wurde. Insgesamt fanden somit sechs Interviews statt, von denen ich zwei paarweise und die anderen vier einzeln durchgeführt habe²⁶⁹; alle Gespräche dauerten zwischen 20 und 40 Minuten.

Im Anschluss an die gefilmte Unterrichtsstunde zog ich mich mit der Aufnahme zurück, um sie in mehreren Durchgängen anzuschauen und vorläufig auszuwerten: Ich machte mir Notizen zu interessanten Szenen, ohne zunächst darauf zu achten, welche Schüler/innen an ihnen beteiligt waren.

²⁶⁷ Vgl. Wagner u.a. 1981, 37f. Dieses Argument greift generell für die Datenerhebung durch ein Interview; vgl. hierzu Altrichter/Porsch 1994, 126.

²⁶⁸ Von denen zahlreiche mit den generell gegen das Interview erhobenen Einwänden übereinstimmen (vgl. Altrichter/Porsch 1994, 135). Grundlegend sei jedoch auf die Grenzen der Methode des Lauten Denkens, dargestellt von Weidle/Wagner 1982, 84f, verwiesen.

²⁶⁹ Das „Nachträgliche Laute Denken“ kann sowohl mit einzelnen als auch mit mehreren Personen durchgeführt werden (vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 47-50; Wagner u.a. 1981, 346).

Erst im folgenden Durchlauf notierte ich mir die Namen der Beteiligten und gelangte so schließlich zu zwei Szenen von ca. sieben Minuten Länge, an denen jeweils sechs der mir zur Verfügung stehenden Interviewpartner beteiligt waren. Diese Sequenzen spielte ich in den Interviews bis auf eine Ausnahme sämtlichen Schülerinnen und Schülern vor.²⁷⁰ Zwei weitere Szenen von ca. drei Minuten Länge, in denen zwei bis drei Interviewpartner zu Wort kamen, erschienen mir ebenfalls interessant, so dass ich sie in einem Gruppen- sowie in einem Einzelinterview zusätzlich vorspielte.²⁷¹ Alle Schüler/innen wurden von mir zu Beginn der Interviews erneut dazu aufgefordert, sich die Unterrichtsszene(n) anzuschauen und im Anschluss zu beschreiben, was ihnen da durch den Kopf gegangen sei. Auch betonte ich noch einmal, dass sie jederzeit das Band anhalten dürfen, um spontan ein Gefühl, eine Beobachtung oder eine Erinnerung zu äußern; sie sollten sich nicht als von mir Befragte sondern als meine Mitarbeiter verstehen – ganz im Sinne des „Nachträglichen Lauten Denkens“²⁷². Dennoch gab es nur eine Schülerin, die mich bat, das Band zu stoppen, damit sie unmittelbar etwas zu der Sequenz sagen konnte. Alle anderen Interviewten begannen erst im Anschluss an die vorgeführte Unterrichtsszene zu erzählen. Um später die Aussagen der Schüler/innen der entsprechenden Unterrichtssequenz zuordnen zu können, ließ ich das auf einem Tisch liegende Diktiergerät, mit dem die Interviews aufgezeichnet wurden, durchgehend laufen.²⁷³

Die Paarinterviews hatten eindeutig den Vorteil, dass sich die Teilnehmer/innen gegenseitig zur Stellungnahme herausforderten und somit weniger Scheu zeigten.²⁷⁴ Aber auch die einzeln Interviewten waren sehr ge-

²⁷⁰ Insbesondere eine der beiden Szenen – ich nenne sie zunächst „Veganer-Szene“ – wurde auch durch die interviewten Schüler/innen, als zentral eingeschätzt. Diese Beobachtung, dass die vom Forschenden ausgewählten Szenen auch von den Beforschten als bedeutungsvoll erachtet werden, schildert auch Leutner-Ramme (vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 49).

²⁷¹ Die Titel der ausgewählten Szenen werden im Anschluss an die thematische Analyse genannt, da erst auf dieser Grundlage eine Einordnung in den thematischen Zusammenhang innerhalb des Unterrichtsgesprächs möglich sein wird (vgl. Kapitel 11).

²⁷² Vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 44; Weidle/Wagner 1982, 92; Wagner/Uttendorfer-Marek/Weidle 1977, 248.

²⁷³ vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 47.

²⁷⁴ Vgl. Altrichter/Porsch 1994, 128. Damit kann ich dem Einwand von Fromm gegenüber der Befragung von Schülerpaaren, diese verständigten sich in „Kürzeln“ über das Gemeinte, nicht zustimmen (vgl. Fromm 1987, 229). Angesichts der Tatsache, dass sich Fromm auf Schüler/innen

sprächsbereit und versuchten sichtlich dem von mir zuvor formulierten Auftrag, nicht das Thema weiterzudiskutieren sondern das während der Stunde Gedachte und Empfundene zu schildern, nachzukommen. Die Tatsache, dass es sich hierbei sicherlich nicht um eine vollständige Angabe aller unterrichtlichen Kognitionen zu einem bestimmten Zeitpunkt handelt²⁷⁵, sollte im Rahmen der Analyse und Interpretation im Blick behalten werden. Die Vollständigkeit besitzt aber im Rahmen meiner Arbeit keine Priorität, da es zunächst einmal darum gehen soll, die Existenz einer unterrichtlichen Themenkonstitution durch Schüler/innen zu untersuchen – weniger ihre Eindeutigkeit.

Nicht zuletzt hatte ich den Eindruck, dass die relativ große Nähe meines Alters zu dem der Schüler/innen eine vergleichsweise „offene Beziehung“ zwischen mir und den Befragten ermöglichte.²⁷⁶ Zumal die Lehrerin mir bei einem Treffen einige Tage nach der Aufzeichnung mitteilte, dass die Schüler/innen ihr mit Freude von den Interviews berichtet hatten.

Die Interviews selbst habe ich sehr offen geführt²⁷⁷: Im Wesentlichen ließ ich die Schüler/innen erzählen. Wenn ich etwas nicht richtig verstanden habe oder mir unsicher in meiner Interpretation des Gesagten war, habe ich mich bei meinem Interviewpartner versichert, ob ich seine Aussage angemessen verstanden habe. Erst wenn ich den Eindruck hatte, dass die Schüler/innen nichts mehr zu erzählen wussten, habe ich – bezogen auf die Sequenz – nachgefragt.²⁷⁸

der Klassen 6 und 7 bezieht, führe ich meine gegensätzliche Beobachtung auf das Alter der von mir befragten Schüler/innen zurück.

²⁷⁵ Weidle und Wagner verstehen hierunter das Problem der Kapazität bzw. der Bewusstheit (vgl. Weidle/Wagner 1982, 84f). Es gilt aber auch zu berücksichtigen, dass sich Erinnerungen an das im Unterricht Gedachte mit augenblicklichen Gedanken vermischen können (vgl. Wagner/Uttendorfer-Marek/Weidle 1977, 249).

²⁷⁶ Wobei Söntgen mit seinem Einwand, dass der Begriff der „Offenheit“ in diesem Zusammenhang nicht unbedingt mehr als ein „zwangloses Miteinander der Beteiligten“ (Söntgen 1992, 66) bedeuten muss, sicherlich Recht hat. Mayring spricht von einer „Vertrauensbeziehung zwischen Interviewer und Befragten“ (Mayring 1996a, 51).

²⁷⁷ Eine akzeptierende und nicht-wertende Interviewführung zählt zu den Grundregeln des „Nachträglichen Lauten Denkens“ (vgl. Wagner/Uttendorfer-Marek/Weidle 1977, 248; Weidle/Wagner 1982, 92; Wagner u.a. 1981, 35).

²⁷⁸ Freilich bin ich mir bewusst, dass auch ein qualitatives Interviewverfahren, wie ich es angewendet habe, bereits eine Form der Interpretation darstellt: Die Interviewführung gestaltet sich trotz aller Offenheit letztlich im Rahmen meiner eigenen Ermessensspielräume (vgl. Feige 1992, 67).

9.2 *Transkription*

Bekanntlich ist das Transkribieren von Video- oder Audiodokumenten ein sehr zeitintensives Unterfangen.²⁷⁹ Angesichts der Vielfalt zur Auswahl stehender Transkriptionssysteme ist es wichtig, dass sich die Entscheidung für ein bestimmtes System nach den Bedürfnissen des Forschungsgegenstands richtet.²⁸⁰ Weiterhin muss eine Wahl getroffen werden hinsichtlich des zu verschriftlichenden Umfangs der Aufnahme. Da bereits die Auswahl von Gesprächsausschnitten zur Transkription einen interpretativen Akt darstellt²⁸¹, transkribiere ich die gesamte Aufnahme der Unterrichtsstunde – zumal die thematische Rekonstruktion ein vollständiges Unterrichtstranskript erfordert. In den Interviews werden zum Teil Sequenzen ausgelassen; dies sind vor allem die Situationen, in denen das Videoband der Unterrichtsstunde an die richtige Stelle gespult wird und währenddessen ein Gespräch zwischen mir und den Interviewpartnern stattfand. Nur wenn man diesen Wortwechseln tatsächlich auch Auskünfte über die Unterrichtsstunde entnehmen kann, werden sie ebenfalls transkribiert.

Bei der Verschriftlichung der gefilmten Unterrichtseinheit sowie der Interviews entschied ich mich, eine Liste von gängigen Regeln²⁸² anzuwenden, so dass das Transkript zwar möglichst viele Merkmale der Aufzeichnungen erfasst, es aber dennoch ökonomisch und vor allem gut lesbar bleibt.²⁸³ Nahezu sämtliche Beobachtungen zur Mimik oder zum Tonfall bleiben in der Verschriftlichung unberücksichtigt; die Bildaufnahme erfüllt also im Wesentlichen die Funktion, das Zuordnen der Schülerbeiträge zu erleichtern²⁸⁴. Lediglich zwei Aspekte nonverbaler Kommunikation werden in das Transkript mit aufgenommen: Zum einen wird vermerkt, wenn eine Person jemand an-

²⁷⁹ Vgl. Altrichter/Porsch 1994, 125; Brinker/Sager 1989, 51.

²⁸⁰ Vgl. Brinker/Sager 1989, 53; Flick 1991, 162.

²⁸¹ Vgl. Bauersfeld 2003, 44; Krummheuer/Naujok 1999, 65f. Auch wenn die durch Video- oder Tonbandaufnahmen erfassten Daten mittels der Transkription reduziert werden, so ist das Transkript doch mehr als die intuitive Interpretation des Forschers: Es ermöglicht den kritischen Nachvollzug der Unterrichtsstunde bzw. des Interviews sowie der Interpretationen und verleiht auf diese Weise methodische Sicherheit (vgl. Lamnek 1995, 97).

²⁸² Diese Liste befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

²⁸³ Vgl. Altrichter/Porsch 1994, 121. Weitestgehend orientiere ich mich an deren Vorschlag zum Transkriptionsverfahren, ergänze sie aber um einige Regeln, die Redder in ihren Transkripten gebraucht (vgl. Redder 1982, 16f).

²⁸⁴ Vgl. Grill 2003, 31.

deres direkt anspricht, ohne dessen Namen zu erwähnen (Bsp.: NADINE: (zu SILKE) Das was du da gesagt hast...). Zum anderen werden Gesten erläutert, die zum Verstehen des Transkriptes unverzichtbar beitragen (Bsp.: SILKE: (*deutet auf die Tafel*)).

Um den Charakter des Transkripts als Sprechtext nicht zu verfälschen²⁸⁵, werden Äußerungen nicht in die Standardorthographie des Schriftdeutschen übersetzt sondern in literarischer Umschrift wiedergegeben.²⁸⁶ Aus demselben Grund, aber auch um unnötige Interpretationsleistungen zu vermeiden, verwende ich die Zeichensetzung – dazu zählt auch die apostrophierte Schreibweise – möglichst sparsam²⁸⁷; es wird nur dann ein Punkt gesetzt, wenn eine Aussage (zumindest vorläufig) abgeschlossen ist. Zu unterscheiden ist zwischen der verkürzten Sprechweise von „eine“, die apostrophiert mit „’ne“ wiedergegeben wird und dem umgangssprachlichen „ne“. Ansonsten werden alle „Ähms“, „Ähs“ und „Mhms“, die in der Umgangssprache zum Teil gehäuft auftreten, beibehalten.²⁸⁸ Auch Wiederholungen und nicht zu Ende ausgesprochene Wörter werden in das Transkript mit aufgenommen; letztere sind durch einen Trennstrich und nachfolgendes Komma gekennzeichnet (z.B. „durch unsere Wis-, durch die ganzen Wissenschaften“). Wird eine Wortmeldung durch den Beitrag einer anderen Person unterbrochen, so wird dies durch Gedankenstriche markiert.

Sämtliche Wortbeiträge werden durchgehend nummeriert, damit sie später in der Analyse und Interpretation mühelos im Transkript auffindbar sind. Zusätzlich wird im Unterrichtstranskript jede angefangene Minute vermerkt²⁸⁹, so dass der Leser einen Eindruck von den Zeitspannen unterschiedlicher Unterrichtsphasen gewinnen kann.

Selbstverständlich werden alle Schüler/innen sowie die Lehrerin durch die Verwendung anderer Vor- und gegebenenfalls Nachnamen anonymisiert.

²⁸⁵ Vgl. Diegritz/Rosenbusch 1977, 59.

²⁸⁶ Vgl. Redder 1982, 16. Grundsätzlich stehen drei Techniken der wörtlichen Transkription zur Verfügung (vgl. Brinker/Sager 1989, 46f).

²⁸⁷ Vgl. Grill 2003, 32.

²⁸⁸ Vgl. Grill 2005, 3.

²⁸⁹ Vgl. Krummheuer/Naujok 1999, 65.

10. *„Dann denk ich nie richtig so allgemein“ –*

Thematische Analyse der Unterrichtsstunde

Für die thematische Analyse wähle ich im Folgenden dasselbe Vorgehen wie im ersten Teil der Arbeit, so dass ich an dieser Stelle auf methodologische Hinweise verzichten und anstelle dessen auf das entsprechende Kapitel verweisen kann.

Die zu analysierende Unterrichtsstunde²⁹⁰ lässt sich also in die Unterrichtsreihe „Glaube und Naturwissenschaft“ einordnen. Wie in den beiden Religionsstunden zuvor geht es um Weltbilder, genauer: um Weltbilder der Neuzeit.

Im Gegensatz zu der – im ersten Teil dieser Arbeit untersuchten – Religionsstunde zum Thema Rechtfertigung, lässt sich diese Unterrichtseinheit nicht in deutlich voneinander unterscheidbare Abschnitte unterteilen. Vielmehr speist sich die gesamte Stunde aus einem kurzen Text von Sigmund Freud, so dass man unter der Überschrift „Die drei Kränkungen“ eine Gliederung der Unterrichtsstunde in drei Blöcke vornehmen kann:

1. Lektüre und Partnerarbeit am Text („Die drei Kränkungen“ von Sigmund Freud) [1.-10.]
2. Die drei Kränkungen der Menschheit [11. – 218.]
 - a) Die erste Kränkung [11.-55.]
 - b) Die zweite Kränkung [56.-173]
 - c) Die dritte Kränkung [174.-218.]
3. Reflexion der drei Kränkungen in Bezug auf die eigene Person [219.-298.].

10.1 Thematische Analyse (Teil 1): Lektüre und Partnerarbeit am Text

Nachdem die Lehrerin dafür Sorge getragen hat, dass sämtliche Schüler/innen über ein Blatt mit dem Text von Freud verfügen, stellt sie ihnen die

²⁹⁰ Das Transkript der Unterrichtsstunde findet sich im Anhang dieser Arbeit.

Aufgabe, den Text zu lesen, um dann in Partnerarbeit die drei Kränkungen zu klären und zu formulieren (5.). Dabei nennt sie zunächst den thematischen Rahmen, in den der Text von Freud und damit auch die gesamte Unterrichtsstunde, die ja auf der Lektüre und Besprechung der drei Kränkungen beruht, einzuordnen ist („*Unter Weltbilder der Neuzeit*“, 5.)²⁹¹. Kurz vor Ende dieser Arbeitsphase fordert die Lehrerin die Schüler/innen zusätzlich auf, speziell über die dritte Kränkung noch einmal nachzudenken: „*was macht das mit euch selber?*“ (9.).

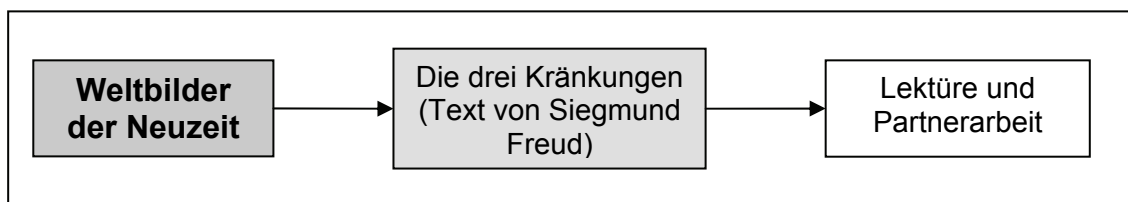


Abb.6: Themenstammbaum 1.-10.

10.2 Thematische Analyse (Teil 2):

Die drei Kränkungen der Menschheit

Im Gegensatz zum ersten und dritten Teil der Thematischen Analyse ist dieser Part mit Abstand der längste, so dass er noch einmal in drei Abschnitte unterteilt werden kann²⁹².

10.2.1 Thematische Analyse (Teil 2, 1. Abschnitt):

Die erste Kränkung

Nachdem die Schüler/innen die Lektüre- und Partnerarbeit beendet haben, setzt die Lehrerin ein deutliches Signal („*Gut, dann lass uns ma anfangen*“ in 11.)²⁹³ und es beginnt eine deskriptive Phase (11.-35.), in der die Schüler/innen die erste Kränkung, „*dass die Erde nicht mehr der Mittelpunkt des*

²⁹¹ Wie die Unterrichtsstunde zur Rechtfertigungslehre findet sich also auch hier der typische Unterrichtseinstieg: Überblick über das Unterrichtsthema und erste Anweisungen oder Fragen (vgl. Faust-Siehl 1987, 158, 175).

²⁹² Vgl. hierzu die Gliederung in Kapitel 10.

²⁹³ Die Partikel „gut“ wird von der Lehrerin als „rahmensetzender Schritt“ gebraucht, mit dem sie einen Teil der Themenkonstitution als beendet kennzeichnet (vgl. Faust-Siehl 1987, 189, 206).

Weltalls ist“ (12.), beschreiben.²⁹⁴ Es fallen Begriffe wie „*kosmologisches Weltbild*“ (14.), „*geozentrisch*“ (16.), „*Mittelpunkt*“ (17.), die die Schüler/innen zum Teil wohl dem Text selbst oder aber ihrer Erinnerung an die vorangegangenen Religionsstunden entnommen haben. Während die Lehrerin die Begriffe an der Tafel festhält, fragt sie Kirsten nach der Bedeutung dieser ersten Kränkung für den Menschen (25.). Auf die Antwort der Schülerin, dass der Mensch „*somit auch nicht mehr wichtig*“ sei (26.), fragt die Lehrerin erneut nach: „*Nicht mehr wichtig?*“ (27.). Doch sie nimmt weder den nachfolgenden Vorschlag von Timo („*Unwichtig*“ in 28.), noch die Einschränkung von Kirsten („*zumindest nicht mehr das Wichtigste*“ in 29.) auf, sondern bringt selbst den Begriff der Mitte bzw. der Mittelpunktstellung (30.). Nachdem die Lehrerin die erste Kränkung mitsamt der Konsequenz für den Menschen an der Tafel festgehalten hat²⁹⁵, spricht sie direkt die Schülerin Sabine an – nicht durch eine Frage, sondern vielmehr durch eine Feststellung, die das Mädchen wohl als Anreiz empfinden soll, dazu Stellung zu nehmen: „*du hast zu deiner Nachbarin gesagt ähm dich kränkt das nich*“ (36.).²⁹⁶ Über die sachliche und distanzierte Erarbeitung des Textes hinaus, scheint die Lehrerin auch die persönliche Betroffenheit der Schüler/innen in den Blick nehmen zu wollen. Sabine geht jedoch an dieser Stelle (noch) nicht darauf ein sondern merkt an, dass sie mit ihrer Nachbarin überein gekommen sei, dass nicht nur die dritte Kränkung²⁹⁷ wichtig sei: „*die andern Beiden sind auch wichtig*“ (37.). Die unmittelbar nachfolgende Äußerung von Stefanie gleicht dann schon eher einer Argumentation als einer Deskription, was nicht zuletzt an der einleitenden Formulierung ihres Beitrags zu erkennen ist: „*Also ich find aber*“ (39.). Und zwar ist die Schülerin der Auffassung,

²⁹⁴ Aufgrund des Arbeitsauftrags ist der Horizont von „passenden“ Gesprächsbeiträgen eng begrenzt, denn die Schüler/innen müssen in ihren Antworten zunächst dicht am Text bleiben. Von daher kann diese Sequenz als „eng eröffnet“ bezeichnet werden (vgl. Faust-Siehl 1987, 167, die hier von „enger“ Themenkonstitution spricht).

²⁹⁵ Das Tafelbild, das im Rahmen der Religionsstunde erstellt wurde, findet sich im Anhang dieser Arbeit.

²⁹⁶ Damit beginnt eine der schülerzentrierten Phasen, die sich dadurch auszeichnen, dass die Lehrerin ihre Schüler/innen vermehrt zu freien Äußerungen auffordert (vgl. Hanke/Mandl/Prell 1973, 64).

²⁹⁷ Damit reagiert sie wohl auf den anfänglichen Auftrag der Lehrerin, speziell die dritte Kränkung unter die Lupe zu nehmen (vgl. 9.).

dass die erste und die zweite Kränkung zusammengehören, und zwar derart, dass aus *„dem Ersten [...] das Zweite sich auch ´n bisschen raus schließt“*. Der darauf folgende Beitrag von Christina greift dann wiederum einen ganz neuen Aspekt auf, wobei die Schülerin auffällig leise spricht²⁹⁸, so dass ihre Aussageabsicht nur schwer nachvollzogen werden kann. Vermutlich verweist die Schülerin auf anderes, also außerirdisches Leben, über das die Menschen *„im Ungewissen“* sind (41.). Auch Silvia bleibt mit ihrer Äußerung nicht in dem vom zu besprechenden Text vorgegebenen Rahmen, indem sie versucht, die ursprüngliche Mittelpunktstellung mit Gott in Verbindung zu bringen (43.). Es fällt auf, dass die Äußerungen von Stefanie, Christina und Silvia zwar von der Lehrerin akzeptierend (*„Ja“*, *„Könnte sein“*) zur Kenntnis genommen werden – dabei wird es dann jedoch auch belassen. Das heißt, weder greift die Lehrerin eine der Aussagen durch weiterführende Fragestellungen auf, noch bezieht sich eine andere Schülerin bzw. ein anderer Schüler in einer Wortmeldung auf einen der Beiträge. Die Schülerin Laura scheint dann wiederum auf die Äußerung der Lehrerin in 36. zurückzugreifen: *„Ähm, also ich fühle mich jetzt auch nicht direkt gekränkt“* (45.). Dabei widerspricht sie Freud nicht völlig, sondern räumt ein, dass Menschen, die sich für das *„Beste der Schöpfung“* halten, durchaus gekränkt gefühlt haben konnten. Offensichtlich hat die Schülerin hier einen zentralen Gedanken angesprochen, denn die Lehrerin wiederholt deren Aussage nicht nur mit anderen Worten²⁹⁹ – sie bezieht auch alle anderen Schüler/innen in den Geltungsbereich dieser Überlegungen mit ein: *„ihr habt wahrscheinlich nie gedacht“* (46.). Die Feststellung von Nadine, dass der Mensch die Welt früher beeinflussen konnte, jetzt aber *„keine richtige Bedeutung mehr habe“* (47.) wird von der Lehrerin bejaht und scheint Impulsgebend für die folgenden Überlegungen der Lehrerin zu sein: Der damalige Mensch war sich eines über der Erde thronenden Gottes gewiss und gewann daraus seine Sicherheit und Geborgenheit (48. und 50.). Um diesen

²⁹⁸ Das Transkript des Interviews mit Christina enthält aufgrund ihrer leisen Aussprache viele Lücken.

²⁹⁹ Mit dem Wiederholen der Kernaussage einer Schüler/innenantwort bestätigt die Lehrerin deren Angemessenheit (vgl. Faust-Siehl 1987, 193).

Gedanken für die Schüler/innen besser nachvollziehbar zu machen, werden sie von der Lehrerin aufgefordert, ein Bild zur Hand zu nehmen³⁰⁰. Gemeinsam mit den Lernenden versucht sie das Lebensgefühl der Menschen „in einer Zeit die relativ unsicher war“ (50.) mit Hilfe des Bildes nachzuvollziehen. Diese Sequenz gleicht also einer Bildbetrachtung und kann durch ihren deskriptiven Charakter genau eingegrenzt werden (48.-55.). Damit schließt die Lehrerin den zweiten Teil der Unterrichtsstunde ab und leitet über zum nächsten Abschnitt: „Wenn wir uns die zweite Kränkung anschauen“ (56.).³⁰¹

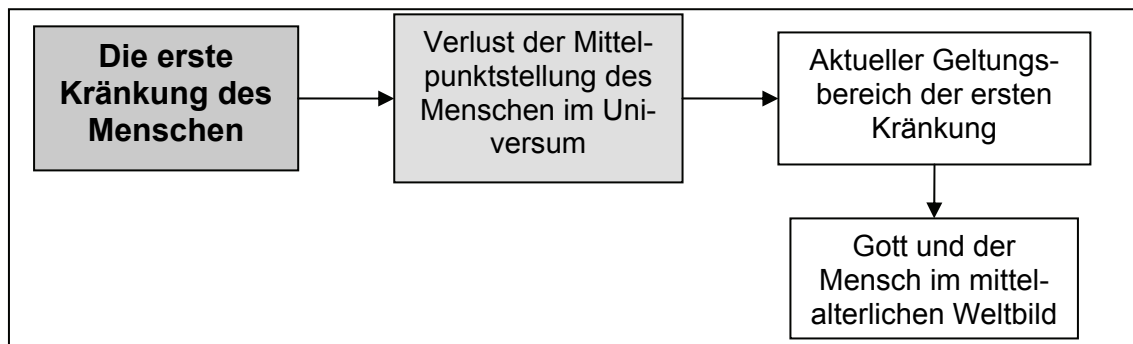


Abb.7: Themenstammbaum 11.-55.

10.2.2 Thematische Analyse (Teil 2, 2. Abschnitt):

Die zweite Kränkung

Wie es häufig bei neu ansetzenden Unterrichtsabschnitten zu beobachten ist, folgt auch hier auf die indirekt formulierte Aufgabenstellung der Lehrerin eine deskriptive Phase, in der mehrere Schüler/innen zu Wort kommen und so zu einer Sammlung von Antwortmöglichkeiten beitragen³⁰². Es ist Lea,

³⁰⁰ Dieses Bild stammt aus der Lutherbibel von 1534 und ist im Zusammenhang mit einem kurzen Text zum mittelalterlichen Weltbild abgedruckt. Es zeigt einen Mann mit langem Bart und mächtigem Gewand, der auf seine Schöpfung (die Erde, Sonne, Mond und Sterne) schaut und dessen rechte Hand zum Segen erhoben ist (vgl. Dieterich 1996, 9).

³⁰¹ Auch dieses Unterrichtsgespräch zeigt, dass Phasen i.a. nicht durch Schüler/innen sondern stets durch die Lehrerin abgeschlossen und neu eröffnet werden (vgl. Faust-Siehl 1987, 182).

³⁰² Faust-Siehl zählt zusammen mit Sinclair-Coulthard das „Sammeln“ zu den „gebundenen Äußerungsfolgen“ und beobachtet ein gehäuftes Vorkommen dieser Äußerungsfolge in den von ihr analysierten Unterrichtsstunden (vgl. Faust-Siehl 1987, 223). Gut ein Drittel des Unterrichtsgesprächs über die drei Kränkungen weist einen – dem Sammeln vergleichbaren – deskriptiven Modus der Themenentfaltung auf, so dass die Beobachtung von Faust-Siehl auch auf höhere Klassen übertragen werden kann, wenn auch gesagt werden muss, dass die Antworten der Schüler/innen dort meist in differenzierterer Weise vorgetragen werden.

die sich hier als Erste zu Wort melden darf und die im Wesentlichen die Aussage Freuds im Text zur zweiten Kränkung wiedergibt: die Abstammung des Menschen vom Tier sowie sein verlorenes Schöpfungsvorrecht. Die Behauptung der Schülerin, der Mensch sei – laut Bibel – als „*Erstes der Schöpfung geworden*“ (57.) wird von der Lehrerin sogleich aufgegriffen und korrigiert: Der Mensch ist nicht als Erstes, sondern als Letztes und damit als „*Krone der Schöpfung*“ (58.) geschaffen worden. Kurze Zeit später kann man ein häufig auftretendes Phänomen beobachten: Die Lehrerin stellt eine Frage (hier nach dem Unterschied von Mensch und Tier, 64.) und ruft einen sich meldenden Schüler auf. Der möchte jedoch nicht auf diesen Impuls antworten, sondern bezieht sich auf einen weiter zurückliegenden Wortbeitrag der Lehrerin oder anderer Schüler/innen. Hier ist es Daniela, die darauf aufmerksam machen möchte, dass der Mensch die Feststellung, „*doch nicht von Gott*“ abzustammen (67.) als die schwerste Kränkung empfunden haben müsse.³⁰³ Auch Stefanie knüpft in ihrer Aussage an vorangegangene Beiträge („*Krönung der Schöpfung*“, vgl. 58. und „*wie sie schon sagte*“, vgl. 63.) an.³⁰⁴ Den Begriff „*Krone der Schöpfung*“ bringt die Lehrerin im Tafelbild unter (70.) und stellt noch einmal die Frage, was den Menschen vom Tier unterscheide (72.; vgl. 64.). Wie schon im ersten Abschnitt der Unterrichtsstunde stellt die Lehrerin auch hier im Anschluss an eine deskriptive Phase die Frage nach dem Lebensgefühl, das durch die Kränkung hervorgerufen wird. Silke versucht eine Antwort, indem sie das Lebensgefühl als die Empfindung „*einer von vielen*“ zu sein (75.)³⁰⁵ beschreibt. Die Lehrerin, der es augenscheinlich darauf ankommt, dass die Schüler/innen die Krän-

³⁰³ Für mich bleibt fraglich, was die Schülerin damit gemeint haben könnte, da der Begriff der Abstammung üblicherweise für die Beziehung von Mensch und Tier im Rahmen der Evolution gebraucht wird. Meint Daniela also hier die Existenz des Menschen als Geschöpf Gottes und hat lediglich das Verb „abstammen“ im Sinne des „geschaffen worden seins“ gebraucht? Daraus könnte wiederum die Konsequenz gezogen werden, dass die Schülerin noch nicht komplementär zu denken vermag: Die Gleichzeitigkeit von Evolution und Schöpfungsglaube kann sie gedanklich nicht zusammenzubringen.

³⁰⁴ Diese Beobachtung kann in Unterrichtsgesprächen häufig gemacht werden: Schüler/innen beeinflussen sich in ihren Antworten wechselseitig, indem sie vorausgegangene Äußerungen ergänzen oder aber ihnen widersprechen (vgl. Faust-Siehl 1987, 231).

³⁰⁵ Diesen Ausdruck hat die Schülerin bereits vier Beiträge zuvor gebraucht und auch in der Schlussphase des Unterrichtsgesprächs findet dieser Ausdruck gehäuft Verwendung.

kung nicht nur verstehen sondern vor allem auch nachvollziehen können³⁰⁶, versucht an dieser Stelle das Thema narrativ³⁰⁷ weiter zu entfalten: „zu Darwins Zeiten hats ungeheure Aufregung gegeben darüber“ (76.). Noch bevor sie diesen Aufruhr näher erläutert hat, ruft sie die Schülerin Christina auf, die „dazu kurz was sagen möchte“ (77.). Mit ihrem Beitrag verbleibt sie im narrativen Modus der Themenentfaltung („hab ich son Bericht in der Zeitung gelesen“, 79.) und bringt den Konflikt zwischen „Darwins Evolutionslehre“ und der „religiösen Lehre“ ins Spiel. Die Lehrerin greift Christinas Beitrag auf und liefert den passenden Begriff für dieses Phänomen (der Kreationismus), den sie auch an der Tafel als Stichwort notiert. Zugleich äußert sie aber auch Zweifel an Christinas Behauptung, das Unterrichten der Evolutionslehre sei an den Schulen mancher amerikanischen Bundesstaaten verboten (84. und 86.). Damit signalisiert sie den Schülern, dass sie den Kreationismus als Teilthema im Unterrichtsgespräch akzeptiert. In diesem Zusammenhang meldet sich dann auch Michael zu Wort, der mit seinem Beitrag ebenfalls im Stil der Erzählung bleibt. Er berichtet von dem amerikanischen Schulsystem, in dem die sportliche Leistung der Schüler so hoch bewertet werde, dass „der Rest an Fächern [...] fast egal“ sei (87.), so dass es auch kein Interesse für den Ursprung des Menschen gebe. Die Lehrerin jedoch wertet seinen Beitrag als „falsche Schiene an dem Thema“³⁰⁸. Sabine bringt einen neuen Aspekt ein: Sie verweist auf die Privatschulen, die im Gegensatz zu den „normalen Schulen“ (91.) nicht der Verpflichtung unterliegen, sowohl die Evolutions- als auch die „religiöse Lehre“ zu unterrichten. Die Lehrerin stimmt dem zu und betont noch einmal die Tatsache, dass es

³⁰⁶ Vgl. die zweimalige Frage nach dem Lebensgefühl, die im weiteren Unterrichtsverlauf in abgewandelter Form weitere Male gestellt wird.

³⁰⁷ Wenn der Modus der Themenentfaltung im weiteren Verlauf als „narrativ“ bezeichnet wird, so handelt es sich bei dem entsprechenden Beitrag zwar nicht um eine Erzählung im klassischen Sinne (Setting, Verlauf der Handlung und Höhepunkt; vgl. hierzu Knauth/Leutner-Ramme/Weiß 2000, 100). Dennoch ist dieser Modus von den anderen Modi zu unterscheiden, da in diesen Gesprächsbeiträgen Schilderungen aus der Vergangenheit oder aber Erinnerungen an zuvor Gelesenes bzw. Gehörtes vorliegen.

³⁰⁸ In dieser Szene sehe ich die Beobachtung von Faust-Siehl bestätigt, dass allein die Äußerungsfolge „Sammeln“ noch nicht den Einfluss der Schüler/innen auf die Themenkonstitution erweitert. Vielmehr entscheidet hier die Lehrerin über den Fortlauf des Unterrichtsthemas, indem sie angebotene Antwortmöglichkeiten von Schülern in die nächste Phase der Themenkonstitution hinüberträgt oder eben nicht (vgl. Faust-Siehl 1987, 232).

in dieser Frage tatsächlich Entscheidungen (90.) gegeben habe (vgl. 88., wo sie auf Gerichtsprozesse verweist). Die Schülerin Kirsten schließlich verlässt den narrativen Modus endgültig, indem sie sich eher argumentativ äußert. Und zwar formuliert sie die These, dass die alleinige Entscheidung für das Unterrichten der religiösen Lehre eine Rückentwicklung für die betroffenen Menschen bedeute (93.).³⁰⁹ Die Lehrerin greift den Beitrag von Kirsten auf, indem sie darauf hinweist, dass auch unter den Kreationisten Wissenschaftler vertreten sind, die noch dazu in einem Land leben und ihre Position vertreten, das „*ja nicht irgendwie 'n hinterwäldlerisches Land*“ ist (94.). Damit versucht die Lehrerin jedoch den Bogen wieder zurückzuschlagen zu dem Phänomen der Kränkung: „*Aber das heißt, es gibt bis heute Menschen, die sich davon sozusagen gekränkt fühlen*“. Nadine vermutet („*ich glaub*“ in 95.) hinter der (zweiten) Kränkung des Menschen die Entdeckung seiner genetischen Abstammung vom Affen. Damit liefert sie ein Stichwort: Die Lehrerin erzählt von einer Karikatur in einem Religionsbuch, in dem Darwin mit einem „*dicken Affenkopp*“ abgebildet ist und das so zum Ausdruck bringt, wie man in der damaligen Zeit Darwin „*persönlich verunglimpft*“ habe (96.). Als die Lehrerin beginnt, zu einem anderen Aspekt überzuleiten („*lasst uns noch mal 'n bisschen*“, 96.), unterbricht sie sich selbst und versucht die Schüler/innen darauf aufmerksam zu machen, dass die Konsequenzen der Evolutionslehre durchaus „*bis heute*“ provokativ wirken können. Dazu fragt sie die Schüler/innen, was der Gedanke, dass sie sich qualitativ „*nich allzu viel vom Schwein*“ unterscheiden, in ihnen auslöse (96.). Zum ersten Mal in der gesamten Stunde weist das Unterrichtsgespräch über mehrere Beiträge hinweg (97.-108.) eine argumentative Struktur auf: Insgesamt vier Schüler/innen melden sich zu Wort, äußern eine These (97., 103.) oder die eigene Meinung (106., 107.) und begründen ihren Standpunkt. Den Gedanken von Lea, dass der Mensch zwar auch Unterschiede, aber insgesamt doch

³⁰⁹ Ihr Argument, dass „*ja schon einer herausgefunden*“ (93.) habe, dass die Entstehung der Welt und der Menschheit nicht so abgelaufen sein kann, wie es die Bibel sagt, lässt erahnen, welches wissenschaftstheoretische Verständnis die Schülerin hat: Biblische und damit auch theologische Aussagen werden durch die Entdeckungen der Naturwissenschaften widerlegt. Wie ich zuvor für die Schülerin Daniela feststellen konnte, verfügt auch Kirsten noch nicht über eine ausgereifte komplementäre Denkstruktur; vgl. Fetz/Reich/Valentin 2001.

auch ein hohes Maß an Gemeinsamkeiten mit dem Schwein aufweise („Überlebenswillen“, „Fortpflanzungsdrang“, 108.), greift die Lehrerin auf und macht die Schüler/innen darauf aufmerksam, dass die Menschen „die Verfügung über diese ganze Welt“ – und damit auch über die Tierwelt – „einfach übernommen“ haben (109.). Statt sich von diesem Gedanken provozieren zu lassen, verweist Timo auf das – schon seit der Zeit der Dinosaurier existierende – Prinzip, dass die „Großen und Starken [...] halt die Kleinen und Schwachen“ fressen (110.). Mit ihrem Statement, dass „der normale Mensch [...] ja eigentlich seinen Bruder oder seine Schwester“ esse und sie es von daher „total eklig [fände] ´n Schwein zu essen“ (116.), stößt Lea endgültig eine Diskussion über die Frage, ob der Mensch zum Fleischverzehr berechtigt ist oder nicht, an.³¹⁰ Ähnlich wie Timo verweist auch Michael zunächst auf das Prinzip „Tiere fressen Tiere um zu überleben“ und legitimiert damit den Fleischgenuss des Menschen. Gleichzeitig merkt er aber an, dass der Mensch die geschlachteten Tiere weniger ausnutze, wodurch er sich – im Vergleich zur Tierwelt – „perfektionierter, schlimmer“ und „schlechter“ verhalte (120.). Christina entwickelt diesen Gedanken weiter und verweist auf Biofleisch, das es dem Menschen ermögliche, Fleisch zu verzehren und gleichzeitig das Leben des Tieres respektiert zu wissen. Wie schon Lea zuvor, so bringt auch Christina neben der sachlichen Argumentation ihre persönliche Betroffenheit zum Ausdruck (vgl. Lea in 116.: „ich finde das total eklig“ und Christina in 122.: „weil ich das wirklich unverschämt finde“).³¹¹ Sabine knüpft noch einmal an den Beitrag von Michael zum menschlichen Schlachtverhalten (vgl. 120.) an, um dann auf die herausragende Machtposition des Menschen zu verweisen: „die ham einfach die meiste Macht“ (126.). Wie schon Lea und Christina zuvor, äußert nun auch Stefanie ihre eigene Meinung zu dem Thema („Aber ich finde“, „Weil ich find das“, „also ich find“, 128.), indem sie zum einen an den Beitrag von Sabine anknüpft; zum anderen bezieht sie – ohne es explizit auszusprechen – eine

³¹⁰ Im Gegensatz zum „Normalfall“ gibt hier also eine Schülerin den Anstoß zu einer neuen Phase der Themenkonstitution (vgl. Faust-Siehl 1987, 182).

³¹¹ Beide Schülerinnen scheinen eine klare Haltung zum Genuss von Fleisch entwickelt zu haben, die sie auch begründen können (vgl. dazu insbesondere die folgenden Beiträge von Lea) und die sie vor allem emotional anspricht.

Gegenposition zum Veganismus (und damit zu Lea?): „*ich finde es human [...] Schweine zu halten und sie dann auch zu essen*“ (vgl. auch 130.: „*ich ess auch ganz normal Fleisch*“). Im Rahmen dieses gesamten narrativ-argumentativ geprägten Abschnitts hält sich die Lehrerin sehr zurück: Sie gibt kurze Zusammenfassungen (vgl. 121., 123.) oder Ergänzungen (127.) und ruft die Schüler/innen auf (121., 125., 127.). Sie greift also nicht lenkend in die Themenentfaltung ein, sondern sammelt die unterschiedlichen Beiträge der Jugendlichen. Dies ändert sich erst, als Jeanette einen ganz anderen und damit für die Diskussion vollkommen neuen Aspekt aufgreift. Die Schülerin macht auf den Sachverhalt aufmerksam, dass der Mensch zwar „*momentan das Höchste ist*“ (132.). Aufgrund der Evolution bestehe jedoch die Möglichkeit, dass „*etwas nach uns kommen*“ könnte, das „*ja automatisch höher*“ als wir wäre und „*das mit uns das machen könnte, was wir mit den Tieren machen*“ (134.). Diese Überlegung greift die Lehrerin auf und leitet sie an den gesamten Kurs weiter³¹²: „*Ja wie geht's euch denn mit dem Gedanken?*“ (135.)³¹³. Die Schüler/innen melden sich nicht per Handzeichen zu Wort, sondern verfallen in „*lautes Gemurmel*“ (136.), so dass die Lehrerin sich eine Schülerin (Tanja) herausgreift und die Frage ausdrücklich an sie richtet (137.). Während Tanja feststellt, dass sie sich den Menschen nicht als „*Übergangsstadium*“ (137.) vorstellen könne (138.), räumt Christina ein, dass nach dem Menschen durchaus noch etwas Anderes kommen könne, dass es ihr persönlich jedoch „*relativ egal*“, da für sie „*nicht mehr [...] real*“ sei (142.). Als die Lehrerin dann Lea aufruft, wird diese Diskussion abgebrochen, denn die Schülerin knüpft an den weiter zurückliegenden Gesprächsverlauf an, in dem es um den Fleischkonsum des Menschen im Vergleich zu dem der Tiere ging (109.-130.). Und zwar formuliert Lea die

³¹² Sowohl in dieser als auch in der zuvor untersuchten Religionsstunde fällt auf, dass das Unterrichtsgespräch fast ausschließlich über die Lehrkraft läuft, d.h. es kommt nur selten vor, dass ein(e) Schüler/in einen Beitrag direkt an eine(n) Mitschüler/in richtet (vgl. Becker/Clemens-Lodde/Köhl 1980, 127).

³¹³ An dieser Stelle – wie auch in anderen Gesprächssequenzen – zeigt sich, dass die Lehrerin sehr an den Gefühlshaltungen ihrer Schüler/innen interessiert ist. Nach Flanders ist ein derartiges Gesprächsverhalten – wie auch eine Form der Offenheit für Impulse und Anregungen von Seiten der Schüler/innen – charakteristisch für einen schülerzentrierten Unterricht (vgl. Hanke/Mandl/Prell 1973, 66 sowie Mülhausen 1994, 72).

These, dass der Mensch im Gegensatz zum Tier nicht „*aufs Fleisch angewiesen*“ sei (144.). Daraus entwickelt sich eine Diskussion, in der Lea gemeinsam mit der Lehrerin Argumente für ein menschliches Leben ohne Fleischgenuss vorbringt und Timo mit seiner These, dass der Mensch ein „*Fleischfresser*“ und somit auf den Genuss von Fleisch angewiesen sei (145., 156.), eine Gegenposition einnimmt. Die Lehrerin bewertet die konträren Positionen als „*n Stück Lebensmodell [...] was unterschiedlich ist*“ (155.) und versucht daraufhin die Debatte zu beenden und auf einen anderen Termin zu verlegen (157.), doch dann gestattet sie Lea, die sich als Veganerin in hohem Maße angesprochen zu fühlen scheint, noch einen Beitrag. Die Behauptung der Schülerin, dass der Mensch „*die Vitamine nicht aus Fleisch*“ brauche (158.), löst im Kurs große Unruhe aus (162.), so dass die Lehrerin zunächst Mühe hat, den Geräuschpegel zu senken („*darf ich mal was sagen?*“ in 163.). Dann wird deutlich, dass sie selbst von der „Veganer-Diskussion“ auf besondere Weise betroffen ist: Sie hat einen „*Sohn, der sich vegan ernährt*“. Aus Sorge um seine Gesundheit, so erzählt die Lehrerin, habe sie sich ausführlich über die Konsequenzen einer veganen Ernährung informiert (63.). Indem sie sehr bestimmt einige Fakten über die Zufuhr von lebensnotwendigen Stoffen wie Eisen und Vitamin B12 auflistet und zudem auf ihre eigene Kompetenz in diesem Wissensgebiet verweist, beendet sie die „Veganer-Szene“ (144.-163.) und damit auch die gesamte Diskussion über den menschlichen Fleischkonsum (109.-163.).

