

Roose, Hanna

Subjektorientierung und Subjektivierung im evangelischen Religionsunterricht

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 12 (2023) 12, S. 68-85



Quellenangabe/ Reference:

Roose, Hanna: Subjektorientierung und Subjektivierung im evangelischen Religionsunterricht - In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 12 (2023) 12, S. 68-85 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-330340 - DOI: 10.25656/01:33034; 10.3224/zisu.v12i1.04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-330340>

<https://doi.org/10.25656/01:33034>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Subjektorientierung und Subjektivierung im evangelischen Religionsunterricht

Zusammenfassung

Subjektorientierung gilt aktuell als eine prominente religionsdidaktische Norm. Als zentrale Norm der Subjekt-Werdung wird Verantwortung genannt. Diese Verantwortung gilt gegenüber anderen Menschen, aber auch sich selbst gegenüber und Gott gegenüber. In subjektivierungstheoretischer Perspektive lässt sich Subjektorientierung als Programm zur Subjektivierung verstehen. Eine praxeologisch fundierte Subjektivierungsforschung rekonstruiert, wie Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrkraft, in den Adressierungspraktiken des Unterrichts im Medium der ‚Sache‘ subjektiviert werden. Inwiefern entspricht Religionsunterricht damit seiner eigenen Norm der Subjektorientierung? Welche Anfragen stellen rekonstruierte Prozesse der Subjektivierung mit den in ihnen eingelagerten Normen an die religionsdidaktische Norm der Subjektorientierung? Der Beitrag analysiert zu diesen Fragen eine evangelische Religionsstunde zur Erzählung vom sogenannten ‚Sündenfall‘ (1. Mose 3) in einer 11. Jahrgangsstufe. Die Adressierungsanalyse zeigt, wie die Stunde das moralische Subjekt als ‚accountable‘ entwirft und diesen Entwurf bricht.

Schlagwörter: Subjektorientierung, Subjektivierung, Evangelischer Religionsunterricht, Adressierungsanalyse, Religionsdidaktik

Subject Orientation and Subjectivation in Protestant Religious Education

Subject orientation is considered a prominent norm in the field of today's didactics of Religious Education. Responsibility is named as the central norm of becoming a subject. This responsibility applies to other people, but also to oneself and to God. From the perspective of subjectification theory, subject orientation can be understood as a programme for subjectification. Research into subjectification based on praxeology reconstructs how pupils, but also the teacher, are subjectified in the addressing practices of teaching in the medium of the subject matter. To what extent does religious education thus correspond to its own norm of subject orientation? Which questions arise from the norms that are embedded in processes of subjectification with regard to the religion-didactic norm of subject orientation? The article analyses a Protestant religion lesson on the story of the so-called 'Fall of Man' (Genesis 3) in an 11th grade class. The address analysis shows how the lesson designs the moral subject as 'accountable' – and breaks this design.

Keywords: subject orientation, subjectivation, protestant religious education, address analysis, didactics of religion

1 Die Fragestellung und ihre Modellierung

Subjektorientierung gilt aktuell als eine religionsdidaktische Norm, die ‚mit Nachdruck‘ (vgl. Schröder 2021: 81) vertreten wird. In einer bestimmten Lesart von ‚Subjektorientierung‘ erscheint das ‚Subjekt‘ als ein dynamisches, normatives Konzept, das den Zielhorizont von Religionsunterricht beschreibt. Im neu erschienenen Handbuch Religionsdidaktik heißt es dazu: „Religionsunterricht zielt darauf, dass Lernende Subjekt werden, d. h., anderen Menschen, sich selbst und Gott gegenüber verantwortlich leben lernen. Eine

entsprechende Handlungsmaxime kann lauten: ‚Trage dazu bei, dass die Personen, mit denen Du in Lehr-Lern-Prozessen zu tun hast, Subjekte werden!‘“ (Schröder 2021: 81).

Als zentrale Norm der Subjekt-Werdung wird hier Verantwortung genannt. Diese Verantwortung gilt gegenüber anderen Menschen, aber auch sich selbst und Gott gegenüber. Das Subjekt-im-Werden wird so als sozial, als selbst-reflexiv und als auf Gott bezogen dimensioniert. Lehr-Lernprozesse sollen als intentionale Prozesse von der Religionslehrkraft so gestaltet werden, dass sie diese Subjektwerdung fördern.

In *subjektivierungstheoretischer* Perspektive lässt sich Subjektorientierung nach Schröders Lesart als ‚Subjektivierungsprogramm‘ (vgl. Wiede 2022) verstehen. In der Subjektivierungsforschung erscheint das Subjekt ebenfalls als ein dynamisches Konzept, nicht jedoch als ein *per se* normativ aufgeladenes. Eine praxeologisch fundierte Subjektivierungsforschung rekonstruiert, wie Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrkraft, in den Adressierungspraktiken des Unterrichts subjektiviert werden – ohne dies zu bewerten. Diskursive Praktiken gelten als bedeutungsgenerierend, sie eröffnen und verschließen Subjektpositionen und verschieben normative Anerkennungsordnungen.

Der Beitrag setzt die gesetzte Norm der Subjektorientierung und rekonstruierte Normen der Subjektivierung anhand eines Fallbeispiels im Blick auf evangelischen Religionsunterricht zueinander ins Verhältnis. Folgende Fragen sind dabei leitend:

1. Wie subjektiviert evangelischer Religionsunterricht seine Schülerinnen und Schüler (linker Pfeil, s. Tab. 1)? Diese Fragerichtung ist rekonstruktiv-deskriptiv. Sie setzt beim Unterricht mit seinen Praktiken an und rekonstruiert aus ihnen Normen der Subjektivierung. ‚Norm‘ meint hier – im Anschluss an Sabine Reh und Kerstin Rabenstein – Normativitäten und Regelmäßigkeiten, die im Alltagsunterricht in Adressierungspraktiken sichtbar werden (und die explizit oder implizit, offiziell oder inoffiziell sein können (vgl. Reh & Rabenstein (2012: 229-232) im Anschluss an Schatzki (2001))). Hier geht es (auch) um Normen als „impliziter Standard der Normalisierung“ innerhalb sozialer Praktiken (Butler 2009: 73). Method(olog)isch schließt der Beitrag dabei an die Adressierungsanalyse nach Ricken et al. (2017) an (s. u.).

2. Wie viel religionsdidaktische Subjektorientierung ‚steckt‘ (damit) im Religionsunterricht? Inwiefern entspricht er also seiner eigenen Norm der Subjektorientierung (rechter Pfeil, s. Tab. 1)? Diese Fragerichtung ist normativ. Sie setzt bei der gesetzten Norm der Subjektorientierung ein und legt diese Norm als Maßstab für ‚guten‘ Religionsunterricht an den Unterricht an. Der Unterricht wird also dahingehend bewertet, ob bzw. wie er diese Norm einlöst. Subjektorientierung versteht dieser Beitrag im Sinne der Lesart von Schröder (s. o.). Wie viel dieser Subjektorientierung ‚steckt‘ in religionsunterrichtlicher Alltagspraxis? Dieses Vorgehen entspricht weitgehend religionsdidaktischen Unterrichtsanalysen, die auf die Optimierung von unterrichtlichen Prozessen im Sinne religionsdidaktisch gesetzter Normen zielen und Unterricht daher auf die (Nicht) Erfüllung dieser Normen hin beobachten.

Allerdings besteht mit Blick auf die Norm der Subjektorientierung ein doppeltes religionsdidaktisches Defizit: „Nicht zu übersehen ist aber auch die Lücke zwischen dieser normativen Ausrichtung [auf die Subjektorientierung, HR] und den didaktischen Konkretionen, die nur unzureichend ausgearbeitet und empirisch noch kaum überprüft

sind. Insofern besteht ein [...] normativer Überhang im Verhältnis zwischen Begründungs- und Realisierungsformen“ (Schweitzer 2022: 32).

Insofern bedarf die Norm der Subjektorientierung im religionsdidaktischen Diskurs einer Präzisierung (die Setzung ist also unscharf) und einer empirischen unterrichtlichen Überprüfung. ‚Gesetzte‘ Normen erweisen sich bei genauerem Hinsehen schnell als fluide oder brüchig. Um als Maßstäbe ‚guten‘ Unterrichts fungieren zu können, werden sie jedoch in konkreten Situationen – und in diesem Beitrag – als gültig gesetzt.

3. In welchem Verhältnis stehen rekonstruierte Normen der Subjektivierung zur gesetzten Norm der Subjektorientierung (waagerechter Pfeil, s. Tab. 1)? Die Setzung gültiger Maßstäbe als Kriterien der Unterrichtsbeobachtung versperrt (z. T.) den Blick für die Eigenlogik der Praxis und ihre ‚Leistung‘ (in ethnographischem Sinn). Um diese ‚Leistung‘ der Eigenlogik der Praxis angesichts religionsdidaktisch diagnostizierter Defizite geht es im letzten Schritt (waagerechter Pfeil, s. Tab. 1). Er ermöglicht eine (zunächst akademische) Würdigung der Eigenlogik der Praxis und eine präzisere Einschätzung dessen, welche Verschiebungen und welche Herausforderungen die als gültig gesetzte Norm für die Praxis impliziert. Religionsdidaktische Subjektivierungsprogramme und religionsunterrichtliche Eigenlogiken der Subjektivierung werden so zueinander ins Verhältnis gesetzt: Wie lässt sich die ‚Leistung‘ unterrichtlicher Subjektivierungslogiken angesichts religionsdidaktisch diagnostizierter Defizite der Praxis beschreiben, um beide ‚auf Augenhöhe‘ zu relationieren?

Der Beitrag arbeitet also mit folgender Modellierung:

Tabelle 1: Modellierung der Fragestellung

Rekonstruierte Normen der Subjektivierung	→ Relationierung ←	Gesetzte Norm der Subjektorientierung als Subjektivierungsprogramm
werden rekonstruiert aus		wird angelegt an
	Unterricht als Ordnung pädagogischer (Subjektivierungs-) Praktiken	

Ich stelle zunächst die zu analysierende Unterrichtsstunde vor (2.), schließe eine subjektivierungstheoretisch fokussierte Adressierungsanalyse (vgl. linker Pfeil) an (3.), frage danach, ob bzw. wie die Unterrichtsstunde den religionsdidaktisch gesetzten Maßstab der Subjektorientierung erfüllt (vgl. rechter Pfeil, 4.) und schließe mit Überlegungen zur ‚Leistung‘ der Eigenlogik der Praxis (vgl. waagerechter Pfeil, 5.).

2 Fallbeispiel

Wir betrachten im Folgenden eine evangelische Religionsstunde, die mit einer 11. Jahrgangsstufe anhand der biblischen Erzählung vom sogenannten ‚Sündenfall‘ in 1. Mose 3,1-24 ‚Verantwortung‘ thematisiert. Die Stunde wurde ausgewählt, weil sie mit ‚Verantwortung‘ im Medium der ‚Sache‘ genau das thematisiert, was nach Schröder (vgl. 2021: 81) für Subjektorientierung zentral ist.

Die ausgewählte Stunde ist als vollständiges Transkript veröffentlicht (Kumlehn 2012). Der Tafelanschrieb ist nicht dokumentiert. Die Lehrkraft erhielt keine thematischen oder methodischen Vorgaben. Im Verlauf der Stunde dient die biblische Erzählung als roter Faden; die Lehrkraft liest sie abschnittsweise vor und stellt Fragen und Aufgaben. Die von mir aufgrund des Transkripts erstellte Tabelle gibt eine Übersicht über den Stundenverlauf.

Tabelle 2: Überblick zum Stundenverlauf

Biblischer Bezug		Methodisch-inhaltlicher Verlauf
1. Mose 2,4b-25	Adam und Eva im Garten Eden	Rückblick auf die letzte Stunde
1. Mose 2,16-17	Gott verbietet Adam und Eva, vom Baum der Erkenntnis zu essen.	Identifikation 1: Wie geht es dir (als Adam und Eva) mit diesem (und anderen) Verbot(en)? Klassengespräch
1. Mose 3,1-6	Adam und Eva übertreten das Verbot, Gott bemerkt ihre Tat und tritt vor sie.	Identifikation 2: Was sagst du (als Adam und Eva) Gott? SuS schreiben ihre Reaktion in Einzelarbeit auf Zettel und spielen die Reaktion gemeinsam mit der Lehrkraft (die Gott spielt) nach. Beitrag Anne: „Ich hab (...) doch, doch ich hab davon gegessen. Aber mich=mich betrifft tatsächlich keine Schuld. (.) Die Schlange, die hat mich (.) verführt, sogar überlistet. (.) Ja, überlistet. Ich bin, ich bin nicht Schuld.“
1. Mose 3,7-24	Adam, Eva und die Schlange werden bestraft. Adam und Eva werden aus dem Paradies vertrieben.	Diskussion: Sind die Strafen angemessen? Inhaltliche (suggestive) Steuerung durch die Lehrkraft: Die Strafen sind der Tat (dem Essen vom Baum der Erkenntnis) nicht angemessen. Bestraft wird also eigentlich eine andere, schwerwiegendere Tat. Die Erkenntnis, um welche Tat es sich handelt, führt zur Erkenntnis, die es aus der Geschichte zu ziehen gilt. Identifikation 3: Welche Erkenntnis hast du (als Adam und Eva) gewonnen? SuS schreiben auf Sprechblasen, anschließend Klassengespräch Ergebnis: Das eigentliche Vergehen besteht darin, seine Schuld nicht einzugestehen.
(Bibel-)hermeneutischer Exkurs		Gott blieb in der Stunde ausgeklammert. Die Geschichte ist nicht „nur eine biblische Geschichte“, denn sie passt „ins normale Leben“.
Rückblick, Zusammenfassung		

3 Wie subjektiviert Religionsunterricht seine Schülerinnen und Schüler?

3.1 Method(ologi)e und Heuristik: Adressierungsanalyse

Die Adressierungsanalyse versteht Adressierungen als diskursive Praktiken. Praktiken gelten – im Anschluss an Schatzki – als „open-ended spatial-temporal arrays of doings and sayings that are governed by largely normative pools of understandings, rules, teleologies, and emotions“ (Schatzki 2019b: 81). Sie zeichnen sich einerseits durch Organisiert- und Strukturiertheit aus, andererseits durch kontingente Offenheit. Praktiken präfigurieren Anschlussmöglichkeiten, ohne sie zu determinieren (vgl. Schatzki 2019a). Adressierungsanalytisch rücken Praktiken als sozial intelligible Verkettung von (Re) Adressierungen in den Blick.

In Adressierungen werden Norm- und Wissensordnungen sowie Machtrelationen und Selbstverhältnisse hervorgebracht. Adressierungen „bilden Positionen, in denen Subjekte anerkennbar sind“ (Reh et al. 2011: 215). Praktiken generieren Subjektivierungslogiken, die adressierungsanalytisch nachgezeichnet werden. Die Adressierungsanalyse nach Ricken et al. (2017) unterscheidet 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 Analyse verläuft sequenzanalytisch unter Berücksichtigung der vier Dimensionen. Die erste Dimension lehnt sich stark an konversationsanalytische Verfahren an, in den anderen drei Dimensionen liegen die Anleihen eher in der Diskursanalyse.

