



**UNIVERSITÄT PADERBORN**  
*Die Universität der Informationsgesellschaft*

Bachelorarbeit

**Das Kamishibai als Akteur im  
Religionsunterricht der Grundschule –  
Analyse einer Unterrichtsstunde nach der  
Akteur-Netzwerk-Theorie**

Universität Paderborn  
Fakultät für Kulturwissenschaften  
Institut für Katholische Theologie  
Lehrstuhl für Religionspädagogik unter  
besonderer Berücksichtigung von Inklusion

Eingereicht am: 27.01.2021

Erstprüfer und Betreuer: Prof. Dr. Dr. Oliver Reis

Zweitprüferin: Petra Triska

eingereicht von:

**Katharina Saß**

## Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....	I
Abbildungsverzeichnis.....	III
Abkürzungsverzeichnis .....	III
1. Einleitung.....	1
1.1 Vorgehensweise .....	2
2. Akteur-Netzwerk-Theorie .....	3
2.1 Allgemeines .....	3
2.2 Verortung als Praxistheorie .....	4
2.3 Methodologie .....	6
2.4 Haltung des/der BeobachterIn.....	7
2.5 Begrifflichkeiten.....	8
2.6 Schulkontext .....	14
2.7 Visualisierung.....	15
3. Das Kamishibai .....	18
4. Analyse der Unterrichtsstunde.....	20
4.1 Ausgangslage .....	21
4.2 Grundlegendes Netzwerk .....	22
4.3 Netzwerkanalyse .....	27
4.3.1 Problematisierung .....	27
4.3.2 Interessment .....	31
4.3.3 Enrolment.....	33
4.3.4 Mobilisierung.....	38
4.3.5 Dissidenz.....	40
4.4 Wirkung des Kamishibai .....	43
5. Fazit.....	45
Literaturverzeichnis .....	47
Anhang.....	49
Brief an die Erziehungsberechtigten .....	49
Transkript .....	51

---

Beschreibung – Szene 1.....	53
Legende: Netzwerk Unterrichtsszene .....	55

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kommunikationsrollen in Dyaden .....	16
Abbildung 2: Kommunikationsrollen in Triaden .....	16
Abbildung 3: Klassenraum .....	24
Abbildung 4: Sitzkreis .....	25
Abbildung 5: Gesamtnetzwerk .....	27
Abbildung 6: Akteur Lehrerin.....	34
Abbildung 7: Akteur SuS .....	35
Abbildung 8: Akteur Dreieckiger Tisch - Grünes Tuch .....	35
Abbildung 9: Akteur Kamishibai .....	35
Abbildung 10: Akteur Bildkarte 1 .....	37
Abbildung 11: Akteur Vorhang .....	38
Abbildung 12: Akteur Türen.....	38
Abbildung 13: Akteur Biblische Erzählung .....	38
Abbildung 14: Netzwerk Unterrichtsszene .....	42

## Abkürzungsverzeichnis

ANT	<b>A</b> kteur- <b>N</b> etzwerk- <b>T</b> heorie
DaZ	<b>D</b> eutsch <b>a</b> ls <b>Z</b> weitsprache
SuS	<b>S</b> chülerinnen <b>u</b> nd <b>S</b> chüler

## 1. Einleitung

„Warum das Kamishibai als Akteur? Ist das nicht nur ein Hilfsmittel?“ Dies war die Reaktion meines Freundes, als er den Titel meiner Bachelorarbeit las.

Genau diese Annahme möchte ich mit der Ausrichtung meiner Bachelorarbeit widerlegen. Kennengelernt habe ich das Kamishibai im Rahmen des Eignungs- und Orientierungspraktikums nach dem ersten Semester. Dort durfte ich am Religionsunterricht der dritten Jahrgangsstufe teilnehmen. Die SuS waren bereits mit dem Erzähltheater vertraut, für mich hingegen war es die erste Begegnung. Mich faszinierte die Idee dahinter von der ersten Sekunde an und es schwebten mir schon Gedanken im Kopf herum, wie ich dieses auch später in meinen (Religions-) Unterricht integrieren kann. Im Rahmen der Bachelorarbeit möchte ich mich jetzt genauer mit der Intention und den Eigenschaften des Kamishibai auseinandersetzen und diese wissenschaftlich fundieren. Die Idee der Einbettung in den Rahmen der Praxistheorie bzw. Akteur-Netzwerk-Theorie und die damit verbundene Analyse einer Unterrichtsstunde, grenzt an ein sehr aktuelles Thema der Religionspädagogik und brachte bisher viele neue Erkenntnisse für die didaktische Gestaltung des Unterrichts. Meine anfänglichen Meinung, dass sich das Kamishibai gut für das bildgestützte Erzählen biblischer Geschichten im Religionsunterricht der Grundschule eignet, war sehr einfach und oberflächlich gehalten. Mittlerweile gehe ich davon aus, dass bei genauerer Betrachtung der Einbindung des Erzähltheaters in den Unterricht weitere Aspekte und Wirkungen ausfindig gemacht werden können. Ob sich diese Annahme bestätigt, soll im Verlaufe der Arbeit geprüft werden. Dafür möchte ich einen besonderen Fokus auf jegliches menschliches Tun richten, welches durch das Kamishibai in seiner Materialität ausgelöst wird oder eben auch nicht. Bei der Dokumentation der Unterrichtsstunde wird nichts als selbstverständlich erachtet und jeder Prozess im Kontext von Raum, Zeit und Relation gedeutet und interpretiert. Ich verstehe hierbei das Kamishibai als Akteur, von dem Handlungen ausgehen. Die Annahme, dass auch Handlungen von nicht-menschlichen Akteure, wie dem Kamishibai, ausgelöst werden, hebt besonders die Akteur-Netzwerk-Theorie hervor. Sie versteht sich als Teil der Praxistheorie und wurde in den 1970er und 1980er Jahren von Bruno Latour, Michel Callon und John Law entwickelt.<sup>1</sup> Sie unterscheidet sich in der Hinsicht von anderen Praxistheorien, als dass sie davon ausgeht, dass nicht nur menschliche Akteure, sondern auch nicht-menschliche Akteure Handlungen auslösen und somit einen Einfluss auf das Akteur-Netzwerk haben. Dadurch erweitert sich die Summe an potenziellen Handlungsträgern.<sup>2</sup> Hier knüpft wiederum die Ausrichtung der Arbeit an, da das Kamishibai im heterogenen Netzwerk als nicht-menschlicher Akteur in einer symmetrischen Beziehung zu menschlichen Akteuren zur Geltung kommt. Unter diesen Voraussetzungen möchte ich die

---

<sup>1</sup> vgl. Stefanie Samida, Manfred K.H. Eggert, und Hans Peter Hahn, Hrsg., *Handbuch Materielle Kultur - Bedeutung, Konzepte, Disziplinen* (Weimar: J.B. Metzler, 2014), 89.

<sup>2</sup> vgl. Gerhard Büttner u. a., Hrsg., *Religion lernen - Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*, Bd. 10, Praxis des RU (Babenhäusen: Ludwig Sauter, 2019), 19ff.

Wirkmacht des Erzähltheaters im Zusammenspiel mit verschiedenen Entitäten herausstellen. Im Schulkontext und der konkreten Unterrichtssituation wird deutlich, dass vor allem die Lehrerin, die SuS, die biblische Geschichte und die Inszenierung eine Rolle spielen werden.

Zusammenfassend möchte ich am Ende dieser Bachelorarbeit eine fundierte Aussage darüber treffen können, ob und inwieweit das Kamishibai als nicht-menschlicher Akteur Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen ausübt und wie sich diese Wirkung in Bezug auf andere Akteure konkret äußert.

## **1.1 Vorgehensweise**

Im Rahmen der Vorbereitung wurde bereits Mitte November eine Unterrichtsstunde, in der das Kamishibai von der Religionslehrkraft verwendet wurde, videographisch aufgenommen. Dies bildet die Grundlage für das Forschungsvorhaben der Arbeit.

Wie dem Inhaltsverzeichnis zu entnehmen ist gliedert sich die Arbeit in fünf Teile. Nach der vorangegangenen Einführung in die Thematik und die Erläuterung der Intention des Forschungsanliegens, werden im Hauptteil zunächst die Grundlagen der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) dargelegt. Die ANT stellt in dieser Arbeit die Forschungsmethode bzw. das Werkzeug dar, auf welches in der Analyse zurückgegriffen wird. Neben der Herausstellung relevanter Thesen, der Verortung als Praxistheorie und der Klärung von Begrifflichkeiten, sollen in diesem Teil auch Möglichkeiten der Visualisierung von Netzwerken aufgezeigt werden, anhand derer das Geschehen der oben erwähnten Unterrichtsstunde ikonisch dargestellt werden kann. Es folgt zudem ein kurzer Abschnitt zur Geschichte und Verwendung des Kamishibai. Den größten und bedeutendsten Teil nehmen die Beschreibung und Analyse der Unterrichtsstunde sowie die differenzierte Ausarbeitung einiger interessanter Aspekte, wie der Rolle des Kamishibai oder der Beziehung der Lehrkraft zu anderen Akteuren, ein. Hier wird auf die zuvor ausgeführte Theorie zurückgegriffen und in kleinschrittiger und genauer Art und Weise die Anfangsszene, in der das Kamishibai das erste Mal zum Einsatz kommt, nach den fünf benannten Phasen analysiert. Dadurch sollen die Akteure rekonstruiert, Netzwerke herausgestellt und Beziehungen beschrieben werden. Anschließend liegt zum Schluss dieses Abschnitts ein besonderer Fokus auf den oben formulierten Leitfragen, welche die Bedeutung, sowie Chancen und Risiken in der Verwendung des Kamishibai für die konkrete Unterrichtsszene herausstellen. An dieser Stelle werden ebenfalls weitere Gestaltungs- und Umsetzungsmöglichkeiten in der Arbeit mit dem Kamishibai angedacht. Abschließend werden die Ergebnisse im Fazit zusammengefasst.

## 2. Akteur-Netzwerk-Theorie

Es folgt nun ein bedeutender Teil für diese Arbeit, in dem die Akteur-Netzwerk-Theorie näher unter die Lupe genommen wird. Nach einer allgemeinen Einführung folgen weitere Unterkapitel (Verortung als Praxistheorie, Methodologie, Haltung der/des BeobachterIn, Begrifflichkeiten, Schulkontext, Visualisierung), die einen umfassenden Überblick geben.

### 2.1 Allgemeines

Die Akteur-Netzwerk-Theorie wurde in den 1970er und 1980er Jahren in Frankreich entwickelt. Sie geht aus der konstruktivistischen Wissenschafts- und Technikforschung hervor. Mit der Theorie verbindet man vor allem Namen wie Bruno Latour, Michel Callon und John Law.<sup>3</sup>

Grundlegend öffnet die ANT den Raum für andere potenziell konstituierende Elemente.<sup>4</sup> Dadurch werden neue Perspektiven und Beziehungen offengelegt, die vorher nicht sichtbar waren.<sup>5</sup> Die genannten Wissenschaftler sahen die Chance in der ANT die soziale Wirklichkeit des Lernens besser zu verstehen. Dabei wird stets das Ziel eines stabilen Gefüges aus Wissen, Kommunikation und Handlung aus dem Zusammenschluss von Menschen, Technologien, Organisationen, Regeln, Infrastrukturen, usw. nicht aus den Augen verloren. Das besondere, was immer wieder in der ANT betont wird und wodurch sie sich von anderen Theorien abhebt, ist die Akzeptanz von nicht-menschlichen Akteuren neben menschlichen und das symmetrische Verhältnis in der Betrachtung.<sup>6</sup> Die ANT nimmt „Argumente von sozialen Akteuren als Hinweis auf die Wirklichkeit ernst“<sup>7</sup> und richtet sich auf das Studium von Assoziationen.<sup>8</sup> Aus der ANT lassen sich dann folglich Erklärungen für Netzwerkverbindungen ableiten. Auch der Technik wird zugesprochen soziale Prozesse zu bestimmen und erfährt je nach Einsatz und Ziel eine unterschiedliche Bedeutung. So fordert die Schreibfeder beispielweise dazu auf, etwas zu Papier zu bringen und löst diesen Prozess in ihrer Materialität aus.<sup>9</sup>

Latour bezeichnet die Gesellschaft als ein Kollektiv, in dem der Einzelne nicht existieren kann, sondern immer nur im Verbund mit anderen Akteuren agiert. Dabei fragt er nach der Agency von Dingen und setzt den Fokus auf das „Wie?“ in der Beschreibung der Prozesse. Für ihn hat die Unterscheidung zwischen Makro- und Mikroebene keine Relevanz, er interessiert sich mehr für die Verknüpfungen zwischen Akteuren.<sup>10</sup> VertreterInnen der ANT wollen den Spalt zwischen naturwissenschaftlichem Realismus und sozialwissenschaftlichem Konstruktivismus

---

<sup>3</sup> vgl. Christian Stegbauer und Roger Häußling, Hrsg., *Handbuch Netzwerkforschung*, Bd. 4 (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010), 325f.

<sup>4</sup> vgl. Bettina Dimai, *Innovation macht Schule* (Innsbruck: Springer VS, 2011), 37.

<sup>5</sup> vgl. Uta Karstein und Thomas Schmidt-Lux, Hrsg., *Architekturen und Artefakte - Zur Materialität des Religiösen* (Wiesbaden: Springer VS, 2017), 42.

<sup>6</sup> vgl. Martin Ebner und Sandra Schön, Hrsg., *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, 2. (Berlin: epubli GmbH, 2013), 337–39.

<sup>7</sup> Christian Stegbauer, Hrsg., *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie*, 2., Bd. 2 (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010), 564.

<sup>8</sup> vgl. Dimai, *Innovation macht Schule*, 41.

<sup>9</sup> vgl. Ebner und Schön, *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, 337–39.

<sup>10</sup> vgl. Lars Gertenbach und Henning Laux, „Die Akteur-Netzwerk-Theorie als Entwurf einer neuen Soziologie“, in *Zur Aktualität von Bruno Latour* (Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2019).

endgültig überwinden. Sie gehen davon aus, dass Dinge mehr als Träger einer symbolischen Reflexion sind und menschliche und nicht-menschliche Akteure in der Handlungspraxis verschmelzen.<sup>11</sup> „Die Akteur-Netzwerk-Theorie fragt deshalb nicht nach festgelegten Motivstrukturen oder Intentionalitäten der Akteure. Sie sind das Ergebnis von Übersetzungsprozessen bzw. Netzwerkformationen und verändern sich immer in Abhängigkeit von dynamischen Problematisierungen.“<sup>12</sup> Die ANT bezieht sich mehr auf die Analyse von „Verkettungen und die wechselseitigen Beeinflussungen von Dingen, Menschen, Tieren und Hybriden“<sup>13</sup>.

Birgit Peuker greift drei charakterisierende Merkmale der Akteur-Netzwerk-Theorie auf: Heterogenität, Nichtgleichrangigkeit der Elemente und der räumliche Bezug. Ersteres ist vor allem auf die Eigenschaftszuschreibung der Akteure zurückzuführen. Die Nichtgleichrangigkeit entsteht aus der Wirkung, die die Entitäten auf das Netzwerk haben. „Zwar wird konzeptionell gesehen jeder Entität die Fähigkeit zu wirken zugeschrieben, doch jede Entität baut auf einer Asymmetrie auf, die das Netzwerk, das jene hervorbringt, auf sich ausrichtet.“<sup>14</sup> Dies wird meist durch die Größe der Knoten dargestellt. Letzteres meint, dass Akteure trotz ihrer Verbundenheit nicht zwingend am gleichen Ort agieren müssen.<sup>15</sup>

Zum Schluss kann festgehalten werden, dass es „[A]llein der ANT [...] bislang möglich [ist], die Herausbildung von Assoziationen (Gesellschaft, Systeme, Felder, Institutionen, Klassen, etc.) und Handlungsträgern (Identitäten, Akteure, Subjekte, etc.) als umkämpften und reversiblen Prozess zu betrachten“<sup>16</sup>.

## 2.2 Verortung als Praxistheorie

Die VertreterInnen der ANT verstehen diese als Teil der Praxistheorie, haben einige Ansätze von ihr übernommen und diese nach ihren Vorstellungen weiterentwickelt.

Seit den 1990er Jahren ist von einem *practice turn* oder auch *practical turn* zu sprechen, der vor allem durch die Praxistheorie und die Theorien sozialer Praktiken bekannt geworden ist. Statt die objektivistischen und subjektivistischen Erklärungen des Sozialen weiter zu verfolgen, wendet man sich der materiellen und körperlich-sinnlichen Praxis zu.<sup>17</sup>

„Praxistheorien sind Theorien des Sozialen, die ‚Praktiken‘ als zentrale theoretische Kategorie und als Ausgangspunkt empirischer Untersuchungen betrachten.“<sup>18</sup> Dabei greift die Praxistheorie auf zwei Grundannahmen zurück. Zum einen wird ein großer Wert auf das Beobachten von „Nicht-Bewusstheit, Körperlichkeit, Materialität und Räumlichkeit des Handelns“<sup>19</sup> gelegt.

<sup>11</sup> vgl. Nico Lüdtke und Hironori Matsuzaki, Hrsg., *Akteur-Individuum-Subjekt (Fragen zu „Personalität“ und „Sozialität“)* (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011), 280–85.

<sup>12</sup> Stegbauer, *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie*, 2:369.

<sup>13</sup> Dimai, *Innovation macht Schule*, 60.

<sup>14</sup> Stegbauer und Häußling, *Handbuch Netzwerkforschung*, 4:330.

<sup>15</sup> vgl. Ebd., 330.

<sup>16</sup> Lüdtke und Matsuzaki, *Akteur-Individuum-Subjekt (Fragen zu „Personalität“ und „Sozialität“)*, 284.

<sup>17</sup> vgl. Hilmar Schäfer, Hrsg., *Praxistheorie - ein soziologisches Forschungsprogramm* (Bielefeld: transcript Verlag, 2016), 115–18.

<sup>18</sup> Büttner u. a., *Religion lernen - Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*, 10:11.

<sup>19</sup> Ebd.

Es besteht die Annahme, dass Akteure nicht nur mit der Sprache etwas ausdrücken können. Zum anderen versucht die Praxistheorie die gegebenen Felder unvoreingenommen zu betrachten und nicht mit der Intention einer Optimierung in die Untersuchung zu starten. Grundsätzlich wird nichts als selbstverständlich angenommen und nach den Prozessen statt Ergebnissen der Lehr-/ Lernsituation gefragt.<sup>20</sup>

Die Praxistheorie wird aufgrund ihrer Nicht-Unterscheidung zwischen Makro- und Mikroebene und der Handlungsfokussierung auch als flache Sozialontologie bezeichnet. Die Praktiken, welche im Zentrum stehen, finden nur auf einer Ebene, genauer gesagt auf der Realitäts-ebene, statt. Das Soziale, was Theodore R. Schatzki als Praxis-Arrangement-Bündel betitelt, lässt sich nicht in Ebenen unterteilen.<sup>21</sup>

All jene Theorien, die Praktiken als Grundlage ihrer Forschung ansehen, können als Praxistheorie bezeichnet werden. Dabei versuchen sie stets die Differenz zwischen Individuum und Gesellschaft, Makro- und Mikrostruktur, usw. zu überwinden. Praktiken sind vielfältig und umfassen beispielsweise das Tun, Fühlen, Denken oder auch Sprechen.<sup>22</sup> So analysiert die Praxistheorie Bewegungen, Übergänge und Zusammenhänge in Handlungsketten.<sup>23</sup> „Neben der Kontextualität und Relationalität der Praxis, spielen die Zeitlichkeit, Körperlichkeit und Materialität des Sozialen eine zentrale Rolle in der Praxistheorie.“<sup>24</sup> Auch Hilmar Schäfer versteht die Akteur-Netzwerk-Theorie als „Spielart der Praxistheorie“ und betont besonders Latours Ausweitung des Handlungspotenzials auf nicht-menschliche Akteure und das damit verbundene neue Verständnis der sozialen Ontologie. Dabei soll die ANT die Religionspädagogik inspirieren und gleichzeitig irritieren. Der Autor begründet die Anschlussfähigkeit der ANT an die Praxistheorie mit ihrer „subjektzentrierten Analyse sowie ihrer radikalen Ablehnung dualistischer Kategorien und ihrer anti-essentialistischen Ausrichtung“<sup>25</sup>. Der Mehrwert der ANT besteht gerade in der Vielfalt der Verknüpfungen, die sie in die Analyse miteinbezieht.<sup>26</sup>

Des Weiteren definiert Schäfer Praktiken „als *sich wiederholende Formationen*, als Strom eines Praxisgeschehen, der sich durch Zeit und Raum bewegt“<sup>27</sup>. Einerseits hebt er die Anerkennung von Rationalität, Heterogenität, Differenzen und Verschiebung sozialer Praktiken hervor, aber andererseits kritisiert er die Praxistheorie in ihrer Aussage über die Stabilität des Sozialen. Die Praxistheorie ginge davon aus, dass das Gleiche sich wiederholt, dabei wird aber beispielsweise die Veränderung von Zeit missachtet.<sup>28</sup>

Alkemeyer und Buschmann führen eine weitere Unterscheidung *zwischen practice as performance* und *practice as entity* ein. „Je nachdem, welche Beobachterposition bezogen wird,

---

<sup>20</sup> vgl. Büttner u. a., 10:7–17.

<sup>21</sup> vgl. Schäfer, *Praxistheorie - ein soziologisches Forschungsprogramm*, 29–35.

<sup>22</sup> vgl. Büttner u. a., *Religion lernen - Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*, 10:20f.

<sup>23</sup> vgl. Schäfer, *Praxistheorie - ein soziologisches Forschungsprogramm*, 137ff.

<sup>24</sup> Büttner u. a., *Religion lernen - Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*, 10:21.

<sup>25</sup> Ebd., 24.

<sup>26</sup> Ebd., 19–25.

<sup>27</sup> Schäfer, *Praxistheorie - ein soziologisches Forschungsprogramm*, 141.

<sup>28</sup> vgl. Ebd., 137–56.

erscheint Praxis entweder primär in ihrer Einheit, Regelhaftigkeit und Strukturiertheit (*practice-as-entity*) oder aber in erster Linie als eine Vollzugsgegenwart voller Unsicherheit und Überraschungen (*practice-as-performance*).<sup>29</sup> Ersteres stellt Teilnehmeraktivitäten in den Mittelpunkt der Analyse. Es geht um die Betrachtung von sich entwickelnden Prozessen und das vorurteilsfreie Beobachten bei Nichtbeachtung von Passungen und Routinen. Letzteres fragt vor allem nach dem „Wie?“ und sieht die Praxis als stör anfällige Interaktion.<sup>30</sup>

Schäfer fasst diese Aussagen zusammen, indem er Praktiken als „fundamentale theoretische Kategorie oder Ausgangspunkt einer empirischen Analyse“<sup>31</sup> bezeichnet. Dabei versteht er Praktiken als regelmäßige Handlungen, die von uns, um uns und vor uns existieren und dabei unabhängig von unserem eigenen Tun sind. Die Praxistheorie, die die Praxis als Ort des Sozialen versteht, will die Differenz zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren überwinden.<sup>32</sup>

## 2.3 Methodologie

Für die spätere Analyse soll nun die Methodologie der Praxistheorie in den Vordergrund gerückt werden.

Durch die Wahl der Ethnographie als Erhebungs- und Auswertungsmethode für diese Arbeit wurde bereits im Vorhinein eine Annahme über die Rolle der Akteure und ihre Beziehung zueinander, sowie der Bedeutung von Raum und Zeit und Außeneinwirkung gesellschaftlicher Strukturen getroffen.<sup>33</sup> Die Ethnographie bedient sich dem „methodologischen Subjektivismus“<sup>34</sup>. Im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung notieren die Ethnografinnen das, was auffällt. Dabei wird zuvor nicht festgelegt, worauf besonders geachtet werden soll. So umfassen die Beobachtungen einerseits sprachliche Handlungen und andererseits körperliche sowie Raum, Zeit, Anordnungen und Referenzen. Für die Analyse empfiehlt sich die videographische Aufzeichnung des Geschehens. Die Chance dieser Methode besteht darin, blind befolgte Praktiken und Rituale aufzudecken und damit die Situiertheit von sozialen Phänomenen, die als gegeben angenommen werden, herauszustellen.<sup>35</sup>

Speziell für die Analyse eines Akteur-Netzwerks arbeitet Bettina Demai in Anlehnung an Michel Callon fünf Phasen bzw. Schritte heraus: Problematisierung, Interessement, Enrolment, Mobilisierung und Dissidenz, welche auf jener Grundlage im Folgenden beschrieben werden.<sup>36</sup>

Der erste Schritt der *Problematisierung*, welcher auch als Trennung zwischen Sicherem und Ungewissen beschrieben werden kann, zielt darauf ab, in dem als selbstverständlich

---

<sup>29</sup> Schäfer, 124.

<sup>30</sup> vgl. Ebd., 120–25.

<sup>31</sup> Hilmar Schäfer, *Die Instabilität der Praxis* (Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2013), 18.

<sup>32</sup> vgl. Ebd., 16–23.

<sup>33</sup> vgl. Matthias Proske und Kerstin Rabenstein, Hrsg., *Kompodium Qualitativer Unterrichtsforschung* (Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2018), 65.

<sup>34</sup> Ebd., 68.

<sup>35</sup> vgl. Ebd., 68ff.

<sup>36</sup> vgl. Dimai, *Innovation macht Schule*, 138–60.

Erachteten Lücken zu entdecken, die einen Anlass zum Zweifel geben. Es geht darum, zwischen Theorien, Konzepten und Techniken das Unbekannte, die Stolpersteine, herauszustellen. Wichtige und unwichtige Akteure werden voneinander abgegrenzt und sich auf Erstgenanntes fokussiert.

Im zweiten Schritt des *Interessments* wird der Blick auf jene Aktionen gelenkt, durch welche eine Entität versucht, andere Akteure mit ihren Motiven, Zielen und Handlungsmöglichkeiten zu bestimmen und für sich zu gewinnen.

In der Phase des *Enrolments* erhalten die in einer Beziehung stehenden Akteure eines Netzwerks Rollenzuschreibungen, welche die Identität der Akteure – zumindest vorübergehend – bestimmen. Hier wird zwischen vier Typen, die sich durch Mitlaufen, Problemorientierung (2) und Lösungsorientierung auszeichnen, unterschieden.

In der Phase der *Mobilisierung* ist das sogenannte Blackboxing zu beobachten, in dem Akteure für andere Akteure oder eine Gruppe von Akteuren sprechen. In diesem Zuge dokumentiert der/die BeobachterIn, wie es die Akteure schaffen, andere Akteure von ihrem Anliegen zu begeistern.

Schlussendlich beschreibt die fünfte Phase (*Dissidenz*), dass alle Identitäten der Akteure nur als vorübergehend (flüchtige Entitäten) beschrieben werden können, da das Netzwerk als anfällig für Veränderungen gilt. Der/Die BeobachterIn muss hier in der Lage sein, im Kommen und Gehen von wichtigen und unwichtigen Akteuren das bleibende Grundgerüst zu erkennen.

## 2.4 Haltung des/der BeobachterIn

Lars Gertenbach und Henning Laux halten drei Grundgedanken aus den Ausführungen von Latour u.a. fest, die sie als elementar für die Beschreibung von Assoziationen des Sozialen erachten. Die erste Regel appelliert an den/die BeobachterIn, möglichst unvoreingenommen und ohne vorgefertigte Unterscheidung an die Analyse zu gehen. Daraus folgt die zweite Grundregel, die freiweg durch den Satz „*follow the actors/Folge den Akteuren!*“<sup>37</sup> beschrieben werden kann und eine vorurteilsfreie und nicht interpretative Betrachtung fordert. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Beschreibung und nicht die Erklärung oder Deutung der Praxis. Als letztes besteht die Forderung nach einer Erweiterung des Vokabulars, welches sich weder der Metasprache bedient noch einzelne Akteure ausschließt.<sup>38</sup>

Dimai formuliert fast identisch drei handlungsleitende Prämissen und ergänzt Anforderungen an den Bericht der ANT. Als erstes nennt sie den allgemeinen Agnostizismus, welcher beinhaltet, dass keine wertenden Aussagen von dem/der BetrachterIn getroffen werden dürfen. Am Ende sollte eine neutrale Betrachtung der sog. Aktanten vorliegen. Weiter nennt sie die generalisierte Symmetrie und meint damit die Auflösung der asymmetrischen Betrachtung von menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren, was auf die Verwendung des gleichen

<sup>37</sup> Gertenbach und Laux, „Die Akteur-Netzwerk-Theorie als Entwurf einer neuen Soziologie“, 110.

<sup>38</sup> vgl. Ebd., 109ff.

Vokabulars anspielt. Drittens ist, wie bereits oben beschrieben, der Blick des/der BetrachterIn ganz auf das Folgen des Akteurs ausgerichtet. Die Kunst des schlichten Berichtens sollte in diesem Zuge nicht unterschätzt werden. Es ist zentral für die Nachzeichnung des Netzwerkes und nur qualitativ hochwertig, wenn das Soziale angemessen zu Papier gebracht wird.<sup>39</sup>

## 2.5 Begrifflichkeiten

In diesem Abschnitt sollen die folgenden Begrifflichkeiten noch einmal konkret definiert werden, damit diese für die spätere Analyse eine einheitliche/gemeinsame Grundlage bilden.

Bereits im Vorhinein ist festzuhalten, dass einige Begrifflichkeiten eng miteinander zusammenhängen und nicht klar voneinander zu trennen sind. Oft werden Akteur, Aktant und Entität in der Literatur synonym verwendet. Die Differenzierung der einzelnen Begriffe soll hier als Versuch gewertet werden und geschieht nicht ohne Rückbezug auf andere der genannten Begriffe.

### Akteur

In sehr vereinfachter Weise beschreibt Uwe Schimank Akteure als „Wesen mit Handlungsträgerschaften“<sup>40</sup>. In Anbetracht der aktuellen Forschungslage und der Tiefe, die die Arbeit anstrebt, ist diese Bezeichnung allerdings unzureichend. Andrea Bellinger et. al. definiert einen Akteur als „alles, was in der Lage ist, das Verhalten und die Ziele eines Netzwerkes zu beeinflussen“<sup>41</sup>. Somit kann „jedes Ding, das eine gegebene Situation verändert, indem es einen Unterschied macht“<sup>42</sup> als Akteur betitelt werden. Das schließt sowohl menschliche als auch nicht-menschliche Dinge ein, die in einem symmetrischen Verhältnis betrachtet werden. Gleichzeitig entsteht durch diese Annahme aber ein Spannungsverhältnis zwischen Physischem und Symbolischen bzw. Materialität und Sozialität.<sup>43</sup> Genauso sind Akteure zur selben Zeit Netzwerke und Bestandteile dessen, sowie „Ursache und Effekte von Assoziationen menschlicher und nicht-menschlicher Wesen“<sup>44</sup>. Auch in Bezug auf das Netzwerk ist diese doppelte Funktion von Bedeutung, denn „[e]in Akteur kann nicht ohne ein Netzwerk agieren und ein Netzwerk besteht aus Akteuren. Akteure und Netzwerke definieren sich gegenseitig ständig neu [und] hängen voneinander ab.“<sup>45</sup> Jeder Akteur hat sein eigenes Handlungsprogramm, welches er durch die Einbindung anderer Akteure verwirklichen und so zu seinem Ziel gelangen kann. Bedeutsam ist die Heterogenität von Akteuren, die sich in einem hybriden Netzwerk zusammenfinden.<sup>46</sup> Dabei werden Akteure nie isoliert oder statisch verstanden,

<sup>39</sup> vgl. Dimai, *Innovation macht Schule*, 255–62.

<sup>40</sup> Lütke und Matsuzaki, *Akteur-Individuum-Subjekt (Fragen zu „Personalität“ und „Sozialität“)*, 27.

<sup>41</sup> Ebner und Schön, *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, 337.

<sup>42</sup> Gertenbach und Laux, „Die Akteur-Netzwerk-Theorie als Entwurf einer neuen Soziologie“, 123f.

<sup>43</sup> vgl. Herbert Kalthoff, Thorsten Cress, und Tobias Röhl, Hrsg., *Materialität - Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaft* (Paderborn: Wilhelm Fink, 2016), 26f.

<sup>44</sup> Samida, Eggert, und Hahn, *Handbuch Materielle Kultur - Bedeutung, Konzepte, Disziplinen*, 94.

<sup>45</sup> Ebd., 95.

<sup>46</sup> vgl. Ebner und Schön, *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, 337ff.

sondern stets als Entität in unterschiedlichen Beziehungen zu anderen Akteuren.<sup>47</sup> Sie agieren immer im Verbund und nehmen eine Mittlerfunktion ein. Es scheint nahezu unmöglich, einen ersten Akteur oder Bewegter zu bestimmen, da auch dieser wiederum durch andere Akteure beeinflusst wurde.<sup>48</sup> Birgit Peuker ergänzt diese Ausführungen, indem sie hinzufügt, dass ein Akteur erst zu einem Akteur gemacht wird, wenn er einen Platz im Netzwerk erhält.<sup>49</sup> So kann ein Akteur ein Einzelner oder beispielsweise das Bildungssystem sein, unabhängig davon, ob dieser im konkreten Setting anwesend ist oder nicht. „Die relative Größe eines Akteurs definiert sich [hierbei] [...] über die Fähigkeit, dauerhaft weitere Entitäten zu binden und sie in Black Boxes zu deponieren.“<sup>50</sup>

Wil Martens bringt noch einen weiteren Aspekt in die Diskussion um den Begriff des Akteurs mit ein, indem er davon ausgeht, dass jeder Mensch mehrere Akteure haben oder gar spielen kann. In Anlehnung an die Ausführungen von Bourdieu sagt er: „Akteur zu sein [...] bedeutet im Besitz von Dispositionen zu sein, die in bestimmten sozialen Zusammenhängen passende Handlungen bewirken“<sup>51</sup>.

### **Aktant**

Häufig wird statt von Akteuren auch von Aktanten gesprochen, „um darauf hinzudeuten, dass nicht nur sozialen Akteuren bzw. menschlichen Wesen Handlungsfähigkeit bzw. Aktivität (engl. *agency*) zugestanden wird“<sup>52</sup>, sondern auch nicht-soziale oder nicht-menschliche Akteure, wie Wissen oder Technik, Handlungen auslösen. Laux geht davon aus, dass Latour einen Aktant als einen Akteur versteht, „der noch nicht per Figuration mit Identität und Gestalt versehen wurde“<sup>53</sup>. Oder anders formuliert: als noch nicht weiter beschriebenen Akteur. Den Status als Akteur erhält ein Aktant erst, wenn ihm eine soziale Rolle im Netzwerk zugeschrieben wird.<sup>54</sup> Grundsätzlich wird dem Aktant aber die Fähigkeit zugesprochen zu wirken und eine Aktivität anderer Akteure auszulösen.<sup>55</sup> Um die Wirkungsweise, die unerlässlich für den Zusammenhalt und die Stabilität des Netzwerks ist, hervorzuheben, verwendet Matsuzaki den Begriff der Entitäten, die ihr Potenzial je nach Netzwerk und nur in Beziehung zu anderen Identitäten unterschiedlich entfalten.<sup>56</sup> Der Prozess, bei dem einer Entität eine bestimmte Form oder Gestalt zugesprochen wird, nennt man Figuration und ist der entscheidende Schritt zum Wechsel der Bezeichnung zwischen Aktant und Akteur. Die Unterscheidung trifft Latour erst später, wobei er in älteren Beiträgen die Begriffe synonym verwendet.<sup>57</sup>

<sup>47</sup> vgl. Kalthoff, Cress, und Röhl, *Materialität - Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaft*, 26f.

<sup>48</sup> vgl. Gertenbach und Laux, „Die Akteur-Netzwerk-Theorie als Entwurf einer neuen Soziologie“, 126.

<sup>49</sup> vgl. Stegbauer und Häußling, *Handbuch Netzwerkforschung*, 4:325.

<sup>50</sup> Dimai, *Innovation macht Schule*, 40.

<sup>51</sup> Lüdtkke und Matsuzaki, *Akteur-Individuum-Subjekt (Fragen zu „Personalität“ und „Sozialität“)*, 178.

<sup>52</sup> Stegbauer und Häußling, *Handbuch Netzwerkforschung*, 4:325.

<sup>53</sup> Lüdtkke und Matsuzaki, *Akteur-Individuum-Subjekt (Fragen zu „Personalität“ und „Sozialität“)*, 294.

<sup>54</sup> vgl. Ebd.

<sup>55</sup> vgl. Stegbauer und Häußling, *Handbuch Netzwerkforschung*, 4:327.

<sup>56</sup> vgl. Lüdtkke und Matsuzaki, *Akteur-Individuum-Subjekt (Fragen zu „Personalität“ und „Sozialität“)*, 306.

<sup>57</sup> vgl. Dimai, *Innovation macht Schule*, 59.

## Entität

Der Duden gibt als Definition an, dass es sich bei einer Entität um das Dasein eines Dinges im Unterschied zum Wesen dessen handelt.<sup>58</sup> Der Begriff stammt aus der Philosophie bzw. Ontologie und wird oft als Sammelbegriff für „Dinge, Eigenschaften, Relationen, Sachverhalte oder Ereignisse“<sup>59</sup> verwendet. Es kann ein konkreter oder abstrakter Gegenstand gemeint sein.<sup>60</sup>

Jede Entität, die eine Auswirkung auf die Ausrichtung des Netzwerks hat, gehört in den Bericht der Analyse nach der ANT. Dabei spielt es keine Rolle, ob diese nun relevant ist oder nicht.<sup>61</sup> In jedem Fall werden alle Entitäten zuerst gleichwertig betrachtet und später auf ihre Qualität hin begutachtet.<sup>62</sup> „Entitäten besitzen nicht aus ihrem Wesen heraus bestimmte Eigenschaften, sie werden erst durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Elemente mit unterschiedlichen Eigenschaften versehen.“<sup>63</sup>

Ein Beispiel für eine nicht-menschliche Entität ist ein Stoppschild, dessen Bedeutung nicht jedes Mal neu ausgehandelt werden muss. Dadurch ist eine gewisse Stabilität in zwischenmenschlichen Interaktionen gesichert.<sup>64</sup>

## Agency

Die Agency umfasst die „Handlungsfähigkeit, Handlungspraxis bzw. Handlungsträgerschaft“<sup>65</sup> von Dingen. Der Handlungsbegriff ist deshalb so bedeutend, weil erst durch ihn die Verbindungen bzw. Beziehungen zwischen den menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren beschrieben werden können.<sup>66</sup> Wie bereits zur Bestimmung des Aktanten zitiert, wird davon ausgegangen, dass jeder Aktant eine Agency besitzt und durch diese handlungsfähig wird.<sup>67</sup> Die Agenturen (Agency) sind für einen ganz wichtigen Teil innerhalb des Netzwerkes zuständig: die Übersetzung. Dadurch bewirken sie einen Unterschied im Netzwerk, egal wie groß oder klein dieser sein mag.<sup>68</sup> „Die Gesamtheit der Übersetzungsbemühungen eines Akteurs macht sein Handlungsprogramm aus.“<sup>69</sup>

Durch die Annahme der ANT, dass Menschen mit Gegenständen und Dingen und Dinge mit Menschen interagieren, übersetzt Peter Bräunlein Agency auch als „Eigenwillen‘ der Dingwelt“<sup>70</sup>.

<sup>58</sup> vgl. „Duden | Entität | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft“, zugegriffen 25. November 2020, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Entitaet>.

<sup>59</sup> „Entität“, in *Wikipedia*, 28. September 2020, <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Entit%C3%A4t&oldid=204056634>.

<sup>60</sup> vgl. Ebd.

<sup>61</sup> vgl. Büttner u. a., *Religion lernen - Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*, 10:23.

<sup>62</sup> vgl. Ebd., 26f.

<sup>63</sup> Stegbauer und Häußling, *Handbuch Netzwerkforschung*, 4:331.

<sup>64</sup> Gertenbach und Laux, „Die Akteur-Netzwerk-Theorie als Entwurf einer neuen Soziologie“, 122.

<sup>65</sup> Ebd., 120.

<sup>66</sup> vgl. Ebd., 120f.

<sup>67</sup> vgl. Stegbauer und Häußling, *Handbuch Netzwerkforschung*, 4:325.

<sup>68</sup> vgl. Dimai, *Innovation macht Schule*, 54.

<sup>69</sup> Samida, Eggert, und Hahn, *Handbuch Materielle Kultur - Bedeutung, Konzepte, Disziplinen*, 93.

<sup>70</sup> Karstein und Schmidt-Lux, *Architekturen und Artefakte - Zur Materialität des Religiösen*, 33.

## Black Box

„Der Begriff der Black Box stammt aus der Kybernetik und beschreibt eine Einheit, bei der nur der Input und der Output betrachtet wird, nicht aber die im Innern ablaufenden Prozesse.“<sup>71</sup> Ein stabiles Netzwerk, welches sich aus mehreren Entitäten bzw. Akteuren zusammensetzt, kann als Black Box bezeichnet werden, wobei der innere Aufbau im Gegensatz zur Funktion nicht mehr von Bedeutung ist. Eine Black Box bleibt so lange stabil, bis nach ihrer Geschichte bzw. der Entstehung gefragt wird. Gerade die ANT möchte aber diese Black Boxes öffnen und nicht einfach als gegeben annehmen.<sup>72</sup>

Es besteht eine enge Verbindung mit dem Begriff der Übersetzung, welche durch den Vorgang des Blackboxings stattfindet. In diesem Prozess wird ein heterogenes Netzwerk aufgebaut und als Endprodukt ein Akteur hervorgebracht.<sup>73</sup> Eine Übersetzung kann als dauernder Versuch beschreiben werden, Akteure in ein bestehendes Netzwerk einzubinden.<sup>74</sup> Dies ist nie eindeutig beschrieben, da Aktanten es immer wieder neu formen, zerstören oder verändern und so von einer fortgehenden Dynamik auszugehen ist. Diese unvorhersehbaren und oft chaotischen Veränderungen sind unumgänglich. Jede Einbindung eines Aktanten ist ein Übersetzungsprozess und kann so den Output einer Black Box verändern.<sup>75</sup> Es ist möglich, diese lokal erzeugten Netzwerke in Form von Black Boxes nun auch an anderen Orten zu repräsentieren, auch wenn hier immer wieder die Interessensangleichung mit dem vorgefundenen Netzwerk in der neuen Situation stattfinden muss. Daher gilt eine Black Box nur vorläufig als stabil und kann jederzeit entsprechend der (neuen) Verbindungen oder Beziehungen korrigiert werden.<sup>76</sup> Angenommen man würde die Black Box öffnen, so kämen viele verschiedene Aktanten und Entitäten zum Vorschein, die wohlmöglich auf eine lange Vergangenheit zurückblicken. Durch das Zusammenkommen in einer Blackbox konnten sie ihr Machtpotenzial und damit den Einfluss auf das Netzwerk erheblich ändern. Es ist nicht länger von Relevanz, welche Entitäten, Zwischenmitglieder oder Mittler zur Entstehung des Akteurs in der Black Box beigetragen haben, da die vielen Beziehungen in ihrer Summe einen starken und einflussreichen Aktanten erzeugt haben, der über Raum und Zeit hinweg existiert. Ist es das Ziel, eine Black Box zu rekonstruieren, so muss nach den Entitäten gefragt werden, die an der Festigung des Begriffs beteiligt waren.<sup>77</sup> Damit ist wiederum auch die Abhängigkeit von Akteur und Netzwerk belegt, denn „jeder Akteur [ist] ein Netzwerk und jedes Netzwerk ein Akteur“<sup>78</sup>.

<sup>71</sup> Stegbauer und Häußling, *Handbuch Netzwerkforschung*, 4:327.

<sup>72</sup> vgl. Samida, Eggert, und Hahn, *Handbuch Materielle Kultur - Bedeutung, Konzepte, Disziplinen*, 94.

<sup>73</sup> Stegbauer und Häußling, *Handbuch Netzwerkforschung*, 4:328f.

<sup>74</sup> vgl. Samida, Eggert, und Hahn, *Handbuch Materielle Kultur - Bedeutung, Konzepte, Disziplinen*, 92.

<sup>75</sup> vgl. Dimai, *Innovation macht Schule*, 130–38.

<sup>76</sup> vgl. Stegbauer und Häußling, *Handbuch Netzwerkforschung*, 4:328f.

<sup>77</sup> vgl. Dimai, *Innovation macht Schule*, 57ff.

<sup>78</sup> Stegbauer und Häußling, *Handbuch Netzwerkforschung*, 4:328.

## Artefakt

Der Duden definiert ein Artefakt als „Gegenstand, der seine Form durch menschliche Einwirkung erhielt“<sup>79</sup>.

Manche Artefakte werden ausschließlich fachlich und ungeachtet ihrer sozialen Bedeutung betrachtet. Es gilt aber, die Aufforderung bzw. Funktion, die jeder Artefakt in sich trägt, zu erkunden und auf den Grund zu gehen.<sup>80</sup>

Oft werden die Begriffe Dinge, Materialitäten, Objekte und Artefakte synonym verwendet.<sup>81</sup> Dennoch werden Artefakte erst im Zusammenspiel von Materialien, Oberflächen und menschlichem Gebrauch zu Objekten.<sup>82</sup> Ihnen wird, wie grundsätzlich jedem Aktanten, Handlungspotenzial zugesprochen.<sup>83</sup>

Für diese Arbeit ist ein Artefakt auf der nicht-menschlichen Seite mit einem Aktant auf der menschlichen Seite gleichzusetzen. Beide werden erst zu einem Akteur, wenn sie ihr Handlungspotenzial entfalten und eine Veränderung des Netzwerks bewirken.

Im Religionsunterricht haben Artefakte eine besondere Bedeutung. Tobias Röhl beschreibt sie als vermittelndes Werkzeug des Lernens, sie sind gleichzeitig anwesende Dinge und Mittler von Wissen. So ist beispielsweise die klassische Wandtafel gleichzeitig anwesend und übermittelt das auf ihr festgehaltene Wissen über bestimmte Themenbereiche. Artefakte können SuS zu unterschiedlichen Praktiken auffordern, aber auch hemmen.<sup>84</sup> „Insbesondere bei religiösen Artefakten sind die überlieferten Praktiken oft nicht aus ihnen selbst entstanden und kontextlos.“<sup>85</sup> Manche Artefakte bedürfen einer Interpretation im jeweiligen Kontext, andere sind wiederum mit (religiösen) Praktiken verknüpft.<sup>86</sup> Zu Veranschaulichung möchte ich hier auf das Beispiel von Rudolf Sitzberger eingehen, der eine Unterrichtsstunde zu verschiedenen Artefakten des Judentums beschreibt. Er stellt dabei vor allem die Zwickmühle, in der sich religiösen Artefakten befinden, heraus. Für das umfassende Verständnis muss die soziale Welt hinter den Artefakten berücksichtigt werden, die existiert wiederum aber nicht ohne darin vorhandene und genutzte Artefakte. Bevor die Analyse der Artefakte gestartet werden kann, sind wir ihrer Aufforderung oft schon gefolgt. Die Thorarolle aus dem Beispiel lädt unmittelbar dazu ein, sie aufzurollen und das Innere zu entdecken. Grundsätzlich sind religiöse Artefakte für den Religionsunterricht dahingehend gewinnbringend, dass sie besonderes Interesse der Lehrenden und Lernenden wecken und zum Verständnis beitragen. Praktiken, die durch Artefakte überbracht werden, können nur begrenzt Anwendung im schulischen Raum finden. Bei jeder Begegnung sind Objekt, welches Aufmerksamkeit erregt und Wissen enthält, und

<sup>79</sup> „Duden | Artefakt | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft“, zugegriffen 4. Dezember 2020, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Artefakt>.

<sup>80</sup> vgl. Büttner u. a., *Religion lernen - Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*, 10:33.

<sup>81</sup> vgl. Proske und Rabenstein, *Kompendium Qualitativer Unterrichtsforschung*, 319f.

<sup>82</sup> vgl. Kalthoff, Cress, und Röhl, *Materialität - Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaft*, 14f.

<sup>83</sup> vgl. Schäfer, *Die Instabilität der Praxis*, 251.

<sup>84</sup> vgl. Röhl, Tobias, „Auffordern - Postphänomenologische Überlegungen zur Materialität schulischen Unterrichtens“, in *Bildungspraxis* (Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2015), 235–48.

<sup>85</sup> Büttner u. a., *Religion lernen - Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*, 10:196.

<sup>86</sup> vgl. Ebd., 197–99.

Subjekt, welches sich ansprechen lässt und bereit zu tieferen Auseinandersetzung ist, notwendig. In jedem Fall findet eine sinnliche Begegnung statt, die das Verlangen nach „Mehr“ weckt.<sup>87</sup>

### Netzwerk

Allgemein wird mit dem Begriff des Netzwerks das Soziale beschrieben. Wie oben bereits erwähnt hängen Akteur und Netzwerk unmittelbar zusammen.<sup>88</sup> „Ein Akteur kann nicht ohne ein Netzwerk agieren und ein Netzwerk besteht aus Akteuren. Akteure und Netzwerke definieren sich gegenseitig ständig neu [und] hängen voneinander ab.“<sup>89</sup> Netzwerke sind hybrid, bestehend aus menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren, und skalierbar. Einzelne Personen oder ein ganzes System können Akteur sein.<sup>90</sup> „Dabei sind Netzwerke immer nur temporär, zeitlich und räumlich gebunden und bestehen aus heterogenen Beziehungen. Das Akteur-Netzwerk ist sehr anfällig für Veränderungen.“<sup>91</sup> Uta Karstein und Thomas Schmidt-Lux bezeichnen ein Netzwerk als kompliziertes Gefüge von Elementen.<sup>92</sup>

Lernprozesse sind immer Netzwerkprozesse, denn nur durch das Zusammenspiel verschiedener Akteure, wie Technologien, Wissensbasen, Menschen, Lern- und Lehrorte, Artefakte, usw., kann Bildung stattfinden.<sup>93</sup> Röhl versteht daher auch „Bildung und Unterricht als raumzeitliche Grenzen überschreitendes Netzwerk aus menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren“<sup>94</sup>. Aufgrund der Ausrichtung dieser Arbeit auf den schulischen Kontext wird an dieser Stelle das Netzwerk eines Schülers mit unterschiedlichen Akteuren als Beispiel aufgezeigt. Jede/r SchülerIn ist bestimmt durch ein Netzwerk aus Büchern, Schulhäusern, Lehrpersonen, Eltern, MitschülerInnen, Smartphones, Lehrplänen, Bibliotheken, Medien, Budgets usw., welche je einen Einfluss auf die Ausrichtung des Netzwerks haben. Aus dieser Prämisse folgt, dass Bildung nur im Zusammenspiel der Akteure stattfinden kann.<sup>95</sup>

---

<sup>87</sup> vgl. Büttner u. a., 10:185–99.

<sup>88</sup> Samida, Eggert, und Hahn, *Handbuch Materielle Kultur - Bedeutung, Konzepte, Disziplinen*, 94f.

<sup>89</sup> Ebd., 95.

<sup>90</sup> vgl. Ebner und Schön, *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, 337.

<sup>91</sup> vgl. Dimai, *Innovation macht Schule*, 45f.

<sup>92</sup> vgl. Karstein und Schmidt-Lux, *Architekturen und Artefakte - Zur Materialität des Religiösen*, 6.

<sup>93</sup> vgl. Ebner und Schön, *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, 338f.

<sup>94</sup> Röhl, Tobias, „Auffordern - Postphänomenologische Überlegungen zur Materialität schulischen Unterrichtens“, 239.

<sup>95</sup> vgl. Ebner und Schön, *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, 337f.

## 2.6 Schulkontext

Da die Akteur-Netzwerk-Theorie in dieser Arbeit auf den Schulkontext angewendet wird, wird im Folgenden die praxeologische Perspektive auf den schulischen Unterricht angerissen. Zudem werden kurz zwei herausstechende Praktiken der Unterrichtsstunde erläutert, die als Norm oder Routine bezeichnet werden können und für die Analyse von Bedeutung sind.

Unterricht ist mehr als „planmäßige, regelmäßige Unterweisung Lernender durch eine[n] Lehrende[n]“<sup>96</sup>. Das Interesse besteht weniger an den Handlungsmotiven und mehr am praktischen Vollzug des Unterrichts. PraktikerInnen fragen danach, wie Menschen, Dinge und materielle Entitäten an Praktiken beteiligt sind. Dabei ist man sich einig, dass nicht nur Lernende und Lehrende ihren Teil zu einem guten Unterricht beitragen, sondern auch Artefakte und Materialien eine Rolle spielen. Im Klassenraum trifft man auf eine Vielzahl an Mittler, die Schule und Praxisfelder verbinden. Dazu gehören Arbeitsblätter, Computer, Schulbücher oder auch das Mobiliar. Im Zusammenspiel der TeilnehmerInnen und ihren Praktiken besteht die große Chance, unhinterfragte Selbstverständlichkeiten des schulischen Alltags aufzubrechen.<sup>97</sup>

Wie im Verlauf dieser Arbeit noch verdeutlicht werden wird, handelt es sich bei der Gesprächsform der vorliegenden Unterrichtsstunde um ein literarisches Gespräch oder auch materialgestütztes Vorlesegespräch. Das literarische Gespräch zeichnet sich vor allem durch seinen dialogischen Charakter aus. Immer wieder unterbricht die Lehrkraft ihren Erzählfluss, um den SuS ein tieferes Verständnis zu ermöglichen. Diese besondere Textbegegnung ist durch subjektive Involviertheit und Reflexion gekennzeichnet. Sie eröffnet den SuS die Möglichkeit dem Text, in unserem Fall der biblischen Erzählung, nicht nur kognitiv zu folgen, sondern auch affektiv beteiligt zu sein.<sup>98</sup>

Ein zweiter Bestandteil ist die Melderegulierung im Klassenunterricht. Das bekannte Szenario besteht aus der Lehrperson, welche eine Frage stellt, und den SuS, die aufgefordert sind, auf diese Frage zu antworten. Durch die Delegierung der Redeerlaubnis, werden spontane Äußerungen abgewehrt. Im oben genannten literarischen Gespräch setzt die Melderegulierung aber aus und deutet somit auf die Besonderheit der Unterrichtsform hin.<sup>99</sup>

---

<sup>96</sup> „Duden | Unterricht | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft“, zugegriffen 2. Dezember 2020, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Unterricht>.

<sup>97</sup> vgl. Schäfer, *Praxistheorie - ein soziologisches Forschungsprogramm*, 323–38.

<sup>98</sup> vgl. Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis - Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht* (Stuttgart: Calwer, 2019), 69–72.

<sup>99</sup> vgl. Ebd., 93–96.

## 2.7 Visualisierung

Im Folgenden sollen Möglichkeiten der Visualisierung von Netzwerken aufgezeigt werden, die für die spätere Analyse der Akteure der Unterrichtsstunde von Relevanz sind.

Im Allgemeinen kann zwischen vier Formen von Netzwerkvisualisierungen unterschieden werden. Egozentrische Karten bestehen aus konzentrischen Kreisen, wo das Ich im Mittelpunkt steht. Nicht egozentrische Karten ermöglichen eine zweidimensionale Darstellung eines Netzwerks verschiedener Akteure durch Symbolik. Legevarianten visualisieren das Netzwerk mithilfe von Gegenständen. Freie Zeichnungen legen die Verantwortung der Darstellung ganz in die Hände des/der Befragten.<sup>100</sup>

„Soziale Netzwerke lassen sich in Graphen repräsentieren“<sup>101</sup> und bestehen aus Knoten und Kanten. Die Knoten können in diesem Fall menschliche und nicht-menschliche Akteure sein, die Kanten wiederum stellen die verschiedenen Verbindungen zwischen den Knoten dar und haben für die Analyse eine herausstechende Bedeutung. Ebenso wird zwischen gerichteten und ungerichteten Kanten unterschieden. Eine gerichtete Kante wird meist durch einen Pfeil dargestellt und kann als asymmetrische Beziehung zweier Akteure gedeutet werden. Eine ungerichtete Kante, auch Linie oder Doppelpfeil, beschreibt eine symmetrische Beziehung. Eine weitere Differenzierung kann durch die Dicke der Kanten vorgenommen werden. So bedeutet eine dicke Kante eine intensive Beziehung, eine dünnere hingegen eine oberflächliche.<sup>102</sup> Diese Differenzierung kann auch durch die Länge oder numerische/textuelle Beschreibung der Kanten verdeutlicht werden.<sup>103</sup>

Auch die Größe der Knoten ist eine geeignete Gestaltungsform mit derer beispielsweise die Bedeutung oder der Einfluss der Akteure dargestellt werden kann. In Bezug auf die Farbgestaltung sind der Farbton und die Sättigung hervorzuheben. Ersteres dient der Unterscheidung von normierten Merkmalen oder Eigenschaften, wie Geschlecht, Herkunftsland oder Augenfarbe. Zweiteres visualisiert die Stärke des Unterscheidungsaspekts. Am Beispiel Vermögen hätte ein dunkelblau gefärbter Akteur mehr Vermögen als ein hellblau gefärbter Akteur.<sup>104</sup>

Knoten bzw. Akteure können beispielsweise Individuen, Organisationen oder Medien sein. Die Relationen können für Freundschaft, Kontrolle oder Austausch stehen.<sup>105</sup>

Um ästhetisch ansprechende Netzwerke zu gestalten und eine Verständlichkeit sicherzustellen, sollte auf folgende Aspekte geachtet werden: Minimierung der Kantenkreuze, gleichmäßige Verteilung auf der Fläche, Maximierung der Winkel, einheitliche Kantenlängen, innere Symmetrie.<sup>106</sup>

---

<sup>100</sup> vgl. Stegbauer und Häußling, *Handbuch Netzwerkforschung*, 4:528f.

<sup>101</sup> Stegbauer, *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie*, 2:227.

<sup>102</sup> vgl. Stegbauer, 2:227f.

<sup>103</sup> vgl. Stegbauer und Häußling, *Handbuch Netzwerkforschung*, 4:541.

<sup>104</sup> vgl. Stegbauer, *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie*, 2:235f.

<sup>105</sup> vgl. Stegbauer und Häußling, *Handbuch Netzwerkforschung*, 4:541.

<sup>106</sup> vgl. Stegbauer, *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie*, 2:233.

Zur Bestimmung von Kommunikationsrollen kann das gesamte soziale Netzwerk in Dyaden unterteilt werden. Eine Dyade beschreibt die Beziehung zwischen zwei Akteuren und kann durch vier verschiedene Verbindungen ausschöpfend beschrieben werden. Thomas N. Friemel entwickelt die in *Abbildung 1: Kommunikationsrollen in Dyaden* dargestellten Kommunikationsrollen in Dyaden. Die Kanten (hier als Pfeile dargestellt) verweisen auf die oben genannten Ausprägungen eines asymmetrischen bzw. symmetrischen Verhältnisses und werden durch das Fehlen einer Beziehung (Typ 4: Isolierter) ergänzt. Ein Akteur kann im Netzwerk verschiedene Rollen einnehmen, dabei ist nicht die Aufteilung, sondern die Ausprägung der einzelnen dyadischen Konstellationen von Bedeutung.<sup>107</sup>



Abbildung 1: Kommunikationsrollen in Dyaden

Ausgehend von den bereits aufgeführten vier Kommunikationsrollen müssen diese in einer triadischen Beziehung um fünf erweitert werden. Die Begriffe beschreiben in jedem Fall jeweils die Rolle, die Akteur A für Akteur B einnimmt. Die Kommunikationsrolle Relais, Alternative, Verstärker, Redundanz und Rückkopplung können, in Anlehnung an Friemel, aus *Abbildung 2: Kommunikationsrollen in Triaden* entnommen werden.<sup>108</sup>

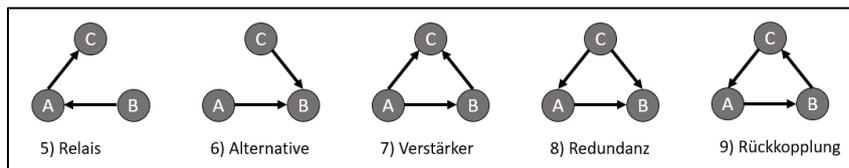


Abbildung 2: Kommunikationsrollen in Triaden

Sobald das Netzwerk größer als eine Triade ist, wird es interpretativ unsicher. Für die Analyse des Netzwerks der Akteure der Unterrichtsstunde wird sich aus diesem Grund nur auf einzelne dyadische oder triadische Beziehungen konzentriert, die hervorstechen. Des Weiteren wird die Rolle der TeilnehmerInnen ergänzt, die nicht konkret den Kommunikationsrollen zuzuordnen sind, aber trotzdem nicht isoliert im Netzwerk stehen.<sup>109</sup>

Die Grenzen einer Visualisierung von Netzwerken bestehen in der Vollständigkeit, dem Zeitaufwand und der Zweidimensionalität der Darstellungsmöglichkeit. Es ist nahezu unmöglich alle Akteure eines Netzwerkes zu erfassen, da jeder Akteur wiederum von anderen beeinflusst wird. Ein Ausweg wäre ein offenes Netzwerk, welches nach außen keine Begrenzung hat, aber dennoch eine Eingrenzung der relevanten Akteure für die Analyse stattfindet. Daran knüpft auch die Beschreibung der zweiten Grenze (Limitation) an: der Zeitaufwand. Dieser bemisst

<sup>107</sup> vgl. Ebd., 181–83.

<sup>108</sup> vgl. Stegbauer, 2:184f.

<sup>109</sup> vgl. Ebd., 188.

sich an der Größe des Netzwerks. Die Darstellung von Netzwerken im zweidimensionalen Rahmen gibt nur ansatzweise die Komplexität der Realität wieder.<sup>110</sup>

Es ist festzuhalten, dass „Knoten und Linien in Netzen [...] verschiedene Größen aufweisen, [...] sich durch Farbtöne oder Texturen unterschieden und zwei- oder dreidimensional dargestellt werden“<sup>111</sup>. Für die Darstellung des Netzwerks der Unterrichtsstunde sind folgende Aspekte zu beachten: Größe, Positionierung, Formen und Symbole, die oben genannte Differenzierung von Linien und Farbe (Ton und Sättigung).<sup>112</sup> Ebenso dürfen die aufgelisteten ästhetischen Aspekte nicht ungeachtet bleiben. Durch diese genannten Möglichkeiten der differenzierten Darstellung ist es möglich, „verschiedenste Metriken von Netzwerken in das visuelle System [zu] übertragen“<sup>113</sup>.

---

<sup>110</sup> vgl. Stegbauer und Häußling, *Handbuch Netzwerkforschung*, 4:536.

<sup>111</sup> Ebd., 547.

<sup>112</sup> vgl. Ebd., 547f.

<sup>113</sup> Stegbauer und Häußling, 4:565.

### 3. Das Kamishibai

In diesen Abschnitt steht das Kamishibai als Erzähltheater im Fokus und es werden seine Geschichte und die Einsatzmöglichkeiten dargelegt.

Im ersten Satz wird das Kamishibai bereits ohne weitere Erklärung als Erzähltheater eingeführt. Das Erzählen von Geschichten, Märchen, Mythen und Sagen hat seit jeher eine große Bedeutung für die Menschen. Erzählungen können hierbei einen sinnstiftenden, erzieherischen oder belehrenden Ansatz haben, aber viel wichtiger ist, dass die ZuhörerInnen sich mit den ProtagonistInnen identifizieren, Empathie aufbauen, Gedankengänge nachvollziehen und abschließend zu einem reflektierten Urteil kommen.<sup>114</sup>

Bereits im 12. Jahrhundert nutzen buddhistische Mönche in Japan das Kamishibai zur Vermittlung religiöser Inhalte an die Glaubensgemeinschaft. Anfang des 20. Jahrhunderts erhielt das Erzähltheater einen neuen Aufschwung und die bunt gestalteten Bilder fanden vor allem bei Kindern großen Anklang. Die Intention der Erzähler war allerdings nicht vorrangig das Erzählen von Geschichten, sondern der damit verbundene Verkauf von Süßigkeiten. Als der Fernseher Einzug in die Mehrheit der Haushalte erhielt, verlor das Kamishibai an Popularität. Der Landesbezug bleibt allerdings bis zur Gegenwart bestehen und auch heute noch begegnet man in Japan GeschichtenerzählerInnen auf der Straße. Ebenso ist das Kamishibai im Klassenzimmer, in Kindergottesdiensten und Büchereien nicht mehr wegzudenken.<sup>115</sup> Spitzenreiter in der Produktion und Verbreitung des Kamishibai in Deutschland ist der Don Bosco Verlag. Seit dem Jahr 2010 produziert er das Erzähltheater in einem Berufsbildungswerk und erweitert jährlich die Auswahl an Geschichten.<sup>116</sup>

Das Kamishibai wird heute an vielen Orten, wie der Grundschule, Kindergärten oder auch Seniorenzentren, eingesetzt und soll ein bildgestütztes Erzählen ermöglichen. Über die Zeit entwickelte sich ein breites Repertoire an Märchen, Bilderbuchgeschichten, biblischen Erzählungen und vielem mehr. Das Kamishibai verspricht dem/der ErzählerIn beim Öffnen der Vorhänge, die ungeteilte Aufmerksamkeit der ZuhörerInnen und kann die Geschichte frei erzählen oder vorlesen.<sup>117</sup> Ein Grundschüler äußerte einmal: „Ein Kamishibai ist wie Fernsehen ohne Strom“<sup>118</sup>.

„Kamishibai macht Spaß und stärkt die Sprachkompetenz und Gesprächskultur“<sup>119</sup>, so behauptet es Holm Schüler in seiner Darstellung. Durch seine einzigartige Aufmachung hebt sich das Erzähltheater von den digitalen Medien des Alltags ab und lade Kinder in besonderer

<sup>114</sup> vgl. Holm Schüler, *Sprachkompetenz durch Erzähltheater - Kamishibai*, 4. (Dortmund: KreaShiBai Erzähltheater, 2018), 12.

<sup>115</sup> vgl. Ebd., 12–14.

<sup>116</sup> vgl. „Das Kamishibai Und Die Bildkartensets von Don Bosco“, Kamishibai, 12. Mai 2016, <https://www.mein-kamishibai.de/das-kamishibai-und-die-bildkartensets-von-don-bosco>.

<sup>117</sup> vgl. „Kamishibai Erzähltheater von Betzold - Erzählen macht Freude“, zugegriffen 19. November 2020, [https://www.betzold.de/prod/56594/?msckid=df767bc68d12335393247e13edc1f3&utm\\_source=bing&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=Schule%20%7C%20Religion&utm\\_term=kamishibai&utm\\_content=Kamishibai](https://www.betzold.de/prod/56594/?msckid=df767bc68d12335393247e13edc1f3&utm_source=bing&utm_medium=cpc&utm_campaign=Schule%20%7C%20Religion&utm_term=kamishibai&utm_content=Kamishibai).

<sup>118</sup> „Was ist ein Kamishibai? | Offizieller Shop des Don Bosco Verlags“, Don Bosco Verlag, zugegriffen 19. November 2020, <https://www.donbosco-medien.de:443/was-ist-ein-kamishibai/b-1/12>.

<sup>119</sup> Schüler, *Sprachkompetenz durch Erzähltheater - Kamishibai*, 14.

Weise zum Nacherzählen, Kommunizieren und Mitempfinden ein. Für den/die ErzählerIn sei es eine Leichtigkeit dieses zu transportieren und das Kamishibai biete zudem den Vorteil, dass er/sie flexibel und spontan auf Äußerungen der ZuhörerInnen, welche gleichzeitig der Geschichte lauschen und die Bilder betrachten, eingehen könne. Das Kamishibai stelle eine Plattform für alle dar und wird beispielsweise unser Orts auch für DaZ-Kinder oder Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Sprachförderung eingesetzt.<sup>120</sup>

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass das Kamishibai die Intention verfolgt, „Körperempfinden, Ästhetik, Emotionen und Sprache miteinander ins Spiel [zu bringen], und das in sehr handlicher, praktischer Form“<sup>121</sup>. Ob sich diese Funktionalität in der Analyse der Unterrichtsszene dieser Arbeit bewahrheitet, wird im Folgenden untersucht.

---

<sup>120</sup> vgl. Ebd., 84f.

<sup>121</sup> „Kamishibai: Das Erzähltheater im Kindergarten | Herder.de“, zugegriffen 13. November 2020, <https://www.herder.de/kindergarten-paedagogik/kindergartenalltag/kamishibai/>.

#### **4. Analyse der Unterrichtsstunde**

Im folgenden Teil wurde exemplarisch eine Unterrichtssequenz ausgewählt, die hinsichtlich ihrer Aussage über die Wirkung des Kamishibai auf das Interaktionsgefüge analysiert werden soll. Dazu identifiziere ich die verschiedenen Netzwerke bzw. Akteure und betrachte ihre Veränderung im jeweiligen Szenario. Zum Schluss der Szene bewerte ich die Wirkung des Kamishibai als Akteur in diesem Kontext. Meine Vorgehensweise knüpft an die oben dargestellte Methodologie (2.3 *Methodologie*) von Bettina Demai an. Zuerst wird zwischen dem Hauptnetzwerk, welches für alle Szenen gleich ist und den einzelnen Netzwerken, welche sich je nach Szene unterscheiden, differenziert. Darauf folgt die Problematisierung, das Interessment, Enrolment, Mobilisierung und Dissidenz im zweiten Schritt. An dieser Stelle greife ich zudem auf die dargestellten Kommunikationsrollen in Dyaden bzw. Triaden aus

## 2.7 Visualisierung zurück.

Durch diesen Abschnitt sollen in Anlehnung an Demai folgende Leitfragen führen:

- Wie wirken die einzelnen Akteure auf das Netzwerk ein?
- Welche Beziehung haben die Akteure zueinander?
- Wie verändert sich ihre Beziehung in den jeweiligen Netzwerken?
- Was kann als stabiles/instabiles Netzwerk bezeichnet werden?

In der Analyse habe ich mich für eine herausstechende Szene des Videos entschieden: die Anfangsszene. Grund dafür sind Gedanken darüber, wie der theatrale Raum geöffnet wird. Dies weist auf die Hervorhebung des Kamishibai als Erzähltheater hin. Ob das Kamishibai in seiner Inszenierung in der Unterrichtsstunde den theatralen Ansprüchen standhalten kann oder ob ihm doch jeglicher Eigenhandlungscharakter abgesprochen wird, ist in der folgenden Analyse herauszustellen. Sicherlich wäre es auch interessant gewesen zwecks Vergleichbarkeit die Schlusszene zu betrachten, aber leider sprengt dies den Rahmen der Bachelorarbeit. In diesem Zuge möchte ich auch erwähnen, dass ich zwar versuche die Beschreibung möglichst objektiv zu halten, aber eine subjektive Färbung nicht ausschließen kann.

## 4.1 Ausgangslage

Zuvor gebe ich einen kurzen Einblick in die Ausgangslage des Videos und stelle in diesem Zuge das grundlegende Netzwerk heraus.

Das Video, welches die Grundlage der Analyse bildet, wurde am 20.11.2020 an einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen am Vormittag aufgenommen. Thema der Religionsstunde waren „Wunder“. Bereits in der Stunde zuvor setzten sich die Mädchen und Jungen mit ihrem eigenen Wunderverständnis auseinander und diskutierten einige Beispiele. Wie angekündigt hatte die Lehrkraft für den heutigen Tag eine Geschichte aus der Bibel mitgebracht. Die Erzählung handelt von der Heilung des Gelähmten, welche sich auf Markus 2, 1-12<sup>122</sup> bezieht. In kindgerechter Sprache und mit anschaulichen Bildern wurde diese für die Arbeit mit Kindern im Kindergarten- oder Grundschulalter aufgearbeitet. Aus Datenschutzgründen wird in der Analyse auf die Nennung von Namen der SuS, Lehrkraft oder der Schule verzichtet. Die weite Klasse umfasst 29 Kinder, die sich in 17 Mädchen und 12 Jungen unterteilt. Da im Vorhinein nach dem Einverständnis der Erziehungsberechtigten gefragt wurde und diese frei wählen konnten, ob ihr Kind an der Unterrichtsstunde teilnimmt, ist auf dem Video nicht die gesamte Klasse zu sehen. Wie dem angehängten *Brief an die Erziehungsberechtigten* zu entnehmen ist, konnte zwischen den Optionen Videoaufnahme, Audioaufnahme und Nicht-Teilnahme gewählt werden. 22 Erziehungsberechtigte stimmten der Videoaufzeichnung zu, zwei der Audioaufnahme und zu der einen Ablehnung wurden die vier Kinder gezählt, die den ausgefüllten Zettel nicht wieder abgaben. Demnach nahmen 22 Kinder, 13 Mädchen und 9 Jungen, an der

---

<sup>122</sup> vgl. „Markus 2 | Einheitsübersetzung 2016: BibleServer“, zugegriffen 9. Dezember 2020, <https://www.bibleserver.com/EU/Markus2>.

Unterrichtsstunde teil und sind auf dem Video zu sehen, zwei sitzen hinter der Kamera und beteiligen sich durch mündliche Beiträge. Da es sich um eine Konfessionsschule handelt, nehmen alle SuS am kath. Religionsunterricht, der mit zwei Wochenstunden unterrichtet wird, teil. In der Klasse gehören 19 Kinder dem Christentum an (5 katholisch, 12 evangelisch und 2 orthodox), 5 dem Islam und 5 Kinder sind konfessionslos. Desweiteres handelt es sich um eine Inklusionsklasse, wobei (bisher) ein Kind einen ausgeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf hat.

## 4.2 Grundlegendes Netzwerk

Im grundlegenden Netzwerk werden die Akteure aufgezeigt, die für den Gesamtüberblick zwar von Bedeutung sind, aber für die dargestellte Szene nur eine indirekte Rolle spielen.

Ein erster Akteur ist die *Grundschule* selbst. Als katholische Konfessionsschule verpflichtet sie sich zur Erziehung im christlichen Sinne und der Vermittlung von Werten wie Toleranz gegenüber Andersgläubigen. Rund 250 Kinder aus der Umgebung verteilt auf vier Klassenstufen, die jeweils dreizügig oder zweizügig sind, besuchen die Schule. Dazu gehören auch der offene Ganztags, weitere Räumlichkeiten wie ein Lehrschwimmbecken und eine Sporthalle sowie die finanzielle Unterstützung des Fördervereins. Ein weiterer Akteur, der sich hinter dem großen Akteur Schule verbirgt, ist das Leitbild<sup>123</sup>, welches den Schulalltag maßgeblich prägt. Als Konfessionsschule liegt selbstverständlich ein großes Augenmerk auf christlichen Werten und religiösem Handeln. Das Schuljahr ist maßgeblich durch kirchliche Feiertage geprägt. Besonders betont wird ebenfalls das friedvolle Miteinander aller Beteiligten, das von „Anerkennung, Wertschätzung, Interesse und Hilfsbereitschaft“<sup>124</sup> geprägt ist. Unter diesen Voraussetzungen soll eine Atmosphäre geschaffen werden, in der sich jede/r wohl und geborgen fühlt. Des Weiteren erklären sich alle Beteiligten bereit, sich und ihr Handeln immer wieder zu hinterfragen, um ihrer Verantwortung des Bildungsauftrags und der Berücksichtigung der Individualität jedes Kindes gerecht zu werden. In diesem Miteinander ist eine freie Entfaltung der eigenen Persönlichkeit nur unter Einhaltung von Regeln, die der Gemeinschaft dienen, möglich. Die [REDACTED] macht sich zum Auftrag, jedes Kind in seiner Individualität zu unterstützen und auf seinem Weg zu begleiten.<sup>125</sup>

Als nächstes möchte ich auf die bereits oben erwähnte *Klassenstruktur* eingehen. Die Klasse besteht aus 29 Kindern, wobei ein Ungleichgewicht zwischen Mädchen (17) und Jungen (12) zu verzeichnen ist. Die Klassengröße mit fast 30 SuS stellt eine weitere Herausforderung dar. Das Alter der SuS der zweiten Klasse beträgt im Durchschnitt 7-8 Jahre. Da diese Grundschule auch eine offene Schuleingangsphase hat, verweilen einige SuS ein drittes Jahr in dieser Phase und daher ist es nicht unüblich, dass diese auch schon 9 Jahre alt sind. Daraus folgt

---

<sup>123</sup> vgl. [REDACTED]

<sup>124</sup> [REDACTED]

<sup>125</sup> vgl. [REDACTED]

ebenfalls, dass es sich um eine semi-stabile Klassenzusammensetzung handelt, die sich nach jedem Schuljahr ein wenig ändert. Hier sind besonders die Kinder zu erwähnen, bei denen der Verdacht auf sonderpädagogischen Förderbedarf besteht. Im Sinne der „Schule für alle“ fällt mir als Beobachterin während der Hospitation in der Klasse direkt die Differenzierung aufgrund der Heterogenität der SuS auf, die aber in keinerlei Weise als Ausgrenzung von der Lehrkraft oder den SuS verstanden wird.

Als weiterer Akteur ist die *religiöse Zugehörigkeit* der SuS zu nennen. Obwohl es sich um eine katholische Konfessionsschule handelt, ist die Schülerschaft multikonfessionell geprägt. Wo vor 20 Jahren noch überwiegend Kinder aus kath. Familien und vereinzelt evangelischen die Grundschule besuchten, ist heute eine heterogene SchülerInnenenschaft vorzufinden. Die Gründe dafür sollen hier nicht weiter aufgezeigt werden, aber es entspricht dem gesellschaftlichen Trend. Durch die konfessionelle Ausrichtung der Schule liegt ein großer Wert auf der Erziehung im christlichen Sinne. Dazu gehören neben regelmäßigen Schulgottesdiensten, dem Kontakt zur angrenzenden Pfarrgemeinde und Glaubensfesten auch die Vermittlung einer christlichen Grundhaltung, wo nicht zuletzt die oikumenische<sup>126</sup> Ausrichtung eine Rolle spielt.<sup>127</sup> Durch die Entscheidung für die [REDACTED] stimmen die Eltern bei Anmeldung des Kindes der Teilnahme am kath. Religionsunterricht zu. Die konfessionelle Zusammensetzung der Klasse ist aus *4.1 Ausgangslage* zu entnehmen und wird hier nicht nochmals aufgeführt. Dass die Konfessionszugehörigkeit vielleicht nur auf dem Blatt existiert und nicht in der religiösen Praxis des/der Einzelnen auftaucht, soll hier zwar erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt werden.

Der *Klassenraum* ist ca. 60 m<sup>2</sup> groß und befindet sich in der zweiten Etage des linken Turms der Grundschule. Gegenüber liegt der Multifunktionsraum, welcher häufig für Kleingruppenarbeit und Differenzierung mitgenutzt wird. Die beiden Räume sind durch den Gruppenarbeitsraum verbunden und teilen sich den Garderobenbereich. Im Klassenraum, wo auch die analysierte Unterrichtsszene stattfindet, befindet sich rechts neben der Tür ein Waschbecken. Links an der Wand hängt ein Whiteboard mit angrenzendem Sitzkreis aus Bänken, welcher die Mitte des Raumes ausfüllt. Im Kreis ist zudem auch ein dreieckiger Tisch. Rundherum stehen sieben Gruppentische, an denen vier bzw. fünf Kinder Platz finden. Vor den Gruppentischen befinden sich Regale, die als Ablageort für die Schultaschen und sonstige Materialien der Kinder dienen. An der Wand gegenüber dem Whiteboard hängt eine Kreidetafel und links daneben haben das LehrerInnenpult mit Ausrichtung zur Wand und ein weiteres Regal Platz. Von zwei Seiten strömt durch Fenster Licht in den Klassenraum, wobei auf der einen Seite große Fenster, die man öffnen und verdunkeln kann, sind und auf der anderen Seite lediglich durch kleinere Fenster an der Grenze zur Raumdecke Tageslicht hineingelassen wird. Weiteres Licht

<sup>126</sup> vgl. „Evangelischer Kirchenverband Köln und Region“, zugegriffen 6. August 2020, <http://evangelisch.koeln/aktuell/artikel.php?id=2200&archiv&print=1>.

<sup>127</sup> vgl. [REDACTED].

kommt von den Deckenleuchten. Eine graphische Darstellung des Klassenraums findet sich in *Abbildung 3: Klassenraum*.

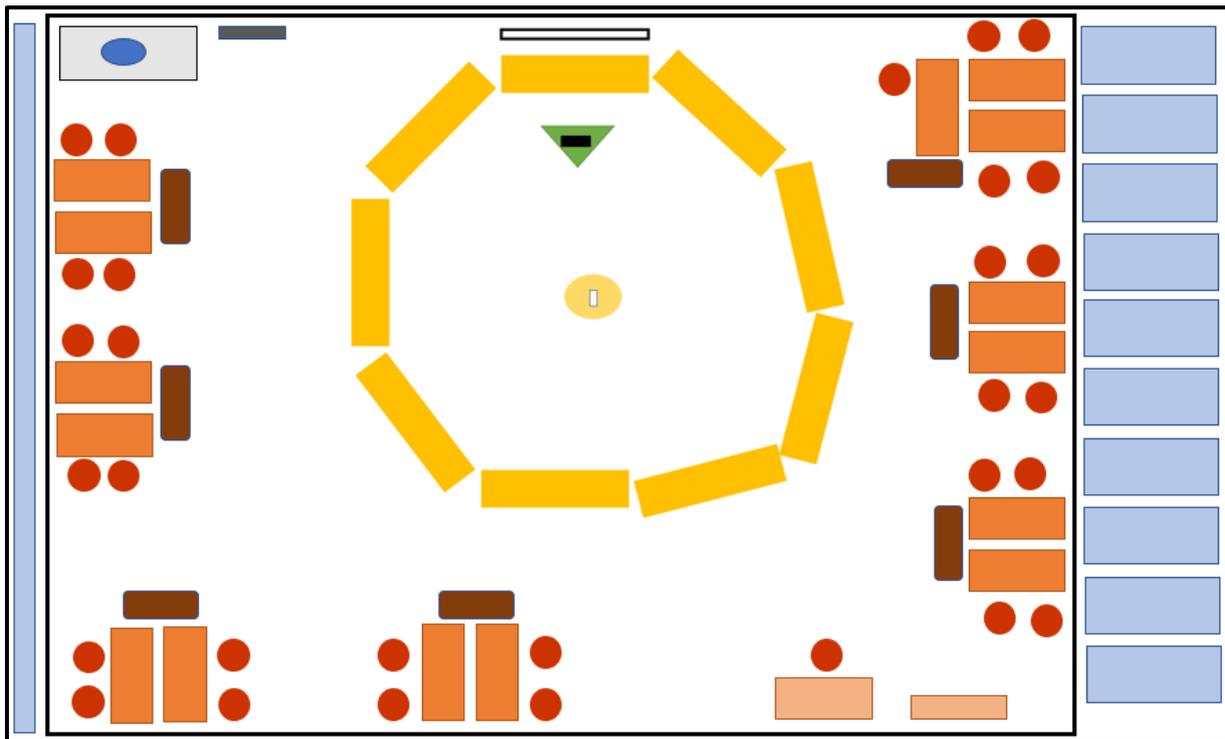


Abbildung 3: Klassenraum

Im vorherigen Abschnitt wurde bereits die Aufstellung der Tische und die Klassenraumanordnung beschrieben. Diese fließen indirekt in die Analyse mit ein. Nicht beachtet wurde bisher die Sitzordnung. Da die zu analysierende Szene sich im Sitzkreis abspielt, ist die Sitzordnung der SuS an den Gruppentischen irrelevant. In den folgenden Beschreibungen beziehe ich mich auf die *Abbildung 4: Sitzkreis*. Zu erwähnen ist allerdings, dass auch im Kreis eine feste Sitzordnung vorhanden ist und die SuS ihren Platz nicht frei wählen dürfen. Je nach Situation werden kleine Änderungen von der Lehrkraft vorgenommen. Im Klassengeschehen war zu beobachten, dass den Kindern meist Plätze mit kürzester Entfernung zwischen ihrem Sitzplatz am Gruppentisch und dem im Kreis zugeteilt waren. Dabei sitzen Mädchen und Jungen gemischt und es ist keine festgelegte Abfolge zu erkennen. Da nicht alle SuS an der Videoaufnahme teilnahmen, kann nur die Sitzordnung der 22 verbliebenen SuS aufgezeigt werden. Die Sitzbänke sind der Größe der SuS angepasst, sodass diese bei aufrechtem Sitzen ohne Probleme mit den Füßen den Boden berühren. Auffällig ist bei diesem Anblick, dass die Bank vor dem Whiteboard frei bleibt. Sie wird zur Ablage von Materialien oder dem Laptop, CD-Player und Sonstigem genutzt. Der dreieckige Tisch ist mit einer Kante zum Whiteboard und einer Spitze auf die gegenüberliegende Wand ausgerichtet. Zudem steht er parallel zur Bank vor dem Whiteboard. Er hat die Höhe eines Schreibtisches. Die Bank rechts daneben scheint für die Lehrperson reserviert zu sein.

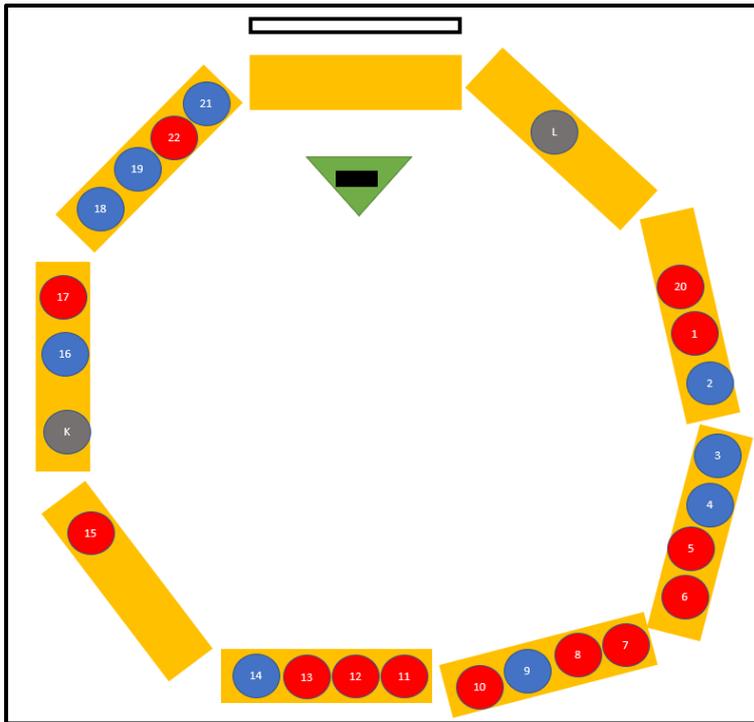


Abbildung 4: Sitzkreis

Als nächstes möchte ich auf die *Strukturierung des Tages* eingehen, da auch dies als Akteur auf das Interaktionsgeschehen in der zu analysierten Unterrichtsstunde einen Einfluss hat, wenn auch eher gering. Der Freitagmorgen startete mit einem offenen Beginn, die Kinder fanden sich zwischen 7:40 Uhr und 8:00 Uhr in der Klasse ein. Die SuS trafen sich zum gemeinsamen Beginn wie jeden Morgen im Sitzkreis. Nach der Begrüßung fand ein Ritual statt, das dieses Mal von Kind 3 angeleitet wurde. Danach baute die Lehrerin das Setting für die kommende Unterrichtssituation auf. Dazu legte sie ein grünes Tuch über den dreieckigen Tisch und stellte das Kamishibai darauf. In der Kreismitte breitete sie ein gelbes Tuch aus und stellte eine elektrische Kerze (die „Reli-Kerze“) darauf, die sie direkt anzündete. Die Sitzordnung der Kinder wurde an wenigen Stellen von der Lehrkraft instruierend verändert. Anschließend spielte sie über den CD-Player Akustikmelodien ab mit dem Ziel, dass die Kinder zur Ruhe kommen und sich sammeln. Die Musik wurde ausgestellt und es folgte ein gemeinsam gesprochenes Gebet. Anschließend wurde in einer Art Blitzlichtrunde jedem Kind die Möglichkeit zugesprochen, die aktuelle Gefühlslage zu äußern. Nun folgte der Einstieg in die Thematik der heutigen Religionsstunde. Aus den Andeutungen der Lehrkraft wurde deutlich, dass die Klasse bereits in der letzten Stunde in das Thema „Wunder“ eingestiegen ist. In einer kurzen Wiederholung zeigte die Lehrkraft zuerst einen Zettel mit der großen Aufschrift „Ein Wunder?!“. Anhand von Bildern diskutierten die SuS am vorherigen Tag Kriterien für Wunder. Kind 3 und die Lehrerin fassten das Fazit der letzten Stunde zusammen (vgl. 00:06:30 – 00:06:50): das, was du als Wunder verstehst, ist individuell. Die nächste Szene ist jene, die in

4.3 Netzwerkanalyse analysiert wird. Im Anschluss erhielten die SuS ein Arbeitsblatt und einen Auftrag. Nachdem wieder im Sitzkreis ein Resümee der Stunde gezogen wurde, läutet die Lehrkraft die Frühstückspause ein.

Zum Schluss möchte ich noch auf *klasseninterne Aspekte* bzw. Aspekte, welche die SuS betreffen, eingehen. Da die Videoaufnahme im November 2020 stattfand, fällt der Tag in den Zeitraum der Coronapandemie. Aufgrund der Verordnung des Bundesministeriums galt die Maskenpflicht in Schulen für Lehrende und Lernende.<sup>128</sup> Alle SuS tragen eine Maske, die am Platz abgenommen werden darf. Die Lehrperson und ich tragen durchgängig eine Maske, da wir uns fast die gesamte Zeit über im Raum bewegen. Da auch die Pflicht besteht, regelmäßig zu lüften, behält Kind 20 beispielsweise ihre Jacke an und Kind 14 und 17 ihre Mützen zum Schutz vor der Kälte. Zudem tragen die SuS statt Straßenschuhen im Klassenzimmer Pantoffeln. Während des einen Tages oder genauer gesagt, während der zu analysierenden Unterrichtsszenen sind keine spezifischen Rollen, wie KlassensprecherIn, MusterschülerIn oder StörenfriedIn auszumachen.

*Abbildung 5: Gesamtnetzwerk* kann als Versuch der Darstellung des Gesamtnetzwerkes gewertet werden, wobei zu beachten ist, dass dieses in jedem Fall unvollständig und nach außen hin offen ist. Ziel dieser Visualisierung ist nicht die Vollständigkeit, sondern die Verdeutlichung der Komplexität und Verwobenheit einzelner Akteure und Prozesse, die eine Wirkung auf das Netzwerk ausüben. Im Gegensatz zu *Abbildung 14: Netzwerk Unterrichtsszene* wurde hier auf eine Differenzierung der Dicke, Länge und Gerichtetheit der Verbindungen verzichtet und auch die farbliche Gestaltung ist irrelevant.

---

<sup>128</sup> vgl. „Nach den Herbstferien: NRW-Ministerin stellt neue Regeln für Schulen vor“, Express.de, 21. Oktober 2020, <https://www.express.de/nrw/nach-den-herbstferien-nrw-ministerin-stellt-neue-regeln-fuer-schulen-vor-37515306>.

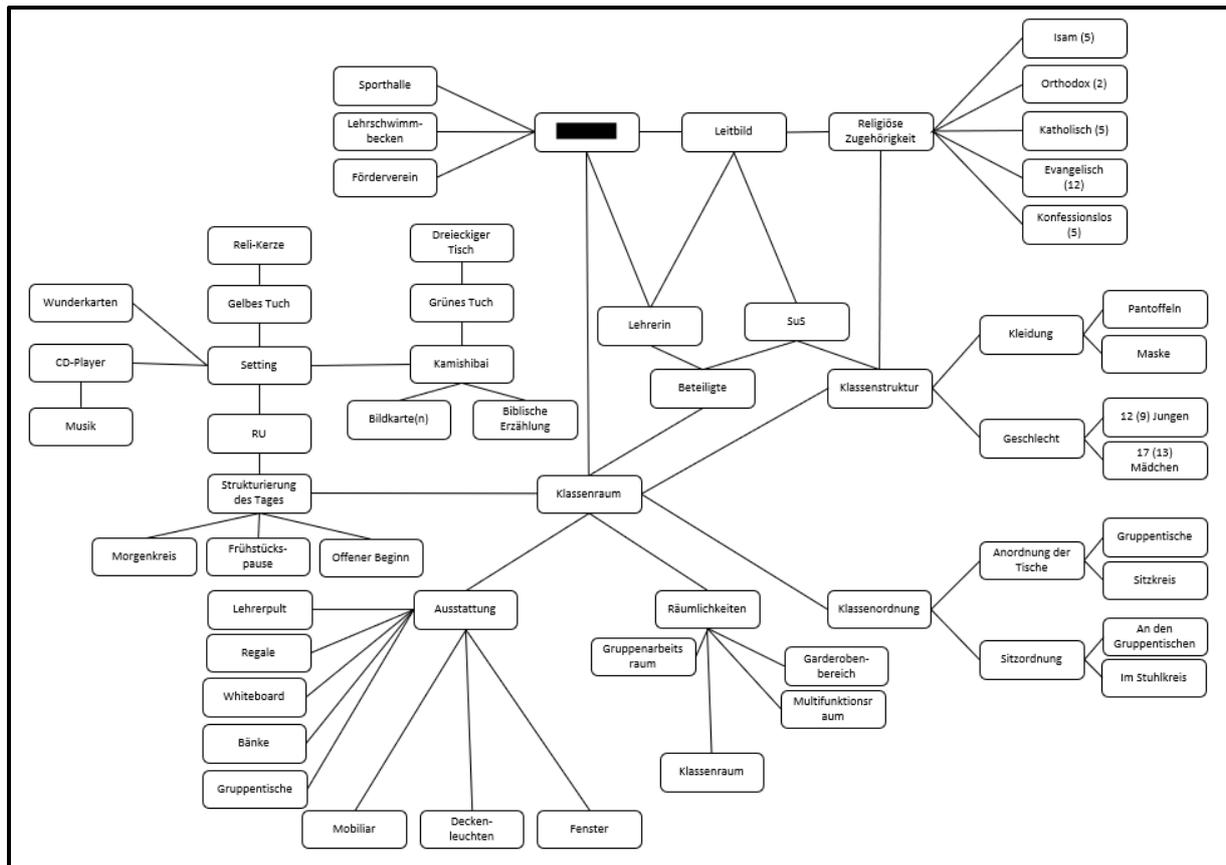


Abbildung 5: Gesamtnetzwerk

### 4.3 Netzwerkanalyse

In Kapitel 4.2 Grundlegendes Netzwerk wurde bereits das Gesamtnetzwerk oder auch äußere Netzwerk charakterisiert. Dieses wird im Folgenden aber nicht weiter beachtet, sondern der Fokus auf andere Akteure bzw. Netzwerke der beschriebenen Unterrichtsszene im kleineren Rahmen gelegt. Zwar üben die einzelnen Akteure des großen Netzwerkes auch einen Einfluss auf das kleine Netzwerk aus, aber die genaue Betrachtung dessen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und geht daher nicht über die einfache Erwähnung hinaus. Ich nehme hierbei immer wieder Bezug auf die *Beschreibung – Szene 1* und das *Transkript*, die dem Anhang dieser Arbeit beigefügt sind. Die zu analysierende Szene stellt den Beginn des Erzählens der biblischen Geschichte bzw. die erstmalige Aktion des Kamishibai dar. Im Transkript und Video beziehe ich mich auf den Ausschnitt 00:07:23 – 00:08:02.

Im Folgenden geht es nun darum, anhand der in 2.3 *Methodologie* dargestellte Schritte die Analyse des Interaktionsgeschehens nachzuvollziehen.

#### 4.3.1 Problematisierung

Hier möchte ich mich vor allem auf die Identifizierung von Sicherem und Ungewissem bzw. die Differenzierung zwischen Bestimmtem und Unbestimmtem konzentrieren.

Der Akteur Lehrerin ist wie bereits oben beschrieben sehr komplex und kann dadurch sogar, wie später noch deutlich wird, als Black Box bezeichnet werden. Stimme, Finger, Blicke und Erscheinung spielen eine große Rolle. Zudem ist sie als Lehrerin in ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag durch Lehrpläne, Bildungsreformen und schulinterne Fassungen geprägt. Letztere erscheinen für diesen Kontext aber als unwichtige Akteure und ich möchte mich folgend auf die Agency des Akteurs konzentrieren. Die Stimme, Erscheinung, Blicke und Finger der Lehrkraft verdeutlichen mehr oder weniger das Ziel und machen den Akteur erst handlungsfähig. Das Handlungsprogramm des Akteurs besteht darin, den SuS die biblische Erzählung der Heilung des Gelähmten näher zu bringen. Dies tut sie einerseits, indem sie ihre Stimme als Werkzeug zum Vorlesen der Geschichte nutzt. Dadurch baut sie eine auditive Verbindung zu den SuS auf. Auch ihre Finger nutzt sie zur Verwirklichung ihres Ziels. Neben dem auditiven Weg über die Stimme und die biblische Erzählung, eröffnet der Akteur den SuS auch den visuellen Weg und versucht ihnen so die biblische Erzählung näher zu bringen. Der visuelle Aspekt wiederum benötigt die Akteure Bildkarte, Vorhang und Türen des Kamishibai. Diese kommen allerdings nur durch die Handlung des Akteurs Lehrerin bzw. durch das durch den Akteur genutzte Werkzeug – die Finger – zum Vorschein. Wieder wird deutlich, dass zur Erreichung des Handlungsziels der Lehrerin andere Akteure, wie ihre Finger, die Bildkarte, der Vorhang oder auch die Türen des Kamishibai von Nöten sind. Auch die Erscheinung bzw. die Körperhaltung der Lehrerin ist entscheidend für die Agency. Allein die Tatsache, dass sie als Erzählerin für die SuS allzeit sichtbar ist und durch Blicke und Gesten Kontakt mit ihnen aufnimmt, wirft Fragen auf. Sollte der/die ErzählerIn nicht hinter dem Theater verschwinden und dieses für sich wirken lassen? Stattdessen sind die Gestalt der Lehrerin, ihre Finger und ihre Stimme jederzeit für die SuS sichtbar. Schon an dieser Stelle kann festgehalten werden, dass der Akteur Lehrerin scheinbar einen großen Einfluss auf das Netzwerk hat. Der Akteur steht mit vielen anderen Akteuren in Verbindung und nutzt diese, um sein Handlungsprogramm zu verwirklichen.

Weitere Akteure sind die SuS in ihrer Gesamtheit. Auch der Akteur SuS ist eine Black Box und von anderen Akteuren beeinflusst. Zum einen sind sie durch die elterliche Erziehung, zum anderen durch klasseninterne Regeln geprägt. Auch die Art und Weise des Umgangs untereinander und die Beziehung zur Lehrperson hat einen Einfluss auf ihre Agency. Es ist anzunehmen, dass den SuS die Unterrichtssituation und die Arbeit mit dem Kamishibai bekannt ist. Dies ist daran zu erkennen, dass die Lehrerin beispielweise nicht explizit darauf hinweisen muss, dass sich der Blick der SuS nun nach vorne auszurichten hat, dass sie sich aufrecht und ausgerichtet hinsetzen und aufmerksam der Erzählung folgen. Sicherlich sind hier noch weitere Akteure zu nennen, die bewusst oder unbewusst auf den Akteur SuS einwirken, die aber für das Forschungsanliegen dieser Arbeit nicht weiter von Relevanz sind. Wie dem *Transkript aus Szene 1 (00:07:22 – 00:08:02)* zu entnehmen ist, enthält die zu analysierende Szene

keine Wortmeldungen der SuS. Es kann ausgeschlossen werden, dass diese ihre Agency verbal ausdrücken. Dem Akteur SuS wird prinzipiell Handlungspotenzial zugesprochen. Dieses wird aber im Verlauf der Szene nicht deutlich. Die SuS verhalten sich lediglich verhaltenskonform und so, wie es von ihnen erwartet wird bzw. sie es gewohnt sind, was in Anbetracht der Unterrichtssituation und des schulischen Kontexts nicht für Verwunderung sorgt. Es kann als sicheres Konstrukt angesehen werden, welches sowohl der Lehrkraft als auch den SuS eine Konstante gibt und das Gefühl von Kontinuität zusichert. Dennoch kann gefragt werden, ob das regelkonforme Verhalten der SuS besonders durch die außergewöhnliche Situation, der Aufnahme der Unterrichtsstunde, hervorgerufen wurde. Zusammenfassend können die SuS als Akteur aufgefasst werden, welcher nur einseitige Verbindungen pflegt.

Der Akteur Grünes Tuch und der Akteur Dreieckiger Tisch stehen zwischen Akteur Lehrerin und Akteur SuS. Die zwei Akteure können als ein großer Akteur zusammengefasst werden, da sie die gleiche Agency verfolgen. Der dreieckige Tisch unterscheidet sich durch seine Höhe von den umstehenden Sitzbänken. Allein dadurch erregt er Aufmerksamkeit, sticht hervor und unterstützt die Gestaltung des theatralen Raums. Das Ganze wird durch das grüne Tuch, welches auf dem Tisch ausgebreitet wurde, gestärkt. Diese Inszenierung hebt sich vom restlichen Setting des Klassenraums ab und kommt dadurch seiner Handlungsabsicht, Aufmerksamkeit zu erregen, nach. Diese Aufmerksamkeit äußert sich vor allem bei Kind 1, 2 und 15, welche entsprechend auf die Inszenierung reagieren und sich durch ihre aufrechte Körperhaltung und die Ausrichtung nach vorn auf den Beginn der Erzählung vorbereiten.

Das Kamishibai ist grundsätzlich als Artefakt des Religionsunterrichts zu bezeichnen. Allein verfolgt es nicht direkt ein bestimmtes Handlungsprogramm, viel mehr sind es einzelne Teile, wie die Türen, der Vorhang und die Bildkarte, die dem Erzähltheater Handlungspotenzial zusprechen. Im Grunde genommen kann daher bei dem Kamishibai als Akteur wieder von einer Blackbox ausgegangen werden, welche Vorhang und Türen vereint und damit das Ziel verfolgt, den SuS durch die theatrale Gestaltung die biblische Erzählung näher zu bringen. Zur Verwirklichung braucht es allerdings die Aktion der Lehrerin sowie die oben erwähnte Hervorhebung durch die Erhöhung auf dem dreieckigen Tisch und dem grünen Tuch. Es bleibt unklar, ob das Kamishibai in dem vorzufindenden Unterrichtsszenario auch selbst wirkt oder nur vermittelt durch einen weiteren Akteur eine Reaktion bei den SuS hervorruft. Schon hier ist festzuhalten, dass das Kamishibai, die Türen, der Vorhang und die Bildkarte nur durch eine vorherige Handlung der Lehrkraft in Szene gesetzt werden können.

Die Bildkarte 1 nimmt eher eine kleine Rolle im Akteur-Netzwerk ein. Mit der Abbildung der Anfangsszene der biblischen Erzählung der Heilung des Gelähmten und der kindgerechten Karikatur bzw. Malerei möchte sie die Vorstellungskraft der SuS anregen. Dieses Ziel ist allein in ihrer Präsenz verborgen, aber braucht für die Realisierung die Aktion des Zeigens durch einen anderen Akteur, welcher in diesem Fall die Lehrerin ist. Beispielsweise kann die Agency

der Bildkarte nicht verwirklicht werden, wenn diese nicht entsprechend präsentiert wird. Durch ihre Präsentation im Erzähltheater und die verbale Untermauerung wird ihr Handlungspotenzial hervorgehoben. Es kann festgehalten werden, dass die Bildkarte 1 als eine von vielen Bildkarten ein Akteur ist, der nur durch andere Akteure aktiviert werden kann und mit seiner kleinen Agency etwas zur großen Agency des Kamishibai beiträgt.

Der Vorhang birgt an sich schon die Aufforderung, diesen zu öffnen. Da es sich bei dem Vorhang in diesem Fall lediglich um eine mit einem Foto bedruckte Bildkarte handelt, kommt das Herausziehen dieser dem Öffnen des Vorhangs gleich. Anders als im klassischen Theater können hier die Vorhänge also nicht nach außen auseinandergezogen werden, sondern werden durch einen weiteren Akteur nach oben aus dem Kamishibai herausgehoben (vgl. 00:07:49 – 00:07:51). Die Vorhangkarte als Akteur ist einmalig und symbolisiert den Beginn des Theaterstücks. Ihre Agency kann dahingehend beschrieben werden, dass sie kurz vor Beginn der Vorführung das Publikum bzw. die SuS besinnen und vorbereiten möchte. Der Vorhang ist ohne jegliche Verzierung in einem tiefen Rotton gestaltet. Er kommt zum Vorschein, wenn die Türen des Kamishibai von der Lehrerin geöffnet werden. Durch ihn weiß das Publikum, dass die Vorstellung nun bald beginnt. Hinter dem Vorhang als Bildkarte verbirgt sich wie auch oben schon, die Aufforderung, dass ein anderer Akteur diesen entfernt. Durch Eigenleistung ist dies nicht möglich. Auf der einen Seite wirkt der Vorhang also dadurch, dass er das Publikum bzw. die SuS auf die kurz bevor vorstehende Vorstellung vorbereitet und auf der anderen Seite appelliert er an einen weiteren Akteur, die Bildkarte zu entfernen und mit der angekündigten Vorstellung zu starten. Im Netzwerk hat der Vorhang durch diese doppelte Agency eine Schlüsselfunktion und steht in einer starken Verbindung zu den SuS.

Die Türen des Kamishibai verdeutlichen im übertragenen Sinne das Betreten des theatralen Raums. Es kann mit dem Gang in den Theatersaal gleichgesetzt werden. Die Türen des Kamishibai als Akteur des Netzwerks verfolgen in ihrem Handlungsprogramm genau diese Intention, indem sie die SuS aus dem Klassenraum in ein theatrales Setting holen wollen (vgl. 00:07:35 – 00:07:39). Um diesen theatralen Raum zu öffnen braucht es allerdings wieder die Aktion durch einen weiteren Akteur (die Lehrerin). Ebenso wie der Vorhang haben die Türen des Erzähltheaters eine große Wirkung auf die SuS. Auch gehören sie unweigerlich zur Gesamtkonstruktion des Kamishibai hinzu. Es wird deutlich, dass der Vorhang und die Türen des Kamishibai unmittelbar zusammenhängen und für die Eröffnung des theatralen Raums eine große Rolle spielen. Ihre Funktion sollte daher im Unterrichtsgeschehen nicht unterschätzt werden.

Die biblische Erzählung der Heilung des Gelähmten besitzt generell den Aufforderungscharakter (vor-)gelesen zu werden. Dieser Aufforderung kommt die Lehrerin durch die Nutzung ihrer Stimme nach. Wenn dies geschieht, entsteht automatisch durch die auditive Wahrnehmung eine Verbindung zu den SuS. Ebenso besteht eine Anlehnung an die Gestaltung der

Bildkarten. Die Rolle der biblischen Erzählung kann im Netzwerk als unbedeutend beschrieben werden. Da sich diese Arbeit auf die Initiierung des theatralen Raums konzentriert, könnte jede andere Geschichte an dieser Stelle stehen.

Betrachtet man die Handlungsprogramme der Akteure, dann stellt sich insgesamt heraus, dass die unterschiedlichen Akteure jeweils eine bestimmte Anzahl von Akteuren benötigen, um ihr Handlungsprogramm auszuführen. Die Ziele der einzelnen Akteure kollidieren dabei nicht. Bei der Formulierung haben sich neben der Identifizierung des Sichereren, wie das verhaltenskonforme Agieren der SuS, auch ungewisse Aspekte, wie die Agency des Kamishibai allein oder die Frage nach der Inszenierung des theatralen Raums aufgetan. Es wurden wichtige Akteure (Lehrerin, Vorhang, Türen, usw.) sowie unwichtige Akteure (Klassenregeln, biblische Erzählung, usw.) identifiziert. Dadurch lässt sich eine Hierarchie ableiten, die für die Bestimmung der Größe der Akteure in der Visualisierung von Bedeutung ist.

#### **4.3.2 Interessment**

In der zweiten Phase ist es von besonderer Bedeutung, die Größe der Akteure, die durch ihr Einflussvermögen bestimmt wird, zu rekonstruieren und ebenso aufzuzeigen, wie sie sich im Netzwerk gegenüber anderen Akteuren behaupten.

Die Lehrerin ist der komplexeste Akteur, da sie über viele verschiedene Beziehungen verfügt und somit mehrere Netzwerke aufgespannt hat. Zuerst führt die Lehrerin über ihre Stimme die Aktion des Vorlesens der biblischen Erzählung durch. Dadurch gelangt sie zu den SuS. Weiter führt sie Aktionen mit dem Kamishibai und der Bildkarte 1 aus, um wie im zuvor beschriebenen Netzwerk ihre Beziehung zu den SuS zu stärken. Um die Akteure in Szene zu setzen ist eine Handlung ihrerseits notwendig, dazu nutzt sie ihre Finger. Zusätzlich können Aktionen festgehalten werden, von denen alle beteiligten Akteure einen Nutzen tragen. Hier ist die Beziehung zu den Türen des Kamishibai und dem Vorhang zu nennen. Die Lehrkraft kommt der Handlungsaufforderung der Akteure nach und so entfalten diese ihre Handlungsprogrammatis. Grundsätzlich besteht durch die hierarchische Beziehung von SuS und Lehrperson eine Verbindung, die alle anderen Netzwerke, die von dem Akteur Lehrkraft aufgebaut werden, rahmt. Der Akteur SuS wird auch hier erneut als Gesamtheit betrachtet. Der Rekonstruktion des Akteurs, dem Video und dem Transkript ist zu entnehmen, dass die SuS Ziel vieler Handlungsprogramme der Akteure sind und daher von mehreren Seiten angesprochen werden. Es bestehen Verbindungen zu den Akteuren Lehrerin, Dreieckiger Tisch – Grünes Tuch, Kamishibai (Türen, Vorhang, Bildkarte) und zur biblischen Erzählung, die in der nächsten Phase genauer identifiziert werden. Eine konkrete Aktion startet der Akteur SuS durch seine reine Anwesenheit nicht. Er folgt mehr oder weniger den Aufforderungen anderer Akteure und fügt sich deren Erwartungen. Da sie als Gesamtheit betrachtet werden, sind sie mit einer Stärke von 22 Kindern den anderen Akteuren zahlenmäßig überlegen, nicht aber in ihrer Bedeutung. Trotzdem

ist ihr Verhalten stabil. Kein Schüler oder keine Schülerin durchbricht die konstante und einheitliche Gruppenkonstellation. Zu dem Akteur SuS ist festzuhalten, dass seine Stabilität dahingehend besteht, dass er nicht auf andere Akteure einwirkt und dadurch als ruhiger Akteur identifiziert werden kann.

Der Akteur Dreieckiger Tisch – Grünes Tuch stellt einen festen Akteur dar. Er wird nicht von anderen Akteuren beeinflusst oder verändert, sondern übt selbst Aktionen auf die Akteure Kamishibai und SuS aus. Auch, wenn er nur wenige Beziehungen besitzt und isoliert gegenüber den meisten anderen Akteuren des Netzwerks erscheint, ist doch seine Bedeutung für die zwei erwähnten Akteure hervorzuheben. Seiner Funktion, die Aussage zu verstärken, kommt er durch seine physische Präsenz und die damit verbundene Wirkung nach. Er ist ein stabiler und wichtiger Akteur, ohne den andere Akteure an Bedeutung verlieren und sich das Netzwerk verschieben würde.

Der Akteur Kamishibai wurde bereits häufig als Gesamtheit mit dem Vorhang und den Türen betrachtet. An dieser Stelle sollen aber im Einzelnen nochmal seine konkreten Beziehungen zu den anderen Akteuren dargestellt werden. In seiner Materialität ruft es eine Aktion bei den SuS hervor, nämlich die Aufmerksamkeitslenkung, und bei der Lehrkraft, Gebrauch von dem Erzähltheater zu machen. Dies sind einseitige Aktionen. Auch die Verbindung zum Akteur Dreieckiger Tisch – Grünes Tuch gehört in diese Kategorie. Eine wechselseitige Beziehung besteht zu den Türen und dem Vorhang des Kamishibai, welche in Kombination eine beachtliche Handlungsprogrammatisierung aufweisen. Des Weiteren nutzt die Lehrperson das Kamishibai als Brücke, um Kontakt zu den SuS aufzubauen. Dadurch verliert es die zuvor gewonnene Eigenwirkung und wird als unterstützendes Material instrumentalisiert. In diesem Sinne ist zu vermuten, dass es sich beim Kamishibai als Akteur um einen instabilen Teil des Netzwerkes handelt, da er viele Beziehungen zu anderen Akteuren pflegt und dadurch seine Bedeutung bzw. seinen Standpunkt immer wieder aushandeln muss. Er ist abhängig von anderen Akteuren, vor allem von der Lehrkraft und daher anfällig für Veränderungen. Das Konstrukt aus Kamishibai – Vorhang – Türen ist vor allem für den theatralen Raum von Bedeutung. Ob und wie dieser im konkreten Unterrichtsszenario realisiert wird, soll zum Ende der Arbeit diskutiert werden.

Die Bildkarte 1 nimmt eine eher unbedeutende Rolle im Netzwerk ein. Sie ruft bei den SuS die Reaktion der Betrachtung hervor und steht in einer wechselseitigen Beziehung mit der biblischen Erzählung. Hierarchisch können diese beiden Akteure auf eine Ebene gesetzt werden. Sie sind unmittelbar miteinander verbunden, aber relativ unbedeutend für das Netzwerk. Die Lehrerin kommt der Aufforderung der Bildkarte, jene zu zeigen, nach. Zu diesem Akteur ist festzuhalten, dass er in verschiedene Handlungen eingebunden ist, aber nie die Hauptrolle übernimmt.

Im Prinzip können die Akteure Vorhang und Türen zusammengefasst werden. Sie bilden mit dem Erzähltheater ein Konstrukt, welches als sehr stabil bezeichnet werden kann, da es mehrere Akteure vereint. Da bereits die Netzwerkverbindungen des Kamishibai betrachtet wurden, soll hier nur nochmal der Fokus auf die Verbindung zwischen Vorhang/Türen und SuS bzw. Lehrerin gelegt werden. Bei der Lehrerin rufen die Akteure die Aktion hervor, sie zu entfernen (Vorhang) und zu öffnen (Türen). Dies tut sie mit so einer Selbstverständlichkeit, dass sie sich scheinbar der Wirkung dieser Handlungen auf die SuS nicht bewusst ist. Jene spielen nämlich für das Publikum sowohl im Klassenraum als auch im Theater eine zentrale Rolle. In der vorliegenden Unterrichtssituation fällt die Wirkung der beiden Vorgänge, das Öffnen der Türen und Herausziehen des Vorhangs, deutlich geringer aus als im nachgeahmten theatralen Raum. Die Folgen daraus werden am Ende dieser Arbeit näher betrachtet. Trotzdem sind Türen bzw. Vorhang stabile Akteure und Teil des großen Akteurs Kamishibai, die im Netzwerk vor allem eine Mittlerfunktion zwischen Lehrerin und SuS einnehmen.

Der Akteur biblische Erzählung hat, wie bereits deutlich geworden ist, eine eher untergeordnete Rolle. Er steht in einer Beziehung zur Lehrkraft, da die Geschichte von ihr vorgelesen wird. Die Lehrkraft kommt dieser Aufforderung nach und die Geschichte gelangt auf diesem Weg zu den SuS, welche gleichzeitig die zweite Verbindung ist. Diese Konstellation ist als Triade zu beschreiben, was im nächsten Kapitel noch deutlich wird. Auch die Verknüpfung zwischen dem Akteur biblische Erzählung und Bildkarte 1 soll nicht unerwähnt bleiben. Die Bildkarte visualisiert das Gesagte und die biblische Erzählung verbalisiert das Gemalte. Sie unterstützen bzw. ergänzen sich gleichermaßen. Auch wenn der Akteur im Netzwerk klein erscheint, so ist er dennoch stabil. Er lässt einerseits Aktionen an sich zu, aber unternimmt auch welche.

### **4.3.3 Enrolment**

Nachdem vorher einzelne Akteure mit ihren Zielen, Motiven und Handlungsmöglichkeiten bestimmt wurden, soll nun der Blick auf die Beziehung der Akteure untereinander geworfen und Rollen identifiziert werden. Der Schritt des Enrolments knüpft direkt an die zweite Phase an, da hier nun die zuvor gewonnenen Erkenntnisse in Rollen übersetzt werden. Hierzu stehen nach

2.7 Visualisierung folgende Rollen zur Verfügung: Führer, Folger, Austausch, Isolierter, Relais, Alternative, Verstärker, Redundanz und Rückkopplung. Diese Rollen werden visualisiert, wobei die *Legende* im Anhang zu finden ist.

Der Akteur Lehrerin verfügt über drei triadische und drei dyadische Beziehungen im zu betrachtenden Netzwerk. Die Rolle des Austauschers nimmt der Akteur in der Verbindung zu den Türen, dem Vorhang und den SuS ein. In jeder dieser Beziehungen ist eine Hierarchie zu verzeichnen, die sich mal mehr und mal weniger auswirkt. Die SuS sind durch das Lehrperson-SchülerIn-Gefälle von ihr abhängig und Türen und Vorhang werden nur durch die Lehrperson zu Akteuren. Die Beziehung zu den SuS bleibt auch in den triadischen Rollenzuschreibungen präsent, da jene zusätzlichen Akteure (Kamishibai, Bildkarte 1, biblische Erzählung) lediglich als Unterstützung dienen und im Prinzip das gleiche Ziel, der Stabilisierung der Beziehung zwischen SuS und Lehrerin, verfolgen.

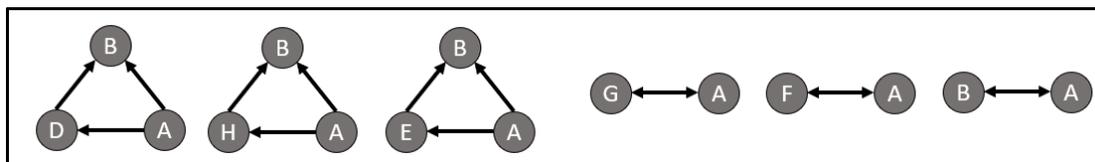


Abbildung 6: Akteur Lehrerin

Der Akteur SuS pflegt wie bereits erwähnt Beziehungen zu den Akteuren Lehrerin, Dreieckiger Tisch – Grünes Tuch, Kamishibai (Türen, Vorhang, Bildkarte) und zur biblischen Erzählung. Die Verbindung der SuS zum Akteur Lehrerin kann als Austauscher beschrieben werden. Es ist davon auszugehen, dass die Lehrerin ein Verhalten von den SuS erwartet. Erfüllen jene diese Erwartungen, so erhalten Sie als Gegenleistung, dass die Lehrkraft ihnen die versprochene Geschichte vorliest. Auch wenn dieser Austausch besteht, ist dennoch eine Hierarchie zwischen den Akteuren zu verzeichnen, da die Lehrerin erst auf die Aktion der SuS besteht, bevor sie ihren Beitrag leistet. Schiebt man zwischen die Verknüpfung zusätzlich den Akteur Kamishibai, so ist von Typ 8 auszugehen. Die Lehrkraft gelangt einerseits auf direktem Weg zu den SuS und andererseits vermittelt durch das Kamishibai. Das Kamishibai verstärkt in diesem Sinne die Aktion der Lehrerin. Wo das Kamishibai mit Bildkarte, Vorhang und Türen einen visuellen Zwischenakteur darstellt, so kann auch das Vorlesen der biblischen Erzählung als weitere Verstärkung dieses Netzwerkes aus SuS und Lehrperson gesehen werden. Als Folger kann die Beziehung zwischen Dreieckiger Tisch – Grünes Tuch und SuS beschrieben werden. Die Aufmerksamkeit, die der Akteur durch seine Inszenierung und hervorgehobene Gestaltung erhält, ruft die Reaktion bei den SuS hervor, dass diese ihren Blick in Richtung Lehrerin bzw. Kamishibai wenden und dem Geschehen besondere Aufmerksamkeit schenken. Ein ähnliches Phänomen ergibt sich in der Verbindung zwischen Kamishibai und SuS. Das Kamishibai als Akteur umfasst in diesem Falle auch die Türen und den Vorhang und wird in der Gesamtheit betrachtet. Durch die Korrektur hin zu einer aufrechten Sitzposition und die Ausrichtung auf das Erzähltheater folgt der Akteur SuS der Aufforderung (Typ 2). Besonders

herausgestellt werden sollen an dieser Stelle die starken Verbindungen zwischen SuS und Vorhang bzw. Türen des Kamishibai. Ohne jene wäre eine entsprechende Reaktion der SuS nicht zu erwarten. Zudem eröffnen gerade diese zwei Akteure den theatralen Raum für die SuS. Es soll im späteren Verlauf noch geklärt werden, wie und ob diese Verbindung noch gestärkt werden kann.

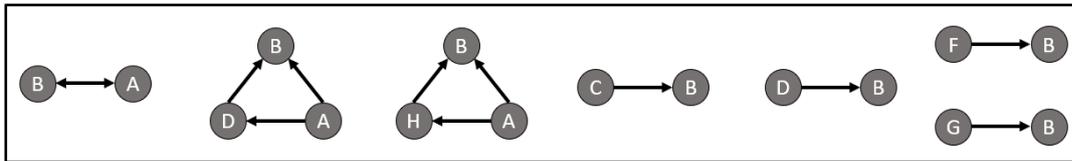


Abbildung 7: Akteur SuS

Der Akteur Dreieckiger Tisch - Grünes Tuch besitzt „nur“ zwei Beziehungen, den restlichen Akteuren steht er als Isolierter (Typ 4) gegenüber. Im Gegensatz zu dem Akteur SuS folgt er aber nicht den Anforderungen der zwei Akteure, sondern versetzt diese durch seine Aktion in eine andere Position. Seine Rolle kann sowohl in Richtung der SuS als auch in Richtung des Kamishibai als Führer bezeichnet werden. Zum einen, weil der Akteur Dreieckiger Tisch – Grünes Tuch das Kamishibai hervorhebt und in den Mittelpunkt stellt und zum anderen, weil diese Inszenierung eine aufmerksamkeiterregende Wirkung auf die SuS hat. Die Erhöhung und farbliche Abhebung stechen in dem Szenario hervor und verstärken die Aussage des Erzähltheaters bzw. rufen eine Reaktion bei den SuS hervor.



Abbildung 8: Akteur Dreieckiger Tisch - Grünes Tuch

Der Akteur Kamishibai hat, wie bereits erwähnt eine dyadische Beziehung als Folger zum Akteur Dreieckiger Tisch – Grünes Tuch. Die Rolle des Führers kann ihm in der Verbindung zu den SuS zugeschrieben werden. Eine wechselseitige Beziehung besteht zu den Akteuren Vorhang und Türen. Diese ist als Typ 3 zu bezeichnen. Das Erzähltheater wird durch die Akteure nochmals in seiner Intention verstärkt, aber jene können nicht in ihrer eigentlichen Art und Weise ohne das Gesamtkonstrukt agieren. Zudem besteht eine triadische Beziehung zwischen Kamishibai, SuS und Lehrerin, wo das Kamishibai als verstärkender Akteur von der Lehrerin für ihre Beziehung zu den SuS genutzt wird.

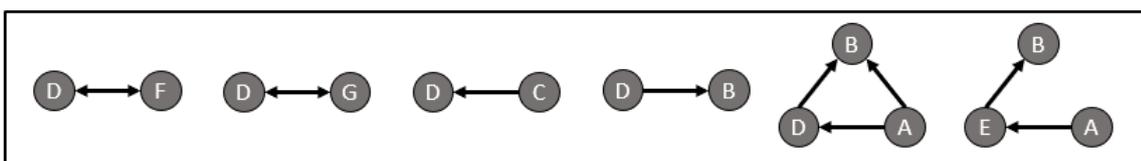


Abbildung 9: Akteur Kamishibai

Der Akteur Bildkarte 1 hat eine austauschende und ausgeglichene Beziehung zur biblischen Erzählung (Typ 3). Weiter kann die Verbindung zu dem Akteur SuS als Dyade oder unter

Zunahme der Lehrperson auch als Triade bezeichnet werden. Im ersten Fall kommt der Bildkarte die Rolle des Führers zu, im zweiten Fall eher jene des Relais' oder Verstärkers.

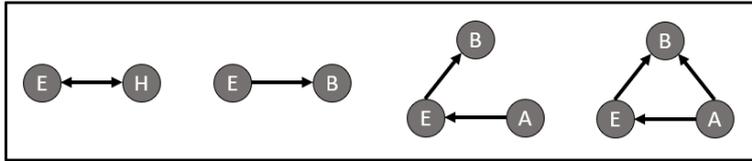


Abbildung 10: Akteur Bildkarte 1

Für die Akteure Vorhang und Türen werden hier nur zwei zusätzliche Beziehungen betrachtet, die aber für die Bewertung im Kapitel

4.4 Wirkung des Kamishibai wichtig sind. Zuerst kann die Rolle beider Akteure zu den SuS als Führer bezeichnet werden, da eine einseitige Beziehung vorliegt. Die Rolle zwischen Vorhang/Türen und Lehrerin besteht in beide Richtungen, da die Akteure Vorhang und Türen die Lehrperson zur Handlung auffordern und diese Handlung durch die Aktion der Lehrerin durchgeführt wird, indem sie die Türen öffnet und wenig später den Vorhang entfernt.

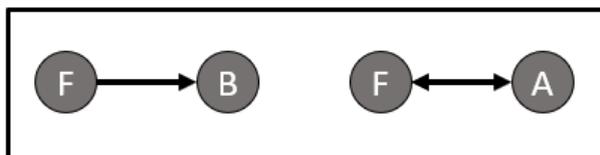


Abbildung 11: Akteur Vorhang

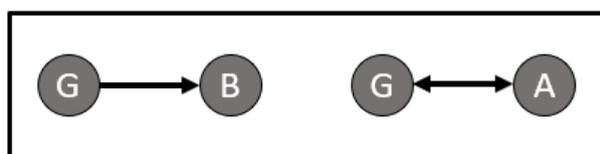


Abbildung 12: Akteur Türen

Der Akteur Biblische Erzählung pflegt eine dyadische Beziehung zur Bildkarte 1 und eine triadische Beziehung zu den SuS und der Lehrerin. Erstere ist ein Austausch, da sich die Akteure gegenseitig unterstützen und beeinflussen. In der zweiten Beziehung ist die biblische Erzählung das Zwischenglied (Typ 5). Die Lehrerin versucht durch die biblische Erzählung den Kontakt zu den SuS aufrecht zu erhalten. Dabei wird diese instrumentalisiert und zweckentfremdet. Es könnte ebenso die triadische Beziehung des Verstärkers zutreffen, wenn davon ausgegangen wird, dass die Lehrperson grundsätzlich eine Beziehung zu den SuS pflegt.

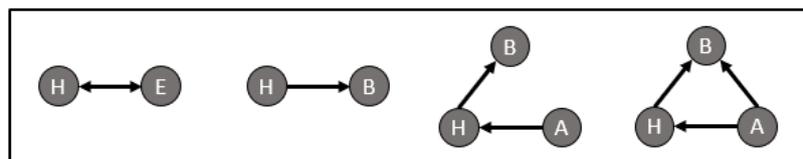


Abbildung 13: Akteur Biblische Erzählung

#### 4.3.4 Mobilisierung

Hier stellt sich die Frage, wie es den Akteuren gelingt, andere Akteure für ihr Vorhaben zu gewinnen und Black Boxes zu bilden.

Der Akteur Lehrerin ist in ihrer Person selbst bereits eine Black Box, da Curricular, Lehrpläne, das Leitbild der Schule, die heterogenen Anforderungen der Kinder und vieles mehr ihr Auftreten prägen. Für den Kontext dieser Arbeit sind besonders ihre Erscheinung in Persona, ihre Stimme und ihre Finger hervorzuheben, durch die sie auf das Gesamtnetzwerk einwirkt und kleinere Netzwerke aufbaut. Durch ihre Handlungen hat sie Einfluss auf fast alle weiteren Akteure des zu betrachtenden Netzwerks und kann so ihr Vorhaben, den SuS die biblische Erzählung näher zu bringen, verwirklichen. In anderen Fällen kommt sie lediglich der Aufforderung der Akteure nach, wie beispielsweise beim Vorlesen der Geschichte oder Zeigen der

Bildkarte. Dies ist in erster Linie neutral zu bewerten, aber bei einem zweiten Blick fällt auf, dass sie mit diesen Handlungen ein hierarchisches Gefälle innerhalb der Klasse klarstellt und ihren Handlungsspielraum ausweitet. So nimmt sie zwar einerseits die Handlungsprogrammatisierung der Akteure wahr, aber nutzt diese viel mehr, um ihr Vorhaben zu verwirklichen und instrumentalisiert diese, sodass das besagte Gefälle entsteht.

Der Akteur SuS ist an sich auch eine Black Box, kann aber keinen der im zu betrachtenden Netzwerk vorhandenen Akteure einbinden. Stattdessen wirken aus ihm Aspekte wie Klassenregeln, Erziehung, Geschlecht oder Religionszugehörigkeit ein, die aber aufgrund der Ausrichtung dieser Arbeit nicht relevant sind. Die SuS lassen sich stattdessen für Vorhaben anderer Akteure gewinnen und werden so in Netzwerke eingebunden.

Der Akteur Dreieckiger Tisch - Grünes Tuch wurde bereits in Phase 1 (*4.3.1 Problematisierung*) als ein zusammengefügtes Konstrukt definiert. Ähnlich wie bei der biblischen Erzählung und der Bildkarte 1 verfolgt dieser das gleiche Ziel, Aufmerksamkeit zu erregen. Unter diesen Umständen ist offensichtlich, dass sie zu zweit mehr auf das Netzwerk einwirken, als allein und deshalb eine Black Box bilden. Diese Wirkung äußert sich zum einen durch das In-Szenesetzen des Kamishibai und zum anderen durch die Lenkung der Blicke der SuS.

Der Akteur Kamishibai kann, trotz der Agency jedes einzelnen Akteurs, zusammengefasst mit den Türen und dem Vorhang als Black Box bezeichnet werden. Im Folgenden wird dafür der Begriff „Kamishibai“ daher für die Akteure Erzähltheater, Türen und Vorhang verwendet. Dieser Zusammenschluss kann mit der Agency der Nachahmung des theatralen Raums beschrieben werden. Nicht ohne Grund heißt das Kamishibai übersetzt Erzähltheater, wozu natürlich auch der Vorhang und die Türen (als Synonym zum Betreten des Theatersaals) zählen. Dieses Netzwerk ist als stabil und äußerst wichtig für die Inszenierung zu beschreiben, ob es im Unterrichtsszenario aber wirklich zur Geltung kommt, wurde schon mehrfach in der Analyse dieser Arbeit hinterfragt und ist in

*4.4 Wirkung des Kamishibai* genauer zu betrachten. Zu dieser Black Box kann auch der Akteur Dreieckiger Tisch – Grünes Tuch hinzugefügt werden, da er durch seine Erhöhung und die farbliche Abhebung ebenso mit der Bühne eines Theatersaals gleichgesetzt werden kann.

Der Akteur Bildkarte 1 will gezeigt werden. Für dieses Vorhaben gewinnt er die Lehrkraft. Diese handelt vermutlich so, da sie es als ihre Aufgabe ansieht, allen Kindern das Bild zu zeigen. Durch die künstlerische und kindgerechte Gestaltung des Akteurs bindet er ebenfalls die SuS in sein Netzwerk ein. Der Akteur Biblische Erzählung besitzt die Agency vorgelesen zu werden und steht in einer Beziehung mit den Akteuren Bildkarte 1, SuS und Lehrerin. Die symmetrische Verbindung zwischen Bildkarte 1 und biblischer Erzählung ist dadurch zu erklären, dass beide das gleiche Handlungsziel verfolgen und sich, um ihre Wirksamkeit und ihren Einfluss auf das Gesamtnetzwerk zu steigern, zusammentun. Sie unterstützen sich demnach gegenseitig und tragen beide einen Nutzen aus der Beziehung. Dieser Zusammenschluss kann möglicherweise aus dem oben genannten Grund als Black Box bezeichnet werden, wobei beachtet werden muss, dass die Akteure ihre Agency unterschiedlich, einmal visuell und einmal auditiv, erfüllen. Im anderen Netzwerk ist es schwieriger zu erkennen, wie die biblische Erzählung bzw. die Bildkarte 1 die Akteure Lehrerin und SuS für ihr Vorhaben gewinnt. Die Lehrerin kommt der Aufforderung des Vorlesens bzw. des Zeigens nach. Dies kann in der Hinsicht gedeutet werden, dass sie sich in ihrer Position in der Pflicht dazu sieht oder auch, dass sie den SuS, die im zweiten Schuljahr noch nicht in der Lage sind die Geschichte allein zu lesen, die Chance zur Teilhabe gibt. Dies erreichen die Akteure ausschließlich über die Aktion der Lehrerin.

#### **4.3.5 Dissidenz**

Schlussendlich möchte ich im Netzwerk stabile und instabile Verbindungen voneinander unterscheiden und feststehende Netzwerke identifizieren. Hierzu fokussiere ich mich vor allem auf zwei Netzwerke.

Als stabiles Netzwerk sind die Verbindungen zwischen Kamishibai, Türen, Vorhang, Dreieckiger Tisch und Grünes Tuch hervorzuheben. Dieses Netzwerk spiegelt den theatralen Raum in seiner Fülle wider. In der vorliegenden Unterrichtsszene ist sogar eine räumliche Nähe bzw. Verbundenheit der Akteure vorzufinden, was aber nicht zwingend der Fall sein muss. Der theatrale Raum wird hier einerseits durch die Inszenierung der Bühne mit dem dreieckigen Tisch und dem grünen Tuch dargestellt. Die Türen können im übertragenen Sinne mit dem Betreten des Theatersaals gleichgesetzt werden und auch der Vorhang ist dort wiederzufinden. All diese Aspekte tragen dazu bei, dass die SuS aus dem Klassenraum in eine andere Welt, den theatralen Raum, geholt werden sollen. Sie erzeugen eine Atmosphäre, welche ihrer gemeinsamen Bestimmung entspricht und können daher als stabiles Netzwerk bezeichnet werden. Was zusätzlich den theatralen Raum stärken würde, diskutiere ich im folgenden Kapitel (

#### 4.4 Wirkung des Kamishibai).

Ein instabiles Netzwerk ist basierend auf den bereits vorgestellten Ergebnissen zwischen Kamishibai und SuS vorzufinden, da dies immer wieder durch Eingriffe der Lehrerin unterbrochen wird. Die Wirkung des zuvor beschriebenen stabilen Netzwerkes kann durch diese Interventionen nur eingeschränkt bei den SuS ankommen. Ein erster Störfaktor ist, dass die SuS die Lehrerin sehen. Verglichen mit einem Theater wären auch hier die Personen, die sich hinter der jeweiligen Rolle verbergen für das Publikum nicht sichtbar. Dadurch ergibt sich auch, dass die Lehrerin im stetigen Blickkontakt mit den SuS steht. Dies wird vor allem im Ausschnitt 00:07:49 – 00:08:02 deutlich, da die Lehrkraft erst mit dem Vorlesen beginnt, nachdem sie sich abermals durch einen Blick in den Kreis versichert, dass ihr die Aufmerksamkeit der SuS zu Teil wird. Kurz zuvor (00:07:35 – 00:07:48) öffnete sie bereits die Türen des Erzähltheaters, was auf die SuS wirkte, aber unterbrach diese Wirkung, indem sie aus ihrer Erzählerinnenrolle wieder in ihre Rolle als Lehrerin schlüpfte und zwei Kindern einen scheinbar besseren Platz zur Betrachtung des Kamishibai zuwies. Erst danach zieht sie den Vorhang heraus, wodurch wieder der Wechsel in den theatralen Raum stattfindet. Der anschließende Blick zu den SuS ist nochmals eine Unterbrechung. Durch das Vorlesen startet das Theaterstück. Nach drei Sekunden geschieht ein erneuter Bruch. Die Lehrerin, die eigentlich als unbeteiligte Erzählerin hinter dem Kamishibai sitzt, hebt die Arme und Hände und deutet zur Unterstützung der von ihr vorgetragenen Szene eine fragende Geste an. Der theatrale Raum wird durch eine Intervention der Lehrerin wiederholt aufgebrochen. Das Netzwerk kann insgesamt als risikoreich beschrieben werden. Da die Lehrerin einen sehr großen Einfluss auf das Netzwerk ausübt, bricht das Netzwerk bei jeder Intervention ihrerseits zusammen und betont die Abhängigkeit der SuS zur Lehrperson. Auch wenn das erste Netzwerk als sehr stabil beschrieben wurde und ihm ein großes Einflussvermögen auf das Gesamtnetzwerk bzw. die SuS zugesprochen wird, kommt dieses Potenzial im konkreten Unterrichtsgeschehen nicht oder nur bedingt zum Tragen.

Schlussendlich kann das Netzwerk nach dieser Analyse wie folgt dargestellt werden.

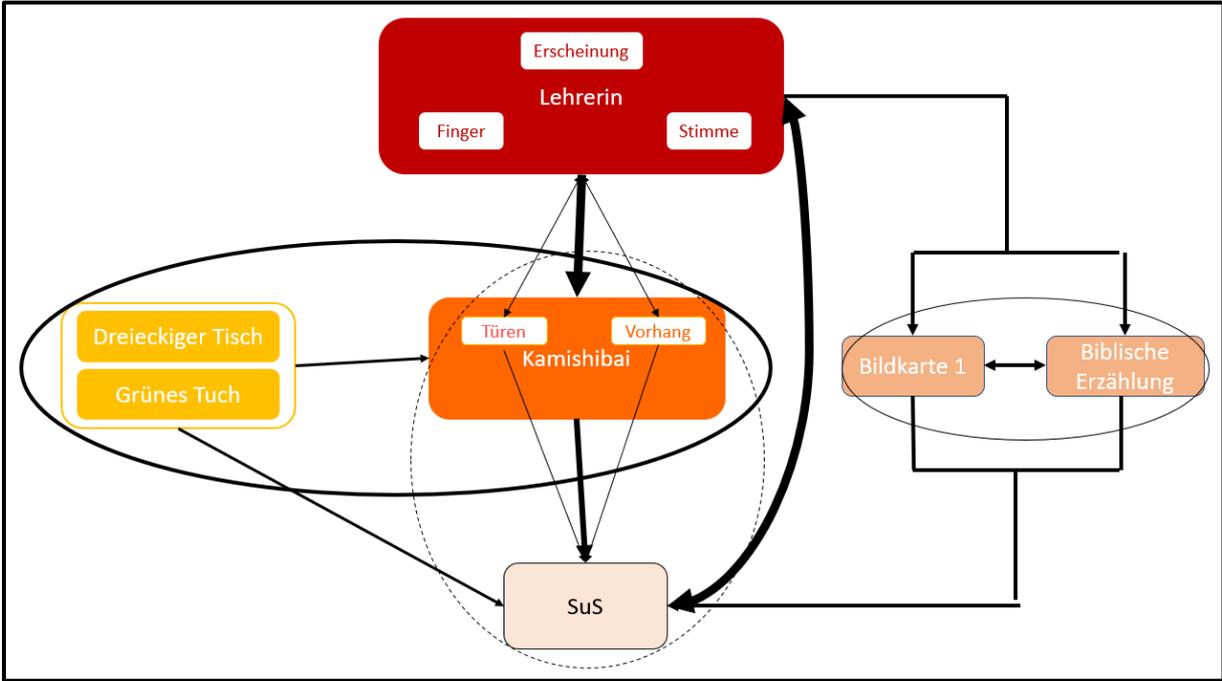


Abbildung 14: Netzwerk Unterrichtsszene

#### 4.4 Wirkung des Kamishibai

Wie kann in dem beschriebenen Szenario nun die Rolle des Akteurs Kamishibai herausgestellt werden? Da dies die zentrale Fragestellung meiner Arbeit ist, möchte ich im folgenden Abschnitt die Ergebnisse der Analyse im Hinblick auf die Agency des Kamishibai zusammenfassen.

Neutral betrachtet spielt das Kamishibai auf eine theaterähnliche Inszenierung an, welche in diesem Fall im Klassenraum stattfindet. Bestandteile wie ein Vorhang, eine Bühne, der Theatersaal, hintereinander aufgestellte Stuhlreihen, Beleuchtung mit Ausrichtung auf die Bühne, Abdunklung des Publikums oder ein/e ErzählerIn gehören unmittelbar zum theatralen Raum. Aber auch der Applaus am Ende oder die Stille während des Stücks dürfen nicht ungeachtet bleiben. Zusätzlich verkörpert das Kamishibai an sich durch seine Bauweise aufgrund der Abgrenzung durch die Türen bzw. der Bildfläche einen Raum.

Aus der vorhergegangenen Analyse und besonders aus Kapitel 4.3.5 *Dissidenz* ist deutlich geworden, dass der theatrale Raum mehrfach durchbrochen wird. Dies ist dem Grund geschuldet, dass die Lehrkraft immer wieder zwischen ihren Rollen der Lehrerin und Erzählerin hin und her wechselt und sich nicht während der gesamten Geschichte durch das Erzähltheater ersetzen lässt. Würde Sie hinter dem Kamishibai verschwinden und die Kontrolle an dieses abgeben, so wären die Kinder der Selbststeuerung überlassen. Ähnliche Situation herrscht in einem echten Theatersaal, da auch hier während der Vorführung keine permanente Kontrolle auf das Verhalten der SuS ausgeübt werden kann. Die Lehrerin greift durch Wortmeldungen oder Gesten immer wieder in den theatralen Raum ein und unterbricht die Vorstellung. Das wäre im realen Szenario undenkbar.

Um die Unterschiede zwischen einem theatralen Raum und dem vorgefundenen Raum einmal gegenüber zu stellen, beziehe ich mich einerseits auf die oben genannten Bestandteile und andererseits auf die Videoaufnahme, die dieser Bachelorarbeit zugrunde liegt. Ein Vorhang in Form einer Bildkarte ist zwar vorhanden, aber das Herausziehen könnte noch eindrücklicher repräsentiert werden. Die Bühne ist meiner Meinung nach perfekt durch die Erhöhung und die farbliche Abhebung dargestellt. Verbesserungspotenzial hinsichtlich der Wirkungsweise sehe ich allerdings in der Inszenierung des Theatersaals. Hier fehlen einerseits die im Theater vorzufindenden Stuhlreihen und andererseits ist der Raum vollkommen mit Tageslicht beleuchtet. Dadurch kann auch die Bühne nicht speziell angestrahlt werden. Des Weiteren ist die Lehrperson permanent für die SuS sichtbar, was wiederum die Wirkung des theatralen Raums einschränkt. Die Stille ist während des Vorlesens der biblischen Erzählung zwar vorhanden, doch es ist nicht ganz eindeutig, ob diese Stille durch das Kamishibai oder die Präsenz der Lehrerin erzeugt wird. Der Applaus, welcher zum Ende eines jeden Theaterstücks folgt, bleibt aus. Vielmehr ist ein fließender Übergang zwischen Ende der Vorführung und Überleitung in die Arbeitsphase zu verzeichnen.

Der Mehrwert des Kamishibai in diesem Unterrichtsszenario kann dahingehend beschrieben werden, dass dessen Verwendung durch die Intention der Lehrkraft, die biblische Erzählung den SuS näher zu bringen, neue Kraft gewinnt. Seine Eigenwirkung wird dagegen aber teilweise unterdrückt und die funktionelle Verwendung als Werkzeug herausgestellt. Anders ausgedrückt könnte man auch sagen, dass es zum Zweck instrumentalisiert wird.

Es soll abschließend eine idealistische Inszenierung des theatralen Raums durch das Kamishibai im Klassenzimmer aufgezeigt werden. Hier handelt es sich um subjektiv beeinflusste Ideen meinerseits, die durch unterschiedliche Gegebenheiten nicht immer vollständig in die Praxis übertragen werden können. Um die theatrale Atmosphäre deutlicher hervorzuheben, würde ich im Vorhinein folgende Vorbereitungen treffen: Der Raum müsste abgedunkelt werden, das bedeutet, dass weder durch die Fenster noch durch die Tür Licht hereinströmt. Lediglich einige kleine Leuchten, die in den Ecken des Klassenraums platziert werden, geben Orientierung. Als zweites würde ich die Bänke hintereinanderstellen und je nach Möglichkeit diese auch nach hinten heraus erhöhen, sodass alle Kinder einen guten Blick auf die Bühne haben. Das Kamishibai würde ich, wie in der analysierten Szene auf einem höheren Tisch stellen und mit einem farbigen Tuch zusätzlich hervorheben. Vor dem Tisch könnte ein Scheinwerfer stehen, welcher die Bildfläche des Erzähltheaters anstrahlt. Dieser würde erst zu Beginn des Stücks in seiner vollen Kraft leuchten. Um den/die ErzählerIn hinter der Bühne verschwinden zu lassen, bräuchte es einen großen Vorhang, der von der Decke hängt und mit der Rückwand des Kamishibai abschließt. Nur zum Wechsel der Bildkarten und Öffnen der Türen bzw. Wegziehen des Vorhangs sähe das Publikum die Hände des/der ErzählerIn. Es sollte bei der Anwendung dieser Methodik keine Rolle spielen, wer hinter dem Vorhang sitzt und die Geschichte erzählt. Die Kinder, welche in diesem Fall das Publikum sind, betreten gesammelt den Vorstellungssaal. Geordnet und leise nehmen sie ihre Plätze auf den Bänken ein. Nun müsste es, wie bei einem echten Theaterstück noch ein wenig dauern, bis das Vorspiel beginnt. Die Türen des Kamishibai würden sich beim Betreten des Raumes öffnen. Nach wenigen Minuten entfernt der/die ErzählerIn den Vorhang und erwartet Applaus des Publikums. Der Raum dunkelt sich nun vollständig ab und die Türen werden geschlossen. Der Scheinwerfer leuchtet auf das erste Bild und der/die ErzählerIn beginnt mit dem Vorlesen der Geschichte.

## 5. Fazit

Zum Abschluss dieser Bachelorarbeit sind vor allem zwei Dinge festzuhalten. Einerseits ist in der Analyse deutlich geworden, dass die Lehrerin der mächtigste Akteur des vorgefundenen Netzwerks ist. Sie schafft es mit ihrem starken Auftreten und ihrer Agency viele der anderen Akteure für sich zu gewinnen und dadurch eine hierarchische Beziehung aufzubauen. Grundlegend für das Netzwerk ist die Beziehung zwischen Lehrperson und SuS, die durch andere Akteure, wie das Kamishibai, nur verstärkt wird. Dadurch erhält diese Beziehung im Unterrichtsgeschehen eine besondere Bedeutung. Andererseits lässt sich vermuten, dass gerade durch die Hervorhebung der SuS-Lehrerin-Beziehung, andere Akteure in den Hintergrund rücken. So wird dem Kamishibai zwar eine große Wirkmacht zugesprochen, aber diese kommt durch die dominierende Beziehung nicht zur Geltung. Das Netzwerk, bestehend aus SuS und Kamishibai, ist anfällig für Anfragen anderer Akteure und kann somit leicht unterbrochen werden. Dies geschieht mehrfach durch die Erscheinung, die Stimme oder die Blicke der Lehrerin. Es wurde aufgezeigt, welche Wirkung das Kamishibai haben könnte, aber im Unterrichtsgeschehen nicht erlangt.

An dieser Stelle soll auch hervorgehoben werden, dass das Handeln der Lehrkraft und der Umgang mit dem Kamishibai nicht als falsch zu bezeichnen ist, sondern es sich lediglich um eine andere Intention handelt, mit der das Kamishibai genutzt wird. In der Szene ist deutlich die unterstützende Funktion des Erzähltheaters zu sehen, bei der die Lehrkraft die Kontrolle nicht abgibt und in einer engen Beziehung zu den SuS bleibt. Die Unterrichtssituation kann als materialgestütztes Vorlesegespräch bezeichnet werden. In diesem Falle dient das Kamishibai als methodische Variation des Unterrichts, mit der Intention diesen abwechslungsreich zu gestalten. Dabei bleibt die Lehrkraft stets ein aktiver Teil des Geschehens und das Kamishibai fungiert als Sprachrohr zwischen der Lehrkraft und den Kindern. Die gesamte Unterrichtsszene ist als Vorlesesituation anzusehen, in der das Kamishibai das Erzählen der biblischen Geschichte durch Bilder unterstützt. Ob zum Zeigen der Bilder das Kamishibai notwendig ist, oder ob andere Methoden eine vergleichbare Wirkung erzielen, lässt sich nicht final feststellen und ist hier als Frage zu formulieren. Generell bleibt auch offen, ob die in der Analyse herausgestellten Handlungen und Prozesse der SuS, der Lehrkraft oder anderen Akteuren wie vermutet durch das Kamishibai ausgelöst wurden oder generell als Regel existieren. Diese Frage knüpft an das Anliegen der ANT an, welches besagt, dass Prozesse aufgebrochen werden und nichts als selbstverständlich angenommen werden soll.

Um mit Gewissheit zu belegen, dass im Allgemeinen die Wirkung von nicht-menschlichen Akteuren bzw. Materialien wie der Kamishibai unterschätzt wird, reicht dennoch nicht die eine analysierte Szene meinerseits. Ich vermeide hier auch bewusst den Begriff des Werkzeugs für das Kamishibai, da dadurch sein Dasein auf seine Materialität und unterstützende Funktion reduziert wird. Natürlich ist diese Annahme hypothetisch, da nur eine Unterrichtssequenz und

damit die Handlungspraxis einer Lehrkraft betrachtet wurde. In anderen Kontexten ist es nicht auszuschließen, dass die Wirkung des Kamishibai deutlicher hervortritