



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

17. Jahrgang 2018, Heft 1

ISSN 1863-0502

Thema: „Religion und Gesundheit – religionspädagogische Perspektiven“

Roose, H. (2018). Jugendtheologie in Partnerarbeit? *Theo-Web*, 17(1), 146–163.

DOI: <https://doi.org/10.23770/tw0052>



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

Jugendtheologie in Partnerarbeit?

von
Hanna Roose

Abstract

Jugendtheologisch inspirierte Untersuchungen fokussieren sich bisher stark auf strukturell asymmetrische Gesprächskonstellationen, weil immer eine Lehrkraft oder ein/e ForscherIn daran teilnimmt und das Gespräch (beg)leitet. Diese Asymmetrie ist in unterrichtlichen Konstellationen zudem konstitutiv für die pädagogische Ordnung. Das für theologische Gespräche zentrale Ideal der Symmetrie ist insofern prekär. Wie aber verhält es sich in Phasen der unterrichtlichen Partnerarbeit, an der die Lehrkraft nicht direkt teilnimmt, wohl aber Arbeitsaufträge und Materialien zur Verfügung stellt und für Rückfragen zur Verfügung steht? Welche jugendtheologischen Potenziale stecken in dieser Sozialform? Auf der Grundlage von zwei Fallvignetten plädiert der Beitrag dafür, Phasen der Partner- und Gruppenarbeit stärker in jugendtheologische Unterrichtsforschung einzubeziehen.

So far, research in Youth Theology has focused on asymmetrical forms of communication with a teacher or a researcher participating. This asymmetry is indispensable in education. Therefore, the ideal of symmetrical communication, as it is put forward by Youth Theology, proves precarious. But lessons also comprise phases of work in pairs or smaller groups. The potential of such phases for symmetrical dialogues has not yet been explored. Presenting two case studies, the article claims that phases of work in pairs should be included in empirical research that is inspired by Youth Theology.

Schlagwörter: Jugendtheologie, Partnerarbeit, symmetrischer Dialog, Unterrichtsforschung, pädagogische Asymmetrie

Keywords: Youth Theology, work in pairs, symmetrical dialogue, pedagogical asymmetry

1 Die Fragestellung

Theologische Gespräche streben bekanntlich eine symmetrische Gesprächskonstellation an, bei der Lehrkraft und SchülerInnen sich auf eine gemeinsame Suche angesichts „großer Fragen“ begeben. Empirische Beobachtungen – auch zu in dieser Hinsicht ähnlich gelagerten literarischen Gesprächen (Roose, 2016, S. 207–222) – zeigen jedoch, dass SchülerInnen ihre Lehrkräfte im schulischen Unterricht nicht ohne Weiteres aus der „übergeordneten“ Lehrerrolle entlassen (Ohlsen, 2014, S. 337–362). Die Asymmetrie gilt als konstitutiv für die pädagogische Ordnung (Schluß, 2005, S. 27). Gerhard Büttner hat nun angemerkt, dass Jugendliche – im Unterschied zu Kindern – besser in der Lage sind, auch selbstständig, also ohne die (Beg-)Leitung durch einen Erwachsenen, theologische Gespräche zu führen (Büttner, 2012, S. 139–154). Er möchte daher stärker unterschiedliche Sozialformen der Jugendtheologie (z.B. auch außerschulische Bibelkreise und kirchliche Jugendgruppen, die sich ohne den Pfarrer bzw. die Pfarrerin oder eine andere Leitungsperson treffen) in den Blick nehmen. Entsprechende Untersuchungsdesigns liegen bisher jedoch kaum vor.¹

Die Frage nach jugendtheologischen Gesprächen in unterschiedlichen Sozialformen lässt sich jedoch auch im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts stellen. Denn der Unterricht kennt mit Partner- und Gruppenarbeit durchaus Phasen, in denen sich

¹ Eine gewisse Ausnahme bildet die Studie von Christian Schramm (2008) zu „Alltagsexegesen“. Schramm fokussiert hier allerdings im Zuge der dokumentarischen Methode Kleingruppen mit ähnlichen Orientierungsrahmen.

die Lehrkraft weitgehend aus der Kommunikation zwischen den SchülerInnen herauszieht, so dass – jedenfalls auf den ersten Blick – symmetrisch(er)e Gesprächskonstellationen entstehen. Insofern scheint es vielversprechend, solche Phasen einmal auf ihr jugendtheologisches Potenzial hin zu beleuchten: Inwiefern kommt es hier tatsächlich zu einer symmetrischeren Gesprächskonstellation als im Plenum? Begeben sich die SchülerInnen hier eher auf eine gemeinsame Suche, tauschen sie „auf Augenhöhe“ Meinungen und Argumente aus?

Die Fokussierung von Partner- und Gruppenarbeit scheint in jugendtheologischer Perspektive auch aus weiteren Gründen vielversprechend:

- Einzelne SchülerInnen können sich nicht im Plenum „verstecken“.
- Die Scheu von sogenannten „schüchternen“ SchülerInnen, vor anderen etwas zu sagen, dürfte in kleineren Gruppen oder in Partnerarbeit deutlich schwächer ausgeprägt sein als im Plenum.
- Durch den Arbeitsauftrag ist die Partner- oder Gruppenarbeit inhaltlich vorstrukturiert.
- Die Lehrkraft steht für Rückfragen zur Verfügung, nimmt aber ansonsten nicht an dem Gespräch teil.

Auf der Suche nach geeignetem Material zeigt sich allerdings ein doppeltes Problem:

1. Dokumentierte kinder- und jugendtheologische Gespräche finden zwar durchaus nicht nur im Plenum, sondern auch in (Klein-)Gruppen² und in Zweierkonstellationen³ statt, konstitutiv ist aber immer eine erwachsene Person – ob ForscherIn, Elternteil oder Lehrkraft.
2. Bei Unterrichtstranskripten fällt auf, dass sie sich oft auf die Phasen im Plenum beschränken und Gespräche zwischen SchülerInnen, die in Phasen der Partner- oder Gruppenarbeit stattfinden, nicht miterfassen. Das hängt auch mit der (implizit) vorausgesetzten Unterrichtstheorie zusammen (Reh, Rabenstein & Idel, 2011, S. 209–222). Jugendtheologische Unterrichtsforschung sollte sich demgegenüber auch mit diesen Phasen beschäftigen und danach fragen, inwiefern es hier zu (produktiveren) theologischen Gesprächen als im Plenum kommen kann.

Angesichts dieser Schwierigkeiten kann es zunächst nur um zwei Fallvignetten gehen, die anhand einer ausgewählten, dokumentierten Partnerarbeit aus dem „Alltagsunterricht“ exemplarisch untersuchen, welches Potenzial die Analyse von Partnerarbeit in jugendtheologischer Perspektive birgt.

2 Die Analysemethoden

Die Analyse der Szene erfolgt in zwei Schritten: Im ersten Schritt verfolge ich einen adressierungstheoretischen Ansatz, wie er von Norbert Ricken und seinem Team 2017 vorgestellt worden ist (Rose & Ricken, 2017; Ricken u.a., 2017); im zweiten Schritt trage ich jugendtheologische Erwartungen – insbesondere solche, die im Zusammenhang mit dem Ideal der Symmetrie stehen – an die Szene heran.

² In der Forschungswerkstatt von Petra Freudenberger-Lötz finden theologische Gespräche (auch) in Kleingruppen statt, um die Komplexität zu reduzieren.

³ Vgl. zahlreiche explorative Interviews in den Jahrbüchern für Kindertheologie.

2.1 Die Adressierungsanalyse

Die Adressierungsanalyse zielt nicht auf die Optimierung von Unterricht, sondern sie begreift Unterricht deskriptiv-analytisch als interaktives, soziales Geschehen. In Adressierungsakten werden „sowohl normative Horizonte aufgerufen, spezifische Geltungsansprüche erhoben als auch darin selbst- wie anderenbezogene Positionierungen und Relationierungen vorgenommen“ (Rose & Ricken, 2017; Ricken u.a., 2017, S. 21). Adressierungen „bilden Positionen, in denen Subjekte anerkennbar sind. In solchen Figurationen, dem Zusammenspiel von Zeigen, Adressieren und Re-Adressieren, dem Zuweisen von Positionen vor dem Hintergrund von Normen, vollziehen sich Wirkungen pädagogischer Praktiken“ (Reh, Rabenstein & Idel, 2011, S. 215).

Im Rahmen der Adressierungsanalyse unterscheiden Ricken u.a. (2017) vier Dimensionen:

1. Organisation (Selektion und Reaktionsverpflichtung),
2. Norm- und Wissensdimension (Definition und Normation),
3. Machtdimension (Position und Relation) und
4. Selbstverhältnisdimension (Graduierung von Rekursivitätsspielräumen).

Die erste Dimension analysiert in Anlehnung an die Konversationsanalyse die Gesprächsorganisation. Ich ergänze diese Dimension um die Frage nach der inhaltlichen Gegenstandskonstitution des Unterrichtsthemas (Bredl & Pieper, 2015).

Die zweite Dimension fokussiert die Frage nach Normen. Die Kernfragen lauten hier: „Welche Wissens- und Normhorizonte werden hervorgebracht? Was kann als Erkenntnis / Fähigkeit / gutes Benehmen Geltung beanspruchen?“ (Kuhlmann u.a., 2017)

Die dritte Dimension der Macht (Positionalität und Relationalität) ermöglicht es, das Verhältnis von Asymmetrie und Symmetrie im Alltagsunterricht differenziert zu beschreiben.

Die vierte Dimension der Selbstverhältnisse (Rekursivitätsspielräume) gewinnt im jugendtheologischen Kontext (gegenüber dem kindertheologischen) erheblich an Relevanz. Denn Jugendliche verfügen über die Fähigkeit der Selbstreflexivität, sie können sich differenziert zu wirksamen Normen ins Verhältnis setzen.

Die Analyse der Adressierungspraktiken erfolgt sequenzanalytisch. Anschließend werden die Befunde im Sinne der vier Dimensionen verdichtet.

2.2 Die jugendtheologische Perspektive

Aus jugendtheologischer Sicht interessiert die Frage, inwiefern wir bei dem Gespräch zwischen den beiden Schülern von einem theologischen Gespräch sprechen können: Geht es um eine theologische Frage? Werden Argumente ausgetauscht? Ist die Gesprächskonstellation (annähernd) symmetrisch? Begeben sich die Schüler gemeinsam auf eine Suche? Beziehen sie sich aufeinander?

3 Fallvignette 1

3.1 Vorstellung und Einbettung der Unterrichtsszene

Wir betrachten exemplarisch eine Partnerarbeit, die im „Archiv für pädagogische Kasuistik“ erfasst ist (www.apaek.uni-frankfurt.de/03030). In einer 8. Gymnasialklasse geht es um das Thema „Was ist Vergebung?“. Die Unterrichtsstunde gliedert sich inhaltlich in zwei Themenblöcke: Zunächst geht es um die Frage, welche Statements zum

Thema Vergebung nach Meinung der SchülerInnen zutreffend sind. Danach wird ein theologischer Sachtext zum Thema Vergebung erarbeitet. Jeder Themenblock gliedert sich in die Sozialphasen Plenum – Einzelarbeit – Partnerarbeit – Plenum.⁴

Die SchülerInnen erhalten ein Arbeitsblatt (nicht archiviert), auf dem offensichtlich mehrere Statements aufgelistet sind, was Vergebung bedeutet. Sie sollen zunächst für sich, dann in Partnerarbeit, darüber nachdenken, welche dieser Statements (für sie) zutreffend sind. Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum verglichen. Danach lesen die SchülerInnen abwechselnd im Plenum einen theologischen Sachtext vor zur Frage, was Vergebung bedeutet. Sie erhalten den Text auch als Arbeitsblatt und sollen in Stillarbeit zentrale Aussagen unterstreichen. Es folgt eine Partnerarbeit, die Gegenstand dieses Beitrags ist. Am Ende der Stunde sammelt der Lehrer einige Ergebnisse im Plenum und erteilt die Hausaufgabe, zentrale Aussagen des Textes herauszuschreiben. Die zu analysierende Szene ist in der zweiten Partnerarbeitsphase verortet.

Makrostruktur

1–44	Themenblock 1: Welche Statements zum Thema Vergebung treffen zu?	Plenum
45		Stillarbeit
46–73	Vergleich (abgebrochen)	Partnerarbeit
73–261	Besprechung und Abschluss	Plenum
261–360	Überleitung zum Themenblock 2: Kernaussagen des Sachtextes zum Thema Vergebung	Plenum
361	Kernaussagen unterstreichen	Stillarbeit
362–404	Vergleich	Partnerarbeit
405–462	Besprechung, Hausaufgaben	Plenum

Der Sachtext zur Frage, was Vergebung bedeutet, wird den SchülerInnen in der Stunde ausgehändigt und zunächst vorgelesen (s. Anhang).

Transkript:

362	Lm:	Wer fertig ist mit unterstreichen, der kann mit seinem
363		Nachbarn das vergleichen. Ziel ist nicht hier
364		gleichmäßig das Blatt dann einzufärben, sondern, wenn
365		du für dich sagst, hey für mich ist das hier kein
366		Kerngedanke oder nichts neues, dann musst du's auch
367		nicht unterstreichen aber vielleicht findet ihr die ein
368		oder andere Anregung dann im Gespräch für einander. { zu
369		Smi } Lässt du dann die Kernaussagen weiß oder?
370		(Partnerarbeit von Smd und Smg)

⁴ Die Stunde folgt damit in zweimaliger Abfolge dem Grundmuster von „Think – Pair – Share“.

371	Smg:	Vergebung ist ein sehr komplexes Thema, weil es ist ja
372		nen sehr komplexes Thema.
373	Smd:	Ja, aber das is doch keine Kernaussage. Die Kernaussage
374		geht darum, was es ist. Zum Beispiel ein Heilprozess
375		von innen heraus, für jeden Menschen.
376	Smg:	Ok, sag mal was du hast.
377	Smd:	Also ich hab die innere Heilung, also dass das
378		unabhängig von dem Wort ist.
379	Smg:	Stimmt, das hab ich überlesen.
380	Smd:	Dass das Verzeihen ein Geschenk ist.
381	Smg:	Ja, ich hab dann noch ein Mensch kann keine
382		Naturkatastrophe verzeihen. Was ich auf jeden Fall
383		unterstreichen würde ist, das ist ein ziemlich
384		schwieriger Aspekt etwas zu verzeihen.
385	Smd:	Ja, aber es kommt doch nicht drauf an, wie schwierig es
386		ist, es geht ja nicht drum, ob man's schafft, weil's
387		schwierig ist, sondern, dass man's überhaupt schafft.
388		Ums Verzeihen geht's ja.
389	Smg:	Wenn dir jetzt jemand, ich sag mal, etwas Schlimmes
390		angetan hat, ja dann kannst du ja auch nicht sagen, ok
391		ich vergeb dir mal.
392	Smd:	Nein, aber darum geht's ja nicht, es ist klar schwer zu
393		verzeihen, aber es kommt ja auf die Tat drauf an, es
394		ist klar, dass wenn man jemand verzeiht, muss der
395		irgendwie beweisen, dass es ihm Leid tut. Also ich lass
396		das weg, es kommt ja drauf an, was Verzeihen bedeutet.
397		Ich find das Wichtigste, also die Kernaussage ist, dass
398		Verzeihen ein Geschenk ist und ein innerer
399		Heilungsprozess, der ohne Worte in einem selber
400		stattfindet. Ich find das ist eigentlich so von dem
401		ganzen Text die Kernaussage.
402	Smd:	Ja, ok. Ich hab das jetzt unterstrichen, wenn wir uns
403		länger streiten, kommen wir auch nicht weiter

3.2 Die Adressierungsanalyse

3.2.1 Sequenzanalyse

Der Lehrer beendet die Stillarbeitsphase, indem er einen weiteren Arbeitsauftrag formuliert. Die Formulierung „wer fertig ist mit unterstreichen“ (362) impliziert, dass die anderen noch alleine weiterarbeiten dürfen. Ob das geschieht, kann dem Transkript nicht entnommen werden. Die Formulierung wirkt zumindest individualisierend, insofern jedem und jeder die nötige Zeit eingeräumt werden soll. Der Auftrag, die eigenen Ergebnisse mit dem Nachbarn zu vergleichen, steht allerdings in einer gewissen Spannung zu dieser Individualisierung. Denn er setzt ja voraus, dass beide ihre Stillarbeit beenden, so dass zumindest ein gewisser Druck entsteht, zur Partnerarbeit überzugehen. Der Lehrer betont dann, was *nicht* Ziel des Vergleichens sein soll: Das gleichmäßige Einfärben des Arbeitsblattes (363–364). Anschließend sagt er, was das Ziel sein soll. Hier fällt wiederum auf, wie individuell der Arbeitsauftrag formuliert wird: „wenn du für dich sagst, hey für mich ist das hier kein Kerngedanke oder nichts neues, dann musst du’s auch nicht unterstreichen“ (365–367). Der Sinn des Vergleichs wird dann vorsichtig („vielleicht“) angedeutet: „vielleicht findet ihr die ein oder andere Anregung dann im Gespräch für einander“. Der Auftrag ist offen. Es geht um „Anregungen“ aus dem Gespräch. Das „für einander“ impliziert eine symmetrische Gesprächskonstellation: Die SchülerInnen sollen sich zu zweit austauschen. Die Nebenbemerkung zu Smi (368–369) bezieht sich darauf, dass Smi schon sehr viel unterstrichen hat und ist wohl ironisch gemeint.

Smd und Smg begeben sich in die Partnerarbeit. Smg macht einen ersten Vorschlag und ergreift damit zunächst die Initiative (371). Er führt an, dass Vergebung ein sehr komplexes Thema sei. Dafür liefert er auch eine Begründung („weil“), die allerdings eine sachliche Wiederholung darstellt („es ist ja nen sehr komplexes Thema“; 371–372). Argumente werden so als anerkenbar sichtbar. Der Zusatz von „ja“ markiert, dass die Aussage aus sich heraus plausibel ist und eigentlich (wenn sie nicht gerade in der Schule wären) keiner weiteren Begründung bedarf.

Smd stimmt Smg zunächst scheinbar mit einem „ja“ zu, er schiebt jedoch gleich ein „aber“ hinterher und artikuliert einen klaren Widerspruch: „das is doch keine Kernaussage“ (373–374). Anschließend erklärt er, was er unter einer Kernaussage versteht: Sie „geht darum, was es ist“ (374). Er liefert dann ein Beispiel, das sich auf den Sachtext bezieht: „Zum Beispiel ein Heilprozess von innen heraus, für jeden Menschen.“ (374–375) Offensichtlich versteht Smd unter Kernaussagen etwas anderes als Smg. Smd versteht den Arbeitsauftrag so, dass es darum geht, Vergebung genauer inhaltlich zu bestimmen. Smg versteht den Begriff weiter, nämlich auch formal: Es geht für ihn also auch darum, wie ein Thema strukturiert ist („komplex“). Smd und Smg stehen sich also mit unterschiedlichen Meinungen gegenüber. Sichtbar wird eine schulische Argumentationskultur, in der es gilt, seine Meinung zu äußern und durch Argumente oder Beispiele zu untermauern.

Smg lenkt nun ein und fordert Smd auf zu sagen, was er hat (376). Damit ordnet sich Smg seinem Mitschüler einerseits unter. Andererseits positioniert er sich Smd gegenüber so, dass er ihn auffordert, etwas zu tun. Die sachliche Differenz hinsichtlich der Bedeutung von „Kernaussage“ wird nicht weiter diskutiert. Die Jungen fragen auch nicht bei der Lehrkraft nach. Das, was als Kernaussage zu verstehen ist, wird vielmehr anhand weiterer Beispiele bearbeitet. Smd kommt der Aufforderung nach (377) und leitet seinen Beitrag mit „ich hab“ ein (378). Hier spiegelt sich der individualisierte Arbeitsauftrag des Lehrers wider. Smd verweist nochmals auf die innere Heilung, fügt aber etwas hinzu: „also dass das unabhängig von dem Wort ist“ (377–378).

Smd geht auf diesen Vorschlag voll ein: „Stimmt, das hab ich überlesen.“ (379) Die Partnerarbeit leistet hier zunächst das, was sie nach der Ankündigung des Lehrers leisten soll: Sie gibt Anregungen, indem sie Smd darauf aufmerksam macht, dass er etwas überlesen hat. Gefordert ist eine gründliche und vollständige Lektüre des Textes. Die Formulierung „das hab ich überlesen“ ist durchaus auch typisch für ein Lehrer – Schüler – Gespräch.

Smd macht nun unaufgefordert einen weiteren Vorschlag: „dass Verzeihen ein Geschenk ist“ (380). Smd geht wiederum darauf ein („ja“; 381) und bringt zwei Ergänzungen: dass ein Mensch keine Naturkatastrophen verzeihen kann und dass es „ein ziemlich schwieriger Aspekt ist etwas zu verzeihen“ (382–384). Das ruft wiederum Smgs Widerspruch hervor. Wieder beginnt er mit „ja, aber“ (385). Der inhaltliche Konflikt ist im Prinzip derselbe wie zuvor: Geht es bei den Kernaussagen nur um die Semantik, also die inhaltliche Bedeutung, oder auch um die Syntax (also die Frage, wie Vergebung strukturiert ist) und die Pragmatik (wie schwierig es ist, zu vergeben)? Smd nimmt nun drei Anläufe, um Smd zu überzeugen; zunächst: „es kommt doch nicht drauf an, wie schwierig es ist“; dann: „es geht ja nicht drum, ob man's schafft, weil's schwierig ist, sondern, dass man's überhaupt schafft.“; und schließlich: „Ums Verzeihen geht's ja.“ (385–388)

Smd lenkt dieses Mal nicht ein. Er formuliert keinen expliziten Widerspruch, z.B. mit „ja, aber“, sondern bringt seinerseits ein Beispiel (389–390). Smd reagiert nun heftiger: Aus seinem „ja, aber“ wird ein schärferes „nein, aber“ (392). Sein Argument ist nicht, dass das, was Smd sagt, nicht zutrifft, sondern dass das „klar“ ist (also nicht angeführt zu werden braucht). Damit entwertet er Smgs Beitrag. Er entspricht nicht dem Arbeitsauftrag. Smd versucht nochmals zu begründen, was er meint und verkündet dann: „Also ich lass das weg.“ (395–396) Das „also“ markiert einen Abschluss und wiederholt nochmals, worum es bei dem Arbeitsauftrag seiner Meinung nach geht (396). Mit dem „ich“ rekurriert Smd indirekt auf den Arbeitsauftrag, der individuelle und unterschiedliche Meinungen ja ausdrücklich zulässt. Er schiebt mit einem „ich find das Wichtigste“ seine Meinung nach und beschließt das Gespräch mit einem „ich find das ist eigentlich so von dem ganzen Text die Kernaussage“ (400–401). Damit ist die Diskussion für ihn beendet. Smd kann nun entweder zustimmen oder an seiner Meinung festhalten, weiteres Argumentieren ist kaum möglich. Damit begibt sich Smd trotz der Formulierungen „ich lass das weg“ und „ich find“ in eine dominante Position. Smd „darf“ anderer Meinung sein, an seiner eigenen Auffassung wird das nichts ändern. Das Gespräch ist für ihn beendet.

Smd lenkt nun wieder ein („ja, ok, ich hab das jetzt unterstrichen“; 402). Smd versteht den Arbeitsauftrag offensichtlich so, dass es darum geht, sich mit dem Partner auf die gleiche „Lösung“ zu verständigen. Dahinter steht eine „richtig-falsch-Logik“, die bei ihm in einer unaufgelösten Spannung zum Arbeitsauftrag steht, der individuellen Meinungen Raum gibt. Die Begründung von Smd zeigt, dass er nicht überzeugt ist („wenn wir uns länger streiten, kommen wir auch nicht weiter“; 402–403). Weiteres Argumentieren ist zwecklos. Streit wird als tendenziell unfruchtbar angesehen. Die Aufgabe wird jetzt distanziert abgehandelt. Es geht darum, in begrenzter Zeit ein (scheinbar) gemeinsames Ergebnis zu erzielen. Persönliches „Herzblut“ steckt da nicht (mehr) drin.

Keiner der beiden Jungen trägt zum Abschlussgespräch im Plenum etwas bei.

3.2.2 Bündelung in Anlehnung an die vier Dimensionen

In der Dimension der Gesprächsorganisation samt Gegenstandskonstitution fällt Folgendes auf: Das Gespräch weist eine Spannungskurve auf, die mit sachorientierten Vorschlägen beginnt, zu einer recht hitzigen Auseinandersetzung ansteigt und dann steil nach unten abfällt, indem die (vermeintliche) Aufgabe teilnahmslos abgehandelt und beendet wird. Inhaltlich erfassen die Jungen nur einen Bruchteil des (recht langen und komplexen) Textes (s. Anhang).

Betrachten wir diesen Verlauf in der Norm- und Wissensdimension, so wird der Mittelteil besonders interessant: Hier wird deutlich, dass das Begründen und das Anführen von Beispielen anerkennbare Normen sind. Sie werden aber schließlich überlagert von den Normen des Rechts auf individuelle Positionierung (Smd) und des Aufgabenerledigens in vorgegebener Zeit (Smg). Das mag wesentlich an dem frustrierenden Gefühl liegen, sachlich nicht weiter zu kommen, weil man letztlich aneinander vorbeiredet („wenn wir uns länger streiten, kommen wir auch nicht weiter“). Schüler-Sein erscheint als „Job“, der mit möglichst wenig Aufwand zu erledigen ist (Breidenstein, 2008).

In der Machtdimension, die für die Frage von Symmetrie und Asymmetrie besonders interessant ist, zeigt sich, dass Smg im Laufe des Gesprächs zunehmend „unter die Räder“ kommt. Smd formuliert zwar individuelle Meinungen, die Raum für andere lassen („ich hab, ich find“). Das gilt bei ihm aber nur auf der semantischen Inhaltsebene. Man kann durchaus unterschiedlicher Meinung darüber sein, was Vergebung bedeutet. Was die Bedeutung des Arbeitsauftrages angeht, zieht Smd aber eine klare „richtig-falsch-Logik“ ein und weist Smgs Vorschläge entschieden zurück, weil sie seiner Meinung nach nicht dem Arbeitsauftrag entsprechen. Demgegenüber geht es Smg um eine Einigung auf der semantischen Inhaltsebene. Angesichts dieser Differenz verschärft sich die Asymmetrie in der Gesprächskonstellation, bei der Smd Smg gegenüber zunehmend dominant wird.

In der Selbstverhältnisdimension fällt auf, dass sich beide Jungen letztlich aus der Auseinandersetzung herausziehen: Smd, indem er seine individuelle Meinung zur Kernaussage des Textes abschließend verkündet, und Smg, indem er sich ohne Überzeugung der Meinung von Smd anschließt.

3.3 Die jugendtheologische Perspektive

Das Gespräch aus dem Alltagsunterricht weist durchaus jugendtheologisches Potenzial auf. Die Frage, die diskutiert werden soll, hat theologische Relevanz und wird vom Lehrer als offen und individuell zu beantworten modelliert. Die SchülerInnen bekommen im Sinne einer „Theologie für Jugendliche“ einen Sachtext, zu dem sie sich aber individuell unterschiedlich verhalten dürfen. Die Jungen lassen sich (zunächst) auf die Aufgabenstellung ein, „Anregungen ... im Gespräch für einander“ zu suchen. Sie setzen sich mit Argumenten und Beispielen auseinander und vertreten durchaus engagiert und mit Nachdruck ihre Positionen. Im Plenum kommt nichts aus ihrer Partnerarbeit „an“. Das zeigt, wie defizitär eine Unterrichtsforschung ist, die sich nur auf Klassengespräche im Plenum fokussiert.

Die Abwesenheit der Lehrkraft schafft eine (zunächst) symmetrische Gesprächskonstellation, in der beide Jungen ihre Vorschläge einbringen. Sie können und müssen sich hier viel intensiver einbringen als es im Plenum möglich wäre. Die Jungen beziehen sich aufeinander, sie lenken ein, widersprechen einander und argumentieren.

Im Laufe des Gesprächs gerät die Symmetrie jedoch zunehmend aus der Balance. Das hat erkennbar zumindest auch inhaltliche Gründe. Die Jungen verstehen den Arbeitsauftrag unterschiedlich und ziehen an unterschiedlichen Stellen „richtig-falsch-Logiken“ ein. Es gelingt ihnen nicht, diese Differenz produktiv zu machen. Gleichzeitig wenden sie sich nicht an den Lehrer – was ihnen vermutlich weitergeholfen hätte. In dieser Situation brechen Asymmetrien zwischen den Jungen ungeschützt durch als es in einem Gespräch mit einer Lehrkraft wohl der Fall gewesen wäre. Schließlich konstatieren beide – je auf ihre Weise – ein Scheitern des gemeinsamen Gesprächs.

Die (relative) Abwesenheit der Lehrkraft wirkt bei diesem Gespräch ambivalent: produktiv, weil sie die beiden Jungen ermächtigt, eigenständig zu diskutieren; unproduktiv, weil die beiden Jungen so keinen Impuls erhalten, der es ihnen ermöglicht hätte, angesichts ihrer unterschiedlichen Auffassungen zum Arbeitsauftrag konstruktiv weiter zu diskutieren. So bleibt die inhaltliche Durchdringung des Textes rudimentär.

4 Fallvignette 2

4.1 Vorstellung und Einbettung der Unterrichtsszene

Die zweite Fallvignette stammt aus eigenen Unterrichtsmitschnitten in einer 7. Klasse einer städtischen Gesamtschule. Es geht um die Erzählung von der Heilung eines Gelähmten (Mk 2,1–12). Die SchülerInnen erhalten den Text der Wundererzählung und eine auszufüllende Tabelle auf einem Arbeitsblatt. Sie

1. markieren in Einzelarbeit mit unterschiedlichen Farben die unterschiedlichen Wortarten (Substantive, Verben) und
2. zählen, wie oft bestimmte Akteure im Text vorkommen.
3. Außerdem klären sie unbekannte Wörter (mit Hilfe von Tablets) und
4. beschreiben, wie ein bestimmtes Wort verwendet wird (in der Tabelle). Dazu stehen den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Kategorien zur Verfügung („Randnotiz“, „präzisiert die Situation“, ...), sie können aber auch selbständig Beschreibungen formulieren.

An die Einzelarbeit schließt eine Partnerarbeit an. Die SchülerInnen sitzen in der Regel zu viert an Gruppentischen und sollen nun jeweils zu zweit zusammenarbeiten und ihre Ergebnisse vergleichen. Die Sitzordnung bedingt, dass jede Zweiergruppe die Gespräche in der anderen Zweiergruppe am selben Tisch fast zwangsläufig mithört. In der zu analysierenden Sequenz sollen die Schülerinnen Aw und Cw zusammenarbeiten. Cw sitzt links von Aw. Rechts von Aw – „über Eck“ – sitzt Sw, die mit Lw zusammenarbeitet.

Transkript:

1 Sw (zu Aw): Wie oft habt ihr den Gelähmten? Ich hab sechsmal.

2 Aw: Fünf.

3 Sw: Oh.

4 L(ehrerin): So, Sw, du arbeitest nicht mit Aw glaub ich, oder?

5 Sw: Nein, das war nur so.

6 L: Gut. Dann ...

7 Aw (wendet sich Cw zu): Ok.

8 Cw: Ok.

9 Aw: Also, bei Gelähmten hab ich ähm

10 Cw: Fünfmal.

11 Aw: Ja fünfmal

12 Cw: Und bei den Männern einmal und bei Gott

13 Aw: Gott?

14 Cw: Zweimal.

15 Aw: Ja, Gott zweimal.

16 In der anderen Gruppe Sw: Und Jesus, hab ich zweimal. (Aw wendet sich Sw zu.)

17 Aw: Aber Jesus ist doch gar kein, gar kein, gar kein ... Nomen.

18 Cw *zupft Aw am Ärmel und fragt in die Äußerung von Aw hinein: Bei Augen? (Cw sieht auf das Arbeitsblatt von Aw, die sich weiterhin Sw zuwendet.)*

19 Aw (zu Sw): S'is ja'n Name.

20 Sw: Ja, aber das is ja trotzdem'n Substantiv.

21 Aw: S'is n Name.

22: Sw: Wir haben Latein.

23 Aw: Ja und? Ich hab Deutschunterricht.

24 Sw: Woah, ham wir auch.

25 Lw: Ja.

26 Aw: Alles klar. Ihr wiederholt einfach nur eure Antworten gegenseitig, aber gut. (Wendet sich Cw zu.)

27 Cw: Ich hab das noch nich getan (zeigt auf ihr Arbeitsblatt, das noch nicht weiter bearbeitet ist.)

28 Aw: Egal.

29 Cw: Is das schlimm?

30 Sw geht zur Lehrerin.

31 Aw schiebt Cw ihr Arbeitsblatt hin und fängt an, mit einem Papierschnipsel zu spielen.

32 Sw kommt zurück. Als sie hinter Aw vorbei geht, sagt sie zu ihr: Frau S hat gesagt, Jesus ist auch ein Substantiv.

33 Aw: Schön für euch.

34 Aw (zu Cw): Ich habe beim Gelähmten Veranschaulichung vom Leiden eines Menschen. Aber ich weiß nich, ob das richtig ist. Ich glaub ich hab das falsch gemacht.

35 Cw: Stimmt doch. Weil er leidet ja (schaut theatralisch an die Decke).

36 Aw (schmunzelt): Ja genau.

37 Cw: Ja. (Schreibt das auf).

38 Aw: Bei Dach

39 Cw: Was hast du bei Dach hingeschrieben?

40 Aw: Randinformation.

41 Cw: Was is denn ne Randinformation?

42 Aw: S'is wie ne Nebeninformation.

43 Cw (gleichzeitig): Was nich wichtig is?

44 Aw: Ja. Glaub schon.

45 Cw: Nebensächliche Information.

46 Aw: Ja, is nich so wichtig.

47 Cw schreibt.

48 Aw: Aber ich weiß wie gesagt nich, ob das richtig is. ... Was hast du als nächstes?

49 Cw: For-ma-tion. Ich hab jetzt einfach nebensächliche Information hingeschrieben. Und bei Bett?

50 Aw: Bei Bett hab ich präzisiert die Situation.

51 Cw: Was heißt das? Brennsiert?

52 Aw: Ähm ... (Dreht sich zu Sw.)

53 Sw: Ach so, Bett. Ich hab Babette verstanden.

54 Aw (zu Sw): Was?

55 Sw: Ich hab Barbette verstanden.

56 Aw: Was is denn ne Barbette?

57 Sw: Ein Name. Und ich dachte hä, da kommt doch gar keine Babette vor.

58 L: Sw und Aw, ihr arbeitet nicht zusammen (Aw dreht sich zur Lehrerin. Dann dreht sie sich zurück und rollt – für die Lehrerin nicht sichtbar – mit den Augen).

59 Cw: Doch!

60 Aw: Ja sie hat mich angesprochen, sorry.

61 Cw: Brenn-, brennsiert.

62 Aw: Präzisiert die Situation.

63 Cw (schaut auf das Arbeitsblatt von Aw): P-R-Ä-Z (Aw nickt. Cw beginnt, abzuschreiben).

64 Aw (steht mit ihrem Arbeitsblatt in der Hand auf). Ich frag mal, ob das überhaupt richtig is. Was ich geschrieben hab.

65 Cw: Ja.

66 Aw geht zur Lehrerin: Is das richtig?

67 L: Ich weiß nich, ob das richtig ist. Wenn du das, wenn du das so siehst, die Verwendung, dann wird das richtig sein. (Aw schlurft zurück an den Tisch.) Außerdem hast du doch ne Partnerin, mit der du das jetzt besprechen kannst.

68 Cw (zu Aw): Ja.

Während der verbleibenden Zeit in der Partnerarbeit schreibt Cw ab, was Aw sich notiert hat. An einigen Stellen fragt sie nach und Aw gibt Erklärungen zu bestimmten Wörtern.

4.2 Die Adressierungsanalyse

4.2.1 Sequenzanalyse

Sw richtet sich an Aw, die eigentlich einer anderen Schülerin „zuteilt“ ist (1). Inhaltlich geht es um den Abgleich, wie oft der Gelähmte im Text genannt wird. Die Angaben von Sw und Aw (2) stimmen nicht überein. Das „Oh“ von Sw (3) impliziert: Sie rechnet mit der Möglichkeit, dass der Zählfehler bei ihr liegt. Vorausgesetzt ist jedenfalls, dass nur entweder die eine oder die andere Antwort richtig sein kann. Die Lehrerin interveniert auf der Ebene der Arbeitsorganisation (4). Sw und Aw sind nicht in einer Gruppe – sollen also auch nicht miteinander sprechen. Die Gruppeneinteilung regelt, wer mit wem reden darf, und die Lehrkraft setzt diese Regel durch. Sw rahmt ihr Gespräch mit Aw daraufhin als „Nebenschauplatz“ („Nein, das war nur so“, 5), das die Gruppeneinteilung nicht in Frage stellt. Das „gut. Dann“ (6) der Lehrkraft enthält die implizite Aufforderung, nun in den eingeteilten Gruppen zu arbeiten. Aw kommt dieser impliziten Aufforderung nach und wendet sich „ihrer“ Partnerin Cw zu (7). Das „Ok“ markiert den Beginn der gemeinsamen Arbeitsphase und wird von Cw zustimmend wiederholt (8). Damit ist der Rahmen für die Partnerarbeit (zunächst) etabliert.

Das „also“ von Aw markiert den Übergang zur Partnerarbeit mit Cw (9). Inhaltlich nimmt Aw das auf, was sie mit Sw gerade thematisiert hat. Cw unterbricht und gibt die Antwort („fünfmal“, 10), die Aw bestätigt und wiederholt (11). Cw gibt daraufhin an, wie oft die Männer und Gott genannt werden (12–14). Aw bestätigt das wiederum (15). In dieser Phase ergreift Cw die Initiative. Sie positioniert sich hier als eine Schülerin, die die richtigen Antworten kennt und die so konstruktiv zur Partnerarbeit beitragen kann.

Trotzdem entzieht Aw ihr die Aufmerksamkeit und wendet sich (erneut) Sw zu (16). Damit wird die Positionierung von Cw nicht bestätigt. In dem Gespräch, das nun zwischen Aw und Sw folgt, geht es um die inhaltlich anspruchsvollere Frage, ob Jesus ein Nomen bzw. Substantiv ist oder „nur“ ein Name. Aw, die das Gespräch zwischen Sw und Lw mithört, erhebt gegenüber Sw den Einwand, dass Jesus kein Nomen sei (17). Damit verstößt sie gegen die Regel des Gesprächsverbotes über Gruppengrenzen hinweg. Cw versucht, die Aufmerksamkeit von Aw wieder zu bekommen und zupft sie am Ärmel (18). Inhaltlich beteiligt sie sich nicht an der Frage, die zwischen Aw und Sw aufgekommen ist. Aw reagiert nicht auf Cw, sondern begründet ihren Einwand gegenüber Sw („s'is ja'n Name“, 19). Sw hält dagegen, dass es trotzdem ein Substantiv sei (20), woraufhin Aw auf ihrer Ansicht insistiert (21). Sw bringt daraufhin kein weiteres Argument, sondern weist darauf hin, dass Lw und sie „Latein haben“ (22). Sie modelliert die inhaltliche Frage, um die es geht, damit als eine, zu deren Beantwortung Lateinkenntnisse hilfreich sind. Aw lässt das nicht gelten („Ja und?“, 23). Sie hält dagegen, dass sie Deutschunterricht hat. Aw bringt damit zum Ausdruck, dass sie in der Frage, um die es inhaltlich geht, genauso kompetent ist wie Sw und Lw. Sw reagiert darauf mit Ironie („woah“, 24). Dieser Ausdruck markiert eigentlich Erstaunen angesichts von Unerwartetem und Besonderem. Ironisch gewendet hält er Aw vor Augen, dass die Teilnahme am Deutschunterricht gerade nichts Besonderes ist. Das formuliert Sw anschließend explizit („ham wir auch“), was Lw bestätigt (25). Während Aw also betont, dass sie genauso kompetent ist wie Sw und Lw – und dass deshalb inhaltliche Argumente entscheiden müssen –, bringen Sw und Lw sich gegenüber Aw durch den Besuch des Lateinunterrichts in eine überlegene Position, die ihrem Argument mehr Gewicht verleiht. Aw reagiert nun ihrerseits mit Ironie („alles klar“). Weiteres Argumentieren ist offensichtlich zwecklos, denn „ihr wiederholt einfach nur eure Antworten

gegenseitig“ (26). Sw und Lw sind nicht empfänglich für Argumente, es hat keinen Sinn, mit ihnen zu argumentieren. Mit einem ironischen „aber gut“ markiert Aw das Ende dieser Gesprächsphase.

Aw wendet sich von Sw ab und ihrer „eigentlichen“ Partnerin Cw zu. Der „Machtkampf“ zwischen Aw und Sw bleibt (vorerst) unentschieden. Cw, die sich in der Zwischenzeit das Arbeitsblatt von Aw angesehen hat, erklärt, dass sie das ihre – über die Zählungen hinaus – noch nicht weiterbearbeitet hat (27). Aw reagiert mit einem „egal“ (28). Cw aber hakt nach: „Is das schlimm?“ (29). Sie kann sich nicht mehr – wie am Anfang der Szene – als eine Partnerin auf Augenhöhe mit eigenen Vorschlägen einbringen. Cw positioniert sich nun vielmehr als Hilfesuchende. Die Situation erweist sich für Cw als prekär: Die Aufmerksamkeit von Aw war ihr bisher schon nicht sicher. Aber was als konstruktive Partnerin auf Augenhöhe nicht gelungen ist, gelingt vielleicht besser als Hilfesuchende. Derweil ist der „Machtkampf“ für Sw noch nicht beendet. Sie fragt bei der Lehrkraft – als der unumstößlichen Autorität – nach (30). Aw lässt sich auf ihre von Cw an sie herangetragene Funktion als Helfende ein, indem sie Cw ihr ausgefülltes Arbeitsblatt hinschiebt (31). Das geschieht allerdings kommentarlos und Aw spielt gleichzeitig mit einem Papierschnipsel. Sie signalisiert Cw gegenüber keine Gesprächsbereitschaft. Sw kommt zurück an ihren Platz und teilt Aw die Auskunft der Lehrerin mit: „Jesus ist auch ein Substantiv.“ (32). Was wie eine rein inhaltliche Information daherkommt, erweist sich in dieser Situation als „Sieg“: Sw und Lw haben Recht gehabt. Aw kann das nur ironisch quittieren („schön für euch“, 33). Das „für euch“ zeigt an, dass Aw sich distanziert: Sie selbst geht das nichts (mehr) an.

Bei Sw und Lw ist für Aw damit nichts mehr „zu holen“. Aw bleibt nur, sich Cw zuzuwenden (34). Sie zeigt sich nun als Partnerin, die bereit ist, Cw ihre Antworten auch verbal zu erläutern. Gleichzeitig weist sie aber darauf hin, dass sie auch nicht weiß, „ob das richtig ist“. Damit relativiert Aw sich in ihrer Position als Helfende. Sie positioniert sich damit ihrerseits als eine verunsicherte Schülerin, die wahrscheinlich etwas „falsch gemacht“ hat. Sie benötigt ihrerseits Unterstützung. Cw begibt sich sofort in diese Position und bestätigt Aw nachdrücklich („stimmt doch“, 35). Sie liefert auch gleich ein Argument („weil er leidet ja“) und unterstreicht das mimisch. Aw ist belustigt (36) und bestätigt mit einem „ja genau“, was Cw wiederum mit einem „ja“ bestätigt (37). Die Atmosphäre zwischen den beiden Schülerinnen ist an dieser Stelle entspannt, sie sind sich einig und bestätigen einander.

Aw leitet zum nächsten Punkt über („Dach“, 38) und Cw fällt mit einer Frage ein: „Was hast du bei Dach hingeschrieben?“ (39) Sie positioniert sich nun wieder als Schülerin, die auf die Antwort ihrer Partnerin angewiesen ist. Dieses Gefälle verstärkt sich in der Nachfrage „Was ist denn ne Randinformation?“ (41) Damit adressiert sie Aw als Expertin. Gleichzeitig bringt Cw aber einen eigenen Erklärungsvorschlag (43), den Aw bestätigt (44), dabei aber hinzufügt: „Glaub schon.“ Damit relativiert sie wiederum ihre Positionierung als Expertin. Cw schreibt „Randinformation“ auf (47) – und akzeptiert die Antwort damit als richtig. Aw betont darauf hin noch einmal, dass sie sich nicht sicher ist, ob das richtig ist (48). Sie fragt Cw anschließend, was diese als nächstes habe. Damit adressiert sie Cw als eine Partnerin, die nun ihrerseits einen Vorschlag einbringen soll und kann. Cws Reaktion (49) zeigt aber, dass sie noch ganz mit dem Aufschreiben von „Randinformation“ beschäftigt ist. Cw fragt dann ihrerseits: „Und bei Bett?“ Aw präsentiert ihre Antwort („präzisiert die Situation“, 50) als ihren Versuch der Bearbeitung („hab ich“). Cw versteht „präzisiert“ nicht und fragt nach („Was heißt das? Brennsiert?“, 51). Aw setzt zu einer Erklärung an („ähm“, 52). Die Positionierungen von Hilfesuchender und Helfender verfestigen sich zunehmend.

Ein „Ausweg“ aus dieser Konstellation bietet sich für Aw durch das Missverständnis von Sw („bei Bett“ = Babette, 53), das zu einem Dialog zwischen beiden Schülerinnen führt. Hier interveniert wiederum die Lehrkraft (58): Aw und Sw arbeiten (offiziell) nicht zusammen, also – so ist impliziert – sollen sie auch nicht miteinander reden. Aw ist vielmehr gegenüber Cw „in der Pflicht“. Aw akzeptiert diese Zurechtweisung, indem sie sich von Sw ab- und der Lehrerin zuwendet. Mimisch distanziert sie sich jedoch, indem sie leicht mit den Augen rollt. Diese Reaktion ist weder für die Lehrerin noch für Sw oder Cw sichtbar, weil Aw den Kopf wendet. Die Distanzierung von Aw erfolgt also nicht im Blick auf ihre Mitschülerinnen, sondern eröffnet ihr selbst einen Rekursivitätsspielraum: Sie ist mit der Regel so nicht einverstanden, obwohl sie sie befolgt. Cw reagiert auf die Äußerung der Lehrerin mit einem nachdrücklichen, an Aw gerichteten „doch!“ (59). Sw und Aw – so empfindet es Cw – arbeiten eben doch zusammen, obwohl sie es nicht dürfen. Die Reaktion von Aw zeigt, dass sie diese Äußerung von Cw als Vorwurf an sie versteht. Aw rechtfertigt sich: „Ja sie hat mich angesprochen, sorry“ (60). Die Frage der Regelbefolgung betrifft also nicht nur das Verhältnis zwischen Aw und der Lehrerin, sondern auch das Verhältnis zwischen Aw und Cw. Aw reagiert unterschiedlich: Der Lehrerin „gehört“ sie, drückt aber mimisch aus, dass sie sich distanziert. Cw gegenüber entschuldigt sie sich, wobei in dem „ja“ und in dem „sorry“ dieser Entschuldigung ein Hauch Ungeduld mitschwingt im Sinne von: „stell dich nicht so an“. Aw fügt sich nun zunächst in die Position derjenigen, die Cw helfen soll. Cw verlegt sich aufs Abschreiben und Nachfragen (61–63).

Diese Verfestigung der komplementären Positionen unterbricht Aw jedoch massiv, indem sie aufsteht, das Arbeitsblatt (von dem Cw gerade abschreibt) mitnimmt und zur Lehrerin geht, um zu fragen, „ob das überhaupt richtig ist. Was ich geschrieben hab“ (64). Damit distanziert sie sich wiederum von der Position der Expertin und adressiert die Person, die in der Schule als Expertin gilt: die Lehrkraft. Die Lehrkraft distanziert sich nun allerdings Aw gegenüber ihrerseits von dieser Zuschreibung: „Ich weiß nicht, ob das richtig ist.“ (67) Diese Aussage begründet die Lehrkraft mit einer offenen Modellierung der vierten Aufgabenstellung: „Wenn du das so siehst, die Verwendung, dann wird das so richtig sein.“ Während die Frage, ob Jesus ein Substantiv sei, von der Lehrkraft als Expertin eindeutig beantwortet wird, geht es bei der „Verwendung“ um eine offene Aufgabestellung, die unterschiedliche Lösungen zulässt. Die Körpersprache von Aw zeigt, dass sie von dieser Antwort nicht begeistert ist. Die Lehrerin ruft ihr nach (so dass auch Cw es hören kann): „Außerdem hast du doch ne Partnerin, mit der du das jetzt besprechen kannst.“ Nicht nur Aw, sondern auch Cw sind damit als Expertinnen adressiert. Diese Adressierung bestätigt Cw gegenüber Aw (68). Im weiteren Verlauf der Partnerarbeit kommen beide Schülerinnen aus den Positionen von Hilfsbedürftiger und Helfender jedoch nicht mehr heraus: Cw schreibt bei Aw ab, Aw erläutert, was sie geschrieben hat.

4.2.2 Bündelung in Anlehnung an die vier Dimensionen

Auf der Ebene der Gegenstandskonstitution fällt auf, dass die Aufgaben 1 und 2, wahrscheinlich auch 3, (auch von den Schülerinnen und Schülern) als geschlossen modelliert werden: Hier streiten sich Aw und Sw über falsch und richtig und die Lehrkraft kann die Sachfrage als Expertin eindeutig entscheiden (16–33). Die vierte Aufgabe modelliert sie dagegen explizit als offen: Es gibt kein richtig und falsch, jede und jeder kann sich hier einbringen (67). Damit adressiert sie alle Schülerinnen und Schüler als Expertinnen und Experten. In der Perspektive der Schülerinnen und Schüler stellt sich das anders dar: Cw hat die vierte Aufgabe – im Unterschied zu den Aufgaben 1 und 2 – in der Einzelarbeit überhaupt nicht bearbeitet. Es liegt zumindest die Vermutung

nahe, dass sie sich hier überfordert fühlte und nicht recht wusste, was sie machen soll.⁵ Auch Aw äußert mehrfach die Unsicherheit, nicht zu wissen, ob „das so richtig ist“ (34, 48, 64). Das heißt: Die SchülerInnen modellieren die vierte Aufgabe nicht als eine offene, zu der sie alle ihre (ExpertInnen-)Sicht einbringen können, sondern als eine geschlossene, auf die sie die richtige Antwort nicht (sicher) wissen. Die kognitiven Leistungsunterschiede schlagen bei dieser Aufgabe stärker durch als bei den anderen Aufgaben.

Das hat Auswirkungen auf die Gesprächsorganisation. Bei den Aufgaben 1 und 2 ergreift Cw die Initiative, fällt Aw auch ins Wort und bringt sich mit eigenen Antworten ein (10–14), anschließend adressiert sie Aw zunehmend als Expertin, die ihr helfen kann und soll.

In der Norm- und Wissensdimension ist zunächst die explizite Regel der Partnerarbeit strukturgebend, die Gespräche über Gruppengrenzen hinweg verbietet. Die Lehrkraft achtet auf die Einhaltung dieser Regel und interveniert zweimal bei Verstößen. In dem Hinweis der Lehrkraft an Aw, dass sie ihre Ideen doch mit Cw besprechen könne (67), wird eine implizite Norm sichtbar, nach der die SchülerInnen in den Gruppen auf Augenhöhe kooperieren sollen. Möglich wird das (programmatisch) auf der Ebene der Gegenstandskonstitution durch eine offene Modellierung der vierten Aufgabenstellung (s.o.). Diese implizite Norm der Kooperation auf Augenhöhe wird durch die geschlossene Modellierung der Aufgabenstellung auf Seiten der SchülerInnen von der impliziten Norm der Hilfsbereitschaft überlagert. Aw lässt Cw abschreiben und erklärt ihr ihre Antworten. Zu einem Austausch auf Augenhöhe kommt es nicht. Die implizite Norm der Hilfsbereitschaft wird lehrerseitig darin sichtbar, dass die Zweiergruppe mit Aw und Cw sehr leistungsheterogen zusammengesetzt ist.

In der Machtdimension fällt Folgendes auf: Die Lehrkraft adressiert Aw und Cw als Partnerinnen auf Augenhöhe (67). Cw bestätigt das explizit gegenüber Aw (68). Zu Beginn der Sequenz positioniert Cw sich als Expertin, die Antworten einbringen kann (10–15). Aw sträubt sich mehrfach gegen die asymmetrische Positionierung als Helfende: Sie wendet sich (regelwidrig) Sw zu (52–60), betont mehrfach, dass sie sich bei ihren Antworten nicht sicher sei (34, 48, 64) und wendet sich ihrerseits hilfeschend an die Lehrkraft (64). Trotzdem verfestigt sich im Laufe der Partnerarbeit zunehmend die asymmetrische Positionierung zwischen Aw als unterstützender Expertin und Cw als hilfsbedürftiger Novizin.

In der Selbstverhältnisdimension ist zu beobachten, wie sich die Rekursivitätsspielräume für Aw zunehmend verkleinern, bis sich ihre Position als unterstützende Expertin gegenüber Cw („ausweglos“) verfestigt hat. Aws Austausch mit Sw wird zweimal von der Lehrkraft als Regelverstoß geahndet (4, 58). Auf die erste Intervention reagiert Aw mit dem Befolgen der Regel, allerdings nur für kurze Zeit. Ihr zweiter Austausch mit Sw (16–33) wird nicht von der Lehrkraft geahndet. Er endet für Aw allerdings mit einer „Niederlage“ gegenüber Sw (32–33), so dass sie sich zurückzieht. Der dritte Austausch mit Sw wird wiederum von der Lehrkraft geahndet, was Aw nur noch für sich mit einem Augenrollen quittieren kann. Sie hält sich danach durchgehend an die Regel und spricht nur noch mit Cw.

⁵ In einer anderen Zweiergruppe sagt ein Junge: „Ich check das alles nicht.“ Die Gruppe stellt daraufhin die Arbeit an den Aufgaben komplett ein.

4.3 Die jugendtheologische Perspektive

Die Adressierung der SchülerInnen als Expertinnen und Experten, die Modellierung des Gegenstandes als offen und die Rücknahme der eigenen Expertenrolle durch die Lehrkraft (67) entspricht in hohem Maß jugendtheologischen Idealen. Trotzdem führt die Partnerarbeit nicht zu einem symmetrischen Dialog, wie er der Kinder- und Jugendtheologie vorschwebt. Der Grund dafür ist m.E. ein doppelter:

1. Auf der inhaltlichen Ebene wird die Aufgabenstellung nicht überzeugend als offen modelliert. Die SchülerInnen interpretieren sie als geschlossen und reagieren mit Unsicherheit und Ratlosigkeit. Die Diskussion um das Wort „präzisiert“ macht deutlich, dass die Aufgabe Wissen voraussetzt, das nicht bei allen SchülerInnen vorhanden ist. Die Aufgabe macht kognitive Leistungsunterschiede in besonderem Maß sichtbar und wirkt einem symmetrischen Dialog eher entgegen. Es sind in der beobachteten Partnerarbeit im Gegenteil gerade die geschlossenen Aufgaben (1 und 2), die am ehesten ein Gespräch auf Augenhöhe ermöglichen – allerdings auf einem niedrigen Leistungsniveau, bei dem alle mithalten können, das jedoch für leistungsstärkere SchülerInnen wenig Anreiz bietet. Eine fiktive Homogenisierung auf dem niedrigsten Leistungsniveau kann für die Kinder- und Jugendtheologie kaum der Königsweg sein, um symmetrische Dialoge zu fördern.
2. Auf der Ebene der Gesprächsorganisation tendiert eine leistungsheterogene Zweiergruppe – wie gesehen – dazu, komplementäre asymmetrische Positionierungen (unterstützende Expertin – hilfsbedürftige Novizin) zu verfestigen. Leistungshomogene Zweiergruppen bieten bessere Chancen für einen symmetrischen Dialog in der Partnerarbeit. Es ist reizvoll, sich vorzustellen, wie die Partnerarbeit zwischen Aw und Sw ausgesehen hätte. Als Vorbereitung eines theologischen Gesprächs in größerer Runde könnte eine Partnerarbeit zwischen leistungsheterogenen SchülerInnen allerdings dazu beitragen, leistungsschwächere SchülerInnen in die Lage zu versetzen, intensiver an theologischen Gesprächen zu partizipieren. In der beobachteten Sequenz wäre Cw wahrscheinlich schon in einer Vierergruppe zusammen mit Aw, Sw und Lw „untergegangen“. Nach der Partnerarbeit mit Aw hat sie bessere Partizipationschancen.

Die Modellierung der Themenstellung in theologischen Gesprächen erweist sich vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen als besonders anspruchsvolle Aufgabe. Es gilt zunächst, das Thema auch in der Perspektive der SchülerInnen als offen zu modellieren und Anschlussmöglichkeiten auf unterschiedlichen kognitiven Niveaus zu ermöglichen.

5 Ausblick

Die (relative) Abwesenheit der Lehrkraft löst also nicht einfach die Probleme, die bei theologischen Gesprächen im Klassenverband auftreten können. Aber sie verschiebt die Gesprächskonstellationen und eröffnet an anderen Stellen jugendtheologische Chancen. Eine Unterrichtsforschung in jugendtheologischer Perspektive, die Phasen der Partner- und Gruppenarbeit mit in den Blick nimmt, erscheint auf jeden Fall lohnenswert.

Literaturverzeichnis

- Bredel, U. & Pieper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Büttner, G. (2012). Die Sozialgestalt(en) einer Jugendtheologie. In T. Schlag & F. Schweitzer (Hrsg.), *Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion* (S. 139–154). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Kuhlmann, N. u.a. (unveröffentlicht). *Heuristik der Adressierungsanalyse*. Bochum.
- Ohlsen, N. (2014). „Zwischen Stolper- und Meilensteinen“. Probleme und Chancen literarischer Gespräche in der Grundschule. In M. Steinbrenner, J. Mayer, B. Rank & F. Heizmann (Hrsg.), *Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (S. 337–362). Baltmannsweiler: Schneider.
- Reh, S., Rabenstein, K. & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricken, N. u.a. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Zu den theoretischen und methodologischen Perspektiven auf ›Anerkennung‹. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), 193–235.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 159–175). Wiesbaden: Springer.
- Roose, H. (2016). Literarische und theologische Gespräche. Eine interdisziplinäre Perspektive. *Theo-Web*, 15(2), 207–222.
- Schluß, H. (2005). Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln. *ZPT*, 57, 23–25.
- Schramm, C. (2008). *Alltagsexegesen. Sinnkonstruktion und Textverstehen in alltäglichen Kontexten* (SBB 61). Stuttgart: Katholisches Bibelwerk.

Anhang

Was Verzeihen bedeutet

Vergebung ist ein komplexes Thema und es gibt viele Missverständnisse, die ausgeräumt werden müssen. Zunächst einmal muss man verstehen, dass Vergebung immer zwischen zwei Menschen stattfindet. Ein Mensch kann nicht eine Naturkatastrophe oder einen Krieg vergeben. Ein anderer schwieriger Aspekt der Vergebung ist die Entschuldigung. Viele glauben, dass eine Entschuldigung des Täters notwendig ist, um ihm die Tat verzeihen zu können. In Wirklichkeit jedoch hängt Verzeihen nicht davon ab, ob ein Mensch uns um Verzeihung bittet. Die innere Heilung ist unabhängig von dem Wort der Entschuldigung. Wenn wir auf eine Entschuldigung warten müssen, müssten wir vielleicht für immer in einem Zustand der Unversöhnlichkeit bleiben und unter unserem Zorn und Schmerz leiden. Die Macht der Vergeltung besteht auch darin, dass wir keine Entschuldigung brauchen. Vergebung ist ein Geschenk, das jemand der

verletzt wurde, machen kann. Die Entscheidung zu vergeben, ist Teil eines Heilungsprozesses von innen heraus.

Um eine klare Vorstellung von Vergebung zu gewinnen, wollten wir zunächst ein paar weit verbreitete Missverständnisse über Vergebung ausräumen. Viele haben falsche Vorstellungen von Verzeihen, weil sie es mit Begnadigung, Versöhnung oder Duldung gleichsetzen. Verzeihen bedeutet nicht Begnadigung. Eine Begnadigung ist ein formaler Akt, an dem eine juristische Instanz beteiligt ist, die für jeden Gesetzesverstoß ein Strafmaß festlegt. Sie kann einen Gesetzesbrecher begnadigen, indem sie seine Strafe verringert oder aussetzt. Wenn sie das tut, bestätigt sie damit immer, dass ein Unrecht begangen wurde.

Indem man dem Übeltäter die Strafe für seinen Verstoß gegen die Normen ganz oder teilweise erließ, bekräftigte man gleichzeitig die Gültigkeit dieser Normen. Darin liegt vielleicht der Grund für einige falsche Vorstellungen von Vergebung. Vergebung bedeutet nicht, dass auf eine Bestrafung des begangenen Unrechts verzichtet wird.

Vergebung bedeutet nicht Duldung. Gewisse Verhaltensweisen, wie etwa willkürliche Gewalttaten oder Missbrauch sind völlig untragbar und es ist unbedingt erforderlich, dass wir alles unternehmen, um solche Taten zu verhindern. Vergeben bedeutet nicht, dass man Verhaltensweisen toleriert, die einem selbst oder anderen Schmerzen zufügen. Verzeihen ist, wie gesagt ein innerer Prozess, der sich einem selbst auf einer persönlichen Ebene vollzieht. Wir müssen das Verhalten eines anderen Menschen nicht akzeptieren, um vergeben zu können. Vergebung bedeutet nicht Versöhnung. Vergebung ist eine persönliche innere Befreiung, an der niemand beteiligt ist, außer uns selbst. Sie kann zwar eine notwendige Voraussetzung für die Versöhnung von Menschen sein und schließt auch eine Bereitschaft zur Aussöhnung mit ein, aber sie findet allein in unserem Herz statt, während Versöhnung zwischen zwei oder mehreren Menschen stattfindet. Man kann jemandem vergeben und das durch sein Verhalten zeigen, aber man braucht sich nicht mit ihm zu versöhnen, solange er sein Verhalten nicht ändert. Wenn man jemandem vergibt, heißt das nicht, dass man sich mit ihm versöhnen muss.

Manche glauben, dass vergebungsbereite Menschen schwach sind und nicht den Mut haben, das „Richtige“ oder „Notwendige“ zu tun. Sie meinen, dass man nicht gleichzeitig stark und vergebungsbereit sein kann. Doch in Wirklichkeit sind es gerade die Menschen, die nicht vergeben können, die in Angst leben. Vergebung hat nichts mit Schwäche zu tun und ist kein Nachgeben gegenüber „Stärkeren“.

Hanna Roose ist Professorin für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Bochum.