In dem Forschungsprojekt *aspect* zur „Sprachlichkeit der Anerkennung“ fokussierten Ricken et al. u. a. Praktiken der Disziplinierung, z. B. das Tadeln. Aus fachdidaktischer Perspektive rücken dagegen Praktiken der Vermittlung und Aneignung stärker in den Fokus. Es geht um Subjektivierung *im Medium der ‚Sache‘*. In Unterrichtsgesprächen spiegeln Adressierungen Normen, die eng an den Prozess der Gegenstandskonstitution gekoppelt sind: „Denn im *Vollzug des Unterrichts*, in der kommunikativen Erarbeitung der Fachinhalte, werden Einzelbeiträge und Äußerungen von Schülerinnen und Schülern permanent als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, ‚passend‘ oder ‚unpassend‘, ‚zur Sache gehörend‘ oder ‚nicht zur Sache gehörend‘ klassifiziert“ (Hericks 2007: 215).

Die ‚Sache‘ wird damit zu einer relevant(er)en Größe, und zwar in allen Dimensionen der Adressierungsanalyse: In der Norm- und Wissensdimension geht es auch um fachliche Wissensordnungen, die aufgerufen werden: *Welche* Ansicht, *welcher* Beitrag kann als ‚passend‘ oder ‚richtig‘ Geltung beanspruchen, welcher nicht? In der Machtdimension geht es auch um die Frage, *wessen* inhaltlicher Beitrag Relevanz beanspruchen kann. Die Selbstverhältnisdimension wird erweitert um die Frage, wie Akteure sich zu sich selbst *in fachlichen Adressierungen* ins Verhältnis setzen. (Wie) Adressiert

Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler als verantwortlich vor Gott Gestellte? Wie positionieren sich Schülerinnen und Schüler in Re-Adressierungen zu dieser Adressierung?

Was genau als ‚Sache‘ im Rahmen subjektivierungstheoretischer Unterrichtsforschung gelten soll, ist bisher wenig thematisiert. Astrid Baltruschat bestimmt in ihrer „didaktischen Unterrichtsforschung“ die ‚Sache‘ als dasjenige, auf das Lehrende und Lernende gemeinsam Bezug nehmen (Baltruschat 2018). Sie konstituiert sich prozessual, materiell *und* immateriell (vgl. Baltruschat 2018: 61). Baltruschat vergleicht die ‚Sache‘ mit der Perspektive eines Bildes, in dem alles auf einen Fluchtpunkt zuläuft (der selbst auch außerhalb des Bildes liegen kann). Über diese teleologische Modellierung kommt Unterricht als zielgerichteter (aber nicht exklusiv auf die Intention der Lehrkraft bezogener) Prozess in den Blick, der sich über teleo-affektiv strukturierte Praktiken im Medium der ‚Sache‘ vollzieht. Die teleologische Modellierung der ‚Sache‘ macht es erforderlich, Sequenzen, die für die Feinanalyse ausgewählt werden, in den Prozess der Gegenstandskonstitution, wie er sich in der gesamten Stunde zeigt, einzubetten. Ein besonderes Augenmerk dient dabei dem Ende der Stunde, an dem dieser Prozess an sein (vorläufiges) Ziel kommt bzw. sich angesichts dieses Ziels verortet.

3.2 Adressierungsanalyse: Wie subjektiviert der Religionsunterricht seine Schülerinnen und Schüler?

Am Ende der Stunde resümiert die Lehrkraft deren (von ihr intendierten) Verlauf:

L: Dass es nicht nur eine biblische Geschichte ist, habe ich natürlich versucht, damit für euch sichtbar zu machen, dass ihr euch immer in diese Situation hineinversetzt. Ne? Dass es für euch klar wird, wenn ich in dieser Situation bin, würde ich so und so reagieren. Und das Interessante ist jetzt, (2) prinzipiell müsste ja jetzt bei euch auch, bei euch selbst, auch wenn das wahnsinnig schwer ist, ein Schritt (...) passiert sein, in eurem Gewissen, von hier, Schuld alles wegschieben. (2) Vogel-Strauß-Politik. Kopf in den Sand. (...) Nach hier (zeigt auf die Tafel) (2) eingestehen. Das bin ich, das hab ich gemacht. Das sind die Konsequenzen. Das sind die Regeln (auf die Tafel klopfend). Prinzipiell müsste das eigentlich geklappt haben. (1) Anne noch mal.

Anne: Ja, da muss ich ganz ehrlich zu sagen, mir war vorher schon klar, dass ich theoretisch hätte schreiben sollen, wir hätten die Wahrheit sagen sollen. Da dacht ich mir, das ist total unrealistisch, wer gibt das zu und macht (??).

L: Genau. Das find ich gut. Das find ich auch gut, dass ihr so ehrlich wart. Ehrlich, ne. Ich hab ja jetzt auch geglaubt – oh die meisten die – wenn man sich das so vorstellt. Die meisten schreiben jetzt dies und das und (.) /äh/ (2) verhalten sich völlig eher untypisch. Ich finde das sehr sehr schön, dass ihr ganz realistisch, ganz ehrlich wart. (.) Ja, vielen Dank. Eine schöne Stunde.

Ich wähle diesen Stundenschluss für die Feinanalyse aus, weil sich in ihm Wissens- und Anerkennungsordnungen der gesamten Unterrichtsstunde verdichten (vgl. Roose et al. 2022). Die Sequenz wird im Folgenden abschnittsweise adressierungsanalytisch – verdichtet – kommentiert.

L: Dass es nicht nur eine biblische Geschichte ist,

In das „es“ ist das Versprechen eines ‚Mehrwerts‘ der unterrichtlichen ‚Sache‘ gegenüber der „nur“ biblischen Geschichte eingelassen.

L: habe ich natürlich versucht, damit für euch sichtbar zu machen,

Dem „es“ wird ein „ich“ an die Seite gestellt. Die Lehrerin zeigt sich als reflektierte Pädagogin, die den Schülerinnen und Schülern Einblick in ihre didaktischen Überlegungen gibt. Es geht der Lehrerin nach eigener Auskunft um den Versuch, etwas „für euch sichtbar zu machen“. Mit dem ‚Versuch‘ positioniert sich die Lehrkraft als eine Akteurin, die zwar ein bestimmtes Ziel vor Augen hat, die aber nicht allein bewirken kann, dass dieses Ziel erreicht wird. Die Schülerinnen und Schüler werden mit in die Pflicht genommen. Sie werden als Teilnehmende am Unterricht adressiert, die nicht nur machen sollen, wozu sie von der Lehrkraft aufgefordert werden, sondern nachvollziehen können sollen, *warum* sie das tun sollten, was sie tun sollten. Sie sollen (nachträglich) das tun wollen, was sie tun mussten. In dem „natürlich“ liegt die erzieherische Zumutung (vgl. Lenzen & Luhmann 1997: 7), sich die explizierte Handlungslogik der Lehrkraft zu eigen zu machen. Die Subjektivierungslogik der Adressierung zielt auf retrospektive Verantwortungsübernahme für ein unterrichtliches Geschehen, das die Schülerinnen und Schüler nicht mitgeplant, wohl aber mitvollzogen haben. Die ‚Sache‘ zeigt sich nicht von selbst, sie bedarf der Sichtbarmachung, also der Vermittlung durch die Lehrkraft. Die „Geschichte“ wird zu einem Instrument der Vermittlung.

L: dass ihr euch immer in diese Situation hineinversetzt. Ne? Dass es für euch klar wird, wenn ich in dieser Situation bin, würde ich so und so reagieren.

Das „immer“ steigert die dreifache Aufforderung zur Identifikation aus dem Unterrichtsverlauf und markiert das Sich-Hinein-Versetzen als zentrales Moment des Unterrichtsgeschehens. Die biblische Geschichte bietet Situationen an, in die sich die Schülerinnen und Schüler hineinversetzen können und sollen. Die biblisch erzählten Situationen werden so in ihrem für die Didaktik wesentlichen Erfahrungskern als zeit- und ortlos qualifiziert. Das „Ne“ markiert eine Vergemeinschaftung, die an das „natürlich“ anschließt. Den Schülerinnen und Schülern soll durch das Sich-Hineinversetzen-in-eine-Situation etwas „klar“ werden. Die Wahrheit, um die es geht, steht fest, es gilt, sie zu entdecken. Die Schülerinnen und Schüler werden als solche adressiert, die sich über sich selbst klar werden müssen und zu einer entsprechenden Selbstreflexion fähig sind. Blickt man auf das Unterrichtsgeschehen zurück, so fällt auf, dass aus der mittelbaren Identifikation (überlegt, wie Adam und Eva sich in dieser Situation verhalten würden) eine unmittelbare geworden ist. Es geht um die Frage, wie „ich“ reagieren würde, „wenn ich in dieser Situation bin“. Adam und Eva werden zu reinen Platzhaltern für die Schülerinnen und Schüler. Die eigentliche ‚Sache‘ wird in den Schülerinnen und Schülern verortet; sie erscheint eher als ein moralischer Gegenstand, nicht als ein religiöser.

Hier wird inhaltlich der ‚Mehrwert‘ der Erzählung deutlich, die sie zu mehr als „nur“ einer biblischen Geschichte macht. Die Möglichkeit, sich in die Erzählung hinein-

zuversetzen und sich so selbst über etwas klar zu werden, steht in Opposition zur „nur“ biblischen Geschichte, die – im Umkehrschluss – ohne Relevanz für die Gegenwart und die eigene Selbstwahrnehmung bliebe. Biblische Tradition und Gegenwartsbedeutung werden in Opposition gesetzt.

- L: Und das Interessante ist jetzt, (2) prinzipiell müsste ja jetzt bei euch auch, bei euch selbst, auch wenn das wahnsinnig schwer ist, ein Schritt (...) passiert sein,

Die Äußerung rahmt rückblickend das zuvor Gesagte. Eingespart ist die Differenz ‚selbstverständlich (‚natürlich‘) – nicht selbstverständlich‘. Das „Interessante“ entspricht insofern dem Nicht-Selbstverständlichen. Die zweisekündige Pause verstärkt die Bedeutung dessen, was jetzt kommt. Das „prinzipiell“ erscheint ambivalent: Es markiert einerseits Relevanz (im Sinne von ‚grundlegend‘), andererseits jedoch auch eine Einschränkung (nicht in jedem Detail, nicht vollständig). In dieser Bedeutung entspricht das „prinzipiell“ weitgehend einem ‚eigentlich‘. Es markiert eine Unsicherheit und unterstreicht damit den Charakter des Nicht-Selbstverständlichen. Dieser Charakter spiegelt sich auch in dem „müsste ja“ (statt ‚muss‘). Die Lehrkraft positioniert sich als Akteurin, die sich nicht sicher sein kann, wie es in den Schülerinnen und Schülern aussieht. In ihrer Äußerung liegt aber eine klare Zumutung. Sollten einzelne Schülerinnen und Schüler dem „müsste“ – dessen Inhalt noch zu spezifizieren ist – nicht entsprechen, liegt es an ihnen, „bei euch selbst“, nicht an der Lehrkraft. Die Schülerinnen und Schüler werden als solche adressiert, die für ihren Lernerfolg selbst verantwortlich sind.

Diese Zumutung wird im Folgenden relativiert, aber nicht ganz zurückgenommen. Die erste Relativierung betrifft den Grad der Anforderung, die an die Schülerinnen und Schüler herangetragen wird. Das, was die Lehrkraft als Lernprozess verlangt, ist „wahnsinnig schwer“. Insofern wäre es verständlich, wenn einzelne Schülerinnen und Schüler diesen Lernprozess nicht erfolgreich mitvollziehen. Die Lehrerin positioniert sich als anspruchsvolle und gleichzeitig verständnisvolle Pädagogin. Die zweite Relativierung betrifft die Dauer des Lernprozesses. Die Lehrkraft spricht von einem „Schritt“. Der Lernprozess zeigt sich damit als längerer Weg, der mehrere Schritte umfasst. Wer einen Schritt davon nicht (gleich) mitvollzieht, ist nicht endgültig gescheitert; wer einen Schritt mitvollzieht, ist noch nicht endgültig am Ziel. Scheitern und Gelingen definieren sich graduell. Zugemutet ist auch ein gewisses Durchhaltevermögen. Die dritte Relativierung betrifft die Handlungsmacht der Adressierten. Die Formulierung „müsste ... bei euch ... passiert sein“ adressiert die Schülerinnen und Schüler nicht (nur) als handlungsmächtige Akteure, sondern (auch) als Akteure, (mit) denen etwas „passiert“ – für das sie dann nicht oder nur bedingt verantwortlich gemacht werden können. Die Adressierung zeigt sich also insgesamt als brüchig.

- L: in eurem Gewissen,

Die Schülerinnen und Schüler werden als moralische Subjekte adressiert, die ein Gewissen haben und dieses (weitgehend) bewusst ‚optimieren‘ können und sollen. Der Lernprozess erfordert und zielt auf Praktiken der moralischen Selbstführung bei den Schülerinnen und Schülern.

- L: von hier, Schuld alles wegschieben. (2) Vogel-Strauß-Politik. Kopf in den Sand. (...) Nach hier (zeigt auf die Tafel) (2) eingestehen.

Das „von hier“ markiert den Ausgangspunkt einer Bewegung, der einem Zielpunkt („Nach hier“) entspricht. Lernen wird als linearer Prozess präsentiert. Dieser Prozess findet „in eurem Gewissen“ statt. Die moralische Aufladung verstärkt sich. Es geht darum, vom „Schuld alles wegschieben“ zum „eingestehen“ zu kommen. Das Vokabular ruft christliche Praktiken der Buße und Beichte auf. Die „Vogel-Strauß-Politik“ bezieht sich demgegenüber auf das politische Feld. Politikerinnen und Politiker werden gesellschaftlich als in hohem Maße verantwortlich für ihr Tun und Lassen subjektiviert. Das „wegschieben“ von „Schuld“ wird so nicht christlich, sondern politisch kontextualisiert.

Die Lehrerin inszeniert verbal einen Lehr-Lernerfolg. Dazu ist es erforderlich, einen defizitären Ausgangspunkt zu markieren. Nachträglich werden die Schülerinnen und Schüler als solche subjektiviert, die noch zu Beginn der Stunde nicht bereit gewesen seien, für eigenes Handeln Verantwortung zu übernehmen. Am Anfang der Stunde – so die Implikation – hätten die Schülerinnen und Schüler den Kopf im Sand gehabt, daran gewöhnt, Schuld von sich wegzuschieben. Jetzt wüssten sie, dass es gilt, Schuld einzugestehen. Das Bild vom „Kopf in den Sand“ kontrastiert mit der Adressierung der Schülerinnen und Schüler als selbstreflexive Subjekte.

- L: Das bin ich, das hab ich gemacht. Das sind die Konsequenzen. Das sind die Regeln (auf die Tafel klopfend).

Die verbale Inszenierung des Lehr-Lernerfolgs wird fortgesetzt. Die Lehrerin spricht in der Ich-Perspektive und inszeniert aus dieser Perspektive das „eingestehen“. Es betrifft nicht nur eine einzelne Tat („das habe ich gemacht“), sondern – vorgeordnet – die ganze ‚Identität‘ („Das bin ich“). Taten haben (vorhersehbare) Konsequenzen. Eine (persönliche, institutionelle, göttliche) sanktionierende Instanz von außen kommt nicht in den Blick. Insofern geht es darum, selbst abzuschätzen, welche Konsequenzen sich aus einer Tat ergeben – und dafür die Verantwortung zu übernehmen. Aufschluss über die Konsequenzen geben „die Regeln“. Sie werden nicht in Frage gestellt. Die Schülerinnen und Schüler werden adressiert als solche, die sich Regeln unterordnen und für die Konsequenzen ihrer Taten die Verantwortung übernehmen sollen.

Die parataktische Aneinanderreihung kurzer Hauptsätze und das Klopfen auf die Tafel suggerieren ein ‚so ist es‘. Dem zeitlichen Ende der Stunde entspricht ein verbales Setzen eines Schlusspunktes. Weitere Diskussionen – so die sprachliche Markierung – sind nicht nur zeitlich unmöglich, sondern auch inhaltlich unnötig.

- L: Prinzipiell müsste das eigentlich geklappt haben.

Mit dem „Prinzipiell“ wiederholt sich eine ambivalente Bewegung: Einerseits markiert das Wort Relevanz: Es geht um Grundlegendes. Andererseits entspricht es einem „eigentlich“ – das dann auch explizit folgt. Sowohl „Prinzipiell“ als auch „eigentlich“ markieren wieder eine Einschränkung, eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich des Erfolgsgrades des von der Lehrkraft intendierten Lernerfolgs. Unterricht erscheint als

weitgehend technischer Prozess, dessen Ergebnis die Lehrkraft nicht überprüfen, aber mit einer großen Wahrscheinlichkeit vorhersagen kann.

L: (1) Anne noch mal.

Nach einer kurzen Pause ruft die Lehrerin Anne auf, die sich offensichtlich meldet. Offen bleibt dabei zunächst, ob sich der Redebedarf auf die ‚Sache‘ des Unterrichts bezieht, oder ob Anne z. B. eine organisatorische Frage hat. Im zweiten Fall würde Annes Beitrag unterstreichen, dass der Prozess der Gegenstandskonstitution abgeschlossen ist, im ersten Fall jedoch würde das Melden einen Widerspruch markieren: Anders als von der Lehrerin signalisiert, gibt es von Seiten einer Schülerin noch etwas zu sagen.

Die Lehrerin lässt Anne zu Wort kommen. Das „noch mal“ markiert, dass Anne im Verlauf der Stunde schon dran war. Insofern wäre es vielleicht legitim gewesen, ihr angesichts der fortgeschrittenen Zeit nicht „noch mal“ das Rederecht zu erteilen. Die Lehrerin gibt dem Redewunsch jedoch statt.

Anne: Ja, da muss ich ganz ehrlich zu sagen,

Das „Ja“ kann eine zustimmende, aber auch eine gliedernde Funktion (im Sinne einer Erzählkoda) haben. Das „da“ markiert – zusammen mit dem später folgenden „zu“ – einen Sachbezug. Anne „muss“ noch etwas sagen – obwohl die Lehrerin die Stunde eigentlich schon abgeschlossen hat. Ihre Zusammenfassung kann aber so nicht stehen bleiben. Anne präsentiert sich als eine Teilnehmerin am Unterrichtsgeschehen, die unter dem Zwang steht, noch etwas sagen zu müssen. Gleichzeitig zeigt sie sich als so souverän, die Schlusszusammenfassung nicht allein der Autorität der Lehrkraft zu überlassen. „ganz ehrlich“ muss man dort sein, wo es um unangenehme Wahrheiten (für andere) geht. Anne zeigt sich als ein selbstreflexives Subjekt, das den Mut aufbringt, „ganz ehrlich“ zu sein. Die Semantik ist wiederum moralisch aufgeladen.

Anne: mir war vorher schon klar, dass ich theoretisch hätte schreiben sollen, wir hätten die Wahrheit sagen sollen.

Anne positioniert sich als Schülerin, die die unterrichtliche Inszenierung der Lehrerin von Beginn („vorher schon“) an durchschaut hat. Sie kennt sich aus („klar“) mit den Erwartungen der Lehrerin und des Unterrichtsfaches. Diese Erwartungen werden als „theoretisch“ qualifiziert, sie zielen auf eine ‚theoretische‘ Erfüllung durch die Schülerinnen und Schüler, entsprechen aber nicht (unbedingt) ihrer Lebens-Praxis. Die Anforderung, „die Wahrheit sagen“ zu sollen, wird als Teil der unterrichtlichen Inszenierung gerahmt. Unterricht entwirft eine ‚theoretische‘, inszenierte Welt, in der es darum geht, nach den (impliziten) Regeln mitzuspielen und lehrerseitige Erwartungen zu erfüllen. Diese Erwartung rekonstruiert Anne hier als „schreiben sollen, wir hätten die Wahrheit sagen sollen“. Diese Rahmung von Unterricht als ‚theoretische‘ Inszenierung hinterfragt Unterricht als Ort ‚authentischen‘ moralischen Lernens.

Anne: Da dacht ich mir, das ist total unrealistisch, wer gibt das zu und macht (??).

Die Schülerin formuliert einen selbstreflexiven Anspruch an sich selbst („Da dacht ich mir“), der darauf zielt, aus der unterrichtlichen Inszenierung, die als „total unrealistisch“ gilt („wer gibt das zu und macht“), auszubrechen. Sie zeigt sich als Schülerin, die von sich eine ‚realistische‘ Antwort fordert. Es folgt aber kein ‚realistisches‘ persönliches Bekenntnis („ich gebe eine realistische Antwort, indem ich zugebe, dass ich zu meinen Fehlern nicht stehe“), sondern eine ‚realistische‘ Einschätzung dessen, wie Menschen allgemein typischerweise reagieren. Die Schülerin positioniert sich damit als souveräne Akteurin im Unterrichtsgeschehen, mit dessen Inszenierung sie selbstbestimmt umgeht. Sie negiert indirekt den linearen Lernprozess, den die Lehrerin skizziert hat – und zwar in doppelter Hinsicht: Das, was es nach der Äußerung der Lehrkraft zu lernen gab (dass man die Wahrheit sagen soll), war ihr von Anfang an klar. Dass sich jemand außerhalb der ‚Theorie‘ dementsprechend verhält, bleibt aber „total unrealistisch“. Die Unterrichtsstunde hat also nichts verändert. Es ist diese klassenöffentliche In-Frage-Stellung des von der Lehrerin als erfolgreich dargestellten Lehr-Lernprozesses, der Mut erfordert – nicht ein persönliches klassenöffentliches Bekenntnis. Das „Ja“, mit dem Anne ihren Beitrag eingeleitet hatte, erweist sich damit als einschränkend-adversativ, nicht als zustimmend.

L: Genau. Das find ich gut. Das find ich auch gut, dass ihr so ehrlich wart. Ehrlich, ne.

Das „Genau“ schließt bestätigend an Annes Beitrag an. Diese Bestätigung wird durch das „Das find ich gut“, „Das find ich auch gut“ doppelt verstärkt. Angesichts des einschränkend-adversativen Charakters von Annes Beitrag überrascht dieser Anschluss. Möglich wird er durch eine inhaltliche Verschiebung, die im anschließenden Nebensatz deutlich wird: Die Äußerung der Lehrerin deutet Annes Beitrag als „ehrliches“ Schuld-Bekenntnis, das stellvertretend für die Klasse formuliert wird („ihr“). Dieser Anschluss versteht das „Ja“, mit dem Annes Beitrag begann, als zustimmendes „Ja“. Das „Ehrlich, ne“ verstärkt diese vergemeinschaftende Lesart.

L: Ich hab ja jetzt auch geglaubt – oh die meisten die – wenn man sich das so vorstellt. Die meisten schreiben jetzt dies und das und (.) /äh/ (2) verhalten sich völlig eher untypisch.

Die Lehrerin macht ihre Erwartungshaltung rückblickend explizit. Sie schildert einen inneren Monolog, den sie durch das „man“ entpersonalisiert. „die meisten“ – so die Erwartung – würden „jetzt dies und das“ „schreiben“. Das „schreiben“, dem ein „verhalten“ folgt, bezieht sich am ehesten auf die Phase des Lernprozesses, an der die Schülerinnen und Schüler aufschreiben sollten, wie Adam und Eva reagieren, als Gott ihre Tat bemerkt, und dieses Verhalten anschließend im Rollenspiel darstellten. Die Lehrerin beschreibt ihre Erwartungshaltung damit, dass sich „die meisten“ „völlig eher untypisch“ verhalten. Das „untypisch“ markiert Unterricht als ein Geschehen, das Schülerinnen und Schüler mit Erwartungs-Erwartungen konfrontiert, die sie auf Antworten verpflichten, die eigentlich nicht die ihren und insofern unehrlich sind. Unterricht zeigt sich damit auch in dieser Äußerung als ein Inszenierungsgeschehen, in dem es um die Konstruktion und die (Nicht)Erfüllung von Erwartungen und Erwartungs-Erwartungen geht.

Im Anschluss an Annes Beitrag („auch“) müsste sich das ‚untypische‘ Verhalten, also das Verhalten, das allein den unterrichtlichen Erwartungen entspricht, inhaltlich darauf beziehen, dass die Schülerinnen und Schüler *angeben*, die Wahrheit zu sagen und zu ihren Fehlern zu stehen, obwohl sie darum wissen, dass sie das eigentlich nicht tun. Die unterrichtliche Inszenierung wäre dann aber in der Form, wie die Lehrerin sie darstellt, implodiert. Hier zeigt sich ein Widerspruch zwischen der Anlage der Stunde, wie sie aus ihrem Verlauf hervorgeht, und dem expliziten Rückblick der Lehrerin. Die Planung rechnet mit Schülerinnen und Schülern, die angeben, nicht zu ihren Fehlern zu stehen, der Rückblick zeigt sich (positiv) überrascht angesichts genau dieser Beiträge.

L: Ich finde das sehr sehr schön, dass ihr ganz realistisch, ganz ehrlich wart. (.)

Mit dem „schön“ vollzieht die Äußerung eine ästhetisierende Wendung. Die Bewertung der moralischen Ausgangslage bei den Schülerinnen und Schülern verschiebt sich. Zunächst hatte ihr Rückblick die Beiträge der Schülerinnen und Schüler vom Beginn der Stunde als Ausweis eines moralischen Defizits gedeutet und zum Ausgangspunkt moralischen Lernens gemacht. Nun rahmt sie diese Beiträge als Zeichen moralischer Stärke: Die Schülerinnen und Schüler gaben klassenöffentlich ehrlich zu, dass sie nicht zu ihren Fehlern stehen würden. Genau darin entsprachen sie der unterrichtlichen Zielsetzung.

L: Ja, vielen Dank. Eine schöne Stunde.

Die durch Annes Beitrag aufgeworfene Frage, inwiefern der von der Lehrkraft an der Tafel visualisierte lineare Lernprozess in sich zusammenfällt, bearbeiten die abschließenden Worte durch formale Affirmation: Das „Ja“ markiert einen konsensualen Schluss. Es folgt ein Dank an die Klasse, der den Unterricht als ein Geschehen deutet, in dem die Lehrerin auf die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler angewiesen ist. Die ästhetisch gerahmte Bewertung der Stunde als „schön“ wertet die Zusammenarbeit als erfolgreich und immunisiert gegen weitere kritische Nachfragen.

Zusammenfassend zeigt sich:

Die Stunde zielt im Medium der ‚Sache‘ auf die Hervorbringung eines moralischen Subjekts, das Verantwortung für seine Taten übernimmt. Die „nicht nur“ biblische Erzählung vom sog. ‚Sündenfall‘ wird durch die (im Verlauf der Stunde z.T. suggestive) Steuerung der Lehrkraft als moralische Erzählung mit einer ganz bestimmten Bedeutung hervorgebracht: Das eigentliche Vergehen von Adam und Eva bestehe darin, dass sie nicht zu ihren Fehlern stehen. Die moralische Erkenntnis liege dementsprechend darin, dass Menschen zu ihren Fehlern stehen sollen.

Die Lehrerin positioniert sich als reflektierte Pädagogin, die Auskunft über ihre didaktischen Überlegungen gibt. Lernen modelliert sie als linearen Prozess, für dessen erfolgreiche Umsetzung sie jedoch nur z.T. verantwortlich zeichnet. Sie delegiert die Verantwortung für den individuellen Lernerfolg weitgehend an die Schülerinnen und Schüler.

Die Schülerinnen und Schüler werden als moralische Subjekte mit einem Gewissen adressiert. Sie sind für ihre Taten und auch für den individuellen Lernerfolg in dieser

Stunde verantwortlich. Das gilt, obwohl die Anforderung „wahnsinnig schwer“ ist und sich Lernerfolg in mehreren Schritten vollzieht. Die Schülerinnen und Schüler können verständlicherweise (graduell) scheitern. Die Verantwortung für den Erfolg liegt aber bei ihnen. Den Ausgangspunkt des linearen Lernprozesses beschreibt die Lehrerin anhand eines moralischen Defizits, das sie – über die Figuren von Adam und Eva – den Schülerinnen und Schülern zuschreibt: Sie hätten zunächst aus einer Haltung heraus agiert, nicht zu eigenen Fehlern zu stehen.

Gegen diese Positionierung wendet sich eine Schülerin. In ihrer Re-Adressierung wird Unterricht als Inszenierungsgeschehen mit spezifischer Anerkennungsordnung gerahmt, das bestimmte Beiträge von Schülerinnen und Schülern hervorbringt. Die Schülerin präsentiert sich als souveräne Akteurin, die unterrichtliche Erwartungen durchschaut und selbstbestimmt (autonom) mit ihnen umgeht. Sie liefert kein persönliches klassenöffentliches Schuldbekenntnis, sondern verweist auf die Differenz zwischen unterrichtlicher Erwartung und allgemeinem menschlichen Verhalten. Angesichts dieser Differenz ruft sie für sich die Norm auf, nicht „total unrealistische“ Beiträge zu formulieren.

Diese Norm ist anschlussfähig für eine Umdeutung der Ausgangslage durch die Lehrkraft: Ihre abschließende Äußerung positioniert die Schülerinnen und Schüler rückblickend nicht mehr als moralisch defizitär, sondern rahmt ihre Beiträge vom Beginn der Stunde als klassenöffentliches ‚ehrliches‘ Bekenntnis und damit als Zeichen moralischer Stärke. Die Schülerinnen und Schüler gaben „ehrlich“ zu, dass sie nicht zu ihren Fehlern stehen könnten. Genau durch dieses klassenöffentliche ‚Bekenntnis‘ hätten sie die unterrichtlichen Erwartungen erfüllt. Die lehrerseitige Re-Adressierung am Ende der Stunde subjektiviert die Schülerinnen und Schüler im Medium der ‚Sache‘ als gebrochenes moralisches Subjekt: Es will anders als es kann, es ist also nur bedingt autonom. Aber es steht auch dazu, dass es nicht immer so kann, wie es will. Die in Annes Beitrag inszenierte Souveränität gegenüber unterrichtlichen Erwartungen wird eingeholt: Obwohl sie angibt, lehrerseitigen Erwartungen nicht entsprechen zu wollen, habe sie der unterrichtlichen Zielsetzung letztlich doch entsprochen.

Die unterrichtlichen Adressierungspraktiken re-inszenieren die biblische als eine säkulare, unterrichtliche Ordnung: Adam und Eva stehen für die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerin steht für Gott, der göttlichen Paradiesordnung mit ihrem Verbot entspricht die unterrichtliche Ordnung mit ihren lehrerseitigen Erwartungen, dem Essen vom Baum der Erkenntnis entspricht das souveräne, autonome Durchbrechen unterrichtlicher Erwartungen. Aber während Adam und Eva das Paradies verlassen, zeigt sich im Unterricht kein ‚draußen‘. Das Durchbrechen unterrichtlicher Erwartungen wird in ein Erfüllen unterrichtlicher Zielvorstellungen qua klassenöffentliches Bekenntnisses umgedeutet. Hier zeigt sich: ‚Authentische‘ Subjektentwürfe entkommen nicht unterrichtlichen Anerkennungsordnungen. Unterricht bringt letztlich ‚Schulpersonen‘ hervor (vgl. Roose 2022: 184; Bennewitz & Hecht 2018: 189).

Die Adressierungsanalyse zeigt dabei nicht nur, wie Adressierungen und Re-Adressierungen den Subjektentwurf eines moralischen Subjekts im Sinne eines verantwortlichen, autonomen, rationalen Subjekts in einer konkreten Unterrichtsstunde hervorbringen, sondern auch, wie sie ihn brechen und verschieben:

- Unpersönliche Formulierungen wie „es müsste ein Schritt passiert sein“, das „müsste eigentlich geklappt haben“ modellieren Unterricht als weitgehend technischen Prozess, dessen Ergebnis ich (als Lehrkraft) nicht überprüfen, aber mit einer großen Wahrscheinlichkeit vorhersagen kann. Die Verantwortung für den Lernerfolg liegt letztlich bei den Schülerinnen und Schülern, selbst wenn diese Zumutung eingehegt wird (s. o.).
- Annes Äußerung re-inszeniert den Entwurf eines autonomen, souveränen Subjekts, bezieht ihn jedoch nicht auf die Verantwortung für eigene Fehler, sondern auf Souveränität gegenüber unterrichtlichen Erwartungen. Diese Souveränität wird jedoch wiederum moralisch aufgeladen: Es geht darum, sich unterrichtlichen Erwartungen zu widersetzen und „ehrlich“ bzw. „realistisch“ zu sein. Hier zeigt sich der Entwurf eines ‚authentischen‘ Subjekts, das eigenen Normvorstellungen treu bleibt und sich selbst gegenüber verantwortlich lebt.
- Die Re-Adressierung der Lehrkraft deutet diesen Entwurf in denjenigen eines gebrochenen Subjekts um, das nicht autonom ist und sich nur bedingt selbst steuern kann. Es ist von der inneren Spannung geprägt, nicht (immer) zu können, was es will. (Inwiefern) Ist dieses Subjekt verantwortlich?

4 Inwiefern entspricht die Unterrichtsstunde der religionsdidaktischen Norm der Subjektorientierung?

Das Konzept ‚Verantwortung‘ bildet den Fluchtpunkt, der die ‚Sache‘ der Unterrichtsstunde konstituiert. Damit geht es um ein Konzept, das für die religionsdidaktische Norm der Subjektorientierung – in einer bestimmten Lesart – konstitutiv ist (s. o.). Die biblische Erzählung, zu der Theologie und Exegese eine Vielzahl an Deutungen hervorgebracht haben (vgl. Willmes 2008), wird von der Lehrkraft auf die Botschaft zugespitzt, zu eigenen Fehlern zu stehen und die Konsequenzen zu tragen. Es geht ihr um Verantwortung im Sinne von „accountability“ (Kuhlmann 2022: 69). Dieses Konzept rechnet mit rationalen, autonomen Subjekten, mit „the capacity of an agent to be the cause and ground of its acts“ [Raffoul 2010: 6, HR] and the necessity to account for these actions prospectively or retrospectively“ (Kuhlmann 2022: 70).

Die analysierte Unterrichtsstunde deutet die Erzählung vom Sündenfall im Sinne einer zugemuteten ‚accountability‘ des Menschen. Der Mensch ist anderen gegenüber verantwortlich, er soll ihnen gegenüber zu seinen Fehlern stehen. ‚Accountability‘ formiert auch die unterrichtlichen Adressierungen. Die Schülerinnen und Schüler sind verantwortlich für ihren eigenen Lernerfolg. Das heißt: Sie sind nicht nur anderen, sondern auch sich selbst gegenüber verantwortlich. Eine zentrale Instanz ist das ‚Gewissen‘. In der Unterrichtsstunde zeigt sich andererseits die Lehrerin als ‚accountable‘: Sie gibt Auskunft über ihre didaktisch-methodischen Reflexionen und modelliert Lernen als einen linearen, rational steuerbaren Prozess. Allerdings sind es letztlich die Schülerinnen und Schüler, die für ihren eigenen Lernerfolg verantwortlich zeichnen. Die Stunde zeigt damit insgesamt ein Verständnis von Verantwortung, das nach Nele Kuhlmann „was and still is essential for the context of education“ (Kuhlmann 2022: 69).

Das heißt: Die unterrichtlichen Subjektivierungspraktiken entsprechen der oben zitierten religionsdidaktischen Norm der Subjektorientierung insofern, als sie die Schülerinnen und Schüler als moralische Subjekte adressieren, die anderen Menschen und sich selbst gegenüber verantwortlich (im Sinne von ‚accountable‘) sind. Sie entsprechen der religionsdidaktischen Norm insofern *nicht*, als sie eine Verantwortung Gott gegenüber ausklammern.

Diese Leerstelle spiegelt sich in der Konstitution der ‚Sache‘. Die moralische Botschaft der Geschichte bezieht ihre Autorität nicht aus dem kanonischen Status der Bibel, sondern aus der unterrichtlichen Autorität der Lehrkraft und einem (nicht weiter explizierten) ethischen Prinzip, das aktuell breit akzeptiert ist (s. o.): Verantwortung im Sinne von ‚accountability‘. Nicht der biblische Text autorisiert die ethische Norm, sondern es gilt das Umgekehrte: Die (allgemein anerkannte) ethische Norm autorisiert den biblischen Text (vgl. Roose 2022). Die Bibel wird so (in ethischer Hinsicht) letztlich überflüssig: „Thus the principles seem to represent an encapsulation of modern [...] commitment, something formed independently of the Christian and biblical traditions, in which case the Bible is pretty much dispensable“ (Horrell 2010: 120).

Aus normativ-religionsdidaktischer Sicht erscheint der Unterricht daher in doppelter Hinsicht als defizitär: Er thematisiert weder die Verantwortung des Menschen vor Gott noch den kanonischen Status der Bibel. Religionsunterricht wird so zu Ethikunterricht.

5 Relationierung als Frage nach der ‚Leistung‘ der Eigenlogik der Praxis

Die Relationierung fokussiert auf die Frage, welche ‚Leistung‘ der Eigenlogik der Praxis im Licht der diagnostizierten Defizite zukommen könnte. Die Konstitution der ‚Sache‘ im Sinne einer allgemein gültigen moralischen Botschaft, die in den Schülerinnen und Schülern angelegt und nur (in diesem speziellen Fall) biblisch eingekleidet ist, bringt die ‚Sache‘ als allgemein gültig hervor – auch für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich nicht in die (partikulare) biblisch-christliche Tradition stellen. Dem entspricht die Adressierung als moralische Subjekte, die anderen Menschen und sich selbst, nicht aber (notwendig) auch Gott gegenüber verantwortlich sind. Die unterrichtliche Praxis bearbeitet damit das Legitimationsproblem konfessionellen Religionsunterrichts angesichts von Schülerinnen und Schülern, die sich nicht ‚stabil‘ christlich positionieren.

Die Unterrichtsstunde wurde in Mecklenburg-Vorpommern aufgezeichnet – also in einem Bundesland, in dem der Evangelische Religionsunterricht „trotz seiner soliden Etablierung in weiten Teilen des Landes fortgesetzt an seiner Plausibilisierung in einem überwiegend konfessionsungebundenen Kontext arbeiten muss“ (Kumlehn 2020: 216).

Die Art der Bearbeitung kann *religionsdidaktisch* kaum überzeugen, weil hier gleichsam das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wird. Wenn sich Religionsunterricht an einem wie auch immer gearteten Gottesbezug festmacht, muss dieser sichtbar werden. Ein Ausklammern der Gottesfrage und der Frage nach dem kanonischen Status biblischer Texte macht genau diesen Gottesbezug unsichtbar. Religionsdidaktische

Forderungen, den biblisch-christlichen Transzendenzbezug in der Subjektorientierung (als Verantwortung vor Gott) und der Gegenstandskonstitution (als Kanonfrage) nicht auszublenden, müssten jedoch gleichzeitig Vorschläge unterbreiten, wie das Legitimationsproblem evangelischen Religionsunterrichts anders als durch das Abblenden traditionsspezifischen Transzendenzbezugs zu bearbeiten sein könnte. Wie könnten Adressierungen aussehen, die die Verantwortung des Menschen vor Gott im Medium der ‚Sache‘ sichtbar machen, ohne die Schülerinnen und Schüler als religiöse Subjekte zu vereinnahmen?

Biblisch-theologisch erinnert die gebrochene Subjektfigur, die sich in der Adressierungsanalyse gezeigt hat, u. a. an Röm 7,15: „Denn ich weiß nicht, was ich tue. Denn ich tue nicht, was ich will; sondern was ich hasse, das tue ich.“ Diese Gebrochenheit spiegelt sich in einer theologischen Anthropologie: Der Mensch gilt als frei und unfrei, als Fleisch und Geist, als Sünder und Gerechter (vgl. Schröder 2014: 146-148). Angesichts dieser Spannungen erfährt sich der Mensch als „exzentrisch, responsorisch, eschatologisch“ (ebd.: 148). „Responsorisch meint: Der Mensch nimmt sich als Kreatur wahr, mit der ‚Gott sprechen will‘ [...] und eben dies versetzt ihn in die Lage mit Gott zu sprechen“ (ebd.: 149). Das ‚Responsorische‘ eröffnet damit ein Verständnis von Verantwortung, das sich von ‚accountability‘ unterscheidet: Der Mensch erfährt sich als antwortendes Geschöpf, dessen Leben unverfügbar („exzentrisch“) ist und unvollendet („eschatologisch“) bleibt.

Die Anschlussfähigkeit solch einer theologischen für eine pädagogische Anthropologie schätzt Schröder jedoch als gering ein, weil sie einen theologischen Perspektivwechsel erfordere, der nicht (rational) zwingend ist (vgl. Schröder 2014: 152). Schröder (2014: 152-153) formuliert als ein religionsdidaktisches Grundproblem: „Wie kann mit den Mitteln von Unterricht, Erziehung und Bildung aus der Perspektive von Lernenden erschlossen werden, was überhaupt erst aus theologischer Perspektive, d. h. mit fremdem Blick, wahrnehmbar und relevant wird?“

Arbeiten zu Subjektivierung im Medium der religionsunterrichtlichen ‚Sache‘ können dieses Grundproblem empirisch sichtbar machen und konzeptionell differenzierter bestimmen. Wir haben gesehen, dass die analysierte Unterrichtsstunde ohne theologischen Perspektivwechsel auskommt. Verantwortung erscheint als säkulares Konzept. Die Religionslehrkraft zeigt sich als (begrenzt) ‚accountable‘, kaum aber als ‚responsorisch‘ – also als eine, die von einem (göttlichen oder erzieherischen) Anspruch ‚getroffen‘ wird (vgl. Kuhlmann 2022: 81).

Autorenangaben

Prof. Dr. Hanna Roose
Evangelisch-Theologische Fakultät der Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstraße 150
44780 Bochum
Tel.: 0234/3222206
hanna.roose@ruhr-uni-bochum.de

Literatur

- Baltruschat, Astrid (2018): Didaktische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bennewitz, Hedda/Hecht, Michael (2018): Doing Privacy. Kreisgespräche in der Sekundarstufe I. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 173-189.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen, Frankfurt: Suhrkamp.
- Hericks, Uwe (2007): Anerkennung in Fachkulturen. In: Lüders, Jenny (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen: Leske & Budrich, S. 209-228.
- Horrell, David G. (2010): The Bible and the Environment. Towards a Critical Ecological Biblical Theology. London: Equinox.
- Kuhlmann, Nele (2022): On the Power of the Concept of Responsibility. In: Educational Theory, Jg. 72/H. 1, S. 65-83.
- Kumlehn, Martina (2012): „Ihr seid Eva – ihr seid Adam – ich bin Gott“: Dramaturgische Performanz und das reflexive Ringen um die Hermeneutik biblischer Texte am Beispiel der Paradieserzählung (Gen 3) – Fallanalyse „Richter“. In: Dressler, Bernhard/Klie, Thomas/Kumlehn, Martina (Hrsg.): Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 119-148.
- Kumlehn, Martina (2020): Religion unterrichten in Mecklenburg-Vorpommern. In: Rothgangel, Michael/Schröder, Bernd (Hrsg.): Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 215-238.
- Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt: Suhrkamp.
- Raffoul, Francois (2010): The Origins of Responsibility: Studies in Continental Thought. Bloomington: Indiana University Press.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 209-222.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen, in: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, S. 225-246.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Zu den theoretischen und methodologischen Perspektiven auf ‚Anerkennung‘ in der Erforschung von Unterrichtspraktiken. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93/H. 2, S. 193-235.
- Roose, Hanna (2019): Der Sitzkreis. In: Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hrsg.): Praxis des RU. Babenhausen: LUSA, S. 174-184.
- Roose, Hanna (2022): Evangelische Schulen zwischen Bekenntnisorientierung und Öffnung für alle. Empirische Beobachtungen zu Dimensionen evangelischen Profils in Selbstdarstellungen und religionsunterrichtlicher Praxis. Münster: Waxmann.
- Roose, Hanna/Loose, Anika/Seifert, Andreas (2022): Den Schlusspunkt setzen. Verdichtungen unterrichtlicher Ordnungen in Schule und Konfirmandenarbeit vor dem Horizont jugend-theologischer Erwartungen. In: Theo-Web, Jg. 21/H. 1, S. 156-173.
- Schatzki, Theodore R. (2001): Practice mind(ed) orders. In: ders./Knorr Cetina, Karin/v. Savigny, Eike (Hrsg.): The Practice Turn in Contemporary Theory. Abingdon: Routledge, S. 42-55.
- Schatzki, Theodore R. (2019a): Social Change in a Material World. New York: Routledge.

- Schatzki, Theodore R. (2019b): Social Change in a Material World. A Précis. In: Schäfer, Susann/ Everts, Jonathan (Hrsg.): Handbuch Praktiken und Raum. Humangeographie nach dem Practice Turn. Bielefeld: transcript, S. 77-92.
- Schröder, Bernd (2014): „... apparebit nos de Homine pene nihil scire“ Anthropologie der Unterscheidung bei Martin Luther. In: Schlag, Thomas/Simojok, Henrik (Hrsg.): Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 142-153.
- Schröder, Bernd (2021): Religionsunterricht in evangelischer Perspektive. In: Kropač, Ulrich/ Riegel, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Religionsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 78-84.
- Schweitzer, Friedrich (2022): Subjektorientierung in der Religionspädagogik: Grundprinzip, Alleinstellungsmerkmal oder Desiderat? Ein Klärungsversuch. In: Altmeyer, Stefan/ Grümme, Bernhard/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Religion subjektorientiert erschließen. Jahrbuch der Religionspädagogik, 38. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 18-32.
- Wiede, Wiebke (2022): Art. Subjektivierung. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, online: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201054/>
- Willmes, Bernd (2008): Art. Sündenfall. In: Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet, online: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/31958/>