Silvia knüpft daraufhin an den zurückliegenden Gesprächsabschnitt an, in dem es um die Frage ging, ob es der Mensch eines Tages mit Wesen zu tun bekomme, die höher und besser sind als er (vgl. 131.-142.). Diesen Gedanken erweitert die Schülerin um einen zusätzlichen Aspekt: „*was ist mit Menschen, die 100 Prozent Gehirn benutzen könnten?*“ (169.). Die Lehrerin greift Silvias Gedanken auf (165., 168.) und bejaht ihn: „*Könnte durchaus sein*“ (170.). Aus dem Einwand, den Timo daraufhin formuliert („*Aber dann sinds ja immer noch Menschen*“, 172.) entwickelt sich eine recht kurze argumentative Phase, an der lediglich der Schüler und die Lehrerin beteiligt

sind (172.-175.) und die von Letztgenannter beendet wird, indem sie zum nächsten Unterrichtsabschnitt überleitet (175.).

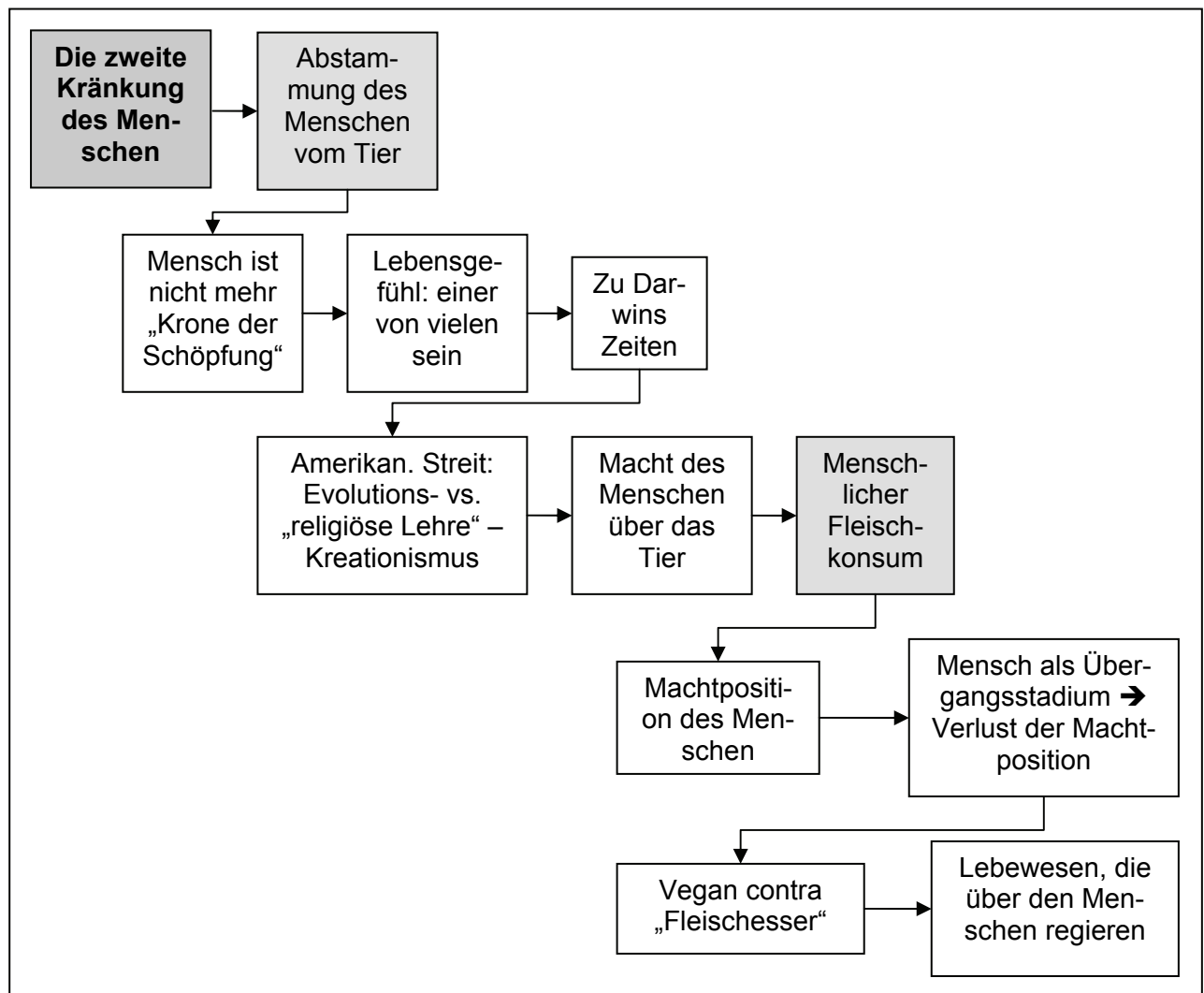


Abb.8: Themenstammbaum 56.-173.

10.2.3 Thematische Analyse (Teil 2, 3. Abschnitt):

Die dritte Kränkung

Als erstes meldet sich Daniela zu Wort und gebraucht in ihrer Beschreibung der dritten Kränkung zwei Begriffe aus dem Text von Freud („Seelenleben“ und „psychisch“). Auf die Frage der Lehrerin, was sie denn mit dem Verb „manipulieren“ ausdrücken wolle (177.), nennt die Schülerin als Beispiel die Hypnose, mit deren Hilfe man „das Seelenleben oder das Psychische manipulieren“ könne (178., 180.). Diesen Beitrag wertet die Lehrerin als unzurei-

chend, da Freud „von was *anderem*“ ausgehe. Damit führt die Lehrerin die deskriptive Phase fort und sammelt weitere Erklärungen für die dritte Kränkung. Erst der Beitrag von Chantal, die das Unterbewusstsein und die Triebe ins Spiel bringt (186.), scheint der Lehrerin als Erklärung zum Phänomen der dritten Kränkung zu genügen. Denn nun folgt ihre Frage nach dem Selbstbild der Schüler/innen: „*was fürn Gefühl habt ihr über eure eigenen Entscheidungsmöglichkeiten?*“ (189.).³¹⁴ Damit wird die deskriptive Phase fortgesetzt, denn die Lehrerin hat zwar an der Antwort von Jeanette (190., 192.) nichts auszusetzen, sie sucht jedoch – so stellt sich im weiteren Verlauf des Gespräches heraus – nach einem ganz bestimmten Begriff. Zunächst einmal nimmt sie den Beitrag der Schülerin auf und fragt nach den Dingen, „*die uns beeinflussen*“ (193.). Daraufhin werden Begriffe wie „*Emotionen*“ (194.), „*Instinkte*“ (196.) und das „*Unbewusste*“ (198.) genannt. Doch die Lehrerin fragt erneut nach: „*Was sitzt sozusagen im Unbewussten, was uns bestimmt?*“ (199.). Auch hierzu kann eine Schülerin (in dem Fall ist es Laura) zwei wichtige Stichworte liefern: „*Es*“ und „*Überich*“³¹⁵ (200.). Mit ihrer Frage, zu wie viel Prozent der Mensch ganz bewusst entscheiden könne (205.), löst die Lehrerin im gesamten Kurs Unruhe aus (206.). Schließlich nennt die Lehrerin den Begriff, nach dem sie gesucht hat, selbst: „*die Normen*“ (209.). Dann beginnt eine explikativ-argumentative Phase (210.-242.), die von mehreren narrativen Einschüben unterbrochen wird und in der (zunächst) Sabine und Christina ihre Überlegungen zur Entscheidungsfreiheit des Menschen vorbringen (210.-217.). Daraufhin erinnert sich Silvia an eine Erzählung der Lehrerin zu Beginn der Unterrichtsreihe: „*wie Sie erzählt haben von dem Unfall da mit diesem – wo Sie reagiert haben – Autofahren*“ (218.). Nachdem die Lehrerin die Begriffe „*Es*“, „*Ich*“ und „*Überich*“ an der Tafel notiert hat, kann sie den Schülern das vollständige Tafelbild in Form einer Reihung präsentieren. Auf geschickte Art versucht sie die Jugendlichen zu provozieren, so dass sie die Tragweite der drei Kränkungen noch

³¹⁴ Vgl. dazu die bereits mehrfach geäußerte Frage der Lehrerin nach dem Lebensgefühl der Jugendlichen, die sie sowohl im Zusammenhang mit der ersten (50.) als auch mit der zweiten Kränkung (74.) gestellt hat.

³¹⁵ Da die Begriffe im Text über die Kränkungen nicht genannt werden, deutet sich hier an, dass sich Laura bereits in einem anderen Zusammenhang mit Freud befasst hat,

besser nachvollziehen können (219., 221.; vgl. die auffälligen Betonungen in 221.). Von da aus gelangt die Lehrerin zu der Frage, was denn den Menschen „*so besonders*“ mache, und verweist in dem Zusammenhang auf die Menschenrechte (223.). Da erhebt Lea den Einwand, dass die Würde des Menschen, aber nicht die der Tiere geschützt werde (224.). Diese Bemerkung greift die Lehrerin auf und erzählt zum Beleg ein Beispiel aus ihrem privaten Leben (225.): Für Hunde (auch für ihren) besteht in Wohnsiedlungen eine Anleinpflcht; für Menschen gibt es derartige Maßnahmen – allein aus Vorsorge – jedoch nicht (227.). Damit fühlt Lea sich in ihrer Einschätzung, dass der Mensch ein Besitzrecht über Tiere ausübt, bestätigt (228.). In diesem Zusammenhang erinnert Jeanette an „*die Zeit von Adolf Hitler*“, in der „*Menschen einfach wie Tiere behandelt*“ wurden (230.). Die Lehrerin nimmt den Einwand der Schülerin zwar ernst („*Stimmt*“), macht jedoch zugleich darauf aufmerksam, dass man den Juden durch die „*Definition von Untermenschen*“ das Recht auf den besonderen Schutz der Menschenwürde genommen habe (231.). Dann meldet sich Sabine zu Wort, die sich rückbezieht auf die Anleinpflcht für Hunde („*noch mal zu ihrem Beispiel mit dem Hund*“³¹⁶, 232.) und schließlich äußert sich noch einmal Christina zu dem Sachverhalt, wobei sie einen neuen Aspekt einbringt: Ohne dass es die Schülerin explizit ausspricht, scheint sie der Auffassung zu sein, dass sich die Sonderrechte des Menschen gegenüber dem Tier (vgl. 227.) auf die Tatsache gründen, dass er „*keinen natürlichen Feind hat*“ (240.). Dem widerspricht die Lehrerin mit dem Einwand, dass der Mensch seine durchaus existierenden natürlichen Feinde „*technisch ausgerottet*“ habe. Das, was Christina dem entgegensetzen hat, ist auf dem Video der Unterrichtsstunde akustisch leider unverständlich (242.).

³¹⁶ Die Tatsache, dass sich Sabine auf die Erzählung der Lehrerin zurück bezieht, weist darauf hin, dass solche „Erfahrungsberichte“ dazu beitragen können, den Lerngegenstand für die Schüler/innen lebendiger zu gestalten sowie das Interesse von der Lehrkraft auf die Schüler zu übertragen (vgl. Becker/Clemens-Lodde/Köhl 1980, 82). Vgl. hierzu auch den Beitrag von Silvia, in dem sich die Schülerin an eine zurückliegende Erzählung der Lehrerin erinnert (218.).

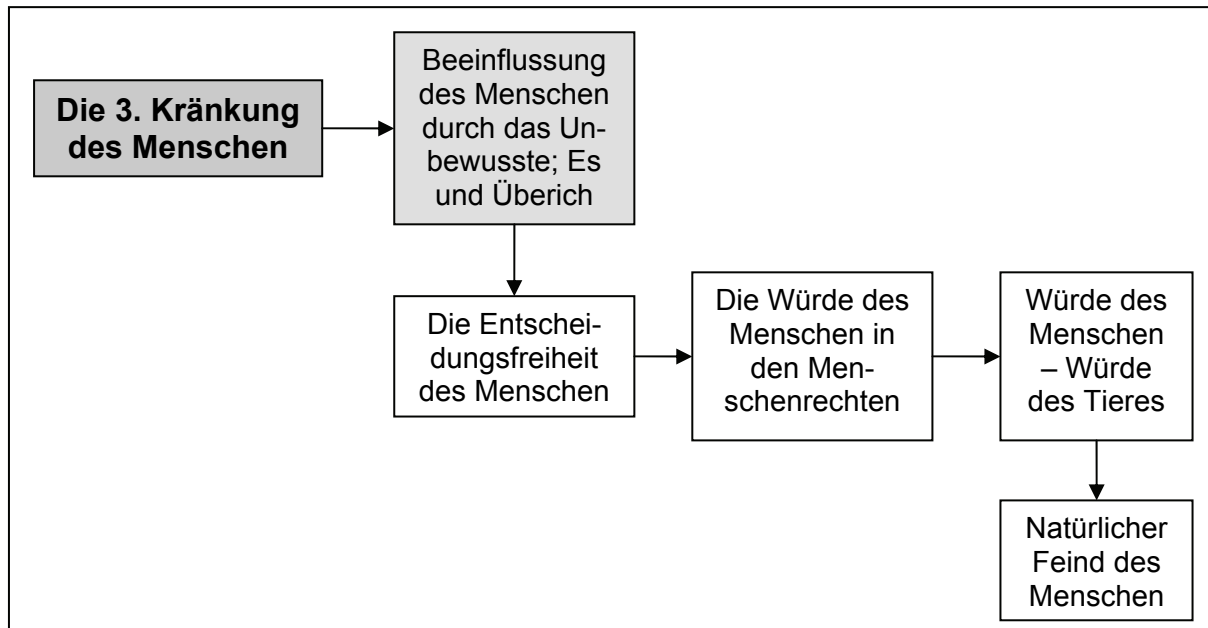


Abb.9: Themenstammbaum 174.-242.

10.3 Thematische Analyse (Teil 3):

Reflexion der Kränkungen in Bezug auf die eigene Person

Mehrere Signale weisen darauf hin, dass nun ein weiterer Unterrichtsabschnitt folgt: Die Lehrerin merkt zum einen an, dass sie noch einen anderen Aspekt des Unterrichts zu besprechen beabsichtige („*ich würd jetzt gerne [...] noch ma sagen*“); zum anderen verweist sie auf die fortgeschrittene Uhrzeit („*mit Blick auf die Uhr*“)³¹⁷. Außerdem erhalten die Schüler/innen eine neue Aufgabenstellung: Sie sollen sich selbst im Hinblick auf die drei Kränkungen definieren, aber auch allgemein der Frage nachspüren „*Was ist der Mensch?*“ (243.)³¹⁸. Nachdem sich die Schüler/innen ca. eine Minute allein oder zu zweit mit dem Arbeitsauftrag beschäftigt haben, meldet sich als Erste Sophie-Marie zu Wort. Sie definiert den Menschen als einen kleinen „*Teil in dem ganzen System*“, der nicht nur überleben sondern sich

³¹⁷ Es ist also durchaus auch in dieser Religionsstunde der vorgegebene 45 Minuten Takt des schulischen Unterrichts, der Einfluss auf die Themenkonstitution ausübt (vgl. Faust-Siehl 1987, 245). Hier zwingt die fortgeschrittene Zeit die Lehrerin, eine Phase der Themenkonstitution abubrechen und zu einer neuen überzuleiten.

³¹⁸ Mit der offen formulierten Aufgabenstellung wird diese Sequenz der Unterrichtsstunde weit geöffnet (vgl. Faust-Siehl 1987, 158, 160): Die Schüler/innen können aus einem großen Spektrum von Antwortmöglichkeiten auswählen – es muss jedoch ein thematischer Zusammenhang zu den besprochenen drei Kränkungen hergestellt werden.

auch weiterentwickeln will. In Reaktion auf den Beitrag von Sophie-Marie versucht die Lehrerin, sowohl die Gedanken der Schülerin in einer komprimierten Aussage zusammenzufassen, als auch die – neutral oder allgemein formulierten – Überlegungen („*im Grunde ist der Mensch ja*“, 248.) mit der Person Sophie-Marie zu verknüpfen („*Für dich*“, 249.). Dann reiht sich Silvia mit ihrem Beitrag in die – für neu beginnende Unterrichtsabschnitte typische – deskriptive Phase ein, verleiht ihr aber noch mehr explikativen Charakter, indem sie versucht, ihre Einschätzung des Menschen näher zu erläutern und zu begründen („*weil*“, 252.). Außerdem hebt sie deutlich hervor, dass es sich um ihre persönliche Meinung handelt (vgl. „*ich find*“, „*ich finde*“, „*find ich*“). Inwiefern sie jedoch die genaue Gegenposition zu Sophie-Marie einnimmt („*Ich find genau das Gegenteil*“, 252.) scheint fraglich, denn zunächst einmal sind ja beide Schülerinnen der Auffassung, dass der Mensch ein kleiner (vgl. Sophie-Marie in 248.) bzw. „*unwichtiger*“ (vgl. Silvia in 252.) Teil der Welt sei.³¹⁹ Auf das Statement von Timo, dass der Mensch „*nur ´n kleines Stück der Evolution irgendwo im riesen Universum is*“ (258.) reagiert die Lehrerin nicht mit einer inhaltlichen Zusammenfassung sondern sie fordert Timo dazu auf, sich selbst in die Überlegung einzubeziehen: „*Empfindest du dich auch so?*“ (259.)³²⁰. Als der Schüler die Frage der Lehrerin bejaht (260.), erwidert die Lehrerin etwas, das jedoch leider akustisch nicht zu verstehen ist (261.). Allerdings kann man vermuten, dass sie sich noch immer mit Timo befasst, da er seine Auffassung, dass der Mensch (und damit auch er selbst) nur ein kleines Stück Evolution darstelle, daraufhin weiter begründet: „*Ich kann ja nich sagen [...] wenn ich nich weiß*“ (262.). Doch auch mit dieser Begründung gibt sich die Lehrerin nicht zufrieden und sie versucht noch einmal, Timo zur Selbstreflexion anzuregen, indem sie ihn nach seinem Empfinden fragt: „*fühlst du dich wohl dabei?*“ (263.). Offensichtlich

³¹⁹ Eine mögliche Erklärung für diese Positionierung Silvias gegenüber Sophie-Marie könnte darin liegen, dass die beiden Mädchen in der gefilmten Religionsstunde nebeneinander saßen. Während der Arbeitsphase (244.-246.) haben sie sich wohl über die Frage „Was ist der Mensch?“ ausgetauscht und dabei vermutlich festgestellt, dass sie den Menschen in der Erfüllung seiner Aufgaben und damit in seinem konkreten Handeln unterschiedlich wahrnehmen.

³²⁰ Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass die Lehrerin großen Wert darauf legt, dass die Schüler/innen den Unterrichtsinhalt – also die drei Kränkungen – auf ihre eigene Person beziehen, so dass ihnen die Tragweite in ihrer vollen Konsequenz bewusst wird.

schwebt ihr eine bestimmte Antwort auf die Frage „*Was ist der Mensch?*“ vor, die mit der Auffassung von Timo jedoch nicht zur Deckung zu bringen ist. Als der Schüler auf diese Nachfrage hin darlegt, dass er es „*jetzt irgendwie nicht schlimm oder so*“ fände und er dieses Empfinden auch begründet, wendet sich die Lehrerin Michael zu, der einen neuen Aspekt aufgreift. Aus der Tatsache, dass der Mensch an Gott glaubt, schließt der Schüler, dass der Mensch auf der Suche nach der alleswissenden Erkenntnis, „*die man von dem vielleicht erfahren kann*“ (266.), sei. Ebenso verhalte es sich mit dem menschlichen Interesse, Aliens zu entdecken, da sie „*uns die Erkenntnis liefern können, die wir noch nicht haben*“. Indem die Lehrerin das Statement von Michael auf Science-Fiction-Filme eingrenzt, geht sie über seinen Hinweis auf die menschliche Suche hinweg.³²¹ Sabine versucht schließlich als Erste in dieser explikativen Phase auf die Frage der Lehrerin nach dem subjektiven Empfinden zu antworten. Sie beschreibt ihr Gefühl, nur „*einer von vielen*“ zu sein und bewertet es als „*nicht weiter schlimm*“, da man ja um den Wert des Lebens wisse (268.). Offensiver als zuvor bei Timo zweifelt die Lehrerin die Einschätzung von Sabine an (269.) und wendet sich der nächsten Schülerin zu: Silke greift zunächst die von Sophie-Marie und Sabine geäußerten Aspekte auf (vgl. 248.: „*kleiner Teil in dem ganzen System*“, 268.: „*einer von vielen*“) und stimmt dem zu – was aber die persönliche Einschätzung angeht, formuliert sie einen Einwand: „*aber trotzdem finde ich [...] also ich würde es eigentlich nicht so sehen wie du*“ (270.). Die Schülerin lenkt in ihrer Begründung den Fokus auf die subjektive Sicht und macht dadurch auf einen Konflikt aufmerksam: Einerseits ist der Mensch „*einer von vielen*“, andererseits ist er ein „*Individuum*“ und „*was Besonderes*“ (270.). Offensichtlich teilt die Lehrerin die Auffassung der Schülerin, denn sie greift den Gedanken auf, dass der Mensch Wert auf seine Individualität lege und erläutert ihn anhand von zwei Beispielen („*wir wollen häufig keine Schuluniformen*“, „*man steht morgens ´ne halbe Stunde vorm Spiegel*“, 271.). Damit scheint sie eine Bewegung im gesamten Kurs ausgelöst zu haben („*Gemurmel*“ in 272.), so dass sie erst um Aufmerksamkeit

³²¹ Michael meldet sich dann auch für den Rest der Stunde nicht mehr zu Wort.

bitten muss, bevor die Diskussion fortgesetzt werden kann: „*Wir hören noch ma eben NADINE zu!*“ (273.). Hat Silke sozusagen eine Gegenüberstellung der beiden Schwerpunkte (allgemeine und individuelle Sicht) versucht, so richtet Nadine den Fokus auf die Individualität des Menschen und seinen Wunsch, für die Familie oder auch andere Personen wichtig zu sein (274.). Abermals stellt die Lehrerin die Frage, richtet sie an dieser Stelle jedoch ausdrücklich an Nadine, was das für ihr Leben bedeute (275.), worauf die Schülerin klar antworten kann: „*Ja das ist mir sehr wichtig*“ (276.). Nachdem Jeanette in ihrem Wortbeitrag der Einschätzung von Nadine zugestimmt und dies auch ausführlich begründet hat (278.), gibt auch die Lehrerin ihre persönliche Auffassung preis: „*ich glaub auch, dass das wichtig ist*“ (279.). Es folgt noch einmal eine explikative Phase, in der zunächst von der Lehrerin ein Beispiel vorgebracht wird, mit dem sie belegen möchte, inwiefern dem Menschen tatsächlich daran gelegen ist, als eigenständige Persönlichkeit wahrgenommen zu werden (283.-289.). Dann meldet sich Christina mit der These, dass der Mensch egoistisch sei, zu Wort und begründet ihre Antwort mit dem Hinweis darauf, dass der Mensch „*das einzigste Lebewesen ist was die Welt in seinem Lebensraum [...] zerstört*“ (290.). Angesichts des nahe herangerückten Stundenendes (48 Minuten) kündigt die Lehrerin den letzten Beitrag an (293.): Die wesentlichen Aussagen des vorausgegangenen Abschnitts zusammenfassend kommt Timo zu dem Schluss: „*beide Seiten sind auf jeden Fall akzeptabel*“ (294.). Entgegen ihrer Ankündigung stellt die Lehrerin dann doch noch eine Frage³²², nämlich nach der Einschätzung ihrer Schüler/innen, inwieweit sie den Menschen als Teil der Natur“ sehen (295.). Lea kann dies „*vollkommen*“ bejahen (296.) und Silvia stimmt dem ebenfalls – wenn auch unter gewissen Einschränkungen – zu (298.). Dann beendet die Lehrerin das Unterrichtsgespräch: „*ich denke wir machen an der Stelle Schluss*“ (299.).

³²² Faust-Siehl spricht hier von einem Abschluss „in Stufen“ (Faust-Siehl 1987, 245); Schüleräußerungen nach der erfolgten Ankündigung des Stundenabschlusses haben demnach mehr den Charakter von „Nachbemerkungen“, sie führen jedoch nicht zu weiteren Phasen.

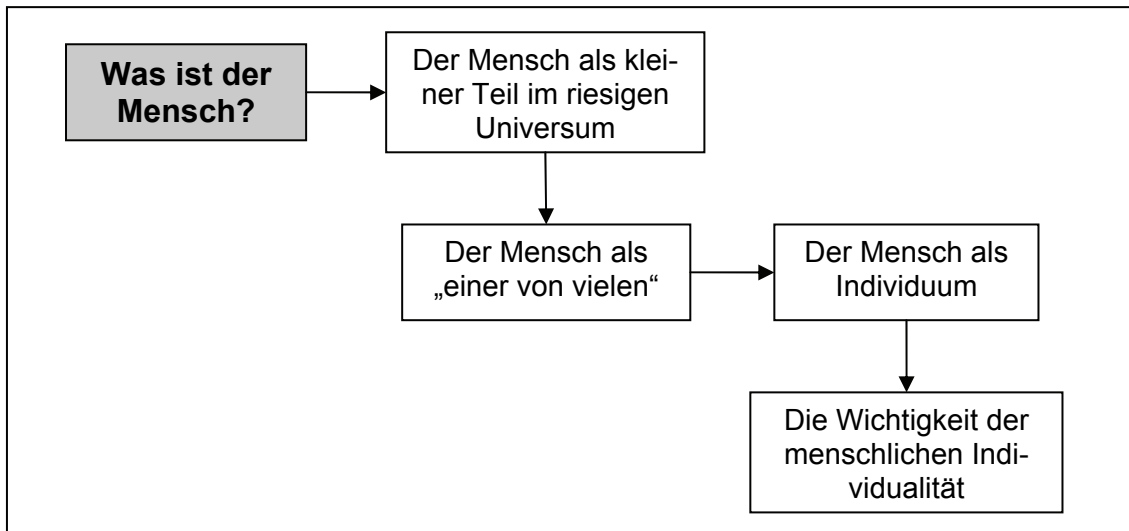


Abb.10: Themenstammbaum 243.-299.

10.4 Zusammenfassung

Zunächst einmal kann festgehalten werden, dass die Unterrichtsstunde auf den ersten Blick zusammenhängend und ohne deutliche Sprünge verläuft: Am Anfang steht eine Aufgabenstellung, die die Schüler/innen in Partnerarbeit³²³ lösen sollen. Das darauf folgende Unterrichtsgespräch orientiert sich an der Reihenfolge des zuvor gelesenen Textes, sodass nacheinander die drei Kränkungen besprochen werden. Doch offenbart bereits ein Blick auf den zeitlichen Ablauf der Unterrichtsstunde, dass sich die jeweiligen Phasen in ihrer Länge zum Teil deutlich voneinander unterscheiden. So dauert das Gespräch über die erste bzw. dritte Kränkung sechs bzw. neun Minuten, die zweite Kränkung hingegen nimmt 14 Minuten in Anspruch und dominiert damit deutlich das Unterrichtsgespräch. Auch der Themenstammbaum zu dieser Phase ist mit seinen zahlreichen Verzweigungen ein Hinweis darauf, dass das Gespräch über die zweite Kränkung hinsichtlich der Themenkonstitution durchaus aufschlussreich sein kann. Insbesondere ist hier die „Veganer-Szene“ aufgefallen, die in hohem Maße durch die persönliche Betroffenheit einer Schülerin sowie der Lehrerin beeinflusst zu sein scheint. So ist

³²³ Die Gruppenarbeitsphase zu Beginn der Stunde hat sicherlich dazu beigetragen, dass sich ein sehr lebendiges Unterrichtsgespräch entwickelt hat, an dem sich ein Großteil der Schüler/innen rege beteiligt hat. Schließlich geben solche Partnerarbeiten den Schülern die Möglichkeit, ihre eigenen Positionen zu besprechen und abzugleichen (vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 229).

es auch eben diese Sequenz, die in den nachfolgenden Interviews sowie in den Fragebögen verhältnismäßig häufig von den Schülerinnen und Schülern angesprochen wurde. Sowohl die „Veganer-Szene“ als auch die Debatte über den Kreationismus (79.-94.) bzw. über die Frage, mit welcher Begründung der Mensch im Gegensatz zum Tier Sonderrechte für sich in Anspruch nehmen könne (224.-235.), sind Gesprächsphasen, die von Schülern angeregt wurden.³²⁴

Der Modus der Themenentfaltung setzt sich – ähnlich der Unterrichtsstunde zur Rechtfertigung – aus deskriptiv-explikativen sowie explikativ-argumentativen Phasen zusammen; rein argumentative Sequenzen sind vergleichsweise selten. Allerdings weist die Unterrichtsstunde zu den drei Kränkungen eine Besonderheit auf: Es finden sich einige narrative Einschübe, die sowohl von der Lehrerin (vgl. 96., 225.) als auch von einigen Schülerinnen bzw. Schülern (vgl. 79., 87., 122., 230.) erbracht werden: Die Erzählungen berichten entweder von eigenen Erlebnissen und Erfahrungen oder aber sie sind fremden Quellen entnommen. Diese narrativen Sequenzen sind sowohl Auslöser (vgl. den Beitrag von Christina in 79.) als auch „Verstärker“ von argumentativ-explikativen Phasen (vgl. den Beitrag der Lehrerin in 225.).³²⁵ Insgesamt erwiesen sich auch hier – wie in der Religionsstunde zur Rechtfertigung – die Fragen und Anweisungen der Lehrerin als geeignete Indikatoren zur Erstellung der Themenstammbäume.³²⁶

Eine weitere Besonderheit in dieser Religionsstunde ist der – mehrere Male von der Lehrerin unternommene – Versuch, die Schüler/innen zu Schilderungen ihres eigenen Lebensgefühls anzuregen (50., 74., ähnlich in 96., 135., 189.). Die Lehrerinnen beider analysierter Unterrichtsstunden legen

³²⁴ Dies geschehe, so Faust-Siehl, nur in sehr seltenen Fällen (vgl. Faust-Siehl 1987, 182, 203).

³²⁵ Vgl. hierzu den Aufsatz von Knauth über das Erzählen im Klassenzimmer, in dem der Religionspädagoge feststellt, dass spontane Erzählungen Gelenkstellen des Unterrichts sein können (vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 97).

³²⁶ Die Fragen der Lehrkraft bilden ein „charakteristisches kommunikatives Oberflächensegment des Unterrichts“ (Ehlich/Rehbein 1986, 59). Auch Flanders betont in seinem Interaktionsanalyse-System die Rolle des Fragenstellens, indem er aus dieser Form der Lehreräußerung eine eigenständige Kategorie bildet (vgl. Hanke/Mandl/Prell 1973, 26). Tausch und Tausch haben untersucht, wie viele Fragen eine Lehrkraft (im Vergleich zu ihren Schülern) durchschnittlich im Unterricht stellt (vgl. Becker/Clemens-Lodde/Köhl 1980, 95f). Mit insgesamt 54 Lehrerfragen liegt diese Religionsstunde innerhalb der Spannweite der erhobenen Mittelwerte.

also großen Wert darauf, den Schülerinnen und Schülern Anknüpfungspunkte des verhandelten Unterrichtsthemas an eigene Erfahrungen zu vermitteln. In der Stunde zur Rechtfertigung greift die Lehrerin auf eine aktuelle Werbeanzeige als Medium zurück, die Lehrerin der Stunde zu den Kränkungen hingegen fordert die Schüler/innen direkt auf, das Thema auf die eigene Person zu beziehen. Um diese Bezugnahme zu erleichtern, fügt sie selbst narrative Phasen in das Unterrichtsgespräch ein oder aber sie lässt Schüler/innen etwas erzählen.

Dann sei in diesem Zusammenhang auch die letzte Phase dieser Unterrichtsstunde erwähnt, in der die Schüler/innen den Auftrag erhalten, sich selbst mit Blick auf die zuvor erarbeiteten Kränkungen in ihrer Stellung in der Welt einzuordnen.³²⁷ Zu dem Blick auf die eigene Person muss die Lehrerin immer wieder auffordern, da die Jugendlichen in ihren Antworten auf die Frage „Was ist der Mensch?“ zunächst sehr allgemein bleiben.

11. „*Dann denk ich nie richtig so allgemein*“ –

Rekonstruktion der Schülersicht

Im Rahmen der thematischen Analyse sind neben der „Veganer-Szene“ vor allem auch die Sequenzen, in denen das Thema narrativ entfaltet wird, aufgefallen. Aufgrund der Tatsache, dass die Lehrerin das Unterrichtsgespräch zwar lenkt, die Räume zwischen den thematischen Überleitungen jedoch eher im Stil einer offenen Gesprächsrunde gestaltet hat, finden sich im Unterrichtstranskript einige Wortbeiträge von Schülern, deren Verknüpfung mit dem Unterrichtsthema nicht auf den ersten Blick zu erkennen ist. Von daher boten mir die Interviews eine Möglichkeit, hierzu mit den jeweiligen Schüler/innen und Schülern ins Gespräch zu kommen.

³²⁷ Die Antworten der Schüler/innen scheinen wohlüberlegt und sorgfältig durchdacht, so dass die Lehrerin sich nicht mit Korrekturen oder Verständnisschwierigkeiten aufhalten muss. Daher kann man wohl generell sagen, dass die Antworten auf eine „bedeutsame Fragestellung [...] ergiebiger und qualifizierter“ ausfallen, wenn ihnen eine „Besinnungsphase“ vorgeschaltet wurde (vgl. Becker/Clemens-Lodde/Köhl 1980, 110).

Wie ich an anderer Stelle bereits erwähnt habe, musste ich aus organisatorischen Gründen schon vor der Unterrichtsstunde eine Gruppe von Freiwilligen für das „Nachträglich Laute Denken“ verbindlich zusammenstellen. Dabei war mir bewusst, dass jede Unterrichtsstunde potentiell Überraschungen bereithält. Es hätte also durchaus passieren können, dass Schüler/innen, die in den vorausgegangenen Religionsstunden als besonders beitragsstark aufgefallen sind, sich in der gefilmten Stunde sehr zurückhalten und umgekehrt. Aus diesem Grund bat ich sämtliche Schüler/innen, die sich für ein Interview bereit erklärten, zum Gespräch – in der Hoffnung, dass letztendlich mindestens drei Schüler/innen für eine Rekonstruktion ihrer individuellen Sicht auf die Unterrichtsstunde in Frage kommen.

Tatsächlich hat sich herausgestellt, dass sich nahezu alle interviewten Schüler/innen rege am Unterrichtsgespräch beteiligt haben. Von daher kann ich aus einer Liste von insgesamt fünf Mädchen und zwei Jungen auswählen. Ich entscheide mich für die Schülerinnen Nadine und Lea sowie für den Schüler Michael.³²⁸ Bevor ich mit der Analyse ihrer jeweiligen Sicht auf die Stunde beginne, werde ich meine Auswahl kurz begründen. Da ich Nadine und Michael nicht allein interviewt habe, wird zum Teil auch der entsprechende zweite Interviewpartner in die Überlegungen einbezogen (das ist zum einen Silke und zum anderen Timo).

Auch die Rekonstruktion der individuellen Schülersicht orientiert sich in ihren Fragestellungen, Interessenschwerpunkten und in ihrem methodischen Vorgehen am ersten Teil dieser Untersuchung. Von daher sei an dieser Stelle auf das fünfte Kapitel verwiesen. Was die Quellen für diese Analyse angeht greife ich zum einen auf ein entsprechend „gefiltertes Unterrichtstranskript“³²⁹ zurück; zum anderen stehen mir aber auch die Verschriftlichungen der Interviews zur Verfügung.

³²⁸ Die Transkripte der Interviews mit diesen Schülern findet die Leserin bzw. der Leser im Anhang dieser Arbeit.

³²⁹ Vgl. Kapitel 5.

Schließlich möchte ich noch kurz die Szenen³³⁰ für das Nachträgliche Laute Denken sowie ihre Einordnung in den Verlauf der Unterrichtsstunde nennen:

- | | | |
|----|------------------------------------|---|
| 1. | „Kreationismus“ | von 79. bis 94. (Teil 2b ³³¹) |
| 2. | „Macht des Menschen über das Tier“ | von 96. bis 163. (Teil 2b) |
| 3. | „Die dritte Kränkung“ | von 175. bis 218. (Teil 2c) |
| 4. | „Was ist der Mensch?“ | von 243. bis 299. (Teil 3). |

11.1 Nadine

Die Schülerin Nadine liegt mit sieben Wortmeldungen in der gefilmten Religionsstunde im Mittelfeld, das von Silvia (13 Wortmeldungen) angeführt wird. Für ihre Sicht auf die Stunde interessiere ich mich, weil sie im Rahmen der letzten Phase, wo es um die Frage „*Was ist der Mensch?*“ geht, einen Beitrag bringt, der unzweifelhaft Reaktionen im Kurs auslöst (274.). Im Interview³³² ist sie selbst an der entsprechenden Stelle darauf zu sprechen gekommen, so dass diese Sequenz auch für die Schülerin wichtig gewesen zu sein scheint.

Die erste Wortmeldung von Nadine findet sich im Rahmen der deskriptiven Phase, in der die Schüler/innen erörtern, was unter der ersten Kränkung der Menschheit zu verstehen sei. Auf die Frage der Lehrerin, mit welchem Namen die verloren gegangene Mittelpunktstellung der Erde in Verbindung gebracht werden könne, antwortet Nadine recht sicher: „*Ja von der kopernikanischen Weltbild*“ (24.). Die Lehrerin, die wohl auf eben diese Antwort gewartet hat, unterbricht Nadine und bestätigt sie sehr deutlich: „– *alles klar*“ (25.)³³³.

³³⁰ Die Titel wurden von mir im direkten Anschluss an die Unterrichtsstunde – also *vor* den Interviews und *vor* dem Erstellen der thematischen Analyse gewählt.

³³¹ Vgl. die Gliederung in Kapitel 10.

³³² Im Rahmen des „Nachträglichen Lauten Denkens“ habe ich Nadine (gemeinsam mit Silke) die Unterrichtsszenen „Macht des Menschen über das Tier“ und „Was ist der Mensch?“ gezeigt.

³³³ In den vorausgegangenen Religionsstunden konnte ich beobachten, dass die Lehrerin diesen Ausdruck recht häufig gebraucht – immer dann, wenn sie deutlich machen möchte, dass ein Schüler genau den Beitrag gebracht hat, auf den sie gewartet hat (vgl. Faust-Siehl 1987, 206).

Zu ihrer nächsten Wortmeldung wird Nadine nicht durch eine Frage der Lehrerin veranlasst, sondern sie reagiert auf die Überlegungen von Laura, dass sie selbst die verloren gegangene Mittelpunktstellung nicht als Kränkung empfinde, da sie damit schon aufgewachsen sei (45.). Die Lehrerin gibt der Schülerin zwar Recht, macht jedoch auch darauf aufmerksam, dass der „Mensch, der damals gelebt hat“ (46.) die erste Kränkung auch durchaus als solche empfunden haben kann. Diesen Gedanken nun nimmt Nadine in ihrem Beitrag auf, indem sie versucht, die Situation der Menschen, die „früher“ gelebt haben, genauer zu beschreiben. Habe der Mensch zur damaligen Zeit mitbestimmen können, „*was passiert ist*“ (47.), so habe er „*jetzt*“ seine Bedeutung zum großen Teil verloren. Nadine scheint sich hier an die vorausgegangenen Religionsstunden erinnern zu können, in denen die Lehrerin großen Wert darauf legte, den Schülerinnen und Schülern das Lebensgefühl der Menschen in Zeiten unterschiedlicher geozentrischer Weltbilder nahe zu bringen. Die Lehrerin akzeptiert diese Überlegung von Nadine („*Ja*“, 48.) und fordert erst sie, dann alle Schüler/innen auf, ein Bild zur Hand zu nehmen, auf dem der christliche Gott – thronend über der Erde und den Gestirnen – dargestellt sein soll³³⁴. Damit greift sie weniger Nadies Gedanken vom Verlust der Mitbestimmung auf, als vielmehr Silvias Beobachtung ein paar Wortmeldungen zuvor, dass der Mensch „*von Gott so quasi in die Mitte gesetzt*“ war (43.).

Etwa sieben Minuten später meldet sich Nadine erneut zu Wort (95.) – im Zusammenhang der Debatte um den Kreationismus (79.-94.). In dieser Gesprächssequenz, die ja im thematischen Kontext der zweiten Kränkung steht, sind bereits Begriffe wie „*Evolutionslehre*“ (79.) oder „*von niederen Lebewesen abstammen*“ (63.; vgl. auch 69.) genannt worden. Doch den Gedanken der Abstammung vom Affen erwähnt Nadine hier zum ersten Mal. Und zwar formuliert sie ihre Vermutung („*Äh, ich glaub*“), dass „*die*“³³⁵

³³⁴ Vgl. Dieterich 1996, 9.

³³⁵ Wie so häufig in (transkribierten) Unterrichtsgesprächen ist nicht klar, auf welches Subjekt sich dieses Relativpronomen bezieht: Nimmt man an, dass sich Nadine in ihrer Überlegung auf den vorausgegangenen Beitrag der Lehrerin bezieht (94.), so kommen drei Subjekte in Frage: „die Kreationisten“, „die Wissenschaftler“ oder „die Menschen“. Da in der gesamten Gesprächssequenz

sich das *„ja gar nicht vorstellen konnten“*. Auch hier versucht die Schülerin sich in die Situation dieser Menschen hineinzusetzen und reagiert damit auf die Frage der Lehrerin nach dem Lebensgefühl (74.). Der Gedanke der Abstammung vom Affen wird auch prompt von der Lehrkraft aufgenommen: Sie beschreibt eine Karrikatur in einem Religionsbuch, die Darwin mit einem Affenkopf darstellt (96.).

Zwar meldet sich Nadine nach dieser Äußerung erst ca. neun Minuten später zu Wort, doch im Interview erzählt die Schülerin, dass sie die gesamte „Veganer-Szene“ aufmerksam verfolgt habe. Gemeinsam mit Silke beschreibt sie dort ihre Beobachtung, dass es sehr häufig zu solchen Diskussionen komme (*„das ist wirklich immer so“*, vgl. Interviewtranskript 18.³³⁶), die in der Regel ergebnislos bleiben (*„dann geht das immer so hin und her“*, I.Tr. 23.). Trotzdem räumt Nadine ein, dass diese Diskussion über den menschlichen Umgang mit dem Tier zu der Thematik der zweiten Kränkung *„auf jeden Fall gepasst“* (I.Tr. 34.) habe. Auf meine Feststellung, dass sich Nadine und Silke im Rahmen der „Veganer-Szene“ *„mehr zurückgezogen“* haben (I.Tr. 38.), bemerkt Nadine, dass man *„ja auch untereinander“* rede: *„diskutiert man halt selber darüber, ja wie wir das finden“* (39.). Nicht zuletzt könne ihr Schweigen aber damit begründet werden, dass *„das Thema so oft auch kommt“* und weil sie selbst als Nicht-Veganer *„da ja nicht so von betroffen sind“* (43.).³³⁷

Als es dann einige Minuten später im Unterrichtsgespräch um die dritte Kränkung geht, versucht Nadine auf die Frage der Lehrerin nach der Aussageabsicht Freuds zu antworten: *„Ja, der sagt, dass der Mensch auf Informationen angewiesen ist“* (182.). Ein Blick in den Text von Freud verrät, was die Schülerin damit wohl gemeint haben könnte: Darin stellt der Psychoana-

zum Kreationismus von „den Kreationisten“ gesprochen wurde, nehme ich dies auch für den Beitrag von Nadine an.

³³⁶ Zitate aus den Interviews werden im Folgenden – neben der entsprechenden Nummerierung – durch den Zusatz „Interviewtranskript“ (abgekürzt I.Tr.) gekennzeichnet.

³³⁷ Daran kann man schön erkennen, dass ein Rückzug aus dem Unterrichtsgespräch keinesfalls Desinteresse am Thema bedeutet, sondern dass dem auch Emotionen wie Ärger und Angst oder die Beziehungsstrukturen innerhalb der Klasse zugrunde liegen können (vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 228).

lytiker fest, dass das Ich des Menschen auf „kärghliche Nachrichten“³³⁸ aus seinem Seelenleben angewiesen sei. Die Lehrerin fragt auch prompt nach: „*Was für Informationen?*“ (183.). Die Antwort von Nadine zeigt jedoch, dass die Schülerin recht unsicher hinsichtlich ihrer zuvor gemachten Aussage ist: Ihre Formulierung ist sehr vorsichtig und wenig konkret („*Ja überhaupt dieses Leben so*“³³⁹). Auch das Lachen von Nadine kann als Ausdruck von Unsicherheit gewertet werden.³⁴⁰

Wieder vergehen einige Minuten (ca. elf), bis sich Nadine erneut am Unterrichtsgespräch beteiligt. Im Kontext der Frage „*Was ist der Mensch?*“ (vgl. 243.) erklären mehrere Schüler/innen, dass sie den Menschen und damit auch sich selbst als unwichtigen Teil der Welt empfinden (vgl. zum Beispiel Timo in 258.-264.). Erst als Silke ihre Bedenken gegenüber einer solchen Betrachtungsweise äußert („*aber trotzdem finde ich*“, 270.) und den Gedanken der Individualität einbringt („*dass man ´n Individuum ist*“), meldet sich auch Nadine zu Wort. Dabei hält sie zunächst einmal fest, dass es ihr nun darum gehe, ihre persönliche Meinung darzulegen: „*Ja, ich find*“ (274.). Hat ihre Mitschülerin Silke zuvor noch eine vermittelnde Position eingenommen, lehnt Nadine den Gedanken als „*einer alleine total unwichtig*“ zu sein, deutlich ab. Dabei appelliert sie an ihre Mitschüler/innen sich einzugestehen, dass sich doch letztendlich keine(r) von ihnen „*komplett unwichtig*“ fühle. Um diese Einschätzung zu bekräftigen, nennt Nadine die Familie, für die man ein Individuum („*für die bin ich Ich*“) und von daher auch wichtig sei. Sowohl die Länge, als auch die Formulierung („*ich find*“, „*Aber ich mein*“, „*ich glaub*“, „*deswegen würde ich sagen*“) und Betonung („*sind*“) des Beitrags von Nadine, lassen auf eine hohe emotionale Beteiligung der Schülerin schließen. Diese Vermutung bestätigt sich mit einem Blick auf das Interview: Während ich die Szene „Was ist der Mensch?“ vorgespielt habe, erkannte Nadine diese Sequenz wieder und bemerkte, dass sie sich dort „*voll aufgeregt*“ habe (I.Tr. 48.). Nachdem ich das Band angehalten hatte, erklär-

³³⁸ Dieterich 1996, 10.

³³⁹ Vgl. den Gebrauch von drei Füllwörtern in dieser sehr kurzen Aussage.

³⁴⁰ Da ich diese Szene nicht für das Interview mit Silke und Nadine ausgewählt hatte, habe ich leider keine weiteren Informationen zu diesem Beitrag.

te sie gemeinsam mit Silke, inwiefern sie dieser Teil des Unterrichtsgesprächs *„innerlich voll aufgeregt“* (I.Tr. 60.) habe. Und zwar waren dies wohl zwei Faktoren: Zum einen die Tatsache, dass man sich überhaupt als *„voll unwichtig“* und als *„einer von vielen“* (I.Tr. 60.) bezeichnen kann; und zum anderen die Beobachtung, dass – in unmittelbarer Reaktion auf den Beitrag von Nadine – ein Großteil der Mitschüler/innen seine Einschätzung plötzlich ändert (*„weil auf einmal kommen alle an“*). Meiner Frage, ob Nadine und Silke *„vielleicht ´ne neue Denkweise angestoßen“* haben (I.Tr. 64.), stimmen die Schülerinnen zu (*„Ja genau“*) und Silke versucht eine Erklärung für dieses Phänomen des „plötzlichen Sinneswandels“ zu geben: Im Gegensatz zu den Mitschülern, die in ihren Antworten sehr nah am Text geblieben sind, habe sich Nadine persönlich angesprochen gefühlt (*„ich fühl mich gemeint“*, I.Tr. 67.) und dabei festgestellt, dass ihr Freund und ihre Familie an ihrer individuellen Persönlichkeit und nicht an einem *„Teil von der Welt“* interessiert sind (I.Tr. 67.).³⁴¹ Diesen Gedanken haben dann, so die Vermutung von Silke, die anderen Mitschüler/innen angenommen und festgestellt: *„ach ja stimmt, kann man auch so sehen“*. Im weiteren Gesprächsverlauf beschreibt Nadine dann noch einmal allgemein, wie sich ihre Beteiligung am Unterrichtsgeschehen gestaltet. Und zwar denke sie *„nie so richtig allgemein“*, sondern beziehe sich *„immer selber da mit ein“* (I.Tr. 100.). Das, was man dann im Unterricht laut äußere, sei oft das *„Allgemeine“*, das man dem Text entnommen hat und *„nicht wirklich seine eigene Meinung“* (I.Tr. 104.); es diene oft nur dem Zweck, den *„Unterricht weiterzuleiten“*³⁴².

Blicken wir wieder zurück auf das Unterrichtsgespräch, so fragt die Lehrerin Nadine, was ihr die Einschätzung, *„nicht einer von vielen“* (274.) sondern wichtig zu sein, bedeute und welche Auswirkung das auf ihr Lebensgefühl habe (275.). In völliger Entsprechung zu den bisher gemachten Beobach-

³⁴¹ Aus dem Interview geht hervor, dass sich Nadine und Silke, die im Unterricht nebeneinander saßen, über die Frage „Was ist der Mensch?“ ausgetauscht haben. Die Meldung von Nadine (274.) ist dann ein überzeugendes Beispiel dafür, dass solche Nebenkommunikationen im Unterricht auch produktiv für das Unterrichtsgespräch sein können (vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 217).

³⁴² Im Rahmen des „Nachträglichen Lauten Denkens“ kann die Videoaufzeichnung also durchaus dem Befragten helfen, sein eigenes routiniertes Denken und Handeln „ansatzweise rekonstruierbar und damit auch verbalisierbar“ (Söntgen 1992, 74) zu machen.

tungen, insbesondere was das Interview anbetrifft, antwortet Nadine: „*Ja das is mir sehr wichtig*“ (276.). Sowohl das nahende Stundenende als auch die Tatsache, dass Nadine nun das zur Sprache gebracht hat, was ihr persönlich sehr wichtig an dem Unterrichtsthema ist, mögen dazu beigetragen haben, dass sich die Schülerin nach diesem Beitrag (in 276.) nicht mehr zu Wort meldet³⁴³.

Zum Abschluss sollen noch einige Aspekte des von Nadine ausgefüllten Fragebogens kurz dargestellt werden. Die Schülerin sah die gesamte Religionsstunde unter das Thema „*Weltbilder der Gegenwart*“ sowie „*der Text Sigmund Freuds*“ gestellt, wobei – so stellte sie fest – es auch zu „*Diskussionen anderer Themen*“ gekommen sei („*Vegan!*“). Sowohl die dritte Kränkung als auch die Frage „Was bin ich?“, bezogen auf den Text von Freud bezeichnet die Schülerin im Fragebogen als besonders wichtig und interessant. Die Diskussion über den Veganismus wertet Nadine jedoch als unbedeutend, da man dabei „*auf keinen gleichen Nenner kommt*“. Auf die Frage, ob man das Thema mit dem eigenen Leben in Verbindung bringen könne, zitiert die Schülerin Sigmund Freud („*Der Mensch ist nicht mehr Herr im eigenen Haus*“) und belegt mit einem Beispiel die Gültigkeit dieser Aussage: Wenn man sich streitet und „*man etwas aus Wut aus dem Unterbewussten heraus sagt, aber sich danach darüber ärgert, da man es gar nicht sagen wollte*“.

³⁴³ So beobachtet auch Leutner-Ramme, dass Schüler/innen sich nach „gelungenen Bemerkungen im Unterricht häufig entspannt zurück“ (Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 216) lehnen.

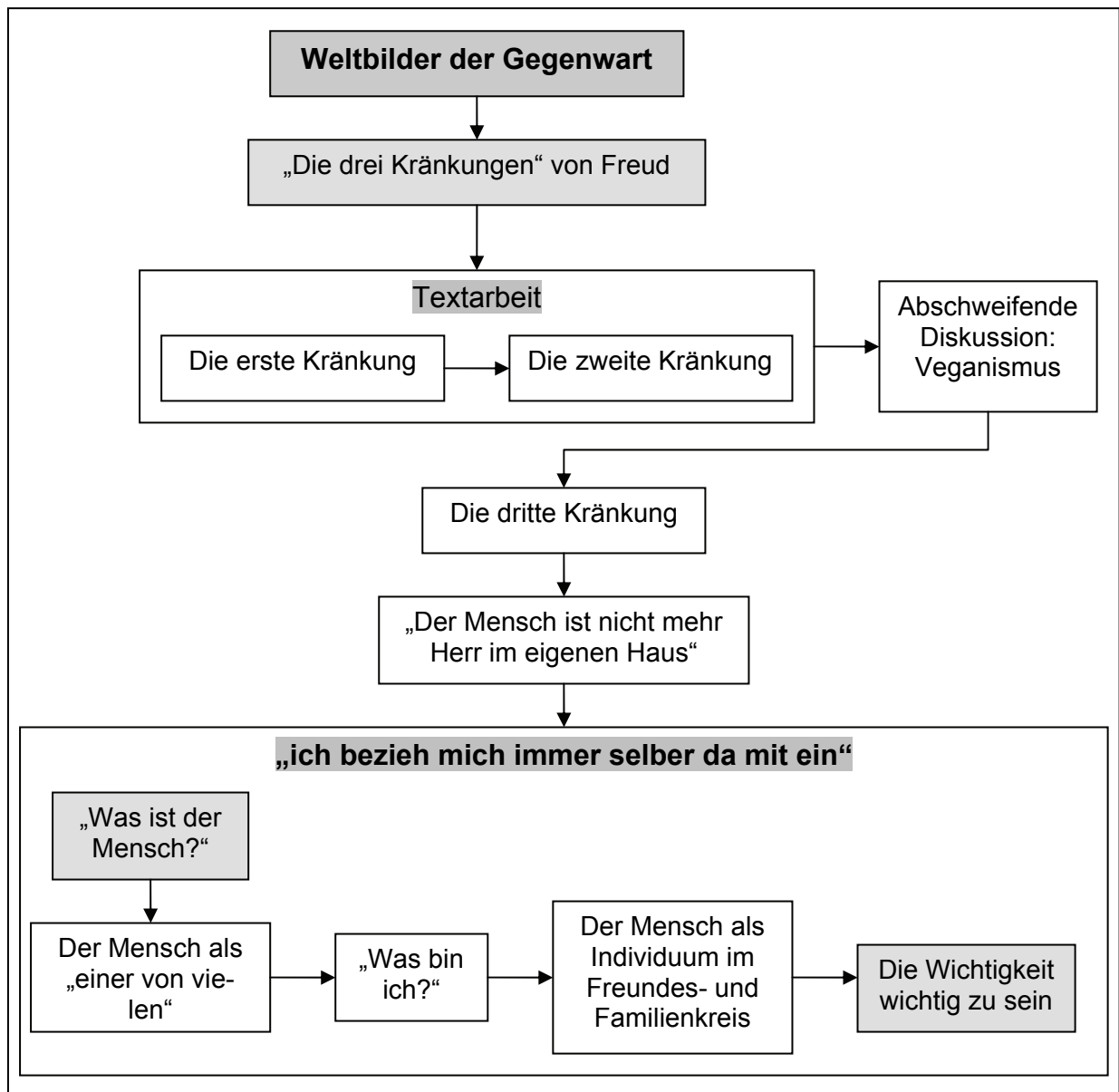


Abb.11: Themenstammbaum³⁴⁴, Nadine

11.2 Lea

Die Schülerin Lea ist mir bereits in den Religionsstunden, die ich vor der Filmaufnahme besucht habe, aufgefallen: An Diskussionen beteiligte sie sich sehr engagiert und vertrat dabei vehement ihren eigenen Standpunkt, der meist deutlich von den Meinungen ihrer Mitschüler/innen abwich: In der aufgezeichneten Religionsstunde gibt es – hinsichtlich der Häufigkeit von Wortmeldungen – eine Spitzengruppe, angeführt von Timo mit 21 Wortbei-

³⁴⁴ Zur Erläuterung des Aufbaus vgl. Abb. 4 und 5; dasselbe gilt für die nachfolgenden Abbildungen.

trägen, dem sich Lea mit 20 Beiträgen unmittelbar anschließt. Es ist jedoch nicht nur die vergleichsweise hohe Anzahl an Meldungen der Schülerin – auch die Verteilung über die gesamte Unterrichtsstunde ist auffällig: Über 50 Prozent ihrer Beiträge äußert Lea im Unterrichtsabschnitt „Die zweite Kränkung“, der von 56. bis 173. reicht³⁴⁵. Auch im Interview zeigte sich die Schülerin sehr gesprächsbereit³⁴⁶, so dass ich im Folgenden versuchen werde, ihre Sicht auf die Stunde zu rekonstruieren.

Abgesehen von einer Frage zum Aufbau des Tafelbildes (35.) meldet sich Lea zu Beginn des zweiten Abschnitts der zweiten Gesprächsphase („Die zweite Kränkung“) erstmals zu Wort und reagiert damit auf die indirekt formulierte Aufforderung der Lehrerin, sich die zweite Kränkung anzuschauen (56.). Zunächst einmal rekurriert Lea auf den Text von Freud, indem sie die Abstammung des Menschen vom Tier nennt, die ja dann die Konsequenz habe, dass der Mensch nicht, *„wie in der Bibel steht“*, als Erstes von Gott geschaffen wurde (57.). Dem schließt Lea unmittelbar eine Deutung an: Gab es vor den evolutionstheoretischen Entdeckungen in der Biologie eine Hierarchie, an deren Spitze der Mensch stand, so befinde er sich nun mehr auf einer Ebene mit dem Tier. Die Lehrerin akzeptiert Leas Äußerung („Ja“, 58.), korrigiert sie aber mit dem Hinweis darauf, dass das Schöpfungsvorrecht³⁴⁷ keine temporale Eigenschaft sei – vielmehr sei der Mensch *„als Letztes, als Krone der Schöpfung“* (58.) geschaffen. Lea, die in ihrer Freizeit Konfirmanden unterrichtet³⁴⁸, scheint sich unmittelbar an Gen 1 erinnern zu können und stimmt der Lehrerin zu: *„– ja, genau“* (59.).

Für die folgenden sechs Minuten, in denen überwiegend die amerikanische Kreationismusdebatte thematisiert wird, zieht sich Lea wieder aus dem Unterrichtsgespräch zurück. Erst als die Lehrerin die Schüler/innen fragt, welche Gefühle der Gedanke an eine qualitative Ähnlichkeit mit einem Schwein in ihnen auslöse (196.), äußert Lea ihre Meinung: *„mir ist das vollkommen*

³⁴⁵ Vgl. die Gliederung in Kapitel 10.

³⁴⁶ Im Rahmen des „Nachträglichen Lauten Denkens“ spielte ich Lea dieselben Szenen wie Nadine (und Silke) vor, d.h. zum einen die Sequenz „Macht des Menschen über das Tier“ und zum anderen den Filmausschnitt über die Frage „Was ist der Mensch?“.

³⁴⁷ Vgl. Dieterich 1996, 10.

³⁴⁸ Vgl. das Interviewtranskript, 77.-89.

egal“ (108.). Damit vertritt sie zwar die gleiche Ansicht wie ihre Mitschülerinnen Christina (97.-101.) und Sabine (106.), doch sie wählt eine andere Begründung: Nicht der Unterschied von Mensch und Schwein, sondern ihre Gemeinsamkeiten (insbesondere was die Triebe betrifft) seien verantwortlich dafür, dass ihr der Gedanke, einem Schwein ähnlich zu sein, nicht unangenehm erscheint. Zwar widerspricht die Lehrerin dem nicht, doch sie fordert die Schüler/innen dazu auf, über den menschlichen Umgang mit dem Tier nachzudenken, speziell über die Tierhaltung und – schlachtung (109.). Sowohl Timo als auch Silke reflektieren diese Anregung der Lehrerin in der ersten Person Plural (110.-114.). Lea jedoch formuliert zunächst eine provokante These (*„der normale Mensch isst ja eigentlich seinen Bruder oder seine Schwester“*, 116.), um dann ihrer persönlichen Einstellung Ausdruck zu verleihen: *„ich finde das total eklig ´n Schwein zu essen“*. Die Lehrerin, der aus zurückliegenden Diskussionen im Religionsunterricht bekannt ist, dass sich Lea vollkommen ohne tierische Produkte ernährt, stellt dann auch die (rhetorische) Frage: *„Du bist Veganer?“* (117.) und wundert sich nicht über die zustimmende Antwort von Lea: *„Klar, gut“* (119.). Dabei lacht die Lehrerin und erklärt dieses Verhalten auch sogleich: *„Das hab ich in der Familie auch“*.³⁴⁹

Zunächst zieht sich Lea jedoch erst einmal aus dem Unterrichtsgespräch zurück und überlässt ihren Mitschülerinnen und –schülern, die ihre Gedanken zum menschlichen Fleischkonsum äußern (120.-130.), das Wort. Als Jeanette die Möglichkeit, dass nach den Menschen etwas kommen könnte, das *„ja eigentlich automatisch höher“* wäre (132., 134.), anspricht, scheint das Thema „menschlicher Fleischkonsum“ abgeschlossen und ein neues Themenfeld eröffnet. Doch Lea knüpft an den – zwei Minuten zuvor von Sabine geäußerten – Gedanken über den tierischen Fleischkonsum am Beispiel des Fuchses bzw. des Luchses an. Dabei kommt es wiederum zu einer – auf den ersten Blick nicht unbedingt sichtbaren – Verschiebung des Themas: Sabine ging es darum deutlich zu machen, dass auch in der Tier-

³⁴⁹ Damit hat sie indirekt ihr Verständnis für die Schülerin zum Ausdruck gebracht, wobei sich im weiteren Gesprächsverlauf noch genauer zeigen wird, worauf dieses Verständnis beruht.

welt nicht jedes getötete Tier „*restlos verwertet*“ wird (126.). Lea hingegen verneint die Vergleichbarkeit von menschlichem und tierischem Fressverhalten mit dem Hinweis, dass der Mensch – im Gegensatz zum Tier – nicht „*aufs Fleisch angewiesen*“ sei (144.). Dieser Behauptung wird zwar von Timo widersprochen (145.), jedoch ohne dass er ein Argument für seine These aufbringen kann. Lea hingegen verweist auf den menschlichen Magen, der so beschaffen sei, dass er ebenso gut Getreide wie Fleisch verdauen könne (148.). Als zusätzliches Argument für den Veganismus nennt die Schülerin die Tatsache, dass es „*genug Menschen, die ohne Fleisch und ohne tierische Produkte leben*“ können, gebe. Die Lehrerin lässt sich auf diese von Lea (und Timo) angestoßene Debatte ein und nennt sogar selbst ein weiteres Argument für die vegane Ernährung: Durch den Verzicht auf Fleisch könne der Mensch den „*Hunger in der Welt*“ (149.) bekämpfen, da die Produktion einer Kalorie Fleisch ein Vielfaches an Getreidekalorien benötige (151., 153.). Lea, der diese Argumentation sehr geläufig sein dürfte³⁵⁰, stimmt der Lehrerin zunächst ohne weitere Einschränkungen zu: „*ja klar*“ (150.), „*ja*“ (152.). Doch dann versucht sie einen Einwand zu formulieren („– *aber* –“ in 154.), wird allerdings von der Lehrerin unterbrochen, die versucht, zwischen den unterschiedlichen Positionen – vertreten durch Timo auf der einen und Lea auf der anderen Seite – zu vermitteln: „*das ist ´n Stück Lebensmodell glaub ich*“ (155.)³⁵¹. Timo hält jedoch an der These, dass der Mensch „*halt ´n Fleischfresser*“ sei, fest und bezieht sich auf den menschlichen Bedarf an lebensnotwendigen Vitaminen, die nur der Fleischkonsum bereitstelle (156.). Die Lehrerin geht inhaltlich nicht auf seinen Beitrag ein, sondern versucht die Debatte auf einen anderen Termin zu verschieben (157.). Lea aber, die sich „*nicht bremsen*“ kann, darf „*noch eins dazu*“ (157.) sagen. Unmissverständlich nimmt die Schülerin Bezug auf Timos Behauptung und zweifelt sie an: „*Wir brauchen die Vitamine nicht aus Fleisch*“ (158.). Erneut stellt sie ihre Kenntnis unter Beweis, indem sie auf

³⁵⁰ Vgl. das Interview, in dem die Schülerin erzählt, dass ihr das Thema „Veganismus“ sehr wichtig sei (I.Tr., 4.) und sie als Veganerin „ganz viele Informationen“ dazu eingeholt habe.

³⁵¹ Von der Regel, dass die „persönlichen Sichtweisen“ der Lehrkraft aus dem Unterrichtsgespräch ausgeklammert bleiben, wird hier eine Ausnahme gemacht: Die Lehrerin gibt sich als perspektivisch erlebendes Subjekt zu erkennen (vgl. Faust-Siehl 1987, 98f).

den Wert von pflanzlichem Eiweiß hinweist (160.) und löst damit eine Unruhe unter ihren Mitschülerinnen und – schülern aus (lautes Gemurmel in 162.). In Reaktion darauf stellt die Lehrerin ihre eigene Kompetenz in dieser Debatte heraus („*Ich kenn mich damit aus*“, 163.), indem sie sich als Mutter eines veganen Sohnes zu erkennen gibt. Sie erklärt, dass man „*ohne jeden tierischen Stoff*“ gesund bleiben könne und lässt daran auch keinen Zweifel zu: „*Das ist so*“ (163.). Im Interview bewertet Lea diese Reaktion der Lehrerin sehr positiv, da die Schülerin in der Unterrichtsstunde das Gefühl hatte, dass ihre Mitschüler/innen „*sich gar nicht damit wirklich befasst haben*“ (I.Tr., 4.). Die Lehrerin jedoch habe aufgezeigt, dass es innerhalb dieser Diskussion auch Fakten gebe und habe sie von daher bestärkt (38.). Lea, so sagt die Schülerin im Interview, habe aber auch in einer Fortsetzung der Diskussion „*keinen Sinn*“ mehr gesehen, weil ihre Mitschüler/innen – im Gegensatz zu ihr und der Lehrerin – auf die Debatte ungenügend vorbereitet waren und ihnen insofern keine Fakten vorlagen (I.Tr., 32.). Die Bemerkung der Lehrerin hingegen, dass sie von der veganen Ernährung ihres Sohnes „*nich begeistert*“ (163.) sei, habe Lea als „*n bisschen unangebracht*“ (I.Tr., 38.) empfunden. Denn so habe die Lehrerin ihre Aufgabe als neutrale Diskussionsleitung verletzt und dadurch alle anderen Schüler/innen „*viel mehr bestärkt*“ als Lea (I.Tr., 38.).³⁵² Damit ist die „Veganer-Szene“ beendet und Lea zieht sich für die nächsten fünf Minuten aus dem Unterrichtsgespräch zurück.

Erst als die Lehrerin die Schüler/innen auffordert, über die Besonderheit des Menschen nachzudenken und sie in diesem Zusammenhang auf die in den Menschenrechten verankerte Menschenwürde verweist (223.), meldet sich Lea wieder zu Wort. Sie stimmt der Lehrerin zu („*Ja*“ in 224.), macht aber zudem darauf aufmerksam, dass selbiger Schutz dem Tier vorenthalten werde. Die Lehrerin greift Leas Einwand auf („*Natürlich nich*“, 225.) und versucht den Unterschied von Menschen- und Tierrechten anhand eines Bei-

³⁵² Hierzu stellt Petillon fest, dass Schüler/innen im Verlauf ihrer Schulzeit Vorstellungen darüber entwickeln, „wie sich ein Lehrer verhalten *sollte*“ (Petillon 1987, 71). Auf ein zum Teil widersprüchliches Verhalten macht Fichten aufmerksam: In den Erwartungen der Schüler/innen sollen Lehrer sich zum einen als Person einbringen, zum anderen aber „sollen sie gerecht, konsequent und sachlich sein“ (Fichten 1993, 30f).

spiels zu verdeutlichen (225., 227.). Die Feststellung der Lehrerin, dass die Menschen „*ganz selbstverständlich*“ (227.) Sonderrechte in Anspruch nehmen, veranlasst Lea erneut auf den menschlichen Umgang mit Tieren hinzuweisen: „*Ja, Tiere sind ja auch Gegenstände, die wir besitzen*“ (228.). Mit dieser Aussage scheint die Schülerin die Lehrerin oder auch ihre Mitschüler/innen provozieren zu wollen: Zum einen entspricht diese Bemerkung – wie dem bisherigen Unterrichtsverlauf deutlich zu entnehmen war – ganz und gar nicht ihrer persönlichen Einstellung (obwohl sie sich durch den Gebrauch des Personalpronomens in der ersten Person Plural selbst mit einschließt). Zum anderen reduziert Lea das Tier auf einen Gegenstand und versucht durch diese Übertreibung zu provozieren. Die Lehrerin reagiert auch prompt auf diese Provokation („*Ja, aber wir müssen –*“ in 229.), doch als sie Jeanette aufruft, eröffnet diese Schülerin ein neues Teilthema (230.). Damit ist der Versuch von Lea, eine Fortführung oder gar einen Neubeginn der Diskussion über den menschlichen Umgang mit dem Tier herbeizuführen, gescheitert. Es ist jedoch abermals deutlich geworden, welch hohen Stellenwert dieses Thema für die Schülerin besitzt (vgl. I.Tr., 4.) und wie wichtig es für sie ist, dass sich auch ihre Mitmenschen gedanklich damit auseinandersetzen (vgl. I.Tr., 4.-8., 16.)³⁵³; dies versucht sie für sich abzuklären – auf Kosten der „*eigentlichen*“ Diskussion über den menschlichen Umgang mit dem Tier³⁵⁴.

Dann vergehen neun Minuten, in denen im Unterrichtstranskript keine Meldung von Lea notiert ist. Auf die Frage der Lehrerin „*Was ist der Mensch?*“ (243.) habe die Schülerin zwar – so erzählte sie mir im Interview (vgl. I.Tr., 55., 57.) – etwas aufgeschrieben; sie habe die Frage allerdings „*nich ganz so ernst genommen*“, weil eine adäquate Antwort darauf nicht in „*zwei Minu-*

³⁵³ Vgl. hierzu auch das Interview, in dem Lea auf die Frage „Was ist der Mensch?“ antwortet, dass man verschiedene Rollen habe, die häufig variiert werden müssen (z.B. in der Schule, in der Familie, im Freundeskreis). Da die Schülerin – wie ich zu Beginn dieser Analyse anmerkte – bereits in anderen Religionsstunden durch einen hohen Diskussionsbedarf aufgefallen ist und sie darin ihre Mitgliedschaft bei der Antifa mitgeteilt hat, scheint Lea ihre Rolle in der Schule klar definiert zu haben: Sie möchte den Schülerinnen und Schülern von den Beweggründen der Veganer bzw. der Antifa erzählen, wobei sie dabei nicht selten zu Mitteln der Provokation greift, da sie das Gefühl hat, ihre Mitschüler/innen seien unzureichend informiert (vgl. I.Tr., 4., 10., 16., 30., 32.).

³⁵⁴ Eine vergleichbare Beobachtung findet sich bei Büttner/Dieterich 2004, 160f.

ten“ (I.Tr., 57.) zu finden sei. Auch in diesem Kontext verweist Lea auf ihre Verantwortung als „*Teil aller Lebewesen*“ und Verpflichtung zur Rücksichtnahme (I.Tr., 61.). Sie stellt aber auch selbst den Zusammenhang zwischen der Fragestellung „*Was ist der Mensch?*“ und ihrer (veganen) Lebensweise her (I.Tr., 59.).

Als die Lehrerin in den letzten Minuten des Unterrichtsgesprächs die Frage an die Schüler/innen richtet, ob sie nicht alle schon einmal davon geträumt hätten, „*ganz berühmt zu sein*“ (283.), stimmt Lea ihr zu. In diesem Wunsch zeige sich, dass der Mensch eben nicht nur „*einer von vielen*“ (vgl. 278.) sein will sondern ein Individuum, das für andere Menschen von Bedeutung ist (286., 288.). Kurz vor Stundenende stellt dann die Lehrerin abschließend die Frage, inwieweit die Schüler/innen den Gedanken, dass der Mensch „*einfach Teil der Natur*“ (295.) sei, akzeptieren können. Ihre Antwort, dass sie das „*vollkommen richtig*“ finde, greift Lea im Interview auf und merkt an, dass sie sich da von der Lehrerin falsch verstanden gefühlt habe. Sie hätte mit ihrer Antwort nicht ausdrücken wollen, dass der Mensch „*nah zur Natur*“ leben soll, sondern dass er von der Natur abstammt und ein Teil von ihr ist (I.Tr., 45.). Diese Aussage lässt sich dann wiederum ohne weiteres in Übereinstimmung mit den zuvor von Lea gemachten Äußerungen über ihre Einstellung zum menschlichen Umgang mit dem Tier bringen.

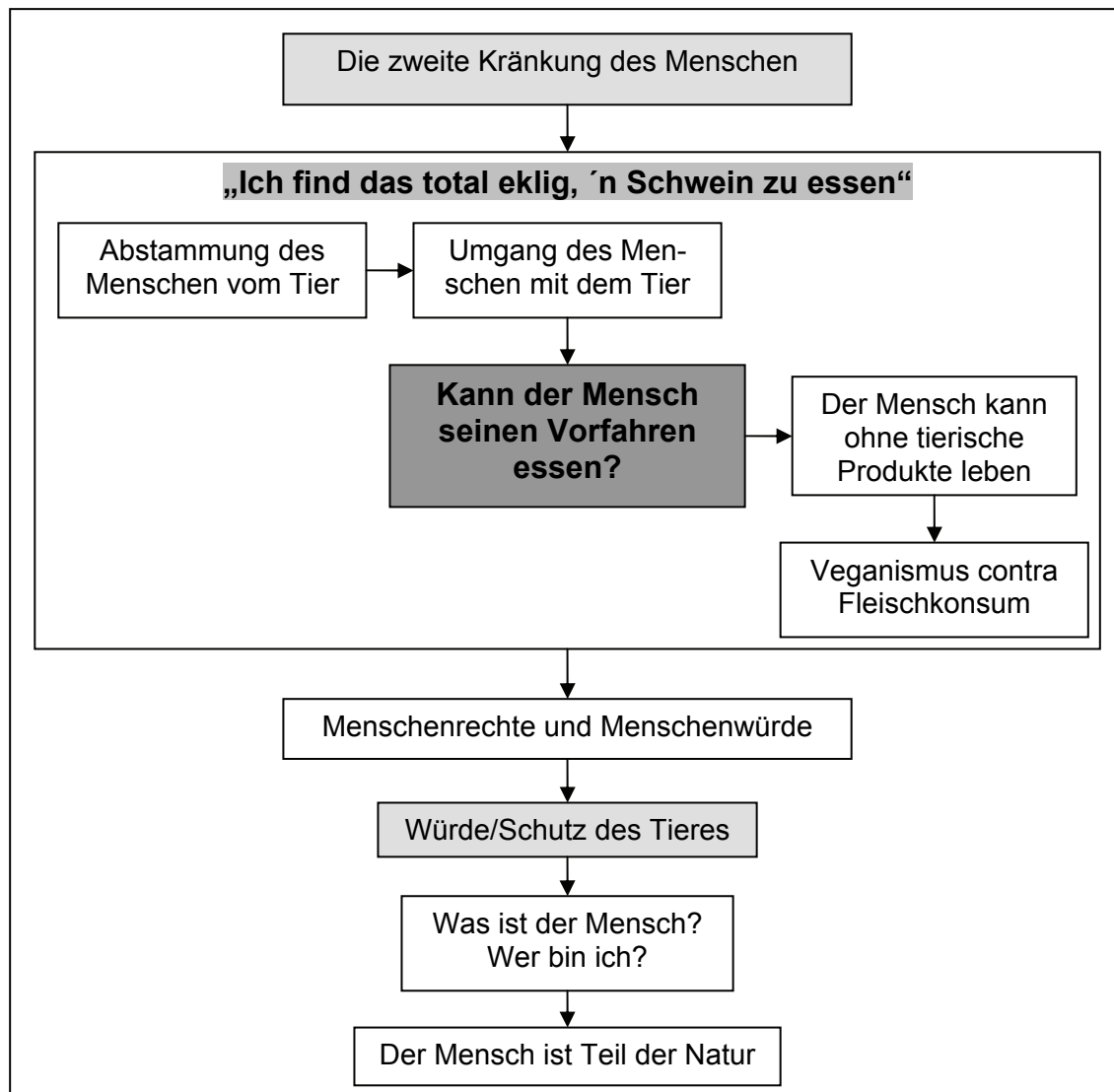


Abb.12: Themenstammbaum, Lea

11.3 Michael

Der Schüler Michael liegt mit sieben Wortmeldungen ebenso wie Nadine im Mittelfeld; für die Rekonstruktion seiner Sicht auf die Religionsstunde entscheide ich mich aus mehreren Gründen: Zum einen erscheint es mir methodisch unzureichend, nur Schülerinnen für diese Analyse auszuwählen³⁵⁵; zum anderen fällt Michael bei der Durchsicht des Unterrichtstranskripts insofern auf, als seine Beiträge im Vergleich zu denen seiner Mitschüler/innen

³⁵⁵ Vgl. den ersten Teil dieser Untersuchung, in dem ich ebenfalls zwei Schülerinnen ausgewählt habe.

relativ lang sind. Außerdem nimmt Michael im Interview³⁵⁶ sehr ausführlich Stellung zu seinen Gedanken, die ihm in der Religionsstunde durch den Kopf gegangen sind – im Gegensatz zu Timo, der sich eher zurückgehalten hat.

Der erste Beitrag von Michael findet sich gleich zu Beginn der Unterrichtsstunde und ist für diese Untersuchung uninteressant, da es darin lediglich um ein unvollständiges Textblatt geht.

Nach der Lektüre- und Partnerarbeitsphase (6.), die etwa neun Minuten dauert, vergehen dann noch einmal ca. sieben Minuten, bis sich Michael zum ersten Mal inhaltlich äußert. Und zwar fragt die Lehrerin im Zusammenhang mit der Bildbetrachtung (vgl. 48.) nach dem Lebensgefühl der Menschen, die *„in einer Zeit die relativ unsicher war“* lebten und sich als *„das Allerwichtigste [...] was Gott geschaffen hat“* verstanden (50.). Ohne zu zögern und ohne den Gebrauch von „Füllwörtern“ beschreibt Michael, von welchen Gedanken und Überzeugungen wohl das Lebensgefühl der Menschen im Mittelalter getragen wurde: Die Menschen waren sich eines Gottes gewiss, der sie nicht fallen lässt und der auf sie aufpasst (51.). Die Lehrerin akzeptiert Michaels Antwort und versucht noch deutlicher zu machen, dass der *„mittelalterliche Gott“* sich ganz und gar seiner Schöpfung widmen konnte, ohne *„woanders [...] beschäftigt“* zu sein (52.). Mit diesem Beitrag eröffnet Michael also nicht ein neues Themenfeld - vielmehr reiht er sich in die deskriptive Phase anlässlich der Bildbetrachtung ein.

Als dann – im Zusammenhang der zweiten Kränkung – Christina von der amerikanischen Debatte über das Unterrichten der Evolutionslehre von Darwin erzählt (79.) und die Lehrerin den passenden Begriff dazu nennt (*„das sind sogenannte Kreationisten“*, 82.), äußert Michael – unaufgefordert – das Stichwort *„Kreationismus“* (83.). Im Interview erzählt der Schüler hierzu, dass ihm der Kreationismus bereits aus anderen Zusammenhängen bekannt war (I.Tr., 16., 18., vgl. I.Tr., 22.: *„habe ich das schon öfters ma gehört –“*; oder I.Tr., 24.: *„so Dokus immer [...] auf N24“*). Von daher ist die Äuße-

³⁵⁶ Er wurde von mir in einem Paarinterview zusammen mit Timo befragt. Beiden zeigte ich die drei Szenen „Kreationismus“, „Macht des Menschen über das Tier“ sowie „Was ist der Mensch?“.

rung von Michael in 83. wohl so zu interpretieren, dass der Schüler damit deutlich machen möchte, dass das von Christina angesprochene Thema für ihn nichts Neues darstellt, sondern er bereits über Informationen dazu verfügt. Als Michael sich dann kurze Zeit später erneut zu Wort meldet, versucht er nicht, eine Antwort auf die von Christina und der Lehrerin aufgeworfene Frage, ob das Unterrichten der Evolutionslehre in manchen Bundesstaaten tatsächlich verboten sei, zu finden (84., 85.). Stattdessen erzählt er von den amerikanischen Schulen und der amerikanischen Schülerschaft, *„die auch mehr auf Sport aus“* sei, so dass *„der Rest an Fächern auch äh fast egal“* sei (87.). Wenn überhaupt, dann würde die Evolutionslehre *„nur sehr halbherzig“* unterrichtet, denn die amerikanischen Schüler interessierten sich gar nicht dafür, *„wo die herkommen“* (87.). Die Lehrerin bewertet diesen Beitrag von Michael als *„’n Stückchen [...] die falsche Schiene an dem Thema“* (88.)³⁵⁷. Diese Einschätzung begründet („Weil“, 88.) sie damit, dass es im Zusammenhang des Kreationismus-Streits in Amerika *„richtig Gerichtsprozesse“* gegeben habe, die zu konkreten Entscheidungen führten (88.). Diese Zurechtweisung der Lehrerin wurde von Michael im Interview aufgegriffen, ohne dass er ausdrücklich darauf angesprochen werden musste: *„Ja also ähm an dem Punkt hab ich eigentlich äh auf was anderes hinaus gewollt“* (I.Tr., 2.). Und zwar, so erklärt er weiter, ginge es ihm ursprünglich darum, herauszustellen, dass es den amerikanischen Schulen an Offenheit fehle. Die Fixierung der Amerikaner auf den Sport habe er lediglich als Beispiel (I.Tr., 2.) bzw. als Vergleich (I.Tr., 4.) gewählt, um diese *„Beschränktheit der Geister“* (I.Tr., 2.) zu belegen.³⁵⁸ Zur Bekräftigung seiner These erzählt Michael von ihm bekannten Schülern, *„die da halt in Amerika sind“* (I.Tr., 2.) und die ihre Defizite in *„Denkfächern“* (I.Tr., 4.) mit Sport

³⁵⁷ In der gesamten Unterrichtsstunde gibt es neben dieser nur eine weitere Szene, in der die Lehrerin den Beitrag einer Schülerin so deutlich wie hier in diesem Fall zurückweist (vgl. 181.). Mit dem Thema ist also für das gesamte Unterrichtsgespräch ein Maßstab gesetzt: Eine Themenkonstitution kann durchaus auch als falsch bewertet werden – nämlich dann, wenn wesentliche Teile des vorgegebenen Themas verfehlt oder ausgelassen wurden (vgl. Faust-Siehl 1987, 151f).

³⁵⁸ Zwar kommt der Lehrerin immer auch die Aufgabe zu, die Bildung von Lernlandschaften in gewisser Weise einzugrenzen (vgl. Mendl 2005, 33), doch wäre es an dieser Stelle möglicherweise sinnvoll gewesen, wenn sie ihre Entscheidung, Michaels Beitrag nicht weiterzuverfolgen, genauer begründet hätte.

ausgleichen konnten. Wenn man aber die Evolutionstheorie unterstütze, dann könne das einen negativen Eindruck hinterlassen (I.Tr., 6.). Zeige man hingegen Engagement für einen Verein wie beispielsweise Jesus Army³⁵⁹, so führe dies zu einer besseren Bewertung (I.Tr., 10.). Michael räumt jedoch ein, dass er Verständnis für die Reaktion der Lehrerin empfunden habe, da er ja sogar selbst Schwierigkeiten habe, zu erklären, was er eigentlich damit sagen wollte (I.Tr., 2., 12., 14.). Rechtfertigend beschreibt der Schüler seine Äußerung als „so’n Gedankenblitz“, der ihm in diesem Zusammenhang eben gekommen sei (I.Tr., 12.).

Bis zur nächsten Äußerung von Michael vergehen etwa fünf Minuten, so dass sie in einen ganz neuen thematischen Zusammenhang eingebettet ist. Als die Lehrerin die Schüler/innen auf die Verfügungsmacht der Menschen über die Tiere aufmerksam macht, verweist Timo zunächst auf frühere Zeiten, als „*der große Dinosaurier den kleinen Dinosaurier auch gefressen*“ habe. Damit versucht er ein naturrechtliches Prinzip zu beschreiben, nach dem die „*Großen und Starken [...] halt die Kleinen und Schwachen*“ fressen (110.). Obwohl auf diesen Gedanken von Timo weitere – thematisch anders gewichtete – Äußerungen von Silke und Lea folgen, bezieht sich Michael offensichtlich zurück auf den Beitrag von Timo, der ja darin bereits auf eine „*gewisse Struktur*“ in der Natur verwies (120.)³⁶⁰: Der Mensch führe das Gleiche „*auf ’ner andern Ebene*“ fort, gehe dabei aber „*perfektionierter*“ und „*schlimmer*“ vor, da er die Tiere weniger ausnutze (120.). Den Begriff des Ausnutzens, der in diesem Zusammenhang durchaus missverstanden werden kann, greift die Lehrerin auf und bezieht ihn auf das Ergebnis der Schlachtung: „*Wir schmeißen große Teile weg*“ (121.). Speziell auf diesen „*konsummäßigen*“ (vgl. I.Tr., 51.) Umgang des Menschen mit dem Tier kommt Michael im Interview erneut zu sprechen und er beschreibt sehr aus-

³⁵⁹ Hierzu nennt Michael den Fernsehsender Arte als Quelle, der er diese Kenntnis entnommen hat; vgl. auch die Äußerung 24. im Interviewtranskript, in der sich Michael auf N24 – also ebenfalls einen Fernsehsender – bezieht.

³⁶⁰ Diese Einschätzung bestätigt ein Blick auf das Interview, in dem Michael selbst feststellt, dass er mit seinem Beitrag schon dieselbe Meinung wie Timo vertreten haben, er aber zudem auf den Unterschied von menschlichem und tierischem Fleischgenuss aufmerksam machen wollte (vgl. I.Tr., 33.-43.).

föhrlich anhand von Beispielen, worin er dieses „Ausnutzen“ erkennt und inwiefern hier ein Unterschied zwischen Mensch und Tier festgestellt werden kann (I.Tr., 43., 45., 49., 51.). Zusätzlich versucht Michael darzustellen, was dieser Gedanke in ihm bewirkt habe, mit anderen Worten: was ihm *„halt durch den Kopf“* (I.Tr., 53.) gegangen sei. Obwohl er kein Veganer ist, habe die Vorstellung, *„’n Klumpen Fleisch vor sich liegen“* zu haben, das Gefühl in ihm hervorgerufen, dass die Menschen den Fleischkonsum *„eigentlich schlimmer betreiben als das schlimmste Raubtier –“* (I.Tr., 53.).³⁶¹ Meine Frage im Interview, ob die beiden Schüler die Diskussion (über den Umgang des Menschen mit dem Tier und davon eingeschlossen auch über den Veganismus) als passend empfunden haben (vgl. I.Tr., 70.), wird von Michael bejaht. Zudem beschreibt er, worin er den thematischen Zusammenhang erkannt hat: Im Kontext der aktuellen Unterrichtsreihe über die Weltbilder sei es ja um den Bezug des Menschen zu dem, was über ihm steht, gegangen. Von diesem Höheren habe der Mensch Schutz erfahren; der Mensch als über dem Tier stehendes Wesen wiederum schütze die Tiere nicht, sondern nutze sie (I.Tr., 71., 73.). Insofern kommen beide Schüler zu dem positiven Urteil, dass die Diskussion über den menschlichen Umgang mit dem Tier das Thema „Weltbilder“ beispielhaft habe verdeutlichen können (I.Tr., 77.-81.).

Die nächste und auch letzte Äußerung von Michael findet sich dann in der Unterrichtsstunde ca. 17 Minuten später, als es um die Frage *„Was ist der Mensch?“* (vgl. 243.) geht. Und zwar formuliert der Schüler seine Vermutung (*„ich glaub“*, in 266.), dass der Mensch *„will, dass es was Höheres gibt als man selbst ist“*, das *„die alleswissende Erkenntnis hat“*. Dieses höhere Wesen könne, so sagt Michael, Gott sein; das gleiche gelte aber auch für Aliens, von denen der Mensch glaube, dass sie *„uns die Erkenntnis liefern können“* (266.). Die Lehrerin greift von Michaels Aussage lediglich den Aspekt der menschlichen Suche nach außerirdischem Leben auf und reduziert

³⁶¹ In beinahe sämtlichen Interviews wurde die „Veganer-Szene“ von den Schülerinnen und Schülern weiterdiskutiert – insbesondere wenn sie zu zweit interviewt wurden – so dass davon auszugehen ist, dass mit diesem Thema ein echtes Interesse der Jugendlichen geweckt werden konnte (vgl. Knauth/Leutner-Ramme/Weiße 2000, 212).

seine Äußerung damit auf den Bereich der „*Science-Fiction*“ (267.). Im Interview hingegen wird deutlich, dass es dem Schüler im Unterricht ursächlich um den Glauben des Menschen ging. Ausführlich erläutert Michael dort, inwiefern der Glaube an höhere Wesen als universale Eigenschaft des Menschen anzusehen sei: Zum einen verbinde er „*Wissenschaftler mit religiösen Leuten*“ (I.Tr., 89.); zum anderen impliziere der Glaube das menschliche Streben nach dem Guten (I.Tr., 91.).³⁶² Im Fortlauf des Interviews versucht Michael zu erklären, worin er in der Unterrichtsstunde die Verbindung von der Frage „*Was ist der Mensch?*“ mit der Frage nach dem Glauben erkannte. Und zwar sei der Mensch zunächst „*n kleiner Punkt*“, er könne sich jedoch „*zu ´nem größeren entwickeln [...] dadurch was er tut und nicht, wer er jetzt is*“ (I.Tr., 95.). Grundvoraussetzung für diese Entwicklung, so sagt Michael, sei „*n Geist, der jetzt nicht ganz so unterentwickelt is*“ (I.Tr., 95.). Auf mein Nachfragen im Interview, worin Michael die Verbindung zwischen seinem Beitrag und dem Unterrichtsthema sah (I.Tr., 100.), betont der Schüler wiederum das menschliche Denkvermögen, das dem Menschen die Entwicklung vom kleinen Punkt zu etwas Größerem ermögliche.

Zusätzlich zu dem Unterrichts- und dem Interviewtranskript liegt mir ein ausgefüllter Fragebogen von Michael vor, so dass ich auch diese Daten in die Analyse einbeziehen möchte. Angesichts seiner Wortbeiträge im Unterricht und im Interview (266.; I.Tr., 89., 91., 95.), in denen er von Aliens, Naturwissenschaftlern, Sonnensystemen und Planeten spricht, fällt mir zunächst auf, dass der Schüler die Naturwissenschaften zu seinen Hobbys bzw. Interessen zählt. Die Religionsstunde insgesamt sah Michael – so geht aus mehreren Antworten des Fragebogens hervor – unter das Thema „*Weltbilder der Gegenwart*“ gestellt. Besonders wichtig erschien dem Schüler in diesem Zusammenhang die Frage nach der Rolle des Menschen; aber auch die Frage, wie sich die Weltbilder im Laufe der Zeit verändert haben. Wie Michael – gemeinsam mit Timo – schon im Interview feststellte, empfand er die Diskussionen – beispielsweise über den Kreationismus oder den

³⁶² Dazu verweist Michael auf die Bergpredigt, in der das – für den Menschen „in unserer heutigen Gesellschaft“ (I.Tr., 91.) unerreichbare – Ideal wieder zu finden sei.

menschlichen Umgang mit dem Tier – als gelungene „*Beispiele für Anwendungen der Weltbilder auf den Alltag*“³⁶³. Denn diese ermöglichten ihm eine Verknüpfung des Unterrichtsthemas mit dem „*richtigen Leben*“³⁶⁴. Die neunte Frage des Bogens³⁶⁵ hat Michael bejaht – mit dem Hinweis darauf, dass er manchmal Gedankensprünge gemacht habe, „*die die anderen unter Umständen nicht nachvollziehen konnten*“.³⁶⁶

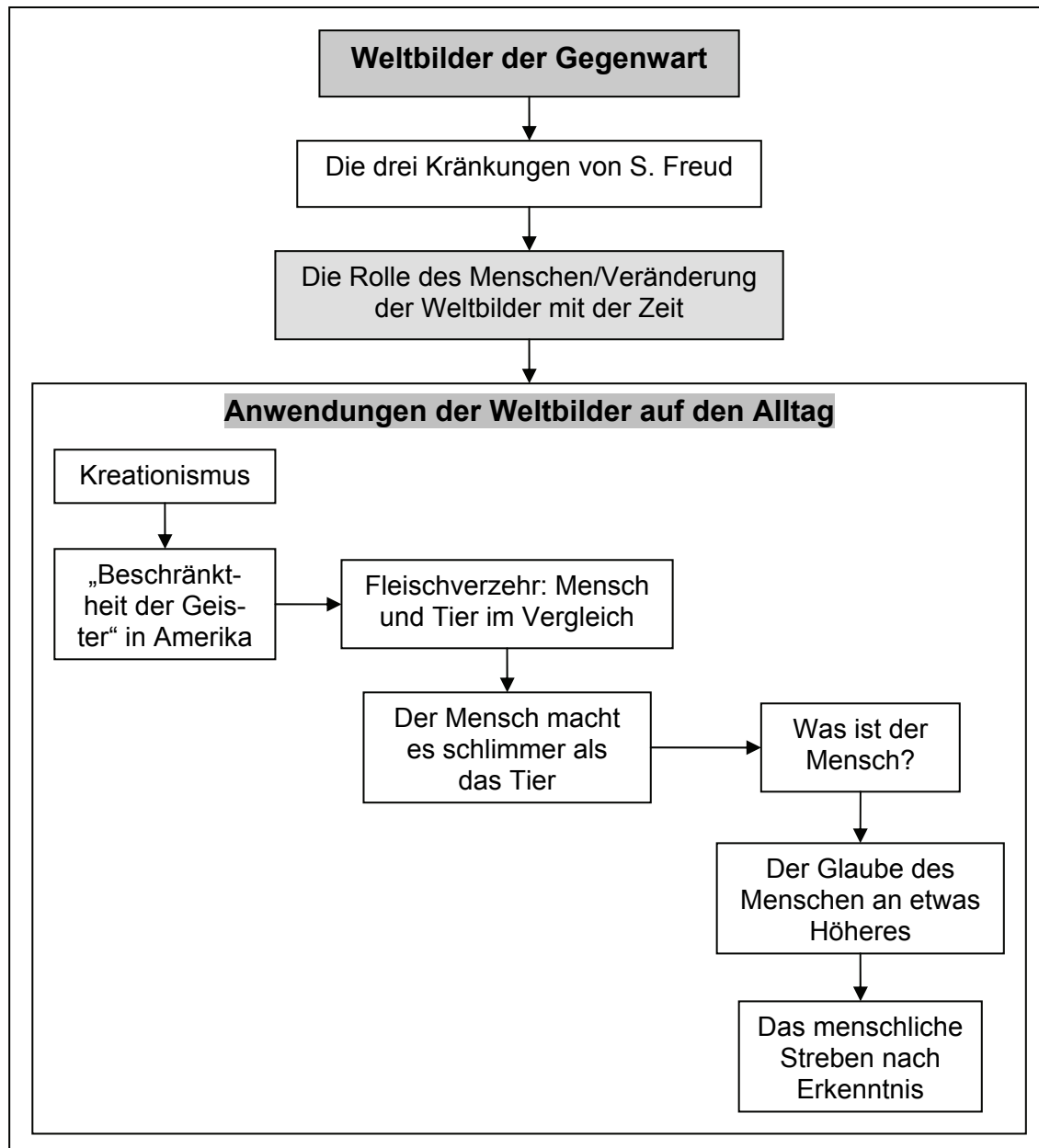


Abb.13: Themenstammbaum, Michael

³⁶³ Punkt 7. im Fragebogen von Michael.

³⁶⁴ Punkt 8. im Fragebogen von Michael.

³⁶⁵ Sie lautete: Konntest du im Verlauf des Unterrichtsgespräches alles sagen, was dir wichtig war? Wenn nicht, was hättest du gerne geäußert?

³⁶⁶ Punkt 9. im Fragebogen von Michael.

11.4 Weitere Schülerinnen und Schüler

Nachdem ich nun sämtliche der mir zur Verfügung stehenden Daten zweier Schülerinnen und eines Schülers analysiert und damit je einen detaillierten Themenstammbaum erhalten habe, möchte ich im Folgenden auf die bisher unberücksichtigten Schüler/innen, von denen mir Daten in Form eines verschriftlichten Interviews oder Fragebogens vorliegen, eingehen. Dies sind insgesamt zehn Schülerinnen sowie vier Schüler. Dabei soll es nicht darum gehen, die Interviews und Fragebögen detailliert wieder zu geben. Vielmehr möchte ich die Daten zusammenfassen und auf Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede hinweisen, so dass ich in der nachfolgenden Interpretation der Analyseergebnisse darauf zurückgreifen kann.

Werfen wir zunächst einen Blick auf die Fragebögen und die erste Frage darin: Was war deiner Meinung nach Thema der Stunde? Von allen Schülern werden die Weltbilder und bzw. oder die drei Kränkungen von Sigmund Freud genannt, wobei einige noch einmal unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt haben. Auffällig ist dabei die Antwort von Sophie-Marie, der die Stunde unter dem Thema „Evolutionstheorie“ in Erinnerung geblieben ist.

Das nächste Item des Bogens fragt nach wichtigen und unwichtigen Aspekten des Themas. Erschienen hier einigen Schülerinnen und Schülern die Weltbilder im Vergleich und in der Entwicklung als besonders bedeutsam, so rückten andere die Rolle des Menschen im Weltzusammenhang in den Mittelpunkt. Die Schülerin Christina fand es wichtig, dass so viel diskutiert wurde und man von daher unterschiedliche Positionen kennen lernen konnte. In beinahe sämtlichen Antworten auf diese Frage wird das als Thema der Stunde angegebene Stichwort aufgegriffen und weiter differenziert. Unwichtig empfanden die Schüler/innen beispielsweise die dritte Kränkung bzw. die drei Kränkungen überhaupt, da sie nicht als solche empfunden werden. Eine Schülerin bemängelt, dass die verloren gegangene Mittelpunktstellung des Menschen zu häufig thematisiert worden sei.

Die nächste Frage lautete: Was fandest du in dieser Religionsstunde besonders interessant und warum? Auch hier fallen die Antworten der Schüler/innen sehr unterschiedlich aus: Sowohl das Kennenlernen der Weltbilder als auch der wichtigsten Kränkungen des Menschen werden von ihnen genannt. Insbesondere die Stellung des Menschen in der Welt konnte das Interesse der Jugendlichen in besonderem Maße wecken. Hinzu kommen die Meinungen und unterschiedlichen Sichtweisen der Mitschüler/innen, die durch das Unterrichtsgespräch in Form von Diskussionen ausgetauscht wurden. Auffällig ist die Antwort von Chantal: Die Schülerin nennt die vergangenen Weltbilder – mit dem Beispiel des alten Ägyptens. Sie bezieht sich also nicht nur auf die gefilmte Religionsstunde, sondern schließt auch zeitlich davor liegende Unterrichtseinheiten ein.

Das achte Item des Bogens fragt nach einer möglichen Verbindung des Themas mit dem eigenen Leben. Nur ein Schüler hat diese Frage verneint, alle anderen Schüler/innen greifen in ihren Antworten sehr unterschiedliche Aspekte auf: die Diskussion über vegane Ernährung, die dritte Kränkung als Beleg für die zentrale Bedeutung des Unterbewussten oder der eigene Einfluss auf die Weltbilder. Mehrere Schüler/innen sehen eine Verbindung des Themas mit ihrer eigenen Person dahingehend gegeben, als die Erkenntnis, nicht der Mittelpunkt der Welt oder gar des Universums zu sein, für sie eben keine Kränkung bedeute, da sie mit diesem Wissen aufgewachsen und erzogen worden seien.

In ihrer Antwort auf die Frage, ob sie in der Religionsstunde alles haben sagen können, was ihnen wichtig war, bleiben einige Schüler/innen sehr allgemein. Andere wiederum nennen eine ganz konkrete Äußerung: Chantal zum Beispiel hätte gerne noch etwas zur 99,5 prozentigen Gleichheit des Menschen³⁶⁷ gesagt. Sowohl Sophie-Marie als auch Christina hätten es bevorzugt, weiter über die Frage, ob der Mensch Fleisch essen solle oder nicht, zu sprechen. Julian merkt an, dass das Thema in der Stunde sprunghaft gewechselt habe, so dass er sich nicht (mehr) einbringen konnte.

³⁶⁷ Wobei unklar ist, ob sie die Gleichheit von Mensch und Tier oder von den Menschen untereinander meint.

Schließlich sollten die Schüler/innen zu der Frage Stellung beziehen, ob in der Religionsstunde irgendetwas anders gewesen sei als sonst. Wie ich bereits in Kapitel 9.1.2 anmerkte, wird diese Frage von allen Schülern verneint; dabei begründen sie ihre Einschätzung mit der Methodik (Diskussion) oder der typischen Gesprächsentwicklung. Chantal stellt zu diesem Punkt fest, dass sie sich mehr habe beteiligen können als sonst. Von den Schülern, die allesamt das Filmprojekt als Besonderheit der Stunde anmerkten, war nur Max der Auffassung, dass dies auch zu einem von der Normalität abweichenden Verhalten der Mitschüler/innen geführt habe.

Im Gegensatz zum Fragebogen boten die Interviews den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich sehr ausführlich zu einer Frage zu äußern. So nutzten alle Interviewten die Gesprächssituation dahingehend, dass sie ihre subjektive Sicht auf das jeweilige Unterrichtsthema zur Sprache brachten. Insbesondere die Szene „Macht des Menschen über das Tier“, die ich sämtlichen Interviewteilnehmerinnen und –teilnehmern – bis auf Christina – vorspielte, wurde als Anregung oder als Aufforderung verstanden, den eigenen Bezug zum Thema darzulegen. So erzählt zum Beispiel Verena, dass sie selbst Vegetarierin sei und sie von daher häufig zu Hause mit dem Vater (der gegen diese Form der Ernährung ist) diskutiere (I.Tr., 4., 11.-14.). Aber auch Stefanie, die die Debatte über vegane Ernährung deutlich ablehnt (*„fand ich einfach nur schwachsinnig“*, I.Tr., 4.), vertritt ihren eigenen Standpunkt und nennt ihn auch im Interview (I.Tr., 18., 26.). Vor allem in den Gruppeninterviews neigen die Schüler/innen dazu, das Thema „Fleischverzehr des Menschen“ untereinander weiterzudiskutieren. Insgesamt wird in der Beurteilung der Interviewbeiträge zu dieser Sequenz deutlich, dass die Schüler/innen einen Gesprächsbedarf zu diesem Thema haben, der das, was sie im Unterricht laut sagen konnten, deutlich übersteigt.

Der zweite Filmausschnitt, mit dem ich in allen Interviews zum Nachträglichen Lauten Denken aufforderte, ist die Szene „Was ist der Mensch?“. Auch hier nutzen die Schüler/innen die Gesprächssituation in Form des Interviews zunächst einmal dazu, ihre eigene Einstellung zur Thematik darzulegen. Insbesondere wird in diesem Abschnitt der Interviews sehr deutlich, dass

einige der interviewten Schüler/innen sich bereits intensiv mit der Frage nach dem Wesen und der Bestimmung des Menschen beschäftigt haben. Verena zum Beispiel erzählt in diesem Zusammenhang von ihrem Glauben an die Wiedergeburt, den sie mit ihrer Mutter teilt und mit der sie sehr häufig darüber diskutiert (I.Tr., 51.-70.).

Weitere Beobachtungen können für sämtliche Interviews, unabhängig von der jeweils vorgespielten Unterrichtsszene, gemacht werden: Die Schüler/innen beschreiben – entweder auf mein Nachfragen hin oder aber von allein – wie sie die Entwicklung des Unterrichtsgespräches erlebt haben. Sie nennen Stichworte oder sogar ausformulierte Gedanken von Mitschülerinnen und Mitschülern aus dem Unterrichtsgespräch, die ihrer Meinung nach Auslöser von Diskussionen waren (vgl. Christina in I.Tr., 32.; Verena in I.Tr., 86.). Vor allem aber benennen sie Mitschüler/innen beim Namen um zu zeigen, was deren Gesprächsbeitrag oder gar –beiträge in ihnen selbst ausgelöst hat bzw. haben. Verena beispielsweise erzählt im Interview: *„und dann hat NADINE das gesagt und dann hab ich gedacht stimmt ja“* (I.Tr., 86.); oder Christina: *„also dieser MICHAEL, was der ja gesagt hat fand ich war total am Thema vorbei“* (I.Tr., 4.). Diese Überlegungen sind dann zum Teil übergegangen in die Frage, ob und inwiefern ein Bezug bestimmter Beiträge oder auch ganzer Diskussionsabschnitte zum Unterrichtsthema gegeben war. Einige der interviewten Schüler/innen erzählen von ihrer eigenen Strategie, unter welchen Umständen und auf welche Art und Weise sie sich in den Religionsunterricht einbringen. Verena zum Beispiel erzählt, wie sie die Diskussionen im Religionsunterricht *„so gut wie immer“* erlebt: *„dann sitz ich da, denk mir das selbst oder so, führ die selbst für mich weiter, aber so laut melden mach ich selten“* (I.Tr., 22.)³⁶⁸.

Insbesondere Nadine und Silke verständigen sich im Interview über ihre persönlichen Strategien. Wenn die Lehrerin im Religionsunterricht Textarbeit von den Schülerinnen und Schülern fordert, dann, so erzählt Silke, beziehe sie sich zum einen auf den Text und integriere sich in den *„Unterricht,*

³⁶⁸ Bereits in den vorangegangenen Religionsstunden habe ich die Schülerin als eher zurückhaltend erlebt; in der gefilmten Stunde hat sie sich gar nicht zu Wort gemeldet.

den auch Frau LEHRERIN so einleiten will“. Zum anderen aber gäbe die Lehrerin auch Zeit, *„diese eigenen Sachen so zu integrieren“* (I.Tr., 103.). Und so kommt Silke zu dem Schluss: *„ich find alle Interpretationen die man irgendwie anstellt sind eigentlich richtig, wenn man sie noch so am Text belegen kann“* (I.Tr., 109.).

12. „Dann denk ich nie richtig so allgemein“ –

Interpretationen

12.1 Blick durch die konstruktivistische Brille

Die Lehrerin wählt als Einstieg in das Unterrichtsthema den Text über die drei Kränkungen von Freud. In Einzel- und Partnerarbeit sollen sich die Schüler/innen den Gehalt der drei Kränkungen erarbeiten. Bereits die Formulierung des Unterrichtsthemas ist unter konstruktivistischen Gesichtspunkten durchaus interessant und aufschlussreich: Gleich zu Beginn kündigt die Lehrerin die „Weltbilder der Neuzeit“ sozusagen als Überschrift für die Religionsstunde an. Ein Blick in die Fragebögen und Interviews der Schüler/innen verrät jedoch, dass sie die Stunde zum Teil unter andere Themen gestellt sahen. Da diese Beurteilung im Rückblick vorgenommen wurde, kann diese Beobachtung wohl als Hinweis darauf verstanden werden, dass während der gesamten Unterrichtsstunde ganz unterschiedliche Verarbeitungsprozesse in den Köpfen der Schüler/innen stattgefunden haben.³⁶⁹

Im Blick auf das Unterrichtstranskript können zunächst einmal Beobachtungen angestellt werden, die mit der analysierten Religionsstunde aus dem ersten Teil dieser Arbeit durchaus vergleichbar sind und die ich deshalb im

³⁶⁹ Es ist schließlich auch eine der Grundannahmen des pädagogischen Konstruktivismus, dass Lernprozesse nicht völlig vorhersagbar sind: individuelle Bedingungen und vorhandene Konstrukte führen zu unterschiedlichen Rezeptionen und Lernergebnissen (vgl. Mendl 2005, 117). Inwieweit der individuelle Lernzuwachs dann am Ende auseinanderdriftet, wird innerhalb der konstruktiviskonformen Didaktik unterschiedlich – je nach „radikaler“ oder „gemäßigter“ Position – beurteilt (vgl. Eggerl 2005, 52). Die Methode der Schülerbefragung im Anschluss an eine Unterrichtsstunde wird auch von Mendl als hilfreich beurteilt, „wichtige Hinweise auf Nuancen in der Konstruktion von Wissen“ zu erfassen (Mendl 2005, 122).

Folgenden nur kurz nennen möchte.³⁷⁰ Relativ selten bezieht sich ein/e Schüler/in direkt auf die Äußerung einer Mitschülerin oder eines Mitschülers; letztendlich hat die Lehrerin die „öffentliche“ Themenkonstitution in der Hand, d.h. von Schülerseite angeregte Diskussionen finden nur dann statt, wenn die Lehrerin es zulässt.³⁷¹ Zwar ist die Lehrerin im Verlauf der Stunde nicht an die Vermittlung bestimmter theologischer Begriffe gebunden, doch auch sie neigt dazu, bestimmte Ausdrücke von den Schülerinnen und Schülern einzufordern und sie notfalls auch selbst zu bringen.³⁷² Konnte ich im Rahmen der Stunde zur Rechtfertigung nur Vermutungen über Missverständnisse zwischen Schülern und Lehrkraft anstellen, so kann dies aufgrund der Interviews mit Sicherheit für die vorliegende Unterrichtsstunde gesagt werden.³⁷³ Das Tafelbild orientiert sich im Aufbau am Text von Freud über die drei Kränkungen, die Wortwahl setzt sich zusammen aus Begriffen und Ausdrücken, die Freud im Text gebraucht („Mittelpunkt“, „Mensch ist nicht Herr im Haus“) sowie Formulierungen der Schüler/innen („Krone der Schöpfung“, „Universum“, „Es-Ich-Überich“).

Im Folgenden soll – orientiert am Verlauf der Unterrichtsstunde – auf Beobachtungen, die unter konstruktivistischen Gesichtspunkten von Interesse sind, hingewiesen und eine Interpretation versucht werden.

Als die Schüler/innen den Text gelesen und bearbeitet haben, klärt die Lehrerin mit ihnen, was die erste Kränkung des Menschen denn nun bedeutet. Dabei sind die Jugendlichen gefordert, sich in ihren Äußerungen auf den Text zu beziehen. Es geht also – im Sinne „klassischer Textarbeit“ – darum, die Kernaussagen des Textes mit eigenen Worten wiederzugeben. Derartigen Unterrichtsphasen, die in der gesamten Religionsstunde mehrfach vor-

³⁷⁰ Detaillierte Informationen dazu sowie der konstruktivistische Hintergrund mit den entsprechenden Quellenangaben können demnach Kapitel 6.1 entnommen werden.

³⁷¹ Kraus spricht von einem „relativ breiten, aber doch auch [...] deutlich begrenzten Weg“ (Kraus 2005, 118), auf dem sich die Arbeit der Schüler/innen und die Intention der Lehrkraft bewegen. Es ist also eine Wertung hinsichtlich der unterschiedlichen Konstruktionsleistungen vorzunehmen. Es ist also zum einen Aufgabe der Lehrkraft, die Lernwege zu begrenzen – sie muss aber auch dem Lernenden zeigen, inwieweit er den jeweiligen Weg verlassen hat.

³⁷² Vgl. den Begriff der „Mittelpunktstellung“ in 30. oder den der „Normen“ in 209. Ist dies ein Hinweis darauf, dass die „erwarteten Schülerantworten“ [...] doch heimlich in den Köpfen der Planer ein Schattendasein führen“? (Büttner/Dieterich 2004, 47).

³⁷³ Vgl. dazu die Interviews mit Michael und Lea, in denen sie an unterschiedlichen Stellen anmerken, sich von der Lehrerin falsch verstanden gefühlt zu haben.

kommen, sind individuelle Konstruktionsleistungen der Schüler/innen in der Regel nicht zu entnehmen³⁷⁴. Doch stets fordert die Lehrerin im Anschluss an diese Phasen dazu auf, sich zu fragen: „was macht das mit mir selber?“ (9.). Insbesondere die Frage nach dem Lebensgefühl der Schüler/innen gehört auch in diesen Zusammenhang (vgl. 50., 74., 275., 277.)³⁷⁵. Es ist der Lehrerin also nicht bloß daran gelegen, den Schülern das Faktum „Kränkungen der Menschheit“ nahe zu bringen. Vielmehr scheint ihr wichtig zu sein, dass sie den Unterrichtsgegenstand mit ihrer eigenen Person verknüpfen und vor allem emotional ver- bzw. bewerten können.³⁷⁶ Um dieses Ziel zu erreichen, muss es der Lehrerin natürlich gelingen, die Schüler/innen als geschlossene Systeme zu perturbieren; dies versucht sie zum Teil mit dem Mittel der Provokation zu erreichen (vgl. 36. oder 219. und 221.). Ein Resultat dieser sichtbaren Bemühungen der Lehrerin, die Schüler/innen mit dem Thema in Verbindung zu bringen, ist sicherlich, dass die Jugendlichen auffallend häufig ihre eigene Meinung und Auffassung äußern. Darin gibt sich schließlich die Vielzahl unterschiedlicher Ausgangslagen bzw. Richtungen, von denen her die Schüler/innen Zugang zu dem einen Unterrichtsthema finden, zu erkennen.³⁷⁷

Als es in dem Unterrichtsgespräch dann um die zweite Kränkung geht, erwähnt die Schülerin Christina den amerikanischen Streit um das Unterrichten der Evolutionslehre. Derartige Äußerungen, die ich im Rahmen der Analyse als narrativ bezeichnet habe, finden sich häufiger im Transkript der Religionsstunde und tragen dazu bei, die Aussagen des Textes mit Fragen und Themen des „außerunterrichtlichen Lebens“ in Verbindung zu bringen. Nicht

³⁷⁴ Vgl. Mendl 2002, 178.

³⁷⁵ Indem die Lehrerin sowohl Handlungsbezüge als auch die emotionale Dimension von Wissen einbezieht, berücksichtigt sie zentrale Elemente ganzheitlichen Lernens (vgl. Huschke-Rhein 1999, 54). Die Schüler/innen erhalten „die reale Möglichkeit [...] eigene Wissenskonstruktionen und Interpretationen vorzunehmen“ (Gerstenmaier/Mandl 1995, 879).

³⁷⁶ Das Einbeziehen von Emotionen und Vorerfahrungen zählt zu den grundlegenden Voraussetzungen konstruktivistischen Lernens; nur durch die Kontextualität von Lernprozessen können individuelle Lernlandschaften ausgebildet werden (vgl. Mendl 2005, 17; Siebert 1994, 50). Grundsätzlich greift hier die – von Dieterich formulierte – fünfte These einer am Konstruktivismus orientierten Religionspädagogik: Der Religionsunterricht kann die Kenntnis vermitteln, die Konstruktion von Erkenntnis fällt den Schülerinnen und Schülern selbst zu (vgl. Dieterich 2006, 129 sowie das kindertheologische Prinzip der Selbstbildung, Rupp 2006, 89).

³⁷⁷ Vgl. Eggerl/Schäble/Vugt 2005, 64.

zuletzt sind in ihnen die individuellen Andockstellen der Schüler/innen oder auch der Lehrerin erkennbar. Dem Beitrag von Christina trägt die Lehrerin dann auch insofern Rechnung, als sie ihn zum einen in das Unterrichtsgespräch einfließen lässt; zum anderen hält sie den Begriff „Kreationismus“ an der Tafel fest und kennzeichnet so den Beitrag der Schülerin als viabel³⁷⁸.

Um den Schülerinnen und Schülern die Tragweite der zweiten Kränkung bewusst zu machen, spricht die Lehrerin sie direkt auf deren persönliche (genetische) Gleichheit mit einem Schwein an (auch dies ist wohl durchaus als Provokation zu werten). Die daraus entspringende Debatte über den menschlichen Umgang mit dem Tier löst bei den Schülerinnen und Schülern große Anteilnahme aus. Dem Interview mit Lea ist deutlich zu entnehmen, dass sie sich in dieser Phase des Unterrichts persönlich angesprochen fühlte; in ihrer veganen Lebensführung ist ihre individuelle Andockstelle für das Unterrichtsthema zu erkennen.³⁷⁹ Mit ihren provokanten Äußerungen vermag sie ihre Mitschüler/innen zu perturbieren³⁸⁰; mehr Einfluss hat sie jedoch nicht. Denn der Wandel, den die Perturbation auslöst, hängt von der „Struktur des Lebewesens“³⁸¹, also von den bereits bestehenden Denkkonstrukten der Schüler/innen ab. Diese Beobachtung der gegenseitigen Perturbation der Schüler/innen ist auch in weiteren Zusammenhängen zu machen: Die Jugendlichen stellen zum einen Überlegungen an, was die Mitschüler/innen denken (vgl. die Interviews); zum anderen beziehen sie sich in ihrer Reflexion der Unterrichtsstunde auf deren Äußerungen.³⁸² Die Hartnäckigkeit, mit der Lea „ihr“ Thema weiterverfolgt, zeigt, wie wichtig es ihr ist

³⁷⁸ Allerdings integriert sie ihn nicht in das Tafelbild zu den drei Kränkungen, so dass es fraglich ist, ob die Schüler/innen den Begriff bei einer späteren Durchsicht ihres Hefteintrags erfolgreich in die Textzusammenfassung einfügen werden können.

³⁷⁹ Vgl. Eggerl 2005, 53, 59.

³⁸⁰ Aufgrund dessen zählen das dialogische und diskursethische Lernen zu den Kennzeichen konstruktivistisch orientierten Religionsunterrichts (vgl. Mendl 2005, 35).

³⁸¹ Huschke-Rhein 1999, 42.

³⁸² Unter dem Stichwort der sozialen Konstruktion macht Mendl darauf aufmerksam, dass sich die Schüler/innen im Austausch über ihre individuellen Konstruktionen in Form von Unterrichtsgesprächen oder Diskussionen gegenseitig bestätigen oder verunsichern (d.h. perturbieren), so dass es zur Bildung „sozial geprägte[r] Konstrukte von Wirklichkeit“ (Mendl 2005, 18) kommt. Die Lernenden entwickeln sich also gemeinsam, indem sie sich gegenseitig Anregungen geben (vgl. Arnold/Harth/Schüßler 1999, 375). Diese Form der Ko-Konstruktion ist insbesondere in theologischen Gesprächen von entscheidender Bedeutung und kennzeichnet religiöse Bildung als soziales Geschehen (vgl. Rupp 2006, 86).

und lässt erahnen, dass sie in dieser Unterrichtsphase eine hohe emotionale Beteiligung erfahren hat.³⁸³

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass neben Lea auch die Lehrerin ihre eigene Betroffenheit vom Thema deutlich macht, indem sie von ihrem veganen Sohn erzählt³⁸⁴. Aus konstruktivistischer Sicht ist selbstverständlich auch die Lehrkraft ein autopoietisches System, das auf gewisse Außenreize reagiert und sie im Sinne der vier Evidenzquellen verarbeitet.³⁸⁵ Durch den Veganismus ihres Sohnes scheint das Thema nicht nur für Lea, sondern auch für die Lehrerin von zentraler Bedeutung und daher emotional stark belegt zu sein³⁸⁶. So ließe sich auch plausibel begründen, warum die Lehrerin manche Diskussionen zulässt und andere wiederum nicht.³⁸⁷

Als die Lehrerin zur dritten Kränkung übergeht, endet der argumentative Charakter des Unterrichtsgesprächs und die Schüler/innen beziehen sich in ihren Äußerungen wiederum auf den Text – bis Sabine ihre persönliche Auffassung dazu äußert. Von da an mehrten sich wieder die Formulierungen in der ersten Person Singular – ein Signal für den Austausch individueller Ansichten und Meinungen. Nach diesem Prinzip ist die gesamte Religionsstunde aufgebaut:

1. Phase: Arbeiten am Text
2. Phase: Herstellen von Bezügen; Austausch von Meinungen.³⁸⁸

³⁸³ Dennoch wird die Diskussion der „Veganer-Szene“ nicht von allen Schülerinnen und Schülern gleich beurteilt: Stefanie zum Beispiel äußert sich im Interview eher negativ dazu. Möglicherweise ist es das relativ starre Schema der Debatte um Pro und Contra, das manche Schüler/innen zu einem ablehnenden Urteil verleitet. Erst *neue* Erfahrungen – im Sinne von Perturbationen – ermöglichen eine Veränderung von Einsichten und Einstellungen (vgl. Rieß 2005, 173).

³⁸⁴ Vgl. dazu auch 225. (Unterrichtstranskript).

³⁸⁵ Vgl. Mendl 2005, 15f; Siebert 2002, 225.

³⁸⁶ Zur Rolle der Lehrkraft im konstruktivistischen Kontext vgl. auch Balgo 1998, 61; Voß 2002b, 49f.

³⁸⁷ Generell benötigt die Lehrkraft ein „Gespür für die Eigendynamik von Prozessen“ (Rieß 2005, 171): Wo im Unterrichtsgeschehen muss sie etwas im Fluss halten und wo gilt es einzugreifen? Insbesondere in theologischen Gesprächen stehen die Religionslehrer/innen vor der Aufgabe, gesprächsfördernde Angebote zu machen (vgl. Bucher 2006, 169f), Weggabelungen zu erkennen und in der Reaktion darauf geeignete Lernumgebungen zu schaffen.

³⁸⁸ Über die ersten Perturbationen der Schüler/innen mittels der Textarbeit hinaus, trägt die Lehrerin auch die pädagogische Verantwortung für die Eingliederung der Informationsbausteine in die je individuellen Lernlandschaften (vgl. Mendl 2005, 35f).

Diese Phasen wechseln sich relativ regelmäßig ab, wobei sie unterschiedlich gewichtet sind: Das Arbeiten mit bzw. an dem Text beansprucht von den 48 Minuten der Religionsstunde etwa ein Drittel. Der strikte Bezug zum Text in diesen Phasen sowie die sehr enge Gesprächsführung durch die Lehrerin gestatten es durchaus, von instruktivistischen Phasen zu sprechen. Im Gegenzug sind dann die jeweils folgenden Abschnitte des Unterrichtsgesprächs tendenziell³⁸⁹ als konstruktivistisch auszumachen³⁹⁰. Die Schüler/innen selbst scheinen diesen Aufbau der Stunde recht gut erfasst zu haben: So erzählen Silke und Nadine im Interview, dass sie generell zwischen dem Allgemeinen, d.h. dem, was im Text steht, und der eigenen Meinung unterscheiden (vgl. I.Tr., 100.-109.).

Als die Lehrerin im Zusammenhang der dritten Kränkung die Würde des Menschen thematisiert, versucht Lea erneut den Fokus des Unterrichtsgesprächs auf den menschlichen Umgang mit dem Tier zu lenken.³⁹¹ Offensichtlich ist dieses Thema für die Schülerin von derart zentraler Bedeutung, dass davon abweichende Themen quasi automatisch daran andocken.³⁹²

Die letzte Phase der Unterrichtsstunde ist dann noch einmal interessant, weil die Beobachtungen, die für die Schülerin Lea gemacht werden konnten, durchaus auch auf Nadine und Michael zutreffen: Beide äußern in diesem Zusammenhang ihre persönliche Meinung und greifen diese Äußerungen in den Interviews wieder auf. Kann man über die Lektüre des Unterrichtstranskripts nur vermuten, dass sowohl Michael als auch Nadine hier je einen Aspekt ansprechen, der ihnen besonders wichtig erscheint, so können die Interviews und die Fragebögen diese Vermutung bestätigen. Mi-

³⁸⁹ Warum hier eine Einschränkung zu machen ist, wird noch zu thematisieren sein. Vgl. Kapitel 13.

³⁹⁰ Könnte man meinen, die gemeinsame Lektüre und die Besprechung des Textes von Freud schaffen ein einheitliches Niveau im Kurs, so zeigen die anschließenden konstruktivistischen Phasen, dass es schlechthin nicht möglich ist, alle Schüler/innen „gleichermaßen aufs selbe Lerngleis“ zu stellen (vgl. Eggerl/Schäble/Vugt 2005, 64).

³⁹¹ Am Beispiel von Lea zeigt sich, dass es für eine Lehrkraft kein leichtes Unterfangen ist, „themenrelevante biographische Besonderheiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler sowie die besonderen Lebenssituationen“ (Sitzberger 2005, 94) im Unterricht zu berücksichtigen: immer wieder kommt die Schülerin auf „ihr Thema“ zu sprechen. Betrachtet man es ganz pragmatisch, so fehlt einfach die Zeit, auf 25 Schüler/innen individuell – mit allen Konsequenzen – einzugehen. Gleichwohl ist anzunehmen, dass der Lernzuwachs von Lea nicht unerheblich gewesen sein wird.

³⁹² Es zeigt sich die untrennbare Verbindung von Lernen mit der Lebensgeschichte und dem -kontext der Lernenden (vgl. Balgo 1998, 61).

chael, der sich in seiner Freizeit sehr für Naturwissenschaften interessiert, ist dadurch in seiner Herangehensweise an die Frage der Lehrerin „Was ist der Mensch?“ beeinflusst: Automatisch wird die Frage an sein Interessensgebiet andockt. Ähnlich verhält es sich mit Nadine, die sich – vergleichbar mit Lea – von dieser Frage persönlich angesprochen fühlt. Indem sie ihre Mitschüler/innen in ihre Überlegung einbezieht, gelingt es ihr perturbierend auf sie einzuwirken: Die folgenden Beiträge der Schüler/innen greifen sichtbar den Gedanken von Nadine, dass es für den Menschen bedeutsam ist, wichtig zu sein, auf. Die Diskussion individueller Interpretationen und möglicher Lösungen trägt dazu bei, dass die Schüler/innen ihre eigene Sinngebung überdenken und gewonnene Erkenntnisse umstrukturieren.³⁹³ Diese Beobachtungen, die ja auch durchaus vergleichbar mit denen zu der Religionsstunde über die Rechtfertigungslehre sind, scheinen aufschlussreich für eine Kennzeichnung der unterrichtlichen Kommunikation zu sein. Oberflächlich betrachtet erhält man den Eindruck, die Schüler/innen kommunizierten eher neben – als miteinander³⁹⁴: die Wortmeldungen der Schüler/innen sind zunächst an die Lehrerin gerichtet. So entsteht der Eindruck, das Unterrichtsgespräch bestünde aus einer Sammlung von Gesprächsbeiträgen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Schaut man jedoch genauer hin und zieht man vor allem die zusätzlichen Informationen aus den Interviews und Fragebögen zu Rate, so stellt sich heraus, dass die Schüler/innen sehr wohl auch untereinander kommunizieren³⁹⁵: Automatisch werden sie durch die Äußerungen ihrer Mitschüler/innen zum Nachdenken angeregt; in ihren Beiträgen greifen sie diese Gedanken auf, führen sie fort oder widersprechen ihnen. Die Lehrerin hat dann über die Angemessenheit der Beiträge zu entscheiden, von ihrem – meist indirekt formulierten – Urteil hängt es ab, in

³⁹³ Vgl. Waltemathe 2006, 155. So trägt das argumentative Vertreten eigener Standpunkte zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen bei und fördert damit das Verstehen der bearbeiteten Inhalte (vgl. Arnold/Harth/Schüßler, 375f).

³⁹⁴ Vergleichbare Beobachtungen zu Diskursen und kognitiven Konflikten im Religionsunterricht finden sich bei Schweitzer u.a. 1995, 209f.

³⁹⁵ Zur unterrichtlichen Kommunikation vgl. Balgo 1998, 61. In Anlehnung an Luhmann beschreibt Balgo den Schüler oder auch den Lehrer als psychisches, den schulischen Unterricht hingegen als soziales System; beide Systeme sind füreinander unzugänglich – sie können sich lediglich perturbieren (vgl. Luhmann 1993, 346).

welche Richtung sich das Gespräch entwickelt. Nicht zuletzt ist es auch ihre Aufgabe, die unterschiedlichen Konstrukte der Schüler/innen diskursiv und reflexiv aufeinander zu beziehen³⁹⁶, damit die Jugendlichen in einen produktiven Dialog über ihre Konstruktionen gelangen.³⁹⁷ Die Individualisierung als ein Grundsatz konstruktivistischer Unterrichtsplanung erschöpft sich nicht darin, individuellen Konstruktionen der Schüler/innen Raum zu geben – darüber hinaus müssen auch ein Austausch und damit eine Prüfung auf Viabilität der Konstrukte stattfinden³⁹⁸; nicht zuletzt ist dies auch Wunsch der Schüler/innen³⁹⁹.

Das Interview mit Nadine belegt eindrücklich die Evidenz von Emotionen für Konstruktionsprozesse. Auch wenn sich die Schüler/innen auf dem Fragebogen nicht so ausführlich äußern konnten wie in den Interviews, so weisen ihre Antworten dennoch eine Gemeinsamkeit auf: Ihre individuellen Andockstellen des Unterrichtsthemas werden darin sichtbar. Daraus resultierend unterscheiden sich ihre Einschätzungen hinsichtlich des Themas der Stunde. Die Frage, ob die Schüler/innen das Thema mit ihrem eigenen Leben in Verbindung bringen können, korreliert in der Regel mit ihrer emotionalen Beteiligung im Unterricht: Schülerinnen wie Lea und Nadine, die sich durch das Thema auch auf der Gefühlsebene angesprochen sahen, beziehen es auf die eigene Person, die persönliche Einstellung und den eigenen Erfahrungshintergrund. Es besteht Grund zu der Annahme, dass diese Schülerinnen den Lerngegenstand „einfacher und länger im Gedächtnis gespeichert“ haben und er für sie „besser abrufbar“⁴⁰⁰ ist.

Insgesamt hat die Lehrerin mit den „Drei Kränkungen“ von Sigmund Freud einen Text ausgewählt, der gewiss an vorhandene Kognitionen der Schüler/innen anknüpft, der aber auch etwas Neues enthält: Der Gedanke der

³⁹⁶ Vgl. hierzu die Perspektive der sozialen Konstruktion von Wissen bei Sander-Gaiser 2006, 169.

³⁹⁷ Vgl. Eggerl 2005, 54f; Kraus 2005, 116; Mendl 2005, 31.

³⁹⁸ Vgl. Mendl 2005, 123; Sitzberger 2005, 86, 97.

³⁹⁹ Vgl. Mendl 2005, 126.

⁴⁰⁰ Sitzberger 2005, 87f; vgl. auch Arnold/Harth/Schüßler 1999, 376.

Kränkungen stellt gewisse Sicherheiten in Frage und übt damit sichtbar eine perturbative Kraft auf die Schüler/innen aus.⁴⁰¹

12.2 Zusammenfassung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der vorausgegangenen Analysen und Interpretationen zu einigen zentralen Aussagen zusammengefasst. Die Beobachtungen, die in Kapitel 6.2 aufgezählt wurden, gelten auch hier, so dass sie nicht wiederholt zu werden brauchen.

1. Die Lehrerin hat einen Stundenaufbau gewählt, in dem sich instruktivistische und konstruktivistische Phasen abwechseln, wobei letztere ca. zwei Drittel der gesamten Religionsstunde ausmachen. Obwohl sie den Schülern eigenständige Konstruktionsleistungen zugesteht, entscheidet letztendlich die Lehrerin über den Fortgang des Unterrichtsgesprächs.
2. In den Beiträgen der Schüler/innen zeigen sich ihre individuellen Andockstellen, deren Relevanz nicht selten mit einer entsprechenden emotionalen Beteiligung gekoppelt ist. Auch die Lehrerin gibt sich in dieser Religionsstunde unmissverständlich als autopoetisches System zu erkennen, das ebenso wie die Lernenden über spezifische Andockstellen verfügt.
3. Der Religionskurs als soziales System und die Schüler/innen als psychische Systeme bleiben zwar füreinander unzugänglich, doch sie sind „derart strukturell gekoppelt, dass [sie einander] anregen, verstören oder irritieren (perturbieren) können“⁴⁰². Diese Perturbationen lassen sich im Verlauf der Unterrichtsstunde immer wieder ausmachen und beeinflussen den Kommunikationsprozess.

⁴⁰¹ Stimpfle spricht von der Macht und Chance der perturbativen Dimension im Blick auf den Lernprozess: „die bewusste Störung des Bekannten, Gewohnten durch die Konfrontation mit Neuem, Anderem, Fremdem“ (Stimpfle 2006, 102). Im Rahmen theologischer Gespräche kann die objektive Religion diese Funktion in Form eines „reizvollen Angebots“ übernehmen (vgl. Rupp 2006, 89).

⁴⁰² Balgo 1998, 61.

Auch hier spiegeln sich die genannten Beobachtungen in den Themenstammbäumen wider⁴⁰³: Die Grafiken der thematischen Analyse repräsentieren in ihrem horizontalen Verlauf die Unterrichtsplanung und –durchsetzung der Lehrerin. Die senkrecht verlaufenden Pfeile verweisen auf Teilthemen, die durch Wortbeiträge der Schüler/innen eröffnet werden. Auffällig ist der Themenstammbaum zum zweiten Teil des zweiten Abschnitts⁴⁰⁴, der sich in fünf horizontale und acht vertikale Ebenen ausdifferenziert.

Die drei Stammbäume zu den rekonstruierten Schülersichten zeigen wiederum eine Verschiebung im thematischen Aufbau: Inhalte, die in der thematischen Analyse als Teilthemen identifiziert wurden, werden zu Hauptthemen; umgekehrt verschwinden thematische Schwerpunkte zum Teil gänzlich. Kennzeichen für die Individualität dieser Stammbäume ist die Formulierung der Themen, die auch hier teilweise nur in Form von Schülerfragen oder –zitaten möglich ist. In Analogie zu den Analyseergebnissen der Religionsstunde zur Rechtfertigung gerät die Unterrichtsplanung stark in den Hintergrund, so dass sie nur noch ansatzweise zu erkennen ist. Doch nicht nur die Unterschiede der Schüler-Stammbäume zu denen der thematischen Analyse sind bemerkenswert – auch die Rekonstruktion der Schülersichten belegt signifikante Unterschiede im Erleben und in der Bewertung der Unterrichtsstunde. Die bearbeiteten Fragebögen und Interviews sind schließlich als Hinweise darauf zu sehen, dass die individuelle Einschätzung des thematischen Stundenverlaufs konstitutiv für die Religionsstunde ist.

Obwohl sich diese Unterrichtsstunde von ihrem Aufbau und ihrer Struktur her deutlich von der Stunde zur Rechtfertigung unterscheidet, kann auch hier der Konstruktivismus auf sehr plausible Weise erklärend herangezogen werden. Insbesondere die regelmäßig wiederkehrenden Phasen des sehr offen gehaltenen Unterrichtsgesprächs ermöglichen den Schülern, ihre individuellen Konstruktionen auf Viabilität zu testen.

⁴⁰³ Vgl. Abb.6 bis 13.

⁴⁰⁴ Vgl. Abb.8.

13. Resümee

„Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II“; mit diesem Titel ist die vorliegende Arbeit überschrieben. Ausgehend von der Frage nach der Themenkonstitution durch den Schüler habe ich in einem ersten Abschnitt eine Unterrichtsstunde in einer zwölften Klasse thematisch untersucht – sowohl kollektiv als auch individuell. Zwar konnten aus den gemachten Beobachtungen bereits interessante Vermutungen hinsichtlich der Schülersicht angestellt werden. Doch es ergaben sich einige Verdachtsmomente, die sich – ohne allzu spekulativ zu werden – nicht erhärten ließen. Hierzu konnte ich in einem zweiten Abschnitt das Vorgehen der Religionspädagogen Knauth, Leutner-Ramme und Weiße nutzbar machen: In eigener empirischer Tätigkeit gewann ich zu dem Transkript zusätzliche Daten in Form von Interviews – hervorgegangen aus „Nachträglichem Lauten Denken“ – und einem Fragebogen hinzu. Auf diese Weise war es möglich, die Unterrichtsstunde aus der Sicht von zwei Schülerinnen und einem Schüler detailliert und vor allem methodisch abgesichert zu rekonstruieren. Auch in diesem zweiten Untersuchungsabschnitt erwies sich die thematische Analyse – orientiert am methodischen Vorgehen von Thorsten Knauth – als gewinnbringende Methode, auf „Gelenkstellen“ im Unterrichtsgespräch aufmerksam zu werden. Die dreimalige Rekonstruktion der Schülersicht konnte diese „Schlüsselsequenzen“ als Resultat einer Themenkonstitution innerhalb der Unterrichtsstunde beschreiben. Der Vergleich der aus den Analysen resultierenden Themenstammbäume liefert in beiden Untersuchungsabschnitten dasselbe Bild, das treffend mit dem Blick durch die 3-D-Brille beschrieben werden kann⁴⁰⁵. Die Untersuchung der unterrichtlichen Themenkonstitution anhand von mehreren Analyseschritten hat zur Erstellung eines Stammbaums geführt, aus dem der thematische Verlauf der Unterrichtsstunde – aufgegliedert in Haupt- und mehrstufige Teilthemen⁴⁰⁶ – hervorgeht. In Anlehnung an Faust-Siehl konnte die Themenkonstitution als geordneter Ablauf von Phasen

⁴⁰⁵ Vgl. Kapitel 7.

⁴⁰⁶ Diese sind gekennzeichnet durch horizontale und vertikale Verlaufspfeile.

sichtbar gemacht werden. Die Lehrerin, die als „Lehrende kontinuierlich die Lernenden zu Äußerungen veranlasst und auf Äußerungen verpflichtet“⁴⁰⁷, beeinflusst die Struktur des Unterrichtsgesprächs maßgeblich. Offen blieb jedoch vorerst die Frage nach den Lern- und Bildungsprozessen der Lernenden. Auf der Suche nach einer Antwort wählte ich anhand formaler Kriterien Schüler/innen aus, die in der betroffenen Unterrichtsstunde anwesend waren, und versuchte deren Sicht auf die Stunde zu rekonstruieren. Auch diese Analysen lieferten detaillierte Themenstammbäume. Spannend ist nun der Vergleich der allgemeinen mit den individuellen Stammbäumen, denn er ermöglicht einen weitaus differenzierteren Blick auf die unterrichtliche Themenkonstitution. Themen, die in der einen Analyse als zentral angesehen werden, erhalten in der anderen Betrachtung eine nebensächliche Rolle und umgekehrt, so dass der Vergleich mit dem Blick durch eine 3-D-Brille durchaus treffend erscheint. Je nach Blickwinkel ergibt sich ein völlig anderes Bild derselben Religionsstunde. Mit Berechtigung kann sogar behauptet werden, dass jeder weitere individuelle Themenstammbaum noch einmal ein neues Bild der Religionsstunde liefern würde. Diese unterschiedlichen thematischen Prozesse sieht Faust-Siehl „in ihrer Dynamik, ihren Chancen und ihrer Struktur von der besprochenen Sache bestimmt“⁴⁰⁸ und abhängig. An dieser Stelle kann die konstruktivistische Idee von der individuellen Andockstelle ins Spiel gebracht werden: In der Verbindung von Bildungsgegenstand und Schüler- (bzw. Lehrer-) biografie entscheidet sich die Einteilung der Sache in Haupt- oder Nebenthema. Diese Andockstellen der Lernenden sind für den Lehrenden häufig nicht einsehbar. Kann die Lehrkraft also ihre Schüler/innen kontinuierlich zu Äußerungen veranlassen und verpflichten, so liegt die Verknüpfung von Lerngegenstand und individuellem Konstrukt des Lernenden nicht in ihrer Hand. Demnach müssen Bildung und Lernen „als freie Vollzüge“⁴⁰⁹ erfasst werden, die sich nicht-stetig ereignen. Neben den Erfahrungen und biografischen Hintergründen sind unbedingt auch die Emotionen als die Themenkonstitution beeinflussende Fakto-

⁴⁰⁷ Faust-Siehl 1987, 259.

⁴⁰⁸ Faust-Siehl 1987, 259.

⁴⁰⁹ Faust-Siehl 1987, 257ff.

ren zu nennen. So konnte in beiden analysierten Religionsstunden beobachtet werden, dass die Relevanz einer individuellen Andockstelle meist an eine entsprechende emotionale Beteiligung gekoppelt ist.

Das konstruktivistische Paradigma liefert jedoch weitere Begriffe, die sich für eine Beschreibung der unterrichtlichen Themenkonstitution hervorragend eignen. Faust-Siehl spricht in der Zusammenfassung ihrer Untersuchung aus didaktischer bzw. aus konversationsanalytischer Sicht von einem Prozess, in dem sich Lehrer und Schüler „indirekt und vermittelt über die Sache beeinflussen“ bzw. in dem „der Lehrende den Schüler durch seine Gesprächsbeiträge bindet, verpflichtet und zu Reaktionen veranlasst“⁴¹⁰. Der konstruktivistische Begriff der Perturbation gehört wohl genau in diesen Zusammenhang: Lehrende und Lernende werden als autopoietische Systeme verstanden, die sich im Rahmen des schulischen Unterrichts gegenseitig anregen, aber auch irritieren und verstören können. Freilich zählt hierzu nicht nur die Kommunikation von Lehrenden und Lernenden sondern ebenso die der Lernenden untereinander. Es ist aber auch die Sache selbst, d.h. der Bildungsgegenstand, der den Schüler perturbieren kann; wie zum Beispiel das Bild der Werbeanzeige in der Religionsstunde zur Rechtfertigung. Schließlich sei noch auf den konstruktivistischen Begriff der Viabilität hingewiesen: So wie Faust-Siehl habe auch ich in den thematischen Analysen feststellen können, dass die unterrichtliche Themenkonstitution durch die Lehrkraft gelenkt wird.⁴¹¹ In ihrem Verhalten und in ihrer Gesprächssteuerung kann der Schüler erkennen, ob sein persönliches Konstrukt – zumindest im Rahmen des Religionsunterrichts – viabel, d.h. gangbar, ist. Als Konsequenz dieser Beobachtung fordert Faust-Siehl, „die Einflussnahme der Lehrenden differenzierter und erweiterter als bisher zu kennzeichnen“⁴¹². In konstruktivistischer Perspektive steht an dieser Stelle die Forderung, die Rolle des Lehrers sowie die daraus resultierenden Konsequenzen für den Unterricht zu reflektieren.

⁴¹⁰ Faust-Siehl 1987, 257.

⁴¹¹ Vgl. Faust-Siehl 1987, 259.

⁴¹² Faust-Siehl 1987, 259.

Man sieht also, dass die Untersuchung von Faust-Siehl, die dem Problem der Themenkonstitution unter didaktischen und bildungstheoretischen Fragestellungen gewidmet ist, durchaus in Verbindung zum konstruktivistischen Paradigma zu bringen ist⁴¹³. So ist die Monografie der Erziehungswissenschaftlerin bei weitem nicht die einzige Arbeit, die auf plausible Art und Weise mit der konstruktivistischen Brille gelesen werden kann. Dies spricht aber doch für den Konstruktivismus, der ja nun auch in beiden Teilen meiner Untersuchung seine hohe Erklärungskraft⁴¹⁴ unter Beweis gestellt hat.⁴¹⁵

Beide von mir analysierten Religionsstunden sind von den jeweiligen Lehrkräften ohne konstruktivistische Intention geplant und durchgeführt worden. Trotzdem erwies sich die Vorstellung der Lernenden als autopoietische Systeme, die in Reaktion auf unterrichtliche Perturbationen eigene Konstrukte bilden, um diese in der sozialen Situation des Unterrichts auf Viabilität zu testen, als sehr tragfähig.⁴¹⁶ Obwohl beide Religionsstunden in ihrer Thematik und in ihrem Aufbau derart unterschiedlich waren, konnten in der Analyse und Interpretation dennoch eine große Zahl ähnlicher Beobachtungen gemacht werden. Welchen Unterrichtseinstieg die Lehrerin auch immer wählt – ob offen über eine Bildbetrachtung oder geschlossen durch die Arbeit an einem Text – die Schüler/innen konstruieren ihr Wissen selbst. Die Lehrkraft hat keinen Einfluss auf die individuellen Andockstellen der Lernenden, aber sie trägt die Verantwortung für den Lerngegenstand, den sie den Schülerinnen und Schülern präsentiert sowie für die Lernumgebung, in die sie ihn stellt. Rein instruktivistische Phasen, in denen Begriffe und neue

⁴¹³ Auch die Erziehungswissenschaftlerin erkennt die „Bindung des Themas an individuelle Erfahrungsstrukturen“ (Faust-Siehl 1987, 44), sie nähert sich dem Phänomen jedoch lern- und bildungstheoretisch (vgl. dazu insb. die Abschnitte 2.1. und 2.2.2 in Faust-Siehl 1987).

⁴¹⁴ Der Vollständigkeit halber soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass man selbstverständlich auch Kritik gegen den Konstruktivismus vorbringen kann – mit welcher Berechtigung dies geschieht, sei dahingestellt; vgl. dazu Born 2003.

⁴¹⁵ An dieser Stelle sei abermals das Konzept der Kindertheologie erwähnt, an das sich zahlreiche Beobachtungen und Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit anschließen lassen. Insbesondere in den Kapiteln 6.1 und 12.1, in denen die analysierten und strukturierten Religionsstunden durch die konstruktivistische Brille betrachtet wurden, ließen sich zahlreiche solcher Anschlussmöglichkeiten benennen. Aus diesem Grunde sei auf den Ausblick dieser Arbeit (Kapitel 14) verwiesen: Darin werden grundlegende Strukturmomente des kindertheologischen Konzepts aufgegriffen, mit den zentralen Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung vernetzt und im Blick auf die Sekundarstufen I und II reflektiert.

⁴¹⁶ Stellenweise kann man sogar den Eindruck gewinnen, der Konstruktivismus begründe bzw. legitimiere nachträglich eine bereits veränderte Unterrichtspraxis (vgl. Mendl 2005, 38).

Zusammenhänge durch den Lehrenden vorgegeben werden und auf die keine konstruktivistischen Phasen folgen, bleiben für die Lernenden konstruktivistisch gesehen ohne Wert. Zumindest aber fehlt der Lehrkraft eine Einschätzung hinsichtlich der Existenz und der Qualität des Lernzuwachses. Konstruktivistische Unterrichtsphasen hingegen, in denen die Lernenden durch die Lehrkraft oder aber durch die Mitschüler/innen angeregt, d.h. perturbiert werden, führen aufgrund der Verknüpfung des Lerngegenstandes mit der eigenen Person zu selbständigen Konstruktionsleistungen und so zu Lernzuwachsen. Auf eindrückliche Weise schlagen sich diese Beobachtungen in den Themenstammbäumen, die aus den Rekonstruktionen einzelner Schülersichten resultierten, nieder: Ein und dieselbe Religionsstunde wird von den Teilnehmern in ganz unterschiedlicher Weise erlebt und verarbeitet. Diese abweichende Einschätzung macht sich bereits in der Formulierung des Stundenthemas bemerkbar und setzt sich fort in der Bewertung von zentralen und nebensächlichen Themen. In der Verbindung der kollektiven mit den individuellen thematischen Analysen zeigt sich, dass „Gelenkstellen“ des Unterrichts eng an Schülerformulierungen in der ersten Person Singular sowie an eine auffallende emotionale Beteiligung gekoppelt sind. Insbesondere die ernsthaften, auf die Thematik bezogenen Schülerfragen führen zu oder resultieren aus solchen „Schlüsselsequenzen“, so dass sich eine Antwort auf die eingangs formulierte Frage nach den „religiösen Lernprozessen“⁴¹⁷ auf folgende Einsicht zu gründen hat: Ein religiöser Lernprozess ist zunächst einmal ein sehr individuelles Ereignis. Aus konstruktivistischer Perspektive ist es unerlässlich, dass der Lernende selbst aktiv wird und sich der Frage nach der „Wahrheit für mich“ stellt; denn letztendlich bleibt der religiöse Lernprozess dem Schüler überlassen; seine eigene konstruktive Tätigkeit ist gefordert.⁴¹⁸ Diese Beobachtungen führen den Religionslehrer zu der Frage, mit welchen Mitteln und auf welche Art und Weise er die erwünschten religiösen Lernprozesse bei seinen Schülern herbeifüh-

⁴¹⁷ Vgl. Kapitel 3.1.

⁴¹⁸ Renk kommt zu dem Schluss, dass der eigentliche Lernprozess mit der „Integration der neuen Erfahrung in die persönliche Lebenspraxis“ (Renk 1999, 158) gleichzusetzen sei. Oder anders ausgedrückt: Die Lehrkraft kann „zwar Informationen ‚vermitteln‘, niemals aber die *Bedeutung* dieser ‚Informationen‘“ (Sitzberger 2005, 101).

ren und dann sogar überprüfen kann. Zur Beantwortung dieses Problems sei grundlegend auf den Aufsatz von Christian Herrmann zur konstruktivistischen Evaluation von Unterricht⁴¹⁹ verwiesen.

Was bedeuten aber nun die Analyseergebnisse und daraus resultierenden Erkenntnisse meiner Untersuchung für Religionslehrerinnen und –lehrer der Sek. II? Zunächst einmal scheint es wichtig, überhaupt ein Bewusstsein dafür zu gewinnen, dass es neben der geplanten, vorunterrichtlichen auch eine spontane, d.h. sich im Unterrichtsgeschehen vollziehende Themenkonstitution gibt. Hinzu kommt die Kenntnis der zentralen konstruktivistischen Begriffe und ihrer Bedeutung. Zwar werden so gewohnte und für selbstverständlich erachtete Verhaltensweisen zunächst in Frage gestellt, doch wenn dem eine Reflexion und Neubewertung angeschlossen wird, kann dies zu einer anderen Form der Sicherheit führen. Religiöse Lernprozesse sind bildende Akte, die der Lehrende zwar durch geeignete Lernumgebungen anregen kann, die seiner Verfügbarkeit letztlich aber entzogen bleiben. Die Analysen beider Religionsstunden haben gezeigt, dass die Lehrkräfte quasi „instinktiv“ konstruktivistische Elemente in ihren Unterricht integriert haben.⁴²⁰ Was jedoch fehlte, waren klar definierte Phasen, in denen sich die Schüler/innen über ihre eigenen Konstruktionsleistungen austauschen⁴²¹ und diese anschließend schriftlich oder gestalterisch fixieren durften. So konnte man insbesondere bei der Religionsstunde zum Thema „Weltbilder der Gegenwart“ den Eindruck gewinnen, es handle sich um eine „Diskussionsrunde“, in der Meinungen ausgetauscht und von der Lehrerin hinsichtlich ihrer Angemessenheit beurteilt werden⁴²². Nun ist gerade der Religionsunterricht auch ein Unterrichtsfach, in dem häufig diskutiert wird⁴²³, und genau aus diesem Grund obliegt es der Lehrkraft, die Lernergebnisse zu sichern –

⁴¹⁹ Vgl. Herrmann 2005.

⁴²⁰ Vgl. Kraus, der in seiner Untersuchung – mit einer Grundschulklasse – zu ganz ähnlichen Ergebnissen kommt (Kraus 2005, 118f).

⁴²¹ In Fachtermini gesprochen: Zu der Instruktion und der Konstruktion muss die Ko-Konstruktion hinzutreten (vgl. Mendl 2005, 127).

⁴²² Auch die Schüler/innen selbst kamen in den Fragebögen und Interviews zu dieser Einschätzung.

⁴²³ Schließlich werden hier vermehrt ethische bzw. die sogenannten unentscheidbaren Fragen verhandelt..

gemeinsam mit den Schülern. Es ist wichtig, dass die Lernenden die Gelegenheit erhalten, eigenes Wissen zu konstruieren und diese Konstrukte der Lerngemeinschaft zu präsentieren. Hinzukommen muss aber eine Phase, in der die individuellen Konstrukte aufeinander bezogen und in irgendeiner Form festgehalten werden⁴²⁴. Nur auf diese Weise kann dem Schüler sein eigener Lernfortschritt bewusst werden, so dass er dann auch für sein ganz persönliches Konstrukt die Verantwortung übernehmen kann.

14. Ausblick

Zunächst möchte ich zwei wesentliche Beobachtungen, die sich aus meiner Beschäftigung mit der Sicht des Schülers auf den Religionsunterricht in der Sek. II ergeben haben, festhalten: Zum einen ist es die Entdeckung, dass die Lehrkraft trotz sorgfältiger und gut durchdachter Unterrichtsplanung die Lernwege und damit auch die Lernerfolge der Schüler/innen nicht in der Hand hat. Zum anderen ist in meiner empirischen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern der Sek. II deutlich geworden, welchen Gewinn ein ernsthaftes Interesse für deren Sicht auf (Religions-)Unterricht bringen kann. Die Jugendlichen fühlten sich durch meine Arbeit mit ihnen in ihren Auffassungen ernst genommen und zeigten eine hohe Bereitschaft, ihre oft sehr differenzierten Ansichten mitzuteilen.

Aus diesen Beobachtungen lassen sich nun wichtige Konsequenzen ziehen. Zunächst einmal kann das Wissen um die nicht planbare und im Normalfall kaum einsehbare Mehrdimensionalität des Unterrichtsgeschehens zu einer Verunsicherung von (Religions-)Lehrer/innen führen – denn wie kann man seinen Unterricht entwerfen und durchführen mit dem Gedanken, die Schüler/innen nehmen schließlich doch nur das aus der Stunde mit, was sie an ihre vorhandenen Konstruktionen anschließen können? Andererseits führt eben diese Erkenntnis zu einer gewissen Entlastung: Das konstruktivisti-

⁴²⁴ Letztendlich soll der Religionsunterricht ja nicht in einer „Plaudermentalität“ enden (vgl. Mendl 2005, 244).

sche Paradigma befreit die Lehrenden von dem Druck, über die dargebotenen Lerngegenstände identische Lernzuwächse hervorzurufen.

Nicht zuletzt machen die theoretischen und praktischen Einsichten des Konstruktivismus darauf aufmerksam, dass der Religionsunterricht ein Fach ist, in dem die so genannten „unentscheidbaren Fragen“ verhältnismäßig große Beachtung einfordern. Die Lehrenden sind – wie ihre Schüler/innen auch – autopoetische Systeme, die ihr Wissen konstruieren und in kommunikativen Prozessen auf Viabilität testen. Mit anderen Worten: Als Religionslehrerin muss ich mich gemeinsam mit den Lernenden auf die Suche nach Antworten auf unentscheidbare Fragen begeben. Dabei kann es nicht darum gehen, Positionen und Wahrheiten zu postulieren, sondern dem Religionskurs (d.h. Lehrenden und Lernenden) kommt die Aufgabe zu, eine (man beachte den unbestimmten Artikel!) Wahrheit zu finden, die persönlich verpflichtet und zur Übernahme von Verantwortung führt.

Beide Forderungen verweisen auf die kindertheologische Forschung, die ein Konzept entwickelt hat, mit dem sich zahlreiche Beobachtungen der vorliegenden Arbeit in das Unterrichtsgeschehen hineinnehmen und in konkrete Handlungen umsetzen lassen. Die Aufmerksamkeit für Kinderfragen als „Ausdruck für das Ernstnehmen der Kinder als Subjekte“⁴²⁵ ist angesichts der in hohem Maße subjektivierten Rezeption von Unterricht eine unhintergehbare Notwendigkeit. Das Theologisieren bringt Schülerbeiträge hervor, die in ihrer Individualität gewürdigt und anschließend kategorisiert werden. Dabei lassen sich theologische Gespräche durch die Lehrkraft unterstützen, über das Gespräch der Schüler/innen untereinander fördern und durch die Begegnung mit Inhalten des christlichen Glaubens vorantreiben. Das Bemühen um eine Kindertheologie als von den Kindern selber hervorgebrachte Theologie⁴²⁶ stimmt vollkommen mit konstruktivistischen Erkenntnissen und Forderungen überein. Es ist schließlich die kindertheologische Forschung selbst, die nach konstruktivistischen Bezügen und Perspektiven

⁴²⁵ Schmidt 2002, 16.

⁴²⁶ Vgl. Bucher u.a. 2002, 7.

fragt⁴²⁷. Aus der Wahrnehmung des Kindes als Konstrukteur der Wirklichkeit resultiert die Einsicht, dass die Schüler/innen auf anregende Umwelten angewiesen sind: Ihnen müssen innerhalb von Lernlandschaften individuelle Zugänge bereitgestellt sowie vielfältige Impulse gegeben werden. Die konstruktivistische Sensibilität für einen mehrdimensionalen Wahrheitsbegriff ist paradigmatisch für die Kindertheologie – und für den Religionsunterricht im Ganzen.

Da sich die bisherige Forschung zu theologischen Gesprächen vornehmlich auf Kinder im Grundschul- oder auch im Vorschulalter konzentriert hat, steht die Frage im Raum, wie dieses Konzept in den Sekundarstufen I und II fortgesetzt werden kann. Zwar bietet das Jugend- im Vergleich zum Kindesalter neue und andere Herausforderungen, denen sich selbstverständlich auch der Religionsunterricht zu stellen hat. Dennoch bleiben die grundlegenden Prinzipien der Kindertheologie auch für die Sekundarstufen I und II dieselben: den Schüler als Konstrukteur der Wirklichkeit begreifen, das Bemühen um Verstehen, die Verbindung von Konstruktion und Ko-Konstruktion...

Dies führt jedoch zu der Einsicht, dass der Religionsunterricht auch nach der Grundschulzeit der Theologie der Schüler/innen einen breiten Raum zu gewähren hat. Die Beobachtungen der vorliegenden Untersuchung haben gezeigt, wie sich die individuellen Konstruktionen der Schüler/innen auf die Rezeption des Unterrichtsgeschehens auswirken und mit welcher Beharrlichkeit die sogenannten unentscheidbaren Fragen diskutiert werden möchten. Das konstruktivistische Paradigma stellt den häufig in der didaktischen und methodischen Praxis zu beobachtenden Bruch im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe in Frage – die Lernenden bleiben auch nach dem Besuch der Grundschule Konstrukteure ihrer eigenen Wirklichkeit. Diese Einsicht muss sich auf die Unterrichtswirklichkeit in Form einer veränderten Unterrichtskultur auswirken; die Umsetzung kindertheologischer Prinzipien kann entscheidend zu dieser Veränderung beitragen. Insbesondere für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II resultiert daraus eine Neuorientierung und Umstrukturierung: Der in seiner wissenschaftspropädeutischen

⁴²⁷ Vgl. Kraft 2006, 172.

Ausrichtung tendenziell lernzielorientierte Oberstufenunterricht muss neben den Ergebnissen auch die Prozesse in den Blick nehmen. Die gemeinsame Suche nach einer Wahrheit, die persönlich verpflichtet und zur Übernahme von Verantwortung führt, ist im Wesentlichen prozesshaft zu begreifen.⁴²⁸

Die Bereitschaft, den Unterricht für individuelle (theologische) Konstruktionen der Schüler/innen zu öffnen, die Suche nach Antworten als gemeinsamen Aushandlungsprozess zu verstehen sowie die Sensibilisierung für einen mehrdimensionalen Wahrheitsbegriff stellen wichtige Beiträge zur „Lebensführungskompetenz“ Jugendlicher und junger Erwachsener dar. Eine derartige Kompetenz ist nicht zuletzt unaufgebbarer Bestandteil einer umfassenden Allgemeinbildung.

⁴²⁸ Vgl. zur Diskussion über Bildungsstandards und Kindertheologie Rupp 2006.

15. Anhang 1 („Unerwartet bei der Sache“)

15.1 „gefilterte“ Transkripte

15.1.1 Cornelia

Transkript, Cornelia

29. LEHRERIN: Wer würde da zustimmen? (Weiteres Gelächter) () CORNELIA!
30. CORNELIA: Ja, also vielleicht wird dadurch ja jetzt gleich die Stimmung klar, oder jedenfalls kann man diese, diese Personen ein bisschen charakterisieren.
31. LEHRERIN: Aha, und was ist das für eine Stimmung, die für Sie da klar wird?
32. CORNELIA: Ja, äh, bisschen ungut, jedenfalls, dass sie so anscheinend, na ja, man weiß eher, der Vergleich. () Er freut sich natürlich nicht darüber und sie erhebt irgendwelche Ansprüche –
33. LEHRERIN: – ja –
34. CORNELIA: – oder, ja.
35. LEHRERIN: Ganz richtig, aha. Was für Gefühle hat er denn? Was meinen Sie?
36. CORNELIA: Minderwertigkeit.
37. LEHRERIN: Mhm, sammeln ma mal (schreibt an die Tafel) (16), DALIA.
46. LUCY: Peinlich.
47. CORNELIA: Aber, enttäuscht auf jeden Fall.
48. LEHRERIN: Ja (schreibt).
49. THOMAS: Von ihr?
50. CORNELIA: Ja, von seinen Wünschen, oder so.
51. LEHRERIN: Oder?
63. LEHRERIN: Gut, also dann muss ma des festhalten: Von seinen Wünschen – stammt vom THOMAS.
64. CORNELIA: In Klammern –
65. LEHRERIN: – des kannst Du auch gleich dazu schreiben.
67. LEHRERIN: Für heute, hoffentlich war des nicht der letzte. So, also, hamma noch was? Ich glaub des beschreib des eigentlich schon ganz gut, die Gefühle von Ihnen. Stell ma uns doch mal vor, jetzt käm die gute Fee. Die würd die Zeit anhalten und würde sagen: noch mal von vorne. Was würde er sich wünschen? () CORNELIA
68. CORNELIA: Ja, er würde sich äh, wünschen, dass er für sie an erster Stelle steht, oder?
69. LEHRERIN: Mhm (schreibt) (10) NIKLAS.
77. LEHRERIN: Ja. (schreibt) (14) CORNELIA.
78. CORNELIA: Ich würde mal – nicht nur, dass sie ihn so akzeptier, sozusagen sich ähm, sich irgendwie 'ne, 'ne Lüge, sondern sie soll ihn wunderbar finden, also sie soll von ihm völlig begeistert sein. (SCHÜLER lachen leise) Des, des will er doch –
79. LEHRERIN: – ja –
80. CORNELIA: – nicht, dass sei ihm halt okay, halt so nehmen wir ihn.
81. LEHRERIN: Schön, gut. Aha, weil von, sag ich ma: akzeptieren wie er ist und da schreib ma hin: Begeisterung (schreibt) (). Ham Sie ganz recht. CORNELIA.
82. CORNELIA: Ähm
83. LEHRERIN: – aha –
84. CORNELIA: – die Freundin –
85. LEHRERIN: – aha –
86. CORNELIA: – weil ja dieser Satz schon () –
87. LEHRERIN: – mhm, also dass die Freundin –
88. CORNELIA: – nicht besonders für sie spricht –
89. LEHRERIN: – weniger oberflächlich ist.
90. CORNELIA: Genau.

91. LEHRERIN: (schreibt) (3). (4)
92. CORNELIA: Weil ich denk mal, dass es ihr jetzt nicht so besonders um den Jungen geht, sondern, äh, sondern einfach, ja, mit welchem kommt sie jetzt am besten aus, oder so was.
93. LEHRERIN: Mhm, haben Sie eigentlich ganz recht, ja, wenn man den Blickwinkel mal so wendet.
94. CORNELIA: Genau.
95. LEHRERIN: Aha. PAULA.
111. LEHRERIN: Mhm, richtig. CORNELIA.
112. CORNELIA: Ähm, ich würd einfach mal sagen, ähm, den Gefühlen und den Emotionen der Menschen wird einfach, also die werden ausgenutzt für die Werbung.
113. LEHRERIN: Ja, können Sie das noch beschreiben inwiefern die ausgenutzt werden?
114. CORNELIA: Ja, insofern, dass ähm, dass jetzt einfach dieser Junge hingestellt wird mit diesem Satz oben drüber und ähm, ich weiß nicht, vielleicht ist jetzt jemand, der zufällig an diesem Plakat vorbeiläuft, selber in dieser Situation und ähm, ich weiß nicht, der findet das wahrscheinlich gar nicht lustig, also es ist halt einfach ich find's halt geschmacklos.
115. LEHRERIN: Mhm, gut. Ähm, finden das andere auch noch geschmacklos?
127. LEHRERIN: Aha. Da steht, ähm: Jetzt drangehen, Angebo, Ange äh, tschuldigung – jetzt drangehen bei Debitel, Angebote zum Liebhaben. Und dann kommen verschiedene, äh, äh, Telefongesellschaften, die genannt werden und ähm, Debitel hat die Auswahl und für Sie das Passende, egal was die anderen sagen. Je, das steht da drunter noch. Jetzt war mal dabei zu sagen, das passt überhaupt nicht zusammen. Nehm mal die Fahrt noch mal auf. Die CORNELIA und dann die DALIA.
128. CORNELIA: Ähm, ich glaub, ähm, die das ist so gemeint, dass ähm, dass man sich jetzt nicht mit dem Erstbesten zufrieden geben soll, also zum Beispiel, was weiß ich, also der Junge ist jetzt im Grunde des Handy von dem Mädchen, das sie bereits hat, und jetzt äh gibt's aber noch andere und die soll das jetzt nicht so hinnehmen, dass sie jetzt nur das hat, sondern die soll sich mehrere anschauen und sich das des Bester rauspicken –
129. LEHRERIN: – mhm –
130. CORNELIA: – und halt eben das Modell das zu ihr passt.
131. LEHRERIN: Mhm.
132. CORNELIA: Und, ähm, hm, ja ich weiß nicht, und ich find's halt auch oberflächlich, weil wenn sie für ihn Gefühle hat und es dann aber irgendwie 'n schöneres Handy gibt, also es gibt immer irgendwie tollere Menschen oder was weiß ich, aber ähm, () was denn? (Zu einer Mitschülerin gewandt)
133. NADINE: Nichts (Lacht)
134. LEHRERIN: Aber? Das wäre jetzt das Spannende.
135. CORNELIA: Ja, aber man, also ich weiß nicht, jeder, jeder entscheidet sich halt für für etwas und da, das sollte man halt auch irgendwie behalten.
136. LEHRERIN: Mhm, mhm, Ja, das wäre zu denken. Jetzt, DALIA?
150. LEHRERIN: Mhm, mhm, ja, CORNELIA.
151. CORNELIA: Das find ich jetzt zum Beispiel gar nicht, weil, das find ich doch auch 'ne blöde Rollenverteilung, dass sie so ungefähr, dass man das Mädchen in die Rolle steckt, dass sie irgendwie sich da 'nen Jungen aussucht und so weiter, also ich find, das ist ja fast schon nicht mal, nicht mehr echt, sondern eigentlich irgendein wahnsinnig blödes Klischee eigentlich bisschen verstärkt, so'n so dass ich mich eigentlich überhaupt nicht –
152. LEHRERIN: – mhm –
153. CORNELIA: – also, dass man fast denkt: Geht's noch, ähm, (SCHÜLER lacht) Mädchen, oder Jungen so, so darzustellen eigentlich.
154. LEHRERIN: Das ist jetzt ganz spannend, was Sie sagen, also Klischee wäre für mich jetzt was anderes gewesen in dem Zusammenhang. () Für wen denn noch? Nämlich was?

163. LEHRERIN: Naja, gut. Also, hamma schon mal zwei Sachen, was sozusagen zeittypisch ist. Also, der Mensch wird zur Ware, wird genauso verglichen, wie jetzt die Handys untereinander auch. Da ham wir ´ne bestimmte Konzeption eines Menschenbildes, wie des momentan zumindestens in dieser Werbeagentur ähm en vogue is und vertreten wird und damit wird Werbung gemacht. Ja. Wenn Sie jetzt mal so durch´n Kopf sortieren – wir ham uns ja mit einigen Konzeptionen der Anthropologie beschäftigt in der letzten Zeit. Würden Sie da auch noch Anknüpfungspunkte finden können () an dieses Menschenbild, was die Werbung hier vermittelt (4)? Sie dürfen vielleicht mal so zwei Minuten murmeln mit dem Nachbarn, mal überlegen, dürfen auch Ihre Unterlagen rausholen. (Murmeln) (70) So, dann woll ma mal hören. Kurzes Ergebnis. Sind Sie da auf irgendwas gestoßen, so Sie sagen, könnt ich mir entfernt vorstellen? (4) CORNELIA.
164. CORNELIA: Ja, ich weiß es jetzt nicht, also mir is jetzt so als erstes des durch den Kopf gegangen mit dem Mensch als Sünder.
165. LEHRERIN: Mhm, inwiefern?
166. CORNELIA: Ja – (Klasse lacht)
167. LEHRERIN (lachend): – das fällt Ihnen jetzt ein, weil ich Ihre Religionslehrerin bin, so ungefähr. Sind nicht Adam und Eva im Paradies, oder?
168. CORNELIA: Ja, ich hab nur einfach ein Stichwort gegeben.
169. LEHRERIN: Bitte? Ja, genau. Des Stichwort gegeben, nee ich dachte eigentlich an die modernen Konzeptionen, die gar nichts mit der Theologie zu tun haben. Wer hat denn, wer hat denn die Gruppe von Lorenz, der den dargestellt hat?
175. LEHRERIN: Bitte?
176. CORNELIA: Ach stimmt.
177. LEHRERIN: NIKLAS.
183. LEHRERIN: Richtig, ja. Und wenn man dann des jetzt noch so ´n bisschen ausweitet, was vielleicht so ´n bisschen provokativ ist, dann kann man sagen: Wieso muss eigentlich alles sexualisiert werden, auch eine Werbung für Handys? Ja? Da würde Freud sozusagen auch noch mal zugerechnet werden können. Also, an die beiden Entwürfe hätt ich jetzt zum Beispiel, ähm, gedacht. Vielleicht auch noch an den Existentialismus. () CORNELIA.
184. CORNELIA: Äh, ja.
185. LEHRERIN: Inwiefern?
186. CORNELIA: Also, hm, vielleicht eher so dieses, wie wie jemand wirkt, was, also das ist er, oder die Männer, die ich mir such, so bin ich.
187. LEHRERIN: Mhm.
188. CORNELIA: So´n Typ von Frau bin ich, oder so was.
189. LEHRERIN: Ja, zum Beispiel. Ja, also, so was brauchen Sie nicht aus dem Blick verlieren, des kann man da ruhig schon mal versuchen, mit ran zu knüpfen. Gut, jetzt geh ma mal einen Schritt weiter. Mach ma einen großen Zeitsprung. Diese Gefühle und Wünsche, vor allem die Wünsche, die er hat, die stecken glaub ich auch in jedem von uns, nämlich, dass man an erster Stelle steht, dass man Vertrauen entgegengebracht kriegt, dass man akzeptiert wird, wie man ist, dass man begeistert aufgenommen wird, dass man Verständnis erfährt, Geborgenheit, dass alles...
223. LEHRERIN: Mhm. Also, wie formulier ma´s jetzt als Frage? () wie kann über Schwächen hinweggesehen werden? Oder würdest du´s nicht so sagen?
224. CORNELIA: Ja, also des find ich, ja –
225. LEHRERIN: – trifft´s noch nicht ganz?
226. CORNELIA: Nee, aber ich weiß nicht, ich bin auch nur der Ansicht, des ja, dann man sozusagen glauben muss, um, um –
227. THOMAS: – akzeptiert zu werden –
228. CORNELIA: – aber – ja, find ich auch gut.
229. LEHRERIN: Des is das Problem, also dass des dann schon wieder eine Art Bedingung is.
230. CORNELIA: Oder, was vielleicht auch den Menschen passt, so als, wenn er nicht glaubt, dann ist er Sünder bisschen, oder dann ist er unvollkommen, oder so was.

231. LEHRERIN: Aha, ja. Das wär jetzt sozusagen die andere Seite der Medaille, die Sie ansprechen. Könnte man auch in diese Richtung belegen, ja. Is aber'n bisschen anders gemeint, deswegen sollen Sie ja mal versuchen so Fragen zu formulieren.
242. LEHRERIN: Eine Erlösung von Sünden müsst ich da noch aufnehmen. (schreib) (4)
243. CORNELIA: Was sind Sünden?
244. LEHRERIN: Hätt ich jetzt auch gefragt. (Verhaltenes Lachen in der Klasse)
250. SARA: Gut, aber zum Beispiel auch ja auch in der Hitlerzeit, oder so was, also ich mein, je jeder der da der Meinung war, er er glaubt ja und gehört der Kirche an –
251. CORNELIA: – oder auch jetzt wieder –
252. SARA: – oder auch jetzt –
253. CORNELIA: – doch mit Bush, die beten alle bevor sie in Kampf gehen. So ungefähr.
254. LEHRERIN: Mhm.
266. LEHRERIN: Des is aber ein anderer Rechtfertigungsbegriff als der, der jetzt hier verwendet worden ist, fällt Ihnen des auf? Auch die Kreuzzüge ham's mit dem Glauben gerechtfertigt, aber des is'n anderer Rechtfertigungsbegriff als dieser hier. Des is mehr dieses: Ich bin akzeptiert, wie ich bin, ich bin wer, ich muss mich nicht vergleichen lassen von was weiß ich drei verschiedenen Männern, ob sie jetzt äh, oder neben drei Frauen stellen und dann schau'n. Ob ich genommen werde. Ich muss mich nicht dauernd, ähm, sozusagen da vermarkten, sondern ich bin schon wer, des is eher so in diese Richtung gedacht. CORNELIA?
267. CORNELIA: Ja, es geht wahrscheinlich eher ums persönliche Gefühl, also, so wie, Luther hat sich eben auch eher schlecht als recht gefühlt. Jetzt kann er sich, jetzt geht's wahrscheinlich ums eigene, wie sagt man, Selbstwertgefühl oder so.
268. LEHRERIN: Ja, richtig, also, wie kann ich ein, da könnt man 'ne Frage draus machen: Wie kann ich ein gutes äh Selbstwertgefühl erhalten, oder wodurch, wodurch, ähm, stärke ich mein Selbstwertgefühl? So was wären eher die Fragen (5). So, das is jetzt für mich sehr interessant, weil des is 'ne Frage von Ihnen, ja, und es is eine Frage, die is auch richtig, aber des is 'ne theologische Sprache, die Ihnen wenig sagt oder wo's sofort in 'ne andere Richtung geht. Ja, versuch ma mal hier finden, äh Antworten zu finden (schreibt) (6) PAULA.
277. LEHRERIN: (schreibt) (5) – angenommen werden.
278. CORNELIA: Also, würde man nicht angenommen werden, wenn man nicht glaubt, oder?
279. SARA: Ja, eben des is bisschen so wie so'ne äh Gangaufnahmeprüfung, ja du wirst aufgenommen, wenn du in den Supermarkt gehst und klaust oder so. Also -

15.1.2 Paula

Transkript, Paula

7. LEHRERIN: PAULA, kannst du des mal vorlesen?
8. PAULA (liest): *Wie – Olli und Marc kommen auch gleich? Na, ich brauch doch 'nen echten Vergleich.*
71. LEHRERIN: Ja, unbedingt.(8) Was vielleicht noch? PAULA.
72. PAULA: Seine Freundin ihn (räuspert sich) ihn so akzeptiert ohne andere Vergleiche zu brauchen, also dieser, diesen Olli und den Merk. Und dass sie ihn so akzeptiert, wie er ist.
73. LEHRERIN: Ja, richtig, ja. (schreibt) (16) So ich schreib: Wünsche.
74. PAULA: Ja.
95. LEHRERIN: Aha. PAULA.
96. PAULA: Find sie schaut auch sehr verachtend, oder so ja bisschen erniedrigend einfach, oder abstoßend.
97. LEHRERIN: Mhm. Und was würde er sich –
98. PAULA: – er sitzt in Ruhe so, also.
99. LEHRERIN: Und was würde er sich jetzt wünschen, wenn Sie's mal so formulieren?

100. PAULA: Ähm () ja vielleicht, Verständnis oder Geborgenheit.
101. LEHRERIN: Mhm, oder, dass sie nicht beachtet, dass er nicht beachtet wird.
102. PAULA: Ja.
103. LEHRERIN: Schreib ma´s doch so auf. So schnell noch mal ein neuer Aspekt. (Schreibt) (9) Ja, jetzt hamma des mal gesammelt, war ne ganze Menge, vor allem was Sie da zusammengetragen haben, was das beschreibt und jetzt zeig ich Ihnen mal das Ganze (deckt die untere Hälfte der Folie auf) (5). Um was handelt es sich?
121. LEHRERIN: Ja. Mhm. Richtig. Also, da können wir jetzt diese ganzen ähm, Gefühle, die wir aufgeschrieben haben, die er jetzt in der Situation hat, ähm, uns vorstellen und dann sozusagen Verständnis dazu haben. PAULA, Sie wollten noch was anderes sagen?
122. PAULA: Ich kann eigentlich nicht ganz den Zusammenhang zwischen dem Bild und der Werbung sehen, weil es hat ja – des eine hat ja mit dem anderen überhaupt nichts zu tun.
123. LEHRERIN: Mhm.
124. PAULA: Also, wenn da jetzt noch irgendwas mit ´nem Telefon, oder –
125. NIKLAS: – was steht denn da drunter?
126. PAULA: Ich weiß nicht, also nach irgendwas mit diesem Bild mit der Werbung zusammen zu tun hätte, aber – es hat ja rein gar nichts miteinander zu tun.
127. LEHRERIN: Aha. Da steht, ähm: Jetzt drangehen, Angebo, Ange äh, tschuldigung – jetzt drangehen bei Debitel, Angebote zum Liebhaben. Und dann kommen verschiedene, äh, äh, Telefongesellschaften, die genannt werden und ähm, Debitel hat die Auswahl und für Sie das Passende, egal was die andern sagen. Je, des steht da drunter noch. Jetzt war ma dabei zu sagen, des passt überhaupt nicht zusammen. Nehm ma mal die Fährte noch mal auf. Die CORNELIA und dann die DALIA.
140. LEHRERIN: Ja, richtig. Also, die Gefühle, ham Sie jetzt grad richtig formuliert, werden übertragen auf eigentlich eine Telefongesellschaft, die damit eigentlich überhaupt nichts zu tun hat. Zwei Dinge werden miteinander in Kontakt gebracht. Und wer hat da noch mal gesagt, dass man da hinschaut, NADINE, glaub ich, gell; und dadurch gefangen wird die Aufmerksamkeit und dann überlegt man: Hä? Was ham die jetzt miteinander zu tun? Und kommt zu dem Ergebnis: Ja, aha, so soll des gemeint sein, wie wir´s jetzt gerade herausklamüsert haben. PAULA.
141. PAULA: Also, des was die CORNELIA gesagt hat, fand ich – so einleuchtend, dass man des verknüpfen kann. Ich find´s total Schwachsinn, oder einfach blöd, ähm, so ´nen Vergleich zu nehmen, weil´n Handy und ´n Mensch des ist was völlig anderes und man kann nicht sagen: Na gut, ich nehm, ich su, ich hab halt (lacht) verschiedene Jungs und such mir halt den besten raus, also des find ich, des find ich total blöd einfach.
142. LEHRERIN: Gut, also –
143. PAULA: – also, des find ich auch von der Werbung an sich ziemlich idiotisch. (Gemurmel in der Klasse)
144. LEHRERIN: Mhm. Jetzt müss ma mal überlegen, ob Sie die Zielgruppe sind. Werbung arbeitet ja eigentlich schon, ähm, mit Folien, die sozusagen die Mehrheit ansprechen. Glauben Sie denn, dass Sie jetzt sozusagen da ´ne Ausnahme sind mit Ihren Empfindungen, oder glauben Sie, es wird doch ein gewisser Zeittrend eingefangen? () Also, dass eben alles und jedes abgeprüft wird, abgecheckt wird und wenn´s nicht ist, dann wird ma eben ´nen anderen und dann wird man mit dem glücklich. Oder glauben sie, des is verfehlt? ()
268. LEHRERIN: Ja, richtig, also, wie kann ich ein, da könnt man ´ne Frage draus machen: Wie kann ich ein gutes äh Selbstwertgefühl erhalten, oder wodurch, wodurch, ähm, stärke ich mein Selbstwertgefühl? So was wären eher die Fragen (5). So, das is jetzt für mich sehr interessant, weil des is ´ne Frage von Ihnen, ja, und es is eine Frage, die is auch richtig, aber des is ´ne theologischer Sprache, die Ihnen wenig sagt oder wo´s sofort in ´ne andere Richtung geht. Ja, versuch ma mal hier finden, äh Antworten zu finden (schreibt) (6) PAULA.
269. PAULA: Ich wollt noch sagen ähm –

270. (GONG)
271. PAULA: – wie kann ich doch als normaler Mensch einfach angenommen werden, oder ganz normal –
272. LEHRERIN: – ja, richtig –
273. PAULA: – angenommen werden?
274. LEHRERIN: Des sollt ma auf jeden Fall noch aufschreiben, also, wie kann ich, hatten Sie gesagt, als normaler Mensch (4) –
275. PAULA: – hätte gesagt, jeder angenommen, oder –
276. SARA: – ja, aber –
281. SASKIA: Von Gott.
282. PAULA: Ja, von Gott.
283. LEHRERIN: Dann ham Sie eins übersehen. Ein, ein Wort das hier steht haben Sie dabei übersehen, was das hinfällig macht diese Bedingung.
285. LEHRERIN: Das is dieses hier: Es ist ein Geschenk, es ist kein Zwang. Ne? Alles ´ne ganz spannende Frage. SARA, verschlucken Sie Ihren Gedanken nicht und dann spucken Sie den in der nächsten Stunde noch mal aus. Ja, und dann werden wir dann noch mal weitersehen, dann. PAULA?
286. PAULA: Ganz kurz noch und zwar: kann ich denn, wenn ich jetzt an jemand glaub, wie kann ich dann denn von dem angenommen sein? Also wenn ich, wenn ich jetzt ähm, sag o.k., ich glaub jetzt nicht an Gott, dann kann ich ja auch nicht von ihm angenommen sein, weil ich davon ausgeh, dass es ihn gar nicht gibt, des heißt ich muss da ja an ihn glauben, damit ich angenommen werde, wollt ich nur mal sagen.
287. LEHRERIN: Ja, war ´n guter Schlusssatz.
288. PAULA: Ja.

16. Anhang 2

(„Dann denk ich nie richtig so allgemein“)

16.1 Tafelbild

	Sigmund Freud: Die Kränkungen (1916/17) (1) Erde ist nicht mehr Mittelpunkt des Universums (Kopernikus) → Mensch nicht mehr Mitte des Universums (2) Mensch stammt vom Tier ab → nicht mehr „Krone der Schöpfung“, sondern Teil (verliert Bedeutung) (3) Der Mensch ist nicht Herr im eigenen Haus (Es – Ich – Überich)	Kreationismus
--	--	---------------

16.2 Fragebogen

Fragebogen zur Religionsstunde vom 20.9.2006

Wichtig: Es geht in diesem Fragebogen **nicht** darum, das Thema der Stunde inhaltlich weiter zu diskutieren! Stattdessen seid ihr aufgefordert, zu beschreiben, was euch während der Unterrichtsstunde durch den Kopf gegangen ist:

Was habt ihr gedacht, gefühlt, beobachtet? Woran habt ihr euch erinnert etc.?

Bitte antwortet so ausführlich wie möglich!

1. Vor- und Zuname:
2. Alter:
3. Konfession:
4. Hobbys/Interessen:
5. Was war deiner Meinung nach Thema der Stunde?
6. Welche Aspekte des Themas erscheinen dir besonders wichtig, welche weniger wichtig?
7. Was fandest du in dieser Religionsstunde besonders interessant und warum?
8. Kannst du das Thema mit deinem eigenen Leben in Verbindung bringen? Inwiefern?
9. Konntest du im Verlauf des Unterrichtsgesprächs alles sagen, was dir wichtig war?
Wenn nicht, was hättest du gerne geäußert?
10. Ist in dieser Religionsstunde irgendetwas anders gewesen als sonst? Wenn ja, was war es und wie hast du darauf reagiert?

16.3 Transkriptionszeichen

LEHRERIN:	Lehrerin
SS:	mehrere Schüler/nnen (mind. 3)
SCHÜLER:	nicht identifizierbarer männlicher Schüler
SCHÜLERIN:	nicht identifizierbare weibliche Schülerin
(unv.)	unverständlich
((was hat sie gesagt?))	Konjektur, d.h. vermuteter Wortlaut bei schwer verständlicher Passage
()	Pause unter 5 Sekunden
(5)	Pause von 5 Sekunden
(Lachen)	Zusammenfassung von Passagen; sinngemäße Ergänzung/Charakterisierung nonverbaler Vorgänge; Phänomenbeschreibung

Dieser

auffällige Betonung

(…)

Auslassung durch den Transkribierenden

16.4 Transkript der Unterrichtsstunde

Stundentranskript

- (1) 1. LEHRERIN: Das ist der Text. Der steht äh Seite 18.
 2. MICHAEL: Ach wie geil äh ich hab die Rückseite nich. Da is der nich drauf. Es is nur eine Seite kopiert bei mir.
 3. LEHRERIN: Oh MICHAEL, guckst du dann bei deinem Nachbarn mit? Ich habs äh ich such dann gleich noch mal während ihr Lesepause kriegt, ob ich eins finde.
 4. MICHAEL: Alles klar.
 5. LEHRERIN: Ähm. Unter Weltbilder der Neuzeit möchte ich euch bitten jetzt zunächst den Text von Siegfried, Sigmund Freud zu lesen ähm der is relativ (unv.) äh euch dann mit eurem Nachbarn noch ma zusammen zu tun und zu klären, was sind die drei Kränkungen von denen Freud hier redet? Wir wollen versuchen das dann gleich nachzuvollziehen aber zunächst mal würde ich gern haben, dass ihr ganz genau für euch klar habt, was sind eigentlich die drei Kränkungen? Was meint er? Falls Fragen sind stehe ich zur Verfügung. Ihr habt für Beides, Lesen und Klären und Formulieren der Kränkungen zehn Minuten.
- (2) 6. *(SS lesen den Text und nehmen darin Markierungen vor; dann beginnt leises Gemurmel; SS beginnen mit der Partnerarbeit; LEHRERIN macht einen Rundgang durch die Klasse und gibt zwei Gruppen Hilfestellungen) (~ 7 Min.)*
 7. LEHRERIN: Oh, ihr seid schneller als ich gedacht hab.
 8. S: Nein, ich bin noch nicht fertig.
 9. LEHRERIN: Ja, wir warten noch einen Moment. Wenn ihr, wenn ihr schon fertig seid, überlegt noch mal ´n Stückchen weiter so ähm was, was macht das mit euch selber wenn ihr euch das überlegt so mit dieser dritten Kränkung. Die ersten beiden hatten wir uns ja (unv., *da SCHÜLER niest*) überlegt, aber was macht das mit ((der dritten))?
- (10) 10. *(Gemurmel; LEHRERIN schreibt an die Tafel)*
- (11) 11. LEHRERIN: Wer braucht noch Zeit? Gut, dann lass uns ma anfangen. Ähm, der Text von Sigmund Freud, ich hab euch dahinter geschrieben 1916/1917, stammt aus einer Vorlesung zur Einführung in die Psychoanalyse, die er gehalten hat und ist damit so ´n Grundlagentext, also ´n Grundlagentext äh von ihm selber verfasst. Äh, zunächst würd ich gern ma versuchen mit euch ma zu gucken, wie versteht er hier die () erste Kränkung? Er sagt also, zwei große Kränkungen in ihrer naiven Eigenliebe hat die Menschheit im Laufe der Jahre hinnehmen müssen oder im Laufe der Zeit. RUTH.
12. RUTH: Die erste Kränkung ist ja, dass die Menschen einsehen müssen, dass die Erde nicht mehr der Mittelpunkt des Weltalls ist.
- (12) 13. LEHRERIN: Ja (*schreibt*). Die Erde nich der Mittelpunkt, entschuldigung, ich hab hier falsch geschrieben (*schreibt*). Mit welchem Namen verbindet sich das? Dass die Erde nicht mehr Mittelpunkt des Universums is –
14. RUTH: – mit dem kosmologischen Weltbild (unv.)
15. LEHRERIN: Ja, und?
16. TIMO: Äh, geozentrischen.
17. LEHRERIN: Nee, beim geozentrischen war sie im Mittelpunkt –
18. TIMO: – jaja, mein ich ja –

19. LEHRERIN: – ja –
20. TIMO: – also, dass sie nicht mehr im geozentrischen –
21. LEHRERIN: – ja –
22. TIMO: – das mein ich –
23. LEHRERIN: – das heißt NA-, NADINE.
24. NADINE: Ja von der kopernischen Weltbild –
25. LEHRERIN: – alles klar. Wir können hier also wirklich Kopernikus einsetzen (*schreibt*). Und ähm was bedeutet das für den Menschen? Also dass die Erde nicht Mittelpunkt ist, sagt ja erst mal – ähm KIRSTEN.
26. KIRSTEN: Ja, dass der Mensch somit auch nicht mehr wichtig ist
27. LEHRERIN (*schreibt*): Nicht mehr wichtig?
28. TIMO: Unwichtig.
29. KIRSTEN: Ja, also zumindest nicht mehr das Wichtigste is.
- (13) 30. LEHRERIN: Ja, nich mehr die Mitte. Also der, sozusagen der Mensch verliert damit auch seine Mittelpunktstellung ne? Im, im Universum erst ma zunächst, auf der Erde ist noch nix über ihn gesagt.
31. THORSTEN: Ja, er ist praktisch nur eine ganz kleine Größe in diesem ähm Weltsystem.
32. LEHRERIN: Ja (*schreibt*). Ich schreib ma einfach jetzt auf, nicht, der Mensch ist nicht mehr Mitte des Universums –
33. LEA: – Frau LEHRERIN –
34. LEHRERIN: – ja –
35. LEA: Hat das ´n Sinn, dass Sie da oben Platz gelassen haben? (*zeigt auf die Tafel*)
36. LEHRERIN: Ja, ich wollt noch was drüber schreiben. Äh, wenn der Mensch nicht Mitte des Universums ist – jetzt hab ich gerade gehört, SABINE, du hast zu deiner Nachbarin gesagt ähm dich kränkt das nich.
37. SABINE: Ja, das war ja so, dass wir drüber diskutiert haben, ob das jetzt wirklich (unv.) dritte Kränkung is, da hab ich gesagt, die andern Beiden sind auch wichtig.
38. LEHRERIN: Mmh. STEFANIE.
39. STEFANIE: Also ich find aber, dass sich aus dem ersten, dass man nich mehr der Mittelpunkt is, das zweite sich auch ´n bisschen raus schließt, also dass man dann äh auf, auch schon ma aus der Tier, aus dem Tierreich, also dass das dann äh so, dass das so zusammengehört, das (unv.)
40. LEHRERIN: Ja. Das erste ist zumindest die Voraussetzung für das zweite. CHRISTINA.
- (14) 41. CHRISTINA: (unv.) Kränkung is vielleicht erst ma, dass wir erst ma nich im Mittelpunkt sind und dass wir auch nicht wissen, was danach kommt (unv.) eigentlich sind wir im Ungewissen, dass wir halt ähm ja nicht wissen, wie (unv.) sind, die (unv.) woanders leben.
42. LEHRERIN: Könnte sein, also das könnte zum Beispiel den Gedanken bringen, dass du sagtest, könnte auch anderes, anderswo Leben geben. SILVIA.
43. SILVIA: (unv.) zuvor die Ehre hatten, halt im Mittelpunkt zu sein, auch vielleicht von Gott so quasi in die Mitte gesetzt (unv.) son unwichtiger Teil irgendwo, meine ich auch.
44. LEHRERIN: Ja ähm, LAURA
45. LAURA: Ähm, also ich fühle mich jetzt auch nicht direkt gekränkt, einfach, das liegt auch einfach daran, dass man sich jetzt schon damit abgefunden hat und einfach schon immer, also ich habs immer schon irgendwie so gelernt gekriegt, dass ich nicht der Mittelpunkt im Universum bin und so und ähm ich denk ma zu der Zeit, wo es doch noch klar war, von wegen, ja wir sind der Mittelpunkt ähm mit uns, als wir das Beste der Schöpfung und wenn dann so ähm der Gegensatz dazu kommt, ich glaub dann ist es vielleicht schon ´ne Kränkung aber (unv.)

- (15) 46. LEHRERIN: Ja, ich denke wir wer-, es ist zumindest wichtig, wir sind damit schon groß geworden. Also es gibt, ihr habt wahrscheinlich nie gedacht ihr wärt der Mittelpunkt des Universums, (*lacht*) vielleicht als ihr ganz klein wart, musstet ihr dann entdecken äh das ist nicht so ne? Das ist also dann das Erste, für den Menschen, der damals gelebt hat kann das durchaus wirklich äh 'ne Kränkung gewesen sein, zu merken äh ich bin nicht der Mittelpunkt des Ganzen. NADINE.
47. NADINE: Ja, vor allem früher, also so von (unv.) konnt man noch merken, dass sie die Welt da beeinflussen konnten, also die haben da mitbestimmt, was passiert ist und jetzt hat er halt keine richtige Bedeutung mehr.
48. LEHRERIN: Ja, und guck ma hier, hier saß Gott sozusagen über der Erde, wenn ihr euch das Bild anguckt, der hat ja nix anderes zu tun als diese Erde zu betrachten, das, das Bild ähm MAX, worüber, von dem du gerade gesprochen hast, guckt euch mal den Gott dadrauf an, (*SS nehmen das Bild zur Hand*) der sitzt da oben, (*zu einer Schülergruppe*) dieses ähm mittelalterliche Bild, guckt euch den mal an da oben. THORSTEN.
- (16) 49. THORSTEN: Ja, der sitzt da und äh ja schaut praktisch nur runter, was die Menschen da auf der Welt so treiben, sag ich ma.
50. LEHRERIN: Ja, und wenn 'se Mist machen? Hä? Kann er ganz schnell eingreifen von da oben ne? Das heißt so, das gibt ja auch 'ne unheimliche Geborgenheit, wenn wir das Allerwichtigste sind, was Gott geschaffen hat () die Erde und uns Menschen da drauf als Mittelpunkt der Erde äh und der nix anderes zu tun hat, als auf uns aufzupassen, weil's ja nix anderes gibt äh bedeutet das was für'n Lebensgefühl, in einer Zeit die relativ unsicher war? MICHAEL.
51. MICHAEL: Ja, der wird einen nicht fallen lassen. Der wird aufpassen, dass einem nichts passiert –
52. LEHRERIN: – ja, der is nicht woanders gerade beschäftigt und sieht mich nich ne?
53. TIMO: Man hat nen gewissen Schutz.
54. LEHRERIN: Ja, und das heißt, das gibt wirklich 'ne Menge Geborgenheit und Wichtigkeit. JULIAN.
55. JULIAN: Ja, der gibt Schutz und äh man wird abgesichert damit.
56. LEHRERIN: Ja, und hier bin ich doch unheimlich wichtig. Das heißt, der wird, der wird da nich auf die Idee kommen, dass ich ihm nich wichtig bin sondern der wird mich immer im Blick behalten. Das gibt schon 'n Stück Geborgenheit. Wenn wir uns die zweite Kränkung anschauen, LEA.
- (17) 57. LEA: Ja, der Mensch stammt vom Tier ab und is nich wie in der Bibel steht als Erstes der Schöpfung geworden und man kann nich mehr so gut überordnen über die Tiere und fühlt – ja wie so 'ne Hierarchie war das ja vorher.
58. LEHRERIN: Ja, wobei er ist ja biblisch nicht als Erstes abgesich-, äh geschaffen worden. Er ist als Letztes, als Krone der Schöpfung, aber –
59. LEA: – ja genau.
60. LEHRERIN: Ja, ne?
61. CHRISTINA: (unv.)
62. LEHRERIN: Kannst du 'n bisschen lauter reden? Ich versteh –
63. CHRISTINA: – im Endeffekt, in Führungsstrichen von niederen Lebewesen abstammen und die Tiere ja daraufhin in der Welt nicht so hoch angesehen waren wie die Menschen und dass sie im Endeffekt nix anderes so leisten.
64. LEHRERIN: Was unterscheidet ihn? Ja?
65. DANIELA: Ach so, ich wollt noch sagen –
66. LEHRERIN: – ja, mach ma da.
67. DANIELA: Die dachten ja auch, dass die von Gott halt abstammen und das natürlich die ähm schwerste Kränkung, dass die dann doch nicht von Gott abstammen.
68. LEHRERIN: Ja, Gott hat die nicht direkt fertig auf die Erde gesetzt ne?

69. STEFANIE: Ja, vorher war man halt wie gesagt so 'ne Krönung der Schöpfung und jetzt ist man etwas, was von, von irgendeinem, ja wie sie schon sagte, von so 'nem niedrigen Tier dann abstammt ist.
- (18) 70. LEHRERIN: Ja. Das heißt nicht mehr Krone ne? (*schreibt*) Ich schreib mal Krone in der Schöpfung in Anführungsstriche (*schreibt*). Sondern?
71. SILKE: Sondern sie sind ja jetzt eigentlich eins von vielen, auch wie in so 'nem Zyklus wieder und sind eingegliedert in, in son System.
72. LEHRERIN: Ja (*schreibt*). Und was unterscheidet ihn denn dann von dem Tier?
73. TIMO: Nichts mehr eigentlich. Nur noch, dass er sich halt gut genug entwickelt hat.
74. LEHRERIN: Ja. Und äh das heißt der Mensch ist sozusagen Produkt einer Entwicklung, aber er ist nicht mehr zielgerichtet auf die Erde gesetzt. Was bedeutet das fürn Lebensgefühl?
75. SILKE: Ja, man empfindet sich selbst nicht mehr als was Besonderes, als 'n Individuum sondern als, als Einer von vielen.
- (19) 76. LEHRERIN: Ja (*schreibt*). Das heißt () verliert Bedeutung (*schreibt*). Vorher haben wir ja immer gedacht, wir könnten, wir sind die Krone, wir können machen was wir wollen. Ähm, zu Darwins Zeiten hats ungeheure Aufregung gegeben darüber. Ähm, das können wir wahrscheinlich kaum noch nachvollziehen. Uns geht's damit, glaub ich, LAURA ähnlich wie du eben gesagt hast von, von dem, dass die Erde nicht Mittelpunkt des Universums ist. Wir sind damit groß geworden, dass es 'nen evolutionären Prozess gibt und wir wissen sozusagen äh wir stammen da ab und haben unsere Unterschiede heute anders definiert. Zu Darwins – ja?
77. CHRISTINA: Ich möchte dazu kurz was sagen.
78. LEHRERIN: Ja?
79. CHRISTINA: Ich hab – schon länger her – hab ich son Bericht in der Zeitung gelesen, wo halt drin stand, dass in amerikanischen Schulen in manchen Bundesstaaten das verboten ist, die Dar-, die Lehre von Darwins Evolutionslehre zu unterrichten sondern nur ähm die religiöse Lehre, nur nach dem ähm, dass die gar nicht mehr damit aufwachsen, dass wir entwickelt worden sind sondern wirklich dass Gott uns erschaffen hat, dass wir die Krone der Schöpfung sind und so –
80. LEHRERIN: – ja –
81. CHRISTINA: (unv.) sehr westlichen –
- (20) 82. LEHRERIN: – ich schreib ma eben gerade das Wort auf, das sind so genannte Kreationisten (*schreibt*).
83. ((MICHAEL)): Kreationismus.
84. LEHRERIN: Die Menschen, die das vertreten, nennt man Kreationisten oder man spricht von Kreationismus, von Creatio die Schöpfung. Ähm soweit ich weiß muss beides nebeneinander gelehrt werden, ich weiß nicht, dass es verboten ist, von Darwin –
85. CHRISTINA: – ich mein, dass das in manchen Bundesstaaten in manchen Schulen (unv.) dass die das nicht mehr unterrichten dürfen –
86. LEHRERIN: – ich hab's anders gelesen –
87. MICHAEL: – das würde aber wenn nur sehr halbherzig, wenn überhaupt gemacht, an den Schulen. Ich glaub, da ist an der Hälfte oder dreiviertel der Schulen, da wird das kaum gemacht äh oder in den Hintergrund gestellt (unv.) sonst was, weil das interessiert da auch glaube ich wirklich keinen, die Bevölkerung, die Schüler sind auch mehr auf Sport aus, weil das ist ja meistens so ((in den Gymnasien da)) was weiß ich, in den Schulen, wer Sport macht, da macht ja jeder Sport, da hat er gute Noten und dann ist der Rest an Fächern auch äh fasst egal und äh die interessiert das gar nicht, wie das ist mit dem äh mit der ähm wo die herkommen. (lacht)

- (21) 88. LEHRERIN: Ich glaub, das ist 'n Stückchen, 'n Stückchen die, die falsche Schiene an dem Thema. Weil gerade an dem Thema gab's richtig Gerichtsprozesse, darf man das lehren oder muss man den Kreationismus lehren? Das ging also von, von Erwachsenen aus äh mit dem Hintergedanken, man muss so oder so entscheiden. SABINE.
89. SABINE: Also ich glaub, ich hab da auch mal drüber was gelesen. Dass es zumindest an Privatschulen oder so sowas gibt, dass man wirklich diese biologische Evolution gar nicht mehr lehrt, aber ähm –
90. LEHRERIN: – ja, an Privatschulen schon –
91. SABINE: – aber so an normalen Schulen muss man dann glaub ich schon beides lehren.
92. LEHRERIN: Ja, aber es gibt wirklich Entscheidungen, dass man beides lehren muss. KIRSTEN.
93. KIRSTEN: Ja, weil eigentlich, wenn ich nur die ähm eine Theorie da äh einen lehren, dann entwickeln die sich doch eigentlich zurück, weil es hat ja schon einer herausgefunden, dass es halt nich so is und dann wirds halt einfach jemandem vorenthalten.
- (22) 94. LEHRERIN: Äh, auch die Kreationisten, da sind auch Wissenschaftler dabei. Ähm, wir nehmen das später noch mal durch äh die das, die versuchen das zu erklären und versuchen auch das was da heute als Forschungsergebnis gibt als Irrtum darzustellen ähm ich persönlich glaube, dass die auch mit der Bibel nicht richtig umgehen, aber wir werden den Schöpfungsbericht noch mal (lacht) gucken, wie kann man den neu auslegen? Aber das heißt, es gibt bis heute Menschen, die sich davon sozusagen gekränkt fühlen und sagen, das kann doch nicht sein. Äh, Gott muss uns Menschen doch fertig auf die Erde gesetzt haben und es erstaunt einen am meisten, gerade wenn es in dem Land äh passiert, die ja gleichzeitig auch zum Beispiel in der Genforschung sehr weit sind äh die wissenschaftlich sehr weit sind. Es ist ja nicht irgendwie 'n hinterwäldlerisches Land, wo man sagt, na die haben nun ja auch keine Ahnung von Forschung.
95. NADINE: Äh, ich glaub als sich das so herausgestellt hat, die konnten sich ja gar nicht vorstellen, dass es überhaupt sein kann, wenn man, weiß ich nicht (lacht) vom Affen oder so abstammt.
- (23) 96. LEHRERIN: Ja. Klasse fünf, da gibt's oder in Klasse sechs nimmt man das in Reli durch, ((in 'nem)) Relibuch für 5 und 6 ähm da is son ganz tolles Bild drin. Da gibts 'n Bericht von, von, was Darwin entdeckt hat äh und dann is ein Bild dabei, eine Karrikatur aus der damaligen Zeit, wie der Darwin mit so 'nem ganz kleinen Körper dargestellt wird und 'nem dicken Affenkopp und dann steht da drunter, vielleicht stammt er vom Affen ab aber wir nicht. Ähm, so wirklich so, man hat Darwin persönlich verunglimpft und gesagt, das kann schon sein, dass der wie 'n Affe aussieht aber wir doch nicht. Also, so wirklich äh diese Angst davor feststellen zu müssen, wir sind eigentlich qualitativ zum großen Teil den Säugetieren ähnlich. () Ähm, lass uns noch mal 'n bisschen – wobei bis heute, ich weiß nich zum Beispiel wie es euch geht bei dem, bei dem Gedanken, qualitativ unterscheidet ihr euch nich allzu viel vom Schwein? Vom Menschenaffen kann man ja noch ganz gut annehmen, aber wie geht's euch damit, mit dem Gedanken vom Schwein zum Beispiel? Ist euch das 'n angenehmer Gedanke? CHRISTINA.
97. CHRISTINA: Ja, 'n Schwein ist doch 'n glückliches Tier?! –
98. LEHRERIN: – findse?
99. CHRISTINA: Wenn's jetzt nicht gerade geschlachtet wird-
100. SS: (*lachen*)
101. CHRISTINA: Wenn's jetzt im (*lacht*) Bauernhof lebt und (unv.)
102. LEHRERIN: Ja?

103. DANIELA: Ja aber die Vorstellung is total eklig, so weil Schweine sind ja eigentlich dreckig und werden gemästet und – keine Ahnung.
104. SS: (*Gemurmel*)
105. LEHRERIN: Ja, und also nur noch ma auf diese Gefühlsqualität, das ist –
106. SABINE: – also mir persönlich ist es jetzt egal ob meine inneren Organe denen von einem Schwein ähneln. Ich weiß ja, dass ein Schwein nich so denkt wie ich. Von daher ist das doch egal.
107. LEHRERIN: Ja gut. LEA.
- (24) 108. LEA: Ähm, also mir ist das vollkommen egal, (unv.) ob wir jetzt, wir sind vielleicht im Kopf weiter oder so aber ein Schwein hat genauso den Überlebenswillen wie wir, oder hat genauso, ja den Fortpflanzungdrang (*lacht*) oder so was.
109. LEHRERIN: Aber schaut euch noch ma dies an. Wir wissen auf der einen Seite, wir ham uns aus diesen Tieren entwickelt, jetzt nich aus Schweinen, also ((den)) Entwicklungsbegriff ((will ich nich direkt unterschreiben)), aber wir haben uns entwickelt aus diesen Tieren und gleichzeitig nehmen wir uns das Recht, zum Beispiel zu sagen, wir schlachten Schweine. Wir kämen nicht auf die Idee Menschenaffen zu schlachten, weil sie uns ähnlich, ich glaub zu ähnlich sehen, aber äh wir nehmen uns das Recht diesen Tieren Platz zuzuweisen ähm wo sie leben können, wir entscheiden wie wir die züchten, dann machen wir ma wieder ´n Tierschutzgesetz. Im Grunde haben wir die Verfügung über diese ganze Welt einfach übernommen. TIMO.
110. TIMO: Ja is ja im Prinzip wie früher. Früher hat der große Dinosaurier den kleinen Dinosaurier auch gefressen und wir machen ja jetzt im Prinzip nichts anderes mehr. Wir sind halt die Großen und Starken und fressen halt die Kleinen und Schwachen, irgendwie so is es ja –
111. LEHRERIN: – ja, aber wir wollen dafür human sein.
- (25) 112. TIMO: Ja, aber ich mein bisschen is ja immer von da ne?
113. LEHRERIN: Ja, SILKE.
114. SILKE: Aber daran sieht man ja auch eigentlich, dass wir uns doch irgendwo auch
 ähm diese zweite Kränkung besagt ja, dass wir un-, ähm dass wir eigen-, dass es diese ähm übermäßige Hierarchie eigentlich gar nicht so gibt, weil wir ja von ihnen abstammen aber ähm eigentlich tun wir das ja schon, indem wie sie zum Beispiel züchten oder was auch immer, machen wir sie ja schon unterwürfig von uns und anders können wir ja auch gar nicht überleben, also –
115. LEHRERIN: – mmh. Ja, wir haben die Welt so organisiert. Wir haben die Welt so organisiert. LEA.
116. LEA: Ja, der normale Mensch isst ja eigentlich seinen Bruder oder seine Schwester, (*lacht*) weil wir stammen ja davon ab oder die Eltern oder so. Also ich finde das total eklig ´n Schwein zu essen.
117. LEHRERIN: Du bist Veganer?
118. LEA: Ja.
119. LEHRERIN: Klar, gut. (*lacht*) Das hab ich in der Familie auch, deshalb lache ich. So, MICHAEL.
- (26) 120. MICHAEL: Ja, im Prinzip sind wir immer noch die gleichen Tiere, weil Tiere fressen Tiere um zu überleben, da gibt's ´ne gewisse Struktur drin, was weiß ich, der Wurm der frisst die Erde, der Vogel frisst den Wurm und so weiter. Das Gleiche führen wir ja nur fort auf ´ner andern Ebene, perfektionierter, schlimmer und äh eigentlich äh wir nutzen die Tiere weniger aus, also machen wir es eigentlich noch schlechter als es vorher war mit den Tieren selbst.
121. LEHRERIN: Ja, also des Ergebnis meinst du jetzt, also wenn wir geschlachtet haben. Wir schmeißen große Teile weg. Jo, CHRISTINA.
122. CHRISTINA: Ja, ich wollt sagen ähm ich hab nichts dagegen, wenn man Fleisch isst, ich hab nur was dagegen, was für Fleisch man isst. Zum Beispiel bin ich ja, also ich ess ja überhaupt ganz wenig Fleisch, wenn dann Biofleisch

weil ich das wirklich unverschämt finde das Tier so zu mästen, dem Tier überhaupt keinen Platz zum Leben zu geben. Und ich hab da nichts, ich hab nichts dagegen, wenn man Fleisch isst, weil es gibt auch genug Tiere, die untereinander Fleisch essen, die es auch machen um ähm nur um satt zu werden und um alles andere zum Beispiel (unv.) Tiere, die ähm auch jagen. Deswegen habe ich auch nichts dagegen, aber wie gesagt, ich finde das wirklich unverschämt, wenn man das so viel macht. Das man das überhaupt nicht mehr respektiert das Tier.

123. LEHRERIN: Also, der Gedanke es gibt ´n Leben vor dem Tod für die Tiere.
124. CHRISTINA: Ja.
125. LEHRERIN: Das muss es geben. Jo, SABINE.
- (27) 126. SABINE: Also, wenn man sich auch mal die anderen Tiere anguckt, zum Beispiel ähm son Fuchs oder so äh oder ´n Luchs, der son Schaf frisst, der isst auch nicht das ganze Schaf, der beißt da einma rein und dann liegt es da halb angekaut aber äh das ist halt nur so beim Menschen, die ham einfach die meiste Macht, und ähm eigent-, wir können ja mit Tieren alles machen was wir wollen, wenn wir wollen, dass es keine Schweine mehr gibt, töten wir alle Schweine, das könnten wir ja, aber wir tuns ja trotzdem nich.
127. LEHRERIN: Ja, wenns ´ne bestimmte Krankheit gibt zum Beispiel ne? Ähm, unter den Schweinen oder so, dann, dann können wir das ja locker machen, wie ja jetzt in Haltern war. Ähm, STEFANIE.
128. STEFANIE: Aber ich finde es human jetzt zum Beispiel, jetzt Schweine zu halten und sie dann auch zu essen. Weil ich find das, das ist einfach menschlich, dadurch dass wir uns irgendwann mal über diese Schweine gestellt haben, die jetzt halten können, ja wie SABINE schon sagte, wir können die alle schlachten, wir können ´se aber auch genauso gut äh züchten wie wir lustig sind, also ich find, das ist menschlich, dass man die dann auch isst. Also –
129. LEHRERIN: – ähm. Du auch?
130. STEFANIE: Ja, also ich ess auch ganz normal Fleisch. (*lacht*)
131. LEHRERIN: Ja. JEANETTE.
- (28) 132. JEANETTE: Ja, also wie SABINE gesagt hat, halt auch dass der Mensch momentan das Höchste ist. Vielleicht erzeugt halt auch genau dieser Gedanke, dass wir selbst von etwas abstammen, die Angst, dass nach uns, also irgendwas von uns abstammen würde. Das heißt, es wäre ja eigentlich automatisch höher als wir. Denn wir Menschen sind ja so gesehen die Ende, also das Ende der Evolutionskette momentan –
133. LEHRERIN: – momentan –
134. JEANETTE: – und wenn etwas nach uns kommen würde, wäre des ja automatisch höher als uns und dann entsteht vielleicht auch die Furcht, dass das mit uns das machen könnte, was wir mit den Tieren machen.
135. LEHRERIN: Ja wie gehts euch denn mit dem Gedanken, dass nach uns vielleicht ((viel höhere)) Lebewesen hier kommen, dass wir dann nur son Übergangsstadium sind?
136. SS: (*lautes Gemurmel*)
137. LEHRERIN: TANJA, könntest du den Gedanken gut haben? Dass wir nur son Übergangsstadium sind und nach uns kommt vielleicht noch irgendwas viel Besseres?
138. TANJA: Also ich kann mir das überhaupt nich vorstellen, dass nach uns noch irgendwas kommen könnte.
139. TIMO: Nö.
140. SS: (*lachen*)
141. LEHRERIN: Also mit dem Verstand kann mans denken aber gefühlsmäßig ist es noch mal anders ne? Jaa, CHRISTINA.
- (29) 142. CHRISTINA: (unv.) es könnte sein, aber ich denke mal so, dass (unv.) das dauert ja Jahre, (unv.) das ist mir relativ egal, weil ich dann ehrlich gesagt sagen muss, das ist dann nich mehr für mich real, aber vielleicht ist es auch mal

ganz gut wenn so was passiert, damit wir auch mal sehen, wies den Tieren mit so was geht.

143. LEHRERIN: Ja, äh LEA.

144. LEA: Ich wollt nur sagen, dass es ja eigentlich so ist, wenn 'n Wolf oder so 'n Tier isst, dann ist es ja so weil er sein Überleben sichern will, weil er sich dadurch ernährt und anders sich nicht ernähren kann aber wir Menschen, wir können uns doch anders ernähren. Das ist ja nicht so, dass wir aufs Fleisch angewiesen sind.

145. TIMO: Doch eigentlich schon.

146. LEA: Ja, aber, wenn wir –

147. LEHRERIN: – nee, (unv.)

148. LEA: Ja, und wir haben 'nen Magen, der kann genauso gut Weizen oder sonst was verdauen und braucht dafür kein Fleisch. Ich mein, gibt genug Menschen, die ohne Fleisch und ohne tierische Produkte leben.

149. LEHRERIN: Das wär sogar für'n Hunger in der Welt gut, wenn man sich –

150. LEA: – ja klar, weil –

151. LEHRERIN: – man braucht zum Beispiel um nur eine Kalorie Rindfleisch zu erzeugen, glaube ich acht Kalorien Getreide –

152. LEA: – ja –

153. LEHRERIN: – und um ein ein Kalorien Geflügelfleisch zu erzeugen braucht man sogar fünfzehn Kalorien Getreide und das heißt beim Hunger weltweit äh muss man sehen, mit derselben Menge Getreide kriegte man mehr Menschen satt äh gibt solche Rechenmodelle –

154. LEA: – aber –

(30) 155. LEHRERIN: – da wird, wobei ähm es gibt unter, also man fasst es unterschiedlich auf die Frage jetzt äh vegan, Vegetarier oder ist man Fleischesser äh, das sind einfach, das ist 'n Stück Lebensmodell glaub ich, muss man einfach so sehen, was unterschiedlich ist. TIMO.

156. TIMO: Also ich würde jetzt nicht sagen, dass man unbedingt ohne Fleisch leben kann, weil der Mensch ist halt 'n Fleischfresser wie auch der Wolf oder so weiter und ähm das Fleisch, das vermittelt uns ähm halt gewisse Vitamine und Sachen, die wir zum Beispiel brauchen um die Muskeln aufzubauen oder so weiter und irgendwie auch –

157. LEHRERIN: – ich glaub wir, können wir die Debatte wann anders noch ma weiter führen? Es sp – LEA kann sich jetzt nicht bremsen, noch eins dazu.

158. LEA: Das ist aber falsch, was er gesagt hat. Das stimmt nicht. Wir brauchen die Vitamine nicht aus Fleisch –

159. LEHRERIN: – das einzige was –

160. LEA: – das einzige, was wir brauchen is Eiweiß und pflanzliches Eiweiß kann der Körper viel besser spalten als tierisches.

161. LEHRERIN: Also ich glaub –

162. SS: (*lautes Gemurmel*)

(31) 163. LEHRERIN: (*laut*) Darf ich mal was sagen? Ich kenn mich damit aus, weil ich 'n veganen Sohn hab. Das einzige, was man (unv.) SABINE darf ich ganz kurz was sagen? Eisen muss man nicht zuführen, Eisen kann man genug kriegen. Das einzige was man zuführen muss, was man nicht aus der Ernährung an ausreichendem Maße kriegt ist Vitamin B 12. Das kriegt man nicht ausreichend, das muss man zuführen, alles andere geht so. Also ich hab an der Stelle, sag ich jetzt einfach ma, um das abzukürzen äh ich hab 'n Sohn, der sich vegan ernährt und als er damit anfang, hab ich mich ganz gründlich informiert äh und ähm weil ich nich wollte, der war 16 als er anfang und ich wollte, dass er gesund bleibt. Und äh man kann wirklich ganz gesund bleiben ohne jeden tierischen Stoff. Das is so. () Bin nich begeistert davon (*räuspert sich*) aber es is einfach so. Das kann man – SILVIA.

164. SILVIA: Ähm, ich wollt darauf zurückkommen auf dieses ähm ((wann genau)) Menschen, also Lebewesen da sind, die uns regieren werden, denk ich mal –

165. LEHRERIN: – ja –
166. SILVIA: – weil wie viel Hirn benutzen wir als Mensch? Irgendwie 15 Prozent oder so?
167. TIMO: Zehn Prozent.
168. LEHRERIN: Ganz kleiner Teil.
169. SILVIA: Ja, was ist mit Menschen, die 100 Prozent Gehirn benutzen könnten? Ich glaub wenn solche Menschen ma irgendwann äh Überhand nehmen so, dass wir dann auch nur dumme Schweine sind, in dem Sinne.
170. LEHRERIN: Könnte durchaus sein. Es könnte durchaus sein, dass also dass, dass es Möglichkeiten, dass man Möglichkeiten entdeckt ganz große Teile des Gehirns, die heute unbenutzt sind, zu benutzen. () Dann wären wir dagegen die Dummen.
- (32) 171. SILVIA: Ja.
172. TIMO: Aber dann sinds ja immer noch Menschen und nicht irgendwelche anderen äh Geschöpfe, die dann über uns regieren.
173. LEHRERIN: Ja, wobei die Steinzeitmenschen warn ja auch Menschen.
174. TIMO: Ja, aber über die regieren wir ja nicht, die sind ja schon irgendwie ausgestorben –
175. LEHRERIN: – die sind schon ausgestorben. Ja, äh ich würd gern noch ma an die dritte Kränkung herangehen. Die dritte Kränkung, die sagt ähm – () DANIELA.
176. DANIELA: Dass ähm, also die dritte Kränkung, die sagt halt, dass ähm das Seelenleben des Menschen manipulierbar is, also in psychischer ähm Wie-, Art und Weise.
177. LEHRERIN: Ja, was meinst du denn mit manipulierbar?
178. DANIELA: Ja, dass man zum Beispiel wie beim Hypnotiseur oder so, der kann ja –
179. LEHRERIN: – ja –
180. DANIELA: – das Seelenleben oder das Psychische manipulieren so. Wenn man vielleicht aufhören will zu rauchen oder so. Das ist jetzt –
181. LEHRERIN: – ja, wobei er geht von was anderem aus, schau noch ma genauso erst ma die These ähm das Ergebnis is manipulierbar aber er sagt jetzt erst noch ma was anderes. Äh, NADINE.
182. NADINE: Ja, der sagt, dass der Mensch auf Informationen angewiesen is.
183. LEHRERIN: Was für Informationen?
184. NADINE: Ja überhaupt dieses Leben so, also. (*lacht*)
185. LEHRERIN: Ja, CHANTAL.
186. CHANTAL: Ähm, ich glaub eigentlich sagt der, dass der Mer äh der Mer sag ich schon, (*lacht*) dass der Mensch ähm nicht mehr der Herr seiner eigenen Dinge ist, sondern dass äh halt son Unterbewusstsein ist, das sind dann die Triebe und die Triebe bestimmen das Meiste eigentlich, also, also die (unv.)
187. LEHRERIN: Ja. RUTH.
188. RUTH: Das wollte ich auch sagen. Diese These halt, dieser Größenwahn –
189. LEHRERIN: – was wird verschoben vom Selbstbild? Vom Selbstbild – wenn ihr euer eigenes Selbstbild anschaut, habt ihr doch das, was fürn Gefühl habt ihr über eure eigenen Entscheidungsmöglichkeiten? JEANETTE.
190. JEANETTE: Ja wir denken halt, dass wir jetzt, so gesehen, Herr über uns selbst sind, dass wir selbst bestimmen können was wir machen, wie wir es machen, warum wir es machen –
191. LEHRERIN: – ja –
192. JEANETTE: – und Freud will uns halt hier klar machen, dass wir nich vollkommen selbständig sind wenn es um so was geht, sondern dass wir durch gewisse Dinge beeinflusst werden.
193. LEHRERIN: Ja. Was sind denn die Dinge, die uns beeinflussen? Eh wirs aufschreiben.

194. TIMO: Emotionen –
 195. LEHRERIN: – ja –
 196. TIMO: – und Instinkte.
 197. LEHRERIN: Instinkte und?
 198. CHRISTINA: ((das Unter-, also das Unter-,))
 (34) 199. LEHRERIN: Das Unterbewuss-, was ist denn im Unbewussten? Was sitzt sozusagen im Unbewussten, was uns bestimmt? LAURA.
 200. LAURA: Also ähm, ja wenn man von Freud ausgeht, dann das Es und das Überich –
 201. LEHRERIN: – ja und was was ist sozusagen das Es? Woraus setzt sich das Es zusammen?
 202. LAURA: Ähm, ja die Triebe und die Instinkte, die man halt eben angeboren hat –
 203. LEHRERIN: (zu anderen SS) (unv.) ja.
 204. LAURA: Das Überich sind dann halt eben so Konditionierungen ((dass das halt eben manipulierbar ist))
 205. LEHRERIN: Ja, und wenn man das in Prozentzahlen setzt sozusagen, wie viel ist dann das bewusste Ich, mit dem ich ganz bewusst entscheide, ungefähr?
 206. SS: (*Gemurmel*)
 207. LEHRERIN: Ja, man kann die Schätz-, es gibt unterschied-, man sagt also bis 30 ungefähr, aber ähm das wird unterschiedlich eingeordnet, aber das heißt, mehr als die Hälfte dessen was mich, was ich tue, was ich entscheide, was ich mache –
 208. THORSTEN: – ja, sind die Triebe –
 209. LEHRERIN: – ja, und, und das, und die Normen.
 (35) 210. SABINE: Also ich finde, das ist ja auch teilweise miteinander verbunden. Weil wenn man zum Beispiel sagt, das macht mich glücklich und so, dann kann man das ja nicht selbst entscheiden, sozusagen was, wo man Trauer und Glück empfindet –
 211. LEHRERIN: – ja –
 212. SABINE: – aber man entscheidet danach, man entscheidet sich immer für das, was einen glücklicher macht, also ver-, verbindet sich das auch.
 213. LEHRERIN: Ja, aber das heißt sozusagen, wie frei bist du in deinen Entscheidungen?
 214. CHRISTINA: Ja eigentlich bin ich ja gar nicht frei, weil ich ja das Es nicht steuern kann. Das Es steuert mich ja im Endeffekt –
 215. LEHRERIN: – mmh –
 216. CHRISTINA: – und ich bin halt nur in dem Punkt frei, dass ich gucken kann, wie ich ähm gelernt hab und wie ich mich entwickelt hab und wie stark mein Überich is.
 217. LEHRERIN: Ja.
 218. SILVIA: Ja ähm das hatten wir schon am Anfang ähm der ganzen Unterrichtsreihe, von wegen ähm ob wir etwas tun würden so aus dem Unterbewusstsein irgendwie im Affekt oder wie auch immer, und das, das die Meisten eigentlich oder wie Sie (*zeigt auf die LEHRERIN*) erzählt haben von dem Unfall da mit diesem – wo Sie reagiert haben – Autofahren, das ist dieses – wenn man das nicht steuern kann – das ist einfach da.
 (36) 219. LEHRERIN: Das ist ganz erstaunlich. Aber gleichzeitig sozusagen, er sagt, das is 'ne Kränkung, das is 'ne Kränkung und ich, ich schreib ma hier den Satz von Freud selber hin, der Mensch ist nicht mehr Herr im eigenen Haus (*schreibt*). Und ich schreib in Klammern einfach jetzt das, was ihr gerade gesagt hattet, das Es, Ich und Überich (*schreibt*). So, wenn ihr jetzt diese Reihung anschaut, der Mensch lebt nicht mehr auf dem Planeten, der der Mittelpunkt des Universums ist, er verliert an Wichtigkeit. Er kann sich drauf zurückziehen, aber auf dieser Erde bin ich das Allerwichtigste, was es gibt. () CHANTAL

220. CHANTAL: Ja das ist er jetzt aber nicht mehr, weil das Tier quasi mit dem Menschen gleichgesetzt ist.
221. LEHRERIN: Gut, dann ziehe ich mich darauf zurück und sag, () aber ich unterscheide mich von den Tieren dadurch, dass ich entscheiden kann. () Ich bin das Wesen, das bewusst lebt, das unterscheidet mich von einem, das macht meine Besonderheit aus. KIRSTEN.
222. KIRSTEN: Ja das stimmt ja dann auch nicht mehr, weil der Mensch ja von dem Unterbewusstsein gesteuert wird, sozusagen.
- (37) 223. LEHRERIN: Zu großen Teilen, also 's ist ja nicht so, dass wir gar nichts entscheiden können aber ähm dieses, was, was man dann empfunden hat (unv.) seine Wichtigkeit herzustellen, was macht uns denn so besonders? Ich sag noch mal, das ist zum Beispiel was uns so beson-, besonders macht ähm das leben wir ja ganz selbstverständlich jeden Tag in Menschenrechten ne? Wenn, wenn euch bestimmte Menschenrechte zustehen, äh damit sagen wir ja, wir Menschen sind was ganz Besonderes. Wir schützen die Würde eines jeden Menschen und sei er noch so krank. Ähm, bitte?
224. LEA: Ja keine Tiere.
225. LEHRERIN: Natürlich nicht. Wenn ich mit meinem Hund durch die Siedlung gehe, dann muss ich den an die Leine nehmen, ganz klar. Man würd niemals sagen, du musst 'n Kind, auch wenn sichs ungebührlich benimmt, immer an der Hand halten, höchstens damits nicht vom Auto überfahren wird aber aufm Weg wo kein Auto fährt ähm zwingt einen keiner oder ich muss 'nem Hund der beißt 'n Maulkorb umzuziehen.
226. (*einige SS lachen*)
227. LEHRERIN: Ähm, Selbiges wäre für Menschen undenkbar, weil das vielleicht mal was anstellen könnte. Das heißt, wir leben ganz selbstverständlich damit, dass wir Sonderrechte haben.
- (38) 228. LEA: Ja, Tiere sind ja auch Gegenstände, die wir besitzen.
229. LEHRERIN: Ja, aber wir müssen – ja?
230. JEANETTE: Ich würd jetzt nicht unbedingt sagen, dass das undenkbar ist für uns, weil wenn man jetzt so zurückdenkt, so 50, 60 Jahre, da hatten wir ja auch die Zeit von Adolf Hitler, da war das auch nicht undenkbar, dass Menschen einfach wie Tiere behandelt werden, weil da hatten wir ja die Juden, nur weil sie Juden waren, waren sie nicht (unv.) Menschen. Zu dem Zeitpunkt halt theoretisch schon.
231. LEHRERIN: Ähm, wobei die Definition von Untermenschen dann jetzt notwendig war um dafür zu sorgen, dass man das gleichzeitig hinkriegte, die einen zu schützen und die andern nicht, deshalb hat man dann noch ma undefiniert ne? Ähm, um, um dem zu entfliehen, um zu sagen, das sind nicht Menschen mit dem gleichen Wert wie wir. Stimmt, nur man hat damals Menschen und Menschen unterteilt. SABINE.
232. SABINE: Ähm, noch mal zu Ihrem Beispiel mit dem Hund ähm den man an die Leine nehmen muss –
233. LEHRERIN: – ja?
- (39) 234. SABINE: Das ist ja nur, weil der ähm teilweise 'ne Gefahr für die andern Menschen is und 'n Kind is es ja nich, aber zum Beispiel auch auf die Menschen bezogen, wenn zum Beispiel ein ähm Mensch rumläuft, der den Drang hat immer alles anzuzünden oder andere Leute mit 'nem Messer absticht, ist das auch 'ne Gefahr und der wird auch eingesperrt, dann.
235. LEHRERIN: Ja, wobei beim Hund zum Beispiel, an der Leine in der Siedlung, guckt keiner, ist der 'ne Gefahr, das muss sein. Ich halts auch für richtig aber ähm oder nehmen wir das Schlachten als Beispiel, von eben. Das is ganz selbstverständlich, dass wir uns dieses Recht nehmen auf der Welt, in allen Kulturen fast. SILVIA.
236. SILVIA: Ähm ja, ich wollt nur sagen, und zwar is ja nich überall, dass der Mensch sich äh als höheres Wesen stellt. Wenn man irgendwelche kleinen

- Stämme irgendwo im Regenwald oder so anguckt, die leben ja gleich ähm also auf der gleichen Ebene wie die Tiere.
237. LEHRERIN: Ja. Ja, die haben aber auch (unv.) nicht (*lacht*)
238. SILVIA: Ja, das stimmt.
239. LEHRERIN: CHRISTINA.
240. CHRISTINA: (unv.) ganz ehrlich sagen, dass der Mensch keinen natürlichen Feind hat, und zwar jedes Tier hat einen natürlichen Feind, der getötet werden kann, nur der Mensch nicht und ähm aus dem einen Grund, weil wir uns jetzt so weiterentwickelt haben und auch Waffen gebaut haben, die Tiere nicht haben, aber ich glaube auch wenn (unv.) gedacht so, das einzige Mal, wo der Mensch noch 'n natürlichen Feind hatte, war wahrscheinlich da, wo noch die Dinosaurier gelebt haben.
- (40) 241. LEHRERIN: Du, der Löwe könnte auch unser natürlicher Feind sein oder der Wolf. Die haben wir ausgerottet mit kün-, wir haben die technisch ausgerottet, so –
242. CHRISTINA: (unv.)
243. LEHRERIN: Ja, ich würd jetzt gerne äh mit Blick auf die Uhr noch ma sagen, versucht jetzt bitte noch ma ganz kurz, nach dem was wir über den Menschen, über diese Kränkungen gesprochen haben, für euch herauszufinden, wenn ihr euch definieren solltet () nach diesem hier, so sah man sich zuerst, so dann, so dann (*zeigt auf die Tafel*), wenn ihr von heute sagen solltet, wie würdet ihr die Menschen da einordnen, wie würdest du NADINE dich da einordnen oder du TIMO dich? Ähm wer seid ihr () in diesem ganzen großen Universum? Was ist der Mensch? Was bin ich selber? Versucht ma, ob ihr das, so noch mal 'n Moment würd ich bitten einfach nachzudenken, vielleicht zu, ganz kurz aufzuschreiben, dass jeder für sich ma seine Gedanken hat. Was bleibt denn eigentlich noch, was bin ich? (5) Was bin ich in diesem großen Ganzen? Also wir haben ja –
- (41) 244. (*SS beschäftigen sich mit dem Arbeitsauftrag*)
245. LEHRERIN: Ich geh in der Zeit ma eben rum und verteile das Blatt für die Hausaufgabe
- (42) 246. (*LEHRERIN geht umher und verteilt das Blatt*)
247. LEHRERIN: Gut. Fertig? () SOPHIE-MARIE.
248. SOPHIE-MARIE: Ja im Grunde ist der Mensch ja nur 'n kleiner Teil in dem ganzen System, der versucht auf seine eigene Art und Weise zu überleben und noch, würd ich sagen, die Welt weiter zu bringen durch Entwicklung und so, also sich selbst quasi weiter zu bringen, den Ehrgeiz dazu zu haben.
249. LEHRERIN: Für dich hat der Mensch also 'ne gezielte Aufgabe?
250. SOPHIE-MARIE: Ja.
251. LEHRERIN: Ja. Gut, ähm SILVIA.
252. SILVIA: Ich find genau das Gegenteil, ich finde der Mensch irgendein unwichtiger Teil der Welt, weil er meint, er is'n Besserwisser indem er immer neue Sachen erfindet aber die bringen der Welt ja auch nichts, die ganzen Sachen, und die Welt war vor uns da, find ich und wir versuchen die Welt aber unsere eigene zu machen, aber wir sind, leben wir doch die Welt und die Welt lebt nicht uns so.
- (43) 253. LEHRERIN: Das heißt, für dich müsste der Mensch sozusagen sich selber nicht so wichtig nehmen?
254. SILVIA: Ja.
255. LEHRERIN: Und lernen sich einzuordnen?
256. SILVIA: Ja.
257. LEHRERIN: Als Teil der Natur zu leben. Jaa, TIMO.
258. TIMO: Ja, ich seh das genauso. Ich hab geschrieben, dass der Mensch nur 'n kleines Stück der Evolution irgendwo im riesen Universum is oder so.
259. LEHRERIN: Empfindest du dich auch so? Wenn du dich persönlich, wenn der Mensch das ist, heißt das ja auch TIMO SCHMIDT.

260. TIMO: Ja ja, klar.
261. LEHRERIN: (unv.)
262. TIMO: Ich kann ja nicht sagen, ich bin die Krone der Schöpfung, wenn ich nicht weiß, was ist da draußen?
263. LEHRERIN: Und, und äh fühlst du dich wohl dabei, wenn du das, wenn du nur 'n ganz kleiner winziger Teil im riesigen Universum?
264. TIMO: Also ich finds jetzt irgendwie nicht schlimm oder so, weil, irgendwo is bestimmt noch was anderes und die können ja auch nicht behaupten, dass sie das Beste sind, also kann ich das von mir auch nicht behaupten.
265. LEHRERIN: Mmh. MICHAEL.
- (44) 266. MICHAEL: Äh, ich glaub, man äh glaubt ja auch an Gott äh weil man äh will, dass es was Höheres gibt als man selbst ist, das äh (unv.) die alleswissende Erkenntnis hat, die man selbst nicht hat, die man von dem vielleicht erfahren kann. Das gleiche gilt ja jetzt für, für die, für Aliens, die man äh finden will, weil man glaubt ja im Prinzip, denk ich mal äh dass die äh weiter sind 'n Stück als wir äh so dass die uns die Erkenntnis liefern können, die wir noch nicht haben.
267. LEHRERIN: Zumindest in jedem Science-Fiction ist das so ne? Dass die eigentlich immer 'n Stückchen weiter sind als wir. Deshalb haben die auch so ((Konturen)) SABINE.
268. SABINE: Also ich finde, man hat schon so das Gefühl von ((Anfang an)) dass man nur ähm einer von vielen is und das finde ich jetzt auch nicht weiter schlimm, weil ja, jeder weiß ja für sich, dass er lebt und dass das Leben wertvoll is und ähm ob man, ob's da noch 1000 andere gibt, die genauso denken oder ob man nur das is, ist ja dann egal.
269. LEHRERIN: Ist das gefühlsmäßig so ganz egal? Ich weiß nicht, wer von euch zuerst war, einigt euch mal (guckt SILKE und NADINE an, die sich beide melden).
270. SILKE: Ähm, also ich, ich seh das auch so, dass wir bestimmt eingegliedert in dieses System sind und Einer von vielen und klein und so, aber trotzdem finde ich, ist es schwer, also ich würde es eigentlich nicht so sehen wie du, ich finde es ist schwer sich damit abzufinden weil man ja für sich sonst eigentlich so klar hat, dass man 'n Individuum ist und irgendwie auch was Besonderes und andere Charakterzüge hat als jemand anders, und deswegen – ich stimme dem schon zu aber es ist trotzdem schwer sich da so 100 Prozent ((loszulösen)).
- (45) 271. LEHRERIN: Wir tun da auch viel dazu, so dass man, dass man als man selber wahrgenommen wird, also äh zum Beispiel, wir wollen häufig keine Schuluniformen, weil wir Individualität wollen, jeder hat seine Weise sich auszudrücken, man steht morgens 'ne halbe Stunde vorm Spiegel und stylt sich damit man man selber is äh es is ja nicht so, dass, dass es uns so egal is, NADINE.
272. SS: (*Gemurmel*)
273. LEHRERIN: Wir hören noch ma eben NADINE zu!
274. NADINE: Ja, ich find, was jetzt alles gesagt haben ist eigentlich so, dass der Mensch selber, also einer alleine total unwichtig ist. Aber ich mein, es fühlt sich ja, ich glaub keiner von uns fühlt sich jetzt komplett unwichtig so, weil wir leben ja in unserem Kreis in unserer Familie und für die sind wir ja wichtig und deswegen würde ich sagen, ich würd mich jetzt nicht so fühlen, ja ich bin ja nur Einer von vielen und bla – für die bin ich ja nicht einer von vielen, für die bin ich Ich und für die bin ich auch wichtig.
275. LEHRERIN: Und wie wichtig ist dir das? Für dein Lebensgefühl?
276. NADINE: Ja das ist mir sehr wichtig.
- (46) 277. LEHRERIN: Denken die Andern noch mal, wie wichtig ist es für unser Lebensgefühl zu wissen, ich bin wichtig? JEANETTE.
278. JEANETTE: Sehr wichtig, weil ähm wenn man jetzt nur Einer von vielen wär, dann wär man ja mehr oder weniger eigentlich wertlos. Was hätte man dann hier zu suchen? Weil dann könnte man ja eigentlich genauso gut verschwinden und es wär ja egal, weil man war ja nur einer von vielen, der vollkommen

- gleichgültig wäre für alle Menschen, das heißt das ist ja auch so 'ne Art eigene Identität, die versucht ja auch jeder Mensch irgendwie zu wahren.
279. LEHRERIN: Ja, und ich glaub auch, dass das wichtig ist. SABINE.
280. SABINE: Ich find auch, das ist sehr wichtig, weil eigentlich, man ist ja auch nur für die Personen so wichtig, die einem selber wichtig sind und das heißt, alle anderen Personen, die ei-, die, die ähm einem egal sind ähm denen is man auch egal aber das ist dann nicht schlimm.
281. LEHRERIN: () Jaa.
282. SILVIA: Ich sag mal so, also mir is es schon wichtig, dass ich jetzt in klei-, 'nem kleinen Kreis wichtig bin, also dass ich halt so, wie Sie meinten, so jeden Tag vorm Spiegel steh oder so, aber das is ja, macht ja jeder, so Tiere, Katzen putzen sich zum Beispiel und so und ähm ich finde, ich kann mich damit abfinden, dass ich im großen Weltbild unwichtig bin.
- (47) 283. LEHRERIN: Habt ihr als Kinder nicht mal zum Beispiel davon geträumt ((irgendwann)) ganz berühmt zu sein? Und alle Welt kennt euch?
284. SS: (*lachen*)
285. LEHRERIN: LEA.
286. LEA: Also ich denke, genau das ist auch der Grund warum viele Menschen berühmt werden wollen, einfach um zu zeigen, ich bin nicht nur irgendwer, der in Ibbenbühren wohnt, sondern –
287. LEHRERIN: – ja –
288. LEA: – kennt mich bitte alle –
289. LEHRERIN: – ja, das ist, glaube ich auch – CHRISTINA.
290. CHRISTINA: Ich wollt sagen, dass der Mensch (unv.) egoistisch ist. Erst mal dass er sich überall im Mittelpunkt stellt und zum anderen, dass er der einz-, das einzigste Lebewesen ist was die Welt in seinem Lebensraum, in seiner Lebensumgebung zerstört.
291. LEHRERIN: Würdest du dich auch so sehen? Dich persönlich?
292. CHRISTINA: Wenn ich jetzt diese Flasche in' Müll schmeiße (*zeigt auf eine Plastikflasche vor sich auf dem Tisch*) landet sie irgendwann auf einer Müllhalde, auf der nachher kein, kein Leben mehr stattfindet und dadurch unsere Umwelt verseucht wird und dann, früher oder später ist dieser Platz, den die Flasche (unv.) nicht mehr lebenswert.
- (48) 293. LEHRERIN: Ja, wobei SOPHIE-MARIE und SILVIA haben ja beide vorhin definiert, sozusagen, dass der Mensch 'ne Aufgabe hat sich der Natur anzunehmen. Jo, letzter Beitrag TIMO und dann sag ich was zun Hausaufgaben.
294. TIMO: Ja also ich find, beide Seiten sind auf jeden Fall akzeptabel, weil einerseits ist der Mensch irgendwo 'n ganz kleiner Punkt im Universum, andererseits ist der Mensch aber auch 'n ganz großer Punkt in seiner Umgebung, also –
295. LEHRERIN: – mmh. Und wie weit würdet ihr son Gedanken akzeptieren, wie der Mensch ist einfach Teil der Natur? () LEA.
296. LEA: Vollkommen, also ich find das vollkommen richtig.
297. LEHRERIN: Mmh. SILVIA.
298. SILVIA: Ja, ich finde das war früher richtig und heute, ist eigentlich schade, dass wir es nicht mehr ganz sind, weil heute versuchen wir uns abzulenken davon.
299. LEHRERIN: Ja wir beherrscht-, wir haben versucht sie zu beherrschen, über die Jahre. Gut, ich denke wir machen an der Stelle Schluss. Ich danke euch erst ma.

16.6 Transkripte der Interviews

16.6.1 Nadine und Silke

Interview mit Nadine und Silke

1. REIß: So. Ich meine, jetzt habt ihr nicht so viel gesagt, aber – wenn ihr trotzdem da irgendwas zu sagen möchtet?
2. SILKE: Also ich find, dass es ´n ganz umstrittenes Thema is und dass das, dass die Situationen ja dann immer so eskalieren und da war ja ähm also wir haben ja eigentlich angefangen mit diesen, mit dieser dritten Kränkung war das ja ne?
3. REIß: Mmh.
4. SILKE: Ähm und damit ist es ja eigentlich so ausgeartet und eigentlich in ´ne andere Richtung gegangen und da war ich eigentlich auch der Meinung ähm dass wir schon über den Tieren stehen und diese fünfte äh dritte Kränkung hat ja ausgesagt, dass wir ähm ein, also eins von vielen sind und in diesem System und eigentlich von den Tieren abstammen, aber trotzdem – woher kommt das denn?
5. NADINE: (unv.)
6. SILKE: Okay, das war die zweite, egal. (*lacht*) Aber woher kommt das denn ähm dass wir dann trotzdem uns über die stellen und ja eigentlich mit denen machen, was wir wollen? Und wir haben ja immer, trotzdem sind wir ja irgendwie die, die stärkste Rasse oder Art, weil eigentlich, wir haben ja durch unsere Wis-, durch die ganzen Wissenschaften, die, ob sie das sind oder nicht (*lacht*) ähm irgendwie haben wir ja die Möglichkeiten ähm alles in Bann zu halten und das halt zu machen was wir wollen.
7. REIß: Mmh.
8. NADINE: Ich mein mit dem Fleisch, so wie das jetzt war, dass die da über Veganer und so redete, das kommt jawohl darauf an wie man aufgewachsen is, wenn du jetzt von Kind an lernst, ja ich ess jetzt hier äh Fleisch und so und ich ess jetzt Schwein dann isst man das, auch wenn einem das so beigebracht wird –
9. SILKE: – das gibt bestimmt auch welche, die mögen das nicht, ich kenn auch wirklich welche, die –
10. NADINE: – ja, ich mag zum Beispiel auch kein Schwein und kein Rind, aber das hat sich so über die Jahre entwickelt, es ist so weil´s nicht schmeckt oder so.
11. SILKE: Ich mag zum Beispiel keine Leberwurst (*lacht*) weil ich mag die Konsistenz nich und ich mag nich weil ich weiß, dass es ´n ähm in-, inneres Organ oder Innereien sind oder so, sondern einfach weil ich den Geschmack nich mag und das kann ich auch irgendwie akzeptieren. Ich hab die LEA auch noch ma gefragt –
12. REIß: – ja –
13. SILKE: - weil ich, wegen vegan –
14. REIß: – nach der Stunde?
15. SILKE: – nee ähm (*lacht*) in der Stunde, wir haben geflüstert. Ähm, weil nee, irgendwie vegan, also ich find, Vegetarier find ich vollkommen okay, wenn das jemand für sich so entscheidet. Vegan, find ich, isn bisschen – also find ich ´n bisschen ähm weit hergeholt weil ich glaube, dass man dem Tier, wenn man die Milch nimmt oder ´n Ei, tut man dem nichts Schlechtes –
16. (*NADINE und SILKE sprechen gleichzeitig*)
17. SILKE: – man tut ihm nichts. Sie hat das so erklärt, dass ähm dass aus dem Tie-, aus dem Ei wird ´n anderes Lebewesen und die Kuh gibt nur die Milch, weil sie, das Kälbchen früh weggenommen worden is und dann entwickeln die irgendwie noch mehr. Aber sie isst Honig, weil das isn Produkt meinte sie, was die Bienen machen weil ihnen langweilig is, irgendwie und dann, aber das kann ich nich nachvollziehen. Auch das war ja dann diese Diskussion, die so immer da is.
18. NADINE: Ja, das is wirklich immer so.
19. (*NADINE und SILKE sprechen gleichzeitig*)

20. REIß: Das kommt häufig auch das Thema?
21. SILKE: Ja, und dann auch das, sie sagt ja dann, das stimmt nich und dann sagt er, doch das brauchen wir aber da und da für, dann sind vielleicht auch manche Leute nich genug informiert und so, aber man sagt ja immer, man toleriert sich dann trotzdem, aber eigentlich, die Leute die vegan sind tolerieren uns eigentlich nicht.
22. REIß: Mmh.
23. NADINE: Meistens ist das dann so, dass es immer wirklich heftig zwischen zwei Leuten hergeht. Der eine is der Meinung und der andere komplett der anderen Meinung, dann geht das immer so hin und her. Die eine nur am rechtfertigen und die andere nur am, hier das is aber nich so.
24. REIß: Und wie endet das dann meistens?
25. *(NADINE und SILKE sprechen gleichzeitig)*
26. SILKE: – entweder sagt die Lehrerin dann, jetzt kommen wir mal wieder zum richtigen Thema –
27. *(NADINE und SILKE sprechen gleichzeitig)*
28. SILKE: – geht ja nich, weil sie ja beide in zwei ganz anderen Richtung, Richtungen denken.
29. REIß: Also habt ihr das Thema schon so empfunden, dass das eigentlich nicht zu dem passte, was ihr besproch-, besprechen wolltet?
30. SILKE: Also mit dieser Rasse, mit dieser, zu dieser zweiten Kränkung, dass wir über den Tieren stehen und eigentlich aber ´n Produkt von denen sind, da hätte ich schon gedacht, dass das son bisschen dazu kommt aber bei den anderen Beiden auf keinen Fall.
31. REIß: Mmh.
32. NADINE: Ich mein vegan, das hat dann –
33. SILKE: – ja das war schon ´n bisschen weit hergeholt. Also das war irgendwie ´ne andere Richtung –
34. NADINE: – mit den Tieren hatte das ja gepasst. Wenn man so denkt, man stammt von den Tieren halt ab und dann, aber eigentlich züchten wir ja jetzt die Tiere und so, also das hat auf jeden Fall gepasst –
35. SILKE: – auch als Frau LEHRERIN gefragt hat, das Schwein, stellt mal vor ihr wärt ´n Schwein, würdet ihr euch und dann ähm irgendwer hat ja dann gesagt, ja warum denn nich, die sind ja schön, hier CHRISTINA war das glaub ich, schön auf ´m Bauernhof und so, aber ich mein, wie viele Schweine gibt es denn von denen die auch da sind, dass ist ja, das is so ´ne kleine Prozentzahl ähm die andern sind ja alle gemästet, irgendwie auf ganz engem Raum und leben, keine Ahnung wie viele –
36. NADINE: – (unv.)
37. SILKE: Ja genau, ich mein, glückliches Schwein auf ´m Bauernhof, das gibts ja im Vergleich ziemlich selten.
38. REIß: Mmh. Und ähm was ich dazu noch fragen wollte zu der Szene, ihr habt euch ja dann am Anfang jeder ´n bisschen gemeldet und dann habt ihr euch ja mehr zurückgezogen. Habt ihr dann vor Ort quasi mit der LE-, LEA mehr diskutiert oder? –
39. NADINE: – das hat man ja mitgekriegt, weil sie hat immer so geredet – man redet ja auch untereinander da. Da kommen irgendwelche Kommentare und diskutiert man halt selber darüber, ja wie wir das finden.
40. REIß: Mmh.
41. SILKE: Genau, und dann hatten wir schon diese Diskussion über vegan und wie man das machen kann und so und, aber dann hab ich eigentlich angefangen, ziemlich Aufmerksamkei-, aufmerksam zuzuhören weil irgendwie konnt ich mich dann nich mehr so, ich fand dieses Thema auch so ´n bisschen – immer wieder und so wiederholt – und dann hab ich mich so ´n bisschen zurückgezogen deswegen, weil ich dann auch nich mehr wusste was ich dazu sagen sollte.
42. REIß: Mmh.

43. NADINE: Ja, weil das Thema so oft auch kommt. Und dann weil wir ja wir sind da ja nicht so von betroffen sind. Wenn wir selbst Veganer wären, okay, dann wär wahrscheinlich –
44. *(NADINE und SILKE sprechen gleichzeitig)*
45. REIß: Das heißt ihr habt schon zugehört, aber euch eben ´n bisschen mehr zurückgezogen weil euch das auch ´n bisschen nervt, dass es immer auf das Thema kommt und – alles klar, okay. Ähm, dann such ich ma eben die andere Szene.
46. *(Spulen)*
47. REIß: *(während des Spulens)* Wenn ihr mittendrin irgendwo was seht, wo ihr unbedingt was sagen möchtet, dann sagt das, dann stoppe ich.
48. NADINE: Das hat mich voll aufgeregt hier.
49. REIß: Soll ich ma eben Stop machen?
50. NADINE: Ja. Boah voll schlimm.
51. SILKE: Also ich hab ja erst so ´ne Andeutung gemacht und du hast vorher gesagt, für meine Familie bin ich ja wichtig und ich bin ja auch jemand den Leute angucken und sagen, dich kenn ich, du bist was Besonderes –
52. NADINE: – genau.
53. SILKE: Und vorher haben die alle (unv.) –
54. NADINE: – wir sind ja alle, ja ich bin ja eigentlich voll unwichtig, wir sind ja nur kleine Menschen, interessiert mich ja auch gar nicht, weil –
55. *(NADINE und SILKE sprechen gleichzeitig)*
56. SILKE: – und als NADINE das dann gesagt hat, sagen ´se – jetzt wo die sich gleich noch melden ne? –
57. NADINE: – ja –
58. SILKE: – sagen ganz viele ähm ja, wir sind, natürlich, sonst würden wir hier ja nicht sitzen und –
59. *(NADINE und SILKE sprechen gleichzeitig)*
60. NADINE: – voll unwichtig. Ja, wir sind ja nur einer von vielen und is mir eigentlich auch egal und dann sag ich, ja ich find schon, dass wir wichtig sind das hat mich innerlich voll aufgeregt, ich musste das unbedingt sagen weil ich weiß nich, weil auf einmal kommen alle an, ja stimmt wir sind ja wichtig, ja für mich auch und die haben das, vorher haben die was ganz anderes gesagt.
61. REIß: Mmh. Habt ihr so was öfter im Unterricht, so ´ne Beobachtung? –
62. *(NADINE und SILKE sprechen gleichzeitig)*
63. SILKE: Auch aber zunächst weil das auch son verzwicktes Thema is, wo man viele Ansichten haben kann, irgendwie also –
64. REIß: – oder ihr habt vielleicht ´ne neue Denkweise angestoßen?
65. SILKE: Ja genau.
66. *(NADINE und SILKE sprechen gleichzeitig)*
67. SILKE: – die haben sich sehr auf diesen Text und auf das, was Frau LEHRERIN vielleicht auch hören wollte geachtet und dann, NADINE hat gesagt ich fühl mich gemeint, ich hab ´n Freund, *(NADINE lacht)* ich hab ´ne Familie und die wollen doch mich und nicht ´ne Andere und nich nur ´n Teil von der Welt und dann haben sie sich gedacht, ach ja stimmt, kann man auch so sehen.
68. REIß: Okay, ich spul noch mal vor. (unv.)
69. SILKE: Was hat Frau LEHRERIN ((gesagt))?
70. REIß: Äh jetzt zum Schluss?
71. *(NADINE und SILKE sprechen gleichzeitig)*
72. REIß: (unv.) ähm, ob ihr meint, dass der Mensch in die Natur so eingegliedert ist quasi und dann sagte die, SILVIA war das glaube ich, die sagte dann ähm das war mal mehr gewesen und wär jetzt weniger und sie fänd das schade.
73. *(NADINE und SILKE sprechen gleichzeitig)*
74. SILKE: – dass wir uns davon so abgesondert haben.
75. REIß: Mmh. Dass wir nich so im Alltag mit der Natur leben, so hab ich das verstanden. Und was die ähm wie heißtse? Ähm, CHRISTINA –
76. SILKE: – LEA –

77. REIß: – nee, die CHRISTINA –
78. SILKE: – ach so –
79. REIß: – was die gerade leise gesagt hat, habt ihr das verstanden was sie da gesagt hat?
80. SILKE: Nee.
81. REIß: Mit der Milchflasche irgendwie –
82. NADINE: – mit der Flasche und dann kommt die auf die Müllhalde –
83. REIß: – mmh –
84. SILKE: – und dann?
85. NADINE: Ja, dass sie ähm dass wir dadurch sie selbs-, selber verschmutzen und die meint, die eine gesagt hat, wir haben hier ´ne Aufgabe –
86. REIß: – mmh –
87. NADINE: – und dass sie irgendwie gesagt hat, ja, wir verschmutzen aber selber die Welt und machen unsere Welt selber kaputt, oder so –
88. REIß: – ja also, habt ihr sie verstanden, was sie damit sagen wollte?
89. NADINE und SILKE: Nee, (*lachen*) nicht so.
90. SILKE: – weißt du denn was sie, oder ahnst du was sie damit sagen wollte?
91. REIß: Also –
92. SILKE: – sie is ja gleich da – (*lacht*)
93. REIß: – ja ja genau, da bin ich auch gespannt drauf was sie dazu sagt weil ich das auch akustisch auch nicht so ganz gut verstehen konnte, aber ich meine ähm dass sie, dass sie damit son bisschen in die Richtung gehen wollte ähm () ja entweder die Richtung, was du jetzt sagtest, eigentlich haben wir ´ne Aufgabe aber wir erfüllen die nicht richtig weil wir ähm zum Beispiel unsere Natur nicht schützen oder sie möchte damit sagen, inwiefern wir doch Einfluss auf die Welt haben, dass wir fähig sind durch eine Flasche ´ne Verschmutzung auszurichten.
94. SILKE: Ja stimmt, aber ich find bei ihr ist das halt manchmal so, dass sie das oft so Schwarz, also sehr schwarz und weiß sieht, find ich, weil wenn sie dann ähm ich darf nur auf die Stunde eingehen ne?
95. REIß: Jaa, erzähl ruhig.
96. (...)
97. SILKE: Auf jeden Fall hat man da ja jetzt richtig gesehen, auch ähm – der TIMO heißt der mit den dunklen Haaren ne? Der hat ja dann auch noch mal gesagt, dass man, dass einmal die Welt als außen, man ist der innere Pol oder halt andersrum irgendwie sehen kann. Das fand ich wurd ganz gut auf ´n Punkt gebracht.
98. REIß: War ´n guter Schlusssatz ne?
99. NADINE und SILKE: Ja.
100. NADINE: Also ich find auch nie, wenn ich so im Unterricht da sitze dann denk ich nie richtig so allgemein, ich denk immer mehr so auf, ich bezieh mich immer selber da mit ein, so dass ich immer denke, ja für mich ist das aber so und so und nicht, dass ich dann denke, ja für andere Menschen is das auch so, so allgemein, dass ich so drauf gucke, so ist das nicht –
101. SILKE: – ich hab da immer so zwei, zwei Schichten –
102. REIß: – mmh, erzähl ma.
103. SILKE: Ja dass ich einma denk, wenn wir das, weil das ist ja dann auch meistens richtig richtig wenn man dann sagt, ich bezieh mich auf den Text den wir gerade gelesen haben und ähm integrier mich dann son bisschen in den Unterricht, den auch Frau LEHRERIN so einleiten will und dann andererseits aber gibt sie uns ja dann auch trotzdem noch Zeit dieses ähm zum Beispiel, dann diese eigenen Sachen so zu integrieren –
104. NADINE: (unv.) man sagt da das eine, dieses Allgemeine, was man (unv.) Text nimmt und so, das is manchmal auch nicht wirklich seine eigene Meinung, man sagt das halt nur meistens so um den Unterricht weiterzuleiten, dass man was, ´n Beitrag bringt so, ich find deswegen sagt man das eigentlich oder das Gefühl hab ich auch immer, dass ich das deswegen sage, nicht –
105. SILKE: – es kommt drauf an –

106. NADINE: – weil ich das so finde oder so –
 107. SILKE: – wie die Fragestellung is, find ich, weil –
 108. NADINE: – es kommt, es gibt ja verschiedene Fragen.
 109. SILKE: Wenn man jetzt so am Text arbeitet und sie dann fragt was der Text so sagen will, dann is das klar, das wird nicht falsch sein wenn ´s im Text so steht, aber ähm ich find alle Interpretationen die man irgendwie anstellt sind eigentlich richtig, wenn man sie noch so am Text belegen kann.
 110. REIß: Mmh. Noch was?
 111. NADINE und SILKE: Nee. (*lachen*)

16.6.2 Lea

Interview mit Lea

1. REIß: So, versuch ma nich das Thema weiterzudiskutieren. Ich denk, es ist ja auch gut rausgekommen wie du dazu stehst.
2. LEA: Ja, ich denke auch. (*lacht*)
3. REIß: Ähm, versuch ma vielleicht ´n bisschen zu beschreiben wie das halt für dich war, was das überhaupt für dich mit dem Thema zu tun hatte.
4. LEA: Also das Thema ist mir halt sehr wichtig. Also, ich befass mich total viel damit und bevor ich vegan geworden bin – also ich bin seit fünf Jahren Vegetarierin und da habe ich mich halt immer damit befasst und bevor man halt den Schritt zum vegan macht, ist es ja noch, dass man ganz viele Informationen reinholt, dass man sich Gedanken über seine Lebenseinstellung und so weiter macht und ähm ja mir fiel das halt ´n bisschen schwer, so die Diskussion so weiter laufen zu lassen ohne dass ich viel dazu sagen konnte, weil ich halt gemerkt hab, dass viele Leute das einfach so für sich gesagt haben, ja ich ess Fleisch, aber sich gar nicht damit wirklich befasst haben.
5. REIß: Mmh.
6. LEA: Also das steht für mich fest und ich glaube nicht, also ich hab nich das Gefühl, dass die sich da schon ma richtig ernsthaft Gedanken drüber gemacht haben ob das richtig ist oder nicht.
7. REIß: Mmh.
8. LEA: Ich glaub, ich war die Einzige, der da so wirklich bewusst war, was ich tue und warum ich das tue und die Anderen – für die ist das einfach so.
9. REIß: Mmh. Und ähm die ähm, CHRISTINA, wo du gerade sagtest, ich weiß schon was die sagt, die, hattest du nicht das Gefühl, dass die, mmh, sich da auch drüber Gedanken gemacht hat?
10. LEA: Ich bin nicht voll Vorurteilen aber wie ich sie sonst im Unterricht erlebe, habe ich oft das Gefühl, dass sie einfach gerade genau das sagt was passen würde und gar nicht so dem entspricht was sie wirklich denkt. Und ähm, ich hab immer das Gefühl, dass sie son bisschen Show macht, wenn sie dann vielleicht – das liegt ganz stark an ihrer Mimik – dass sie dann halt immer, mir kommts so vor als wärs ´ne Sensation wenn sie spricht und deswegen habe ich ähm lege ich nicht so viel Wert darauf was sie sagt.
11. REIß: Mmh.
12. LEA: Und ähm ja ich weiß nicht, also es wirkt jetzt auf mich so, als wär ihr das gerade so eingefallen in dem Moment und nich als hätte so ´ne lange Meinungsbildung stattgefunden.
13. REIß: Mmh, also ihr kennt euch auch schon länger, ihr ward vorher auch in einer Klasse?
14. LEA: Nee, aber ich erleb sie oft halt so, auch unter anderen Leuten und so, mir kommt des halt immer so vor als würde sie sich gerne produzieren und –

15. REIß: – dass heißt ähm, wenn ich das jetzt richtig verstanden hab, dir war wichtig in dieser Sequenz eben deutlich zu machen, dass man sich darüber Gedanken machen sollte, dass man das nicht einfach so –
16. LEA: – ja und, ich wollt auch halt einfach sagen, dass ich mir da Gedanken drüber gemacht hab und das nicht einfach so abtue und sage –
17. REIß: – mmh –
18. LEA: – das ist mir wichtig –
19. REIß: – und in welchem Zusammenhang steht das ähm für dich jetzt mit dem Thema was ihr heute hattet? Es ging ja eigentlich um diesen Text von Sigmund Freud mit den drei Kränkungen –
20. LEA: – ja, das ging ja davon aus, dass wir ähm darüber geredet haben, dass der Mensch vom Tier abstammt und ähm ob man dann, dann fing Frau LEHRERIN ja an, ob man denn dann sei-, sozusagen seinen Vorfahren essen kann. (*lacht*)
21. REIß: Mmh.
22. LEA: Und ähm ja, also mir wär die Überleitung jetzt nich so eingefallen, aber als das Thema natürlich da war, war ich natürlich voll dabei weil das halt einen großen Le-bensteil von mir anspricht, worüber ich mir Gedanken mache.
23. REIß: Mmh. Ja das hat, das hat man ja gemerkt, dass das dich persönlich auch an-gesprochen hat.
24. LEA: Mmh.
25. REIß: Das heißt, die Überleitung kam ja so von Frau LEHRERIN aus, würdest du schon sagen?
26. LEA: Hatte ich das Gefühl, ja doch.
27. REIß: Mmh.
28. LEA: Also ich fands sehr angenehm, dass die Überleitung kam, klar (*lacht*) aber, also ich hätte das jetzt, glaub ich, nich so gemacht.
29. REIß: Mmh. Und ähm wenn du das jetzt in der Hand gehabt hättest, hättest du das Thema noch weiter diskutiert oder hättest du es auch an der Stelle abgebrochen?
30. LEA: Ähm, ich glaub ich hätte das, ich hätte erwartet, dass man sich vielleicht erst vorbereitet und sich ´n bisschen informiert, bevor man darüber diskutiert weil das war ja eigentlich so – auf einmal war das Thema vorhanden. Zum Beispiel was ähm Timo gesagt hat mit dem, ja man muss Fleisch essen weil man sonst nicht genug Vi-tamine hat und so. Ja das zeugt ja auch davon, dass er halt sich damit nicht befasst hat, weil das war ja einfach falsch.
31. REIß: Mmh.
32. LEA: Und ähm also ich hätte, ich glaub es hätte auch keinen Sinn gemacht die Dis-kussion so weiterlaufen zu lassen aber – ich als Lehrer hätt vielleicht mehr die Schü-ler darauf vorbereitet, bevor ich dann das Thema diskutiert hätte, weil ich find man kann besser diskutieren wenn einem Fakten vorliegen und nich wenn man einfach irgendwas aus der Luft reißt.
33. REIß: Mmh. Ja, das ist ja dann schwer dagegen anzukommen, denke ich auch ne? Wenn man –
34. LEA: – ja. Gegen Unwissenheit so, dann, dann ist da einer, der vielleicht das weiß und alle anderen –
35. REIß: – mmh. Das hat so Stammtischniveau auf einmal –
36. LEA: – ja genau. (*lacht*)
37. REIß: Mmh. Und die ähm Frau Schildknecht, wie findest du das, dass sie so von ihrem Sohn erzählt hat, dass sie das so mit eingebracht hat?
38. LEA: Das finde ich eigentlich ganz angenehm weil die war die Einzige, die so aufge-zeigt hat, ja da gibts auch Fakten drüber und mich eigentlich bestärkt hat mit dem, das braucht man, das braucht man nich und – ich fand vielleicht ihren Spruch mit dem ähm ja ich find das jetzt nich so gut aber (*räuspert sich*) is ja egal. Das, das fand ich ´n bisschen unangebracht. Wenn, weil ich denke als Lehrer leitet man mehr ´ne Diskussion und bringt vielleicht Fakten als das man sich selbst einmischt und so hat sie ja eigentlich noch alle anderen außer mich viel mehr bestärkt.
39. REIß: Mmh.

40. LEA: Also das fand ich ´n bisschen unangenehm. Hat mich jetzt aber nicht weiter gestört weil ich denke – ich kann auch alleine diskutieren, so. (*lacht*)
41. REIß: Ja, ich denke das hat sie wahrscheinlich sehr als Mutter gesprochen ne? So für ihren Sohn –
42. LEA: – ja, das denke ich auch.
43. REIß: Mmh, okay. Dann spule ich ma eben zur nächsten Szene weiter.
44. (*während des Spulens: Gespräch über den Unterricht bei der LEHRERIN*)
45. LEA: Bei dem letzten was ich gesagt hab, (*räuspert sich*) hat Frau LEHRERIN mich etwas falsch verstanden. Ich meinte nicht, dass wir mit ihr zusammen, mit der Natur so verbunden sind, dass wir ähm dass wir nah zur Natur leben sondern einfach, dass uns, dass mir bewusst ist, dass ich von der Natur abstamme und dass ich ein Teil der Natur bin.
46. REIß: Mmh.
47. LEA: Und das hat sie falsch verstanden, glaub ich. Also hab ich das Gefühl.
48. REIß: Und das hast du dann nicht mehr klar gestellt weil eh Ende der Stunde war, oder –?
49. LEA: Äh, ich hätts gern noch klar gestellt, aber ich hab aufge-, hinterher, glaube ich, auch noch ma aufgezeigt aber das war so, dass dann nur noch der TIMO drangenommen wurde und dann sagte, an der Stelle machen wir jetzt Schluss.
50. REIß: Mmh. Ist dann untergegangen –
51. LEA: – ja das war ´n bisschen schade eigentlich –
52. REIß: – und ähm zu ähm sie hatte euch ja den Auftrag gegeben den Text ähm – nee Quatsch – Text lesen war ja vorher, ihr solltet euch überlegen, eben diese Frage, was ist der Mensch? Und solltet euch ja dann ´n Satz dazu aufschreiben –
53. LEA: – ja –
54. REIß: – weißt du noch was du dir da überlegt hattest?
55. LEA: Ich hab es aufgeschrieben, ich kann nachgucken, weil ich weiß es jetzt nicht mehr so.
56. REIß: Ja? Gerne.
57. LEA: (*holt ihre Mappe aus der Tasche*) Ehrlich gesagt hatte ich die Frage aber nicht ganz so ernst genommen weil ich das nicht so einfach zu beantworten finde. Also ich finde nicht, dass ich mich jetzt hier zwei Minuten hinsetzen kann und sagen kann, was spielt der Mensch für ´ne Rolle und was ist der Mensch? (*blättert*)
58. REIß: Das heißt, du hast dich da auch schon ma für dich persönlich, auch schon ma mit auseinandergesetzt oder –
59. LEA: – im Kontext mit dem, worüber wir gerade geredet hatten, so Veganismus und so weil ich muss ja erst ma sozusagen wissen, wer ich bin und was ich tue um dann weiter über meine (*lacht*) meine Art des Lebens zu entscheiden.
60. REIß: Mmh.
61. LEA: Also ich hab geschrieben, ich bin ein Teil aller Lebewesen, also ich fühle mich (unv.) Kreis und bin jetzt nicht äh ´ne Einzelperson, die alleine lebt und keine Rücksicht auf was anderes nehmen muss. Dann habe ich noch, ja Individuum, genau das gleiche. Und das wir verschiedene Rollen haben, dass ich jetzt nicht immer die bin die ich in der Schule bin sondern – ich hab ´ne Rolle in der Familie, ich hab ´ne Rolle in meinem Freundeskreis, ich hab ´ne Rolle in der Schule – und ähm ja, dass einfach verschiedene Rollen da sind und ich ähm ja, oft variieren muss wie ich halt gerade bin und was der Mensch ist.
62. REIß: Mmh.
63. LEA: Weil ich finde man kann nicht einfach sagen, der Mensch ist so und so, sondern der Mensch definiert sich durch verschiedene Dinge die er tut.
64. REIß: Das heißt mmh der Gang der Diskussion war ja ´n bisschen so, dass erst dies Argument kam, der Mensch ist eigentlich nichts, der ist ganz klein im Universum ne? Und unwesentlich und dann ähm kam ja das im Wesentlichen von der NADINE, dass sie sagte, ja aber wenn ich ja jetzt ma mich persönlich betrachte – ich bin ja schon wichtig. Wie würdest du dich da so zu stellen?

65. LEA: Also ich denke natürlich, dass ich wichtig bin und ich denke, dass ich auch zu Teilen der Erde meinetwegen was beitrage, weil ähm das wäre jetzt nicht wirklich großartig anders ohne mich aber trotzdem denke ich – ich bin halt 'n Teil davon und ähm auch wenn ich klein bin, und ich denke das merkt man auch oft wenn man unter 'ner riesengroßen Masse ist und dann bin ich einer von Tausenden oder so, und bin in dem Falle halt nichts mehr Besonderes. (unv.) dass wir vielleicht in der Familie und so weiter halt was Besonderes sind weil, wär uns das nicht bewusst dann wär unser Leben eigentlich gar nicht mehr lebenswert weil wir uns denken, wir sind sowieso nichts wert und wir, ja wir bedeuten nichts.
66. REIß: Mmh. Das heißt du hast innerlich dem so eigentlich mehr oder weniger zugestimmt, eigentlich so –
67. LEA: – dass war ja von, der TIMO hat das ja auch noch mal in son Schlusssatz gepackt, dass er eben gesagt hat, eigentlich sind wir – in der einen Sicht sind wir ganz klein, in der anderen Sicht sind wir eben ganz groß –
68. REIß: – ja –
69. LEA: – so ungefähr –
70. REIß: – mmh und was die ähm Christina gesagt hat, konntest du das verstehen?
71. (...) (*Gespräch über Christinas Äußerung*)
72. REIß: Und dann würde ich gern noch eins fragen – du musst aber nichts darauf sagen – weil du jetzt gerade sagtest ähm wie du dich siehst, mit den Rollen und mit der Natur und so ähm spielt da Gott irgend 'ne Rolle für dich?
73. LEA: Ja, also Gott spielt insofern 'ne Rolle, dass ich denke, dass ich ähm wenn ich gerade mal zum Beispiel mit meinen Rollen nicht klar komm, wenn ich 'nen Rollenkonflikt hab, dann kann ich immer noch darauf zurückgreifen, dass jemand da ist der mich so kennt wie ich wirklich bin und nicht so wie ich mich verhalte.
74. REIß: Mmh.
75. LEA: Und das spielt schon 'ne große Rolle für mich. Da einfach dieser Rückhalt, dass ich auch mal gar keine Rolle spielen muss oder dass, also gar kein Rollenverhalten haben muss oder dass ich ähm ja. (*lacht*)
76. REIß: Mmh.
77. LEA: Oder ähm wenn man jetzt von der Kirche ausgeht – also ich bin tätig in der Kirche, ich unterrichte Konfirmanden und so weiter und wenn dann zum Beispiel die ihr eigenes Glaubensbekenntnis formulieren oder so, dann ähm bring ich ja auch mich selbst in das Glaubensbekenntnis ein und sag nicht einfach das was jeder glaubt sondern meine Sache und äh ja das bestärkt mich halt auch.
78. REIß: Mmh.
79. LEA: Also das spielt schon 'ne ganz große Rolle denke ich.
80. REIß: Mmh. Du bist ja total engagiert. Was du so alles machst, wie ich das jetzt so schon rausgehört hab.
81. LEA: Ja ja also so, ich bin bevor ich Konfirmandenunterricht selbst bekommen habe, habe ich mich überhaupt nicht für die Kirche interessiert, für Gott auch nicht wirklich, aber ich hab 'n sehr guten Konfirmandenunterricht gehabt und äh ich weiß, dass es ganz selten ist, dass man guten Konfirmandenunterricht hat und deswegen mache ich das auch, damit auch irgendwie mehr Leute wissen, dass es auch irgendwie mehr Leute wissen, dass es auch Spaß machen kann und dass es nicht nur langweilig ist irgendwelche Psalme auswendig lernen oder so.
82. REIß: In welcher Gemeinde bist du da?
83. LEA: In Suderwich.
84. REIß: Mmh.
85. LEA: Da hab ich früher gewohnt. Deswegen bin ich da auch geblieben, weil der Pfarrer is sehr modern und is jetzt überhaupt nich spießig oder sonst was und das ist sehr angenehm, das find ich sehr gut.
86. REIß: Mmh.
87. LEA: Weil ich glaub, wenn das jetzt irgend so 'ne typische Kirche wär würde ich das auch nicht machen.
88. REIß: Mmh.

89. LEA: Das geht mir auch sehr darum, wirklich Leute zu bestärken und zu zeigen, es geht auch anders.
 90. REIß: Ja, okay. Wenn du sonst nichts mehr hast dann entlasse ich dich hiermit.
 91. LEA und REIß: (*lachen*)

16.6.3 Timo und Michael

Interview mit Timo und Michael

1. REIß: So, machen wir erst ma Stop.
2. MICHAEL: Ja also ähm an dem Punkt hab ich eigentlich äh auf was anderes hinaus gewollt, habs aber nicht formulieren können, weil äh weil ähm ich wollt da eher auf die Beschränktheit der Geister heraus in Amerika, weil da, das is ja wirklich ähm, ähm nicht gerade offen wie die sich verhalten in den Schulen. Das mein ich halt mit diesem auf Sport abzielen – das war jetzt nur son blödes Beispiel, da fiel mir nix Besseres ein in dem Moment –
3. REIß: – mmh –
4. MICHAEL: – ähm, weil die ja die Evolutionstheorie so gut wie gar nicht lehren und äh das mit dem Sport war jetzt äh als Vergleich bezogen, weil die alle andern Fächer im Prinzip fallen lassen in der Bewertung fast, wenns ´n sportlicher Schüler is – so kenn ich das, also ich hab schon mal welche erlebt, die da halt in Amerika sind, also das warn dann sportliche Typen aber nicht so gut in der Schule, also in den andern Fächern –
5. REIß: – mmh –
6. MICHAEL: – in äh Denkfächern und äh da wurd das dann halt mehr oder weniger ausgeglichen und das Gleiche find ich im Prinzip bei den Sachen also äh wenn man jetzt einer is, der jetzt vielleicht die Evolutionstheorie auch unterstützt, kriegt man vielleicht eher ´ne negativere Schiene, also ´n negativen äh Eindruck hinterlässt man –
7. REIß: – mmh –
8. MICHAEL: – und äh weil das ja sowieso, nur diese eine spezielle Theorie wird da gelehrt, also der Kreationismus und der Rest wird fallen gelassen, wird einfach außen vorgelassen –
9. REIß: – mmh –
10. MICHAEL: – und wenn man da vielleicht hinter steht zum Beispiel – deshalb gibts ja auch diese ganzen kleinen Vereine hier, Jesus Army glaub ich oder so was, war gestern wieder irgendwas auf Arte glaub ich, nee ähm halt so diese Sachen. Wenn man da sich einsetzt, dass man dann da auch hinter steht, dass man da vielleicht bessere Bewertung auch erhält und das damit auch noch gefördert wird.
11. REIß: Mmh. Das heißt ähm die Reaktion von Frau LEHRERIN, da hast du dich eigentlich ´n bisschen missverstanden gefühlt, dass sie gesagt hat, es geht ja jetzt eigentlich um –
12. MICHAEL: – ja mehr oder minder, ich wusst ja warum, weil ich wusste überhaupt nicht in dem Moment wie ich das ausdrücken soll, das war so ´n Gedankenblitz, der fiel mir so ein –
13. REIß: – ja –
14. MICHAEL: – weil ich hab ja eh jetzt immer noch Probleme das zu erklären äh da wollt ich halt nicht, wusst ich nicht genau wie ich das da reinbringen, formulieren sollte, dass es auch dadrauf passt.
15. REIß: Mmh und ähm dieses Stichwort Kreationismus – sagte euch das was vorher schon, oder –?
16. MICHAEL: Ja.
17. REIß: Ja?
18. MICHAEL: Für mich doch.
19. REIß: (*zu TIMO*) Du?

20. TIMO: Ja mal so'n bisschen angebrochen aber –
21. REIß: – ähä, und dass das so in der Diskussion war? Hattet ihr das auch gewusst?
Das
war ja jetzt wirklich viel in der Zeitung in den letzten Monaten und Jahren –
22. MICHAEL: – ja, also ich wusst jetzt nich, dass es jetzt in den letzten Monaten war,
aber ich, davor habe ich das schon öfters ma gehört –
23. REIß: – hast du das mitbekommen. Mmh.
24. MICHAEL: Ja, also da kamen zumindest so Dokus immer, also ständig auf N24 und
so
weiter.
25. REIß: Mmh. Okay, noch was dazu?
26. TIMO: Mhmh.
27. REIß: Nee? Okay, dann gucken wir die Szene über die Tiere.
28. (*Spulen*)
29. REIß: (*während des Spulens*) Und wie gesagt, ihr könnt gerne zwischendurch das
Band anhalten.
30. REIß: Ja, ihr habt ja vorhin schon gesagt, da fing ja jetzt 'n neues Thema an, sag-
test du zwischendurch –
31. MICHAEL: – ja, ich hab, weil, weil da dieses mit äh dem Höheren, das kam danach,
deshalb hab ich das gesagt, das ist glaub ich dann die nächste Szene oder?
32. REIß: Mmh.
33. MICHAEL: Ja. Also du warst doch –
34. TIMO: – nö nö, fang –
35. MICHAEL: – du warst, du hast gesagt so, LEA hat glaub ich gesagt, mit dem vegan
und so –
36. TIMO: (unv.)
37. MICHAEL: – und dann hast du glaub ich gesagt, ähm dass das normal ist, weil
(unv.)
38. TIMO: Ich finde, das is auch immer noch so, weil ich mein, der Mensch, der brauch
auf jeden Fall irgendwo son bisschen Fleisch, weil ich weiß nich wie die Veganer
das machen aber ich könnte jetzt irgendwie nich da die ganzen Zusatzprodukte
nehmen, dann das Ganze irgendwie durch andere Produkte ergänzen und so und
ich weiß nich, ich mein da ess ich irgendwie lieber son Stück Fleisch, weil das is ja
schon immer so gewesen, ich mein die Menschen haben ja auch schon früher son
paar Tiere gehalten um die dann zu essen und ich mein, wenn jetzt irgendwas An-
deres da noch wär, das irgendwie über uns stehen würde, ich glaub das würd uns
dann auch irgendwie auch halten um zu essen und –
39. REIß: – mmh –
40. TIMO: – also würd ich jetzt so denken also.
41. MICHAEL: Ja, ich war im Prinzip 'n bisschen anders, also der Meinung schon aber
'n bisschen anders noch. Also äh ich hätt mir da gedacht in dem Moment äh wo war
ich jetzt?
42. REIß: Du bist ähnlich aber 'n bisschen anders.
43. MICHAEL: Ja ja, das war der, das war, was hab ich noch ma gesagt? Ach so, ja
genau. Das wir eigentlich das schlechter machen als äh als es die Tiere selbst tun,
weil wir, wir machens ja im Prinzip, ja, wir machens ja gezielt und wie, das ist ja
schon fast wie, wie die Ausrottung der Juden.
44. REIß: Mmh.
45. MICHAEL: Weil das sind auch Lager und da werden die Tiere gehalten und danach
nach 'ner bestimmten Zeit geschlachtet und dann werden die benutzt und Massen-
ware is das ja, Massenhaltung, Massenware und äh so was find ich irgendwie nich
mehr normal, also ich mein –
46. TIMO: – das is nich immer so ne?
47. MICHAEL: – ja, ich mein jetzt, wir sind Allesfresser wie 'n Schwein –
48. TIMO: – ja ja, klar.

49. MICHAEL: Das Schwein, das frisst alles was ihm hingelegt wird äh das frisst auch immer, genauso wie wir, das frisst nicht nur wenn es das braucht. Und äh son Raubtier is doch 'n Unterschied, wenn äh wenn, wenn 'n Fuchs jetzt oder sagen wir ma 'n Löwe (*lacht*) ganz blöd, der frisst ja tonnenweise Fleisch, der frisst ja 'n ganzes Tier, der weidet das aus und dann nimmt der alles davon und dann ist der erst ma fürn halben Monat satt, da muss der dann nix mehr fressen –
50. (*TIMO und MICHAEL sprechen gleichzeitig*)
51. MICHAEL: Nee nee, aber wir machen das ja so konsummäßig, wir brauchen 's ja überhaupt nich. Eigentlich, wir können –
52. TIMO: – ja doch. Ich mein, also ich find, dass wir das schon irgendwie brauchen. Weil das ja eben –
53. MICHAEL: – ja aber das ging mir halt durch den Kopf, dass wir eigentlich das ähm () äh also ich bin jetzt selbst kein Veganer aber () na ja, wenn man doch schon sich so vorstellt, wenn man dann 'n Klumpen Fleisch vor sich liegen hat und dann denkt das war mal 'n Schwein (*lacht*) oder Fleischwurst, das ist ja auch nur son, das is ja schon 'n bisschen irgendwie makaber wenn man sich das vorstellt. Deshalb habe ich mir gedacht, dass wir das eigentlich schlimmer betreiben als das schlimmste Raubtier –
54. REIß: – mmh –
55. MICHAEL: – das es gibt, obwohl wir ja unsern äh unser Denkvermögen noch haben, auch wenn der Siegmund Freud das ja 'n bisschen einschränkt (*lacht*)
56. REIß: Mmh.
57. TIMO: Jaa, also ich find da gibts auch son paar ganz richtig krasse Beispiele und äh das sind ja auch bestimmt bei vielen bekannt die das machen so und ich mein, man muss dann halt gucken wo man sein Fleisch her bezieht und man weiß ja auch, dass die ähm Schweine halt Antibiotika und mit solchen Sachen zugepumpt werden. Das is ja auch nich immer gesund ne?
58. MICHAEL: Das is eher ungesund –
59. TIMO: ((auch)) das is halt so 'ne Sache, ich mein –
60. REIß: – also würdest du dich 'n bisschen so auf die Seite von der CHRISTINA schlagen, die ja sagte, Fleisch ja, aber nich so viel und gucken wo mans herbekommt.
61. TIMO: Ja auf jeden Fall.
62. MICHAEL: Ja, obwohl ich doch eher noch auf 'ner mehr vegetarischen Seite bin, so vom von, den Gedanken her. Ich bin da zwar keiner, aber äh irgendwie hab ich immer 'n schlechtes Gefühl, ich weiß nich, so'n Gefühl wenn ich 'n Stück Fleisch ess, dann denk ich immer erst, das war mal 'n Tier.
63. REIß: Jaa.
64. MICHAEL: Ich weiß nich, ich kann da nix dran machen. Es gibt ja auch dieses Sojafleisch, also –
65. TIMO: – mmh –
66. MICHAEL: – das ist zwar noch nicht ausgereift, das ist halt alles, was normales Fleisch eigentlich (unv.; *TIMO und Michael sprechen gleichzeitig*) das würd ich zum Beispiel essen, wenns das jetzt so regulär überall zu kaufen gäb.
67. TIMO: Also wenn ich zum Beispiel 'n Stück Fleisch, 'n normales Stück Fleisch aufm Teller hab, dann denk ich da irgendwie nich dran was das vorher war, weil ich will das ja essen und wenn ich da aber jetzt son Stück Sojafleisch aufm Teller hab und wüsste, dass das 'n Stück Sojafleisch wär dann würd mir das, glaub ich, nich so schmecken wie 'n normales Stück Fleisch, auch wenn es genauso vom Geschmack her wär, aber –
68. REIß: – mmh.
69. TIMO: – wär irgendwie anders.
70. REIß: Mmh. Ähm, wie fandet ihr das denn überhaupt, dass die Diskussion aufgekomen is? Passend oder nich passend?
71. MICHAEL: Also ich fands passend von der Seite her, dass man ja dann auch auf dieses Thema von äh was über einem steht und ob wir uns über Andere stellen

können, das fand ich so passend, weil es geht ja dann auch um diese Weltbilder und wir haben dann ja als Menschen immer früher gesagt, da steht noch was über uns, aber dieses über uns war immer sozusagen nett zu uns.

72. REIß: Mmh.
73. MICHAEL: Äh und hat uns beschützt vor den äußeren Einflüssen und dann wärn wir ja eigentlich für die Tiere so was wie, wie Götter würd ich ma sagen, aber wir machen das gerade nich, wir beschützen die nich sondern nutzen die eher.
74. REIß: Mmh.
75. TIMO: Ja, seh ich auch genauso.
76. REIß: Mmh. Also habt ihr schon als passend empfunden, auch vom Thema her?
77. *(TIMO und MICHAEL sprechen gleichzeitig; Zustimmung)*
78. REIß: Mmh. Das heißt, ja genau, es is als ´n Beispiel –
79. *(TIMO und MICHAEL sprechen gleichzeitig)*
80. MICHAEL: Was man sich auch vorstellen kann.
81. TIMO: Fand ich auf jeden Fall auch passend, ja.
82. REIß: Mmh. Okay, dann spul ich eben noch zu der andern Szene. Das war ganz am Ende die Frage, was ist der Mensch?
(Spulen)
83. TIMO: Ja, fang du an oder soll ich anfangen? Is mir egal.
84. REIß: Ich kann euch auch was fragen.
85. TIMO und MICHAEL: Ja gerne.
86. REIß: *(zu Michael)* Zum Beispiel hattest du dich gemeldet zu Gott ähm und Aliens.
87. MICHAEL: Ja zum Glauben.
88. REIß: Mmh.
89. MICHAEL: Ja für mich ist das ja ähm so ziemlich egal an was man glaubt, nur ähm dieser Glaube an höhere Wesen, der verbindet ja im Prinzip auch äh Wissenschaftler mit religiösen Leuten, die sich ja nich äh von Grund auf jetzt ähm immer streiten müssen, weil Wissenschaftler sind ja auch, viele davon sind ja auch Naturwissenschaftler äh also viele Religiöse sind Naturwissenschaftler (lacht) so –
90. REIß: – und andersrum –
91. MICHAEL: – und andersrum, genau. Ähm und äh da sehe ich halt keinen Unterschied ob man jetzt glaubt, dass es Aliens gibt, die höhere Wesen sind oder ob das Gott ist, der das höhere Wesen ist weil man glaubt, in jedem Fall eigentlich entweder mehr wissen oder der hat uns erschaffen, also man glaubt dadran, dass es was Höheres gibt, was gut is und vielleicht auch son Stück weit, dass man sich selbst zu diesem Guten entwickelt, wenn man das nur anstrebt. Weil da is ja auch, in der Bibel is ja auch so, man soll nach diesem Guten streben, nach dem Ideal, das is ja die Bergpredigt. Nach diesem Ideal, dann is man sozusagen, ja eigentlich schon auf dieser völlig guten Ebene weil ich mein, das ist natürlich unerreichbar in unserer heutigen Gesellschaft zumindestens äh zumindest. Aber ähm danach zu streben äh das is halt gleich äh egal in welcher ähm Sparte –
92. REIß: – mmh –
93. MICHAEL: – auch völlig Gegensätzliche und äh das Thema war eigentlich –
94. *(TIMO und MICHAEL sprechen gleichzeitig)*
95. MICHAEL: – die Frage, ((passt)) der Mensch in dieses System? Und ähm da der Mensch ja ´n kleiner Punkt is, das hatten wir ja schon gesagt und das wollte ich jetzt nich unbedingt noch ma wiederholen, weil ich mein, nix gegen die Anderen aber teilweise is des son bisschen Wiederholung gewesen, immer das Gleiche ´n bisschen durchkauen. Und da fand ich das mal ´n bisschen anders, weil ähm für denjenigen is ja dann, ich hab´s jetzt nich direkt gesagt aber is ja der Mensch selbst ähm jetzt ähm nich nur ´n kleiner Punkt sondern ´n kleiner Punkt der sich zu ´nem größeren entwickeln kann, dadurch was er tut und nich, wer er jetzt is. Ob er jetzt ´n kleines Pünktchen im Universum is oder ob er ´n riesengroßer Planet is. Sondern alleine durch die, durch die äh Taten die er vollbringt, durch seinen Geist, und das is ja auch unsere Stärke, wir sind ja jetzt nich die äh die Technili-, die Technologisiertes-

- ten, die hier durch, was weiß ich, hier Sonnensysteme streifen, sondern haben zumindest schon mal 'n Geist der jetzt nicht ganz so unterentwickelt ist.
96. Mmh.
97. MICHAEL: Und das unterscheidet uns ja im Prinzip auch von den Tieren (unv.)
98. REIß: Mmh.
99. MICHAEL: ((Ob wir)) das so genau wissen ist ja auch die Frage, weil wir denken uns das zumindest und dass wir denken ist ja schon mal 'n guter Ansatz.
100. REIß: Ja, mich hatte jetzt interessiert ähm wie du eben auch auf diesen Punkt kamst, wo für dich die Verbindung war, aber ich denk –
101. MICHAEL: – ähm die Verbindung war halt, dass wir nicht nur der kleine Punkt sind sondern nicht nur halt für die, für das familiäre Umfeld sondern auch für uns selbst und dass wir uns auch damit identifizieren, also ähm dass wir denken, dass wir dadurch größer werden.
102. REIß: Mmh. Ähm wie habt ihr denn die Entwicklung jetzt von dieser Szene so ähm miterlebt? Das, das fing ja an mit dem, mit der Aussage von – wer sagte das? Dass wir nur 'n ganz kleiner Punkt sind – genau, stimmt. Und ähm dann hat sich das ja schon bisschen wiederholt, genau, also immer mit andern Worten noch mal gesagt, und dann kam die NADINE ja mit der Aussage, ja eigentlich aber ne? So klein bin ich ja eigentlich gar nicht, fühl ich mich gar nicht, ich hab schon das Gefühl, dass ich irgendwie wichtig bin. Und dann hast du das in so 'nem schönen Satzesatz so zusammengefasst.
103. TIMO: (*lacht*) Genau. Also ich war ähm während der Diskussion ein bisschen hin und her gerissen, weil äh mein Argument war irgendwie nicht ganz korrekt, fand ich, weil ähm in einem gewissen Umfeld ist man auf jeden Fall wichtig und ich hab das jetzt nur so auf das ganz Große bezogen, da ist man halt irgendwie nichts, weil wenn man sich selbst jetzt mit dem Universum vergleicht ist man halt irgendwo 'n kleiner Punkt, aber ähm für die Erde oder ähm in seinem gewissen Umfeld ist man natürlich viel, auch für andere Leute und die anderen Leute sind natürlich auch viel für einen selbst, und so wollt ich das dann auch noch zum Schluss bringen.
104. REIß: Mmh. Also kann man das vielleicht so sagen, dass – also ich will dir das jetzt nicht in 'n Mund legen, wenn ich das jetzt falsch versteh musst du es sagen – dass ähm du mit deiner ersten Aussage quasi die Antwort darauf gegeben hast, was die Frage war, auch entlang des Textes und dass die NADINE dich mit ihrer Aussage dann noch mal darauf hingewiesen hat, du kannst es ja auch so sehen.
105. TIMO: Mmh ja, also ich fand das war mehr 'ne Ergänzung halt. Also sie hat mich schon drauf aufmerksam gemacht aber ich fand das noch 'ne, als 'ne gute Ergänzung zu dem was ich hatte und dann wollte ich das halt nur noch mal zu so 'nem Gesamtbild zusammenfügen, fand ich doch ganz wichtig, dass auch beides drin ist.
106. REIß: Mmh. Und hast du das auch so teilen können, was dann so am Schluss gesagt wurde?
107. MICHAEL: Ja sicher, ich bin, manchmal bin ich dann so, ich denk das vielleicht aber dann halt ich das 'n bisschen für unwichtig, weil das –
108. REIß: – schon gesagt wurde?
109. MICHAEL: Jaa, oder wurde ja nur teilweise gesagt, ich mein ich war ja auch der Meinung dieses kleine Umfeld ist mehr was Großes. Das hab ich ja wieder im andern Zusammenhang mit diesem äh Gottvertrauen, Glauben und so ausdrücken wollen.
110. REIß: Mmh.
111. MICHAEL: Ähm, aber dann denk ich das vielleicht, aber ich will das –

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert / Porsch, Peter ²1994: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn.
- Ammermann, Norbert 1994: „Verbum ipsum factum – Das Gemachte ist das Wahre“. Versuch einer Positionsbestimmung der Theologie in der wissenschaftstheoretischen Diskussion um den Konstruktivismus. In: Pastoraltheologie 83, 351-364.
- Arnold, Rolf / Harth, Thilo / Schüßler, Ingeborg 1999: Konstruktivistische Impulse für Lehren und Lernen. In: Außerschulische Bildung 30, 372-376.
- Asbrand, Barbara 2003: Beobachten und Analysieren einer Unterrichtsepisode. Teilnehmende Beobachtung und Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker / Schöll, Albrecht (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster u.a., 65-84.
- Aufschnaiter von, Claudia / Aufschnaiter von, Stefan 2002: Über den Zusammenhang von Handeln, Wahrnehmen und Denken. In: Voß, Reinhard: Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied, 233-246.
- Balgo, Rolf 1998: Lehren und Lernen. Der Versuch einer (Re-)Konstruktion. In: Pädagogik 50, 58-62.
- Bauersfeld, Heinrich 2003: Fachdidaktische Unterrichtsforschung – wozu? In: Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker / Schöll, Albrecht (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster u.a., 36-50.
- Becker, Georg E. / Clemens-Lodde, Beate / Köhl, Karl ²1980: Unterrichtssituationen. Ein Trainingsbuch für Lehrer und Ausbilder. München u.a.
- Beile, Hartmut 1998: Religiöse Emotionen und religiöses Urteil. Eine empirische Studie über Religiosität bei Jugendlichen. (Zeitzeichen, Bd. 4) Ostfildern.
- Boettcher, Wolfgang 1973: Kritische Kommunikationsfähigkeit. (Reflexion über Sprache, Bd.1) Bebenhausen.
- Born, Monika 2003: Konstruktivismus in der Pädagogik und „im Trend“ der Zeit. In: Katholische Bildung 104, 241-254.
- Brinker, Klaus ⁶2005: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin.
- Brinker, Klaus / Sager, Sven F. 1989: Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. Berlin.
- Bucher, Anton A. 2000: Geschichte der empirischen Religionspädagogik. In: Porzelt, Burkard / Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte. (Empirische Theologie, Bd.7) Münster u.a., 11-20.
- Bucher, Anton A. u.a. (Hg.) 2002: „Mittendrin ist Gott“ Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (JaBuKi 1), Stuttgart.
- Bucher, Anton A. 2002: Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: ders. u.a. (Hg.): „Mittendrin ist Gott“ Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (JaBuKi 1), Stuttgart, 9-27.
- Bucher, Anton A. 2006: Theologisieren und Philosophieren mit Kindern. In: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“ Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie (JaBuKi 5), Stuttgart, 147-170.
- Büttner, Gerhard 2000: Wie kommen Glaubensvorstellungen in unsere Köpfe? Religionspädagogische Überlegungen zum sogenannten Radikalen Konstruktivismus. In: entwurf H. 1, 30-33.
- Büttner, Gerhard 2002: Wie könnte ein „konstruktivistischer Religionsunterricht“ aussehen? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 54, 155-170.
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus 2004: Religion als Unterricht. Ein Kompendium, Göttingen

- Büttner, Gerhard 2006a: Konstruktivistische Perspektiven für den Religionsunterricht – Einleitende Überlegungen. In: Ders. (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart, 9-22.
- Büttner, Gerhard 2006b: Die Davidsgeschichte im Schulbuch – mögliche Lernwege. In: Ders. (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart, 224-235.
- Büttner, Gerhard 2006c: Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart.
- Calderhead, James 1981: Stimulated recall: A method for research on teaching. In: British Journal of Educational Psychology 51, 211-217.
- Diegritz, Theodor / Rosenbusch, Heinz S. 1977: Kommunikation zwischen Schülern. Schulpädagogische und linguistische Untersuchungen. Didaktische Konsequenzen. München u.a.
- Dierk, Heidrun 2006: Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion – Zur Viabilität genuin historischer Methoden im Kontext einer konstruktivistischen Kirchengeschichtsdidaktik. In: Büttner, Gerhard (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart, 132-144.
- Dieterich, Veit-Jakobus ⁸1996: Glaube und Naturwissenschaft. (Oberstufe Religion H.2, Hg. Von Marggraf, Eckhart / Röhm, Eberhard) Stuttgart.
- Dieterich, Veit-Jakobus 2006: Die Welt um, in und über uns – Konturen einer am Konstruktivismus orientierten Religionspädagogik. In: Büttner, Gerhard (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart, 116-131.
- Ditton, Harmut 2002: Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft 30, 197-212.
- Dubs, Rolf 1995: Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 889-903.
- Eberwein, Hans / Mand, Johannes 1995: Qualitative Sozialforschung und Schulalltag. Auswege aus praxisferner Forschung und forschungsferner Praxis. In: Dies. (Hg.): Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim, 11-18.
- Eggerl, Hans-Peter 2005: „Alles bleibt anders“. Die Folgen einer konstruktivistischen Unterrichtskultur für den Aufbau einer Religionsstunde. In: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster, 51-62.
- Eggerl, Hans-Peter / Schäble, Claudia / Vugt, Thomas van 2005: Abschied vom Stundenziel? In: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster, 63-82.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen 1986: Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen.
- Faust-Siehl, Gabriele 1987: Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung. Weinheim.
- Feige, Andreas 1992: Was kann eine qualitative Studie leisten? Religionssoziologische Überlegungen zum Forschungsansatz der Studie „Jugend und Religion“. In: Studientexte. Zeitschrift für Konzeption und Geschichte evangelischer Jugendarbeit H. 2, S.63-75.
- Fetz, Reto Luzius / Reich, Karl Helmut / Valentin, Peter: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturalistische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart 2001.
- Fichten, Wolfgang 1993: Unterricht aus Schülersicht. Die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht. Frankfurt/M.

- Flick, Uwe 1991: Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick u.a. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München, 148-173.
- Foerster von, Heinz ³1999: Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In: Voß, Reinhard: Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied, 14-32.
- Fowler, James 1991: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh.
- Freudenberger-Lötz, Petra 2006: Der Beitrag des Konstruktivismus zur Qualitätssteigerung theologischer Gespräche mit Kindern im Religionsunterricht. In: Büttner, Gerhard (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart, 236-254.
- Fromm, Martin 1987: Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Untersuchungen zur Behandlung von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung. Weinheim.
- Gerstenmaier, Jochen / Mandl, Heinz 1995: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive.** In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 867-888.
- Glaserfeld von, Ernst 1999a: Konstruktivismus und Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, 499-506.
- Glaserfeld von, Ernst 1999b: Konstruktivistische Anregungen für Lehrer: Was in Bezug auf Sprache zu bedenken wäre. In: Renk, Hertha-Elisabeth: Lernen und Leben aus der Welt im Kopf. Konstruktivismus in der Schule. Neuwied, 5-18.
- Glaserfeld von, Ernst, im Interview mit Reinhard Voß 2002: „...es ist eine anstrengende und vor allen Dingen ungemütliche Sache“. In: Voß, Reinhard: Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied, 26-32.
- Goffman, Erving. 1974: Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience. New York et al.
- Grammes, Tilman 1990: Methoden fachdidaktischer Unterrichtsforschung. Eine Brücke zwischen Theorie und Praxis? In: Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, 191-208.
- Grill, Ingrid 2003: Elementarisierung im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe. Wahrnehmungen und Perspektiven. (Arbeitshilfe für den Religionsunterricht am Gymnasium) Bayern.
- Grill, Ingrid 2005: Unerwartet bei der Sache. Dem theologischen Nachdenken von OberstufenschülerInnen auf der Spur. (Arbeitshilfe für den Religionsunterricht am Gymnasium) Bayern.
- Hanke, Barbara / Mandl, Heinz / Prell, Siegfried 1973: Soziale Interaktion im Unterricht. Darstellung und Anwendung des Interaktionsanalyse-Systems von N.A. Flanders.** München.
- Heil, Stefan 2003: Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte. In: Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker / Schöll, Albrecht (Hg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis. Münster u.a., 13-35.
- Heindlmeier, Irmi 2005: Konstruktivistische Lerntheorie in der religionspädagogischen Seminausbildung. In: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster, 191-202.
- Heinze, Thomas / Tausendfreund, Detlef 1980: Die institutionalen Bedingungen der Konstitution von Alltagssituationen. In: Thiemann, Friedrich (Hg.): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht. Regensburg, 20-38.
- Herrmann, Christian: Konstruktivistisch(en) Unterricht evaluieren. In: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster, 129-150.
- Heyting, Frieda / Lenzen, Dieter 1999: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, 465-466.

- Hilger, Georg 1993: Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit. In: Hilger, Georg / Reilly, George (Hg.): Religionsunterricht im Abseits. Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion. München, 261-279.
- Holstein, Hermann 1976: Unterrichtsgespräch. Sprachgestalt und Lehrmethode. Kastellaun
- Huschke-Rhein, Rolf ³1999: Lernen, Leben, Überleben. Die Schule als „Lernsystem“ und das „Lernen fürs Leben“ aus der Perspektive systemisch-konstruktivistischer Lernkonzepte. In: Voß, Reinhard: Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied, 33-55.
- Husmann, Bärbel 2004: Religionspädagogik und Konstruktivismus. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 47, 72-78.
- Kalthoff, Herbert 1995: Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 925-939.
- Knauth, Thorsten / Leuner-Ramme, Sibylla / Weiße, Wolfram 2000 : Religionsunterricht aus Schülerperspektive. (Jugend – Religion – Unterricht. Beiträge zu einer dialogischen Religionspädagogik, Bd. 5) Münster u.a.
- Kokemohr, Rainer / Uhle, Reinhard 1976: Themenkonstitution und reflexive Legitimation in Lehr-Lern-Prozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 22, 857-879.
- Kraft, Friedhelm 2006: Kindertheologie „vernetzt“ – zum Konzept einer neuen Tagungsreihe im RPI Loccum. In: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“ Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie (JaBuKi 5), Stuttgart, 171-172.
- Kraus, Josef 2005: „Nichts Neues unter der Sonne?“ Eine Feldstudie zur konstruktivistischen Deutung von Religionsunterricht. In: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster, 105-120
- Krüssel, Hermann 1993: Konstruktivistische Unterrichtsforschung. Der Beitrag des wissenschaftlichen Konstruktivismus und der Theorie der persönlichen Konstrukte für die Lehr-Lern-Forschung. Frankfurt/M. u.a.
- Krummheuer Götz / Naujok, Natalie 1999: Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. (Qualitative Sozialforschung, Bd.7). Opladen.
- Kuld, Lothar 2000: Religionsunterricht im Leben eines Schülers – Vier Thesen zu den Schüleraufsätzen „1000 Stunden Religion“. In: Kliemann, Peter / Rupp, Hartmut (Hg.): Tausend Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben. Stuttgart, 21-25.
- Lehmann, Horst 2006: Individuelles Lernen durch Lernprogramme für den Religionsunterricht? In: Büttner, Gerhard (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart, 195-206.
- Luhmann, Niklas 1993: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.
- Mayring, Philipp ³1996a: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim.
- Mayring, Philipp 1996b: Möglichkeiten qualitativer Ansätze in der Unterrichtsforschung. In: Schnaitmann, Gerhard W. (Hg.): Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen. Donauwörth, 41-61.
- Mendl, Hans 1997: Vom Gott, der ins Dunkle führt. Eine exemplarische Untersuchung zu Gen 22 (Die Opferung Isaaks). In: Religionspädagogische Beiträge 39, 65-92.
- Mendl, Hans 2000: Religiöses Lernen als Konstruktionsprozess. Schülerinnen und Schüler begegnen der Bibel. In: Porzelt, Burkard / Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte. (Empirische Theologie, Bd.7) Münster u.a., 139-152.
- Mendl, Hans 2002: Konstruktivismus und Religionspädagogik. Replik auf Büttner. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 54, 170-184.

- Mendl, Hans 2003: Religiöses Wissen – was, wie und für wen? In: Katechetische Blätter 128, 318-325.
- Mendl, Hans (Hg.) 2005: Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster.
- Mendl, Hans 2006: Konstruktivistische Religionspädagogik im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards. In: Büttner, Gerhard (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart, 40-57.
- Merkens, Hans / Seiler, Heinrich 1978: Interaktionsanalyse. Stuttgart u.a.
- Merkens, Hans 1995: Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: Eberwein, Hans / Mand, Johannes (Hg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über die Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim.
- Meyer, Meinert A. 1997: Schülermitbeteiligung und didaktische Kompetenz. Oft sehen Schüler das didaktische Problem, handeln aber nicht. In: Pädagogik H.11, 11-14.
- Mitterer, Josef 1999: Realismus oder Konstruktivismus? Wahrheit oder Beliebigkeit? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, 485-498.
- Mühlhausen, Ulf 1994: Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung. Weinheim / Basel
- Müller, Klaus (Hg.) 1996: Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse. Neuwied u.a.
- Oser, Fritz / Gmünder, Paul ²1988: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Gütersloh.
- Petillon, Hanns 1987: Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Darmstadt.
- Porzelt, Burkard / Güth, Ralph (Hg.) 2000a: Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte. (Empirische Theologie, Bd.7) Münster u.a.
- Porzelt, Burkard 2000b: Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik. In: Porzelt, Burkard / Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte. (Empirische Theologie, Bd.7) Münster u.a., 63-81.
- Redder, Angelika 1982: Schulstunden 1. Transkripte. Tübingen.
- Reich, Kersten 1998: Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. In: Pädagogik 50, 43-46.
- Reich, Kersten ³1999: Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, Reinhard: Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied, 70-91.
- Reich, Kersten 2002: Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied.
- Renk, Hertha-Elisabeth 1999: Lernen und Leben aus der Welt im Kopf. Konstruktivismus in der Schule. Neuwied.
- Rieß, Wolfgang 2005: „Damit Schüler in Bewegung kommen“. Annäherungsversuche an das Konzept konstruktivistischen Unterrichtens im Religionsunterricht am Thema Tod und Auferstehung. In: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster, 151-174.
- Roeder, Peter M. 1982: Einleitung zum Themenschwerpunkt „Lehr-Lern-Forschung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 28, 355-364.
- Rolinck, Eberhard 1993, Weggefährten unserer Schüler? Ein Gespräch zwischen zwei Religionslehrern. In: Hilger, Georg / Reilly, George (Hg.): Religionsunterricht im Abseits. Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion. München, 58-64.
- Roose, Hanna 2006: „Petrus wurde durch ein Wunder Gottes zur Rechtfertigung aus dem Gefängnis herausgeführt“. Überlegungen zu einer konstruktivistischen Bibeldidaktik am Beispiel der Erzählung von der Befreiung des Petrus (Apg 12,1-23). In: Büttner, Gerhard (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart, 84-97.

- Rupp, Hartmut 2006: Bildungsstandards und Kindertheologie. In: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“ Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie (JaBuKi 5), Stuttgart, 86-94.
- Rustemeyer, Dirk 1999: Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, 467-484.
- Sander-Gaiser, Martin 2006: Erarbeitung systematisch-theologischer Themen in sozial-konstruktivistischer Unterrichtsperspektive. In: Büttner, Gerhard (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart, 160-178.
- Schmidt, Heinz 2002: Kinderfrage und Kindertheologie im religionspädagogischen Kontext. In: Büttner, Gerhard / Rupp, Hartmut (Hg.): Theologisieren mit Kindern. Stuttgart, 11-17.
- Schweitzer, Friedrich u.a. 1995: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh.
- Seel, Andrea 2002: Das eigene Handlungswissen erforschen. Nachträgliches Lautes Denken als Ausbildungsmethode. In: Klement, Karl (Hg.): Schulpraktische Studien: Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck u.a., 195-200.
- Siebert, Horst 1994: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt.
- Siebert, Horst 2002: Lehren als Lernbegleitung. In: Voß, Reinhard: Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied, 223-232.
- Sitzberger, Rudolf 2005: Konstruktivistisch Unterricht planen. In: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster, 83-104.
- Soentgen, Willy 1992: Unterrichtsanalyse. Methodische Ansätze und ihre wissenschaftlichen Implikationen. Hamburg.
- Stimpfle, Alois 2006: Von Mächten und Gewalten. Konstruktionsgeschichtlich orientierter Lernzirkel zum biblischen „Wunder“-Phänomen. In: Büttner, Gerhard (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart, 98-115.
- Stock, Alex 1976: Thematische Unterrichtsanalyse. In: Stachel, Günter: Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Zürich u.a., 59-63.
- Stoltenberg, Annegrethe 1996: Perspektivenwechsel – die Synode der EKD gibt ein Stichwort. In: Evangelischer Erzieher 48, 236-240.
- Terhart, Ewald 1981: Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: Zeitschrift für Pädagogik 5, 769-793.
- Terhart, Ewald 1986: Der Stand der Lehr-Lern-Forschung. In: Haller, Hans-Dieter / Meyer, Hilbert (Hg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart, 63-79.
- Voß, Reinhard 2002a: Die neue Lust auf Unterricht und das Wissen, sich auf eine „unheimliche“ Sache einzulassen. In: Ders.: Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied, 1-6.
- Voß, Reinhard 2002b: Unterricht ohne Belehrung – Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel. In: Ders.: Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied, 35-55.
- Wagner, Angelika C. / Uttendorfer-Marek, Ingrid / Weidle, Renate 1977: Die Analyse von Unterrichtsstrategien mit der Methode des „Nachträgliches Lauten Denkens“ von Lehrern und Schüler zu ihrem unterrichtlichen Handeln. In: Unterrichtswissenschaft 3, 244-250.
- Wagner, Angelika C. u.a. 1981: Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht. Hamburg.
- Waltemathe, Michael 2006: Religion spielen. Zur Konstruktion von virtuellen Lernumgebungen. In: Büttner, Gerhard (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart, 145-159.

- Watzlawick, Paul 1976: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. München.
- Weidle, Renate / Wagner, Angelia C. 1982: Die Methode des Lauten Denkens. In: Huber, Günter L. / Mandl, Heinz (Hg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim / Basel, 81-103.
- Werning, Rolf 1998: Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? In: Pädagogik 50, 39-41.
- Wittmann, Erich Ch. 2002: Von Plato bis Piaget – Wie kommt die Mathematik in den Kopf? In: Voß, Reinhard: Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied, 133-151.
- Ziebertz, Hans-Georg 1994: Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis. Weinheim.
- Ziebertz, Hans-Georg 2000: Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung in der Religionspädagogik. In: Religionspädagogische Beiträge 45, 27-42.
- Zwergel, Herbert A. 2001: Zum Stand der Forschung in der Fachdidaktik Religion. In: Bayrhuber, Horst / Finkbeiner, Claudia / Spinner, Kaspar H. / Zwergel, Herbert A. (Hg.): Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken. Innsbruck u.a., 321-329.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Themenstammbaum 1.-163.	.....	34
Abbildung 2:	Themenstammbaum 163.-189.	.....	35
Abbildung 3:	Themenstammbaum 190.-288.	.....	39
Abbildung 4:	Themenstammbaum, Cornelia	.....	53
Abbildung 5:	Themenstammbaum, Paula	.....	60
Abbildung 6:	Themenstammbaum 1.-10.	.....	88
Abbildung 7:	Themenstammbaum 11.-55.	.....	91
Abbildung 8:	Themenstammbaum 56.-173.	.....	98
Abbildung 9:	Themenstammbaum 174.-242.	.....	101
Abbildung 10:	Themenstammbaum 243.-299.	.....	105
Abbildung 11:	Themenstammbaum, Nadine	.....	115
Abbildung 12:	Themenstammbaum, Lea	.....	122
Abbildung 13:	Themenstammbaum, Michael	.....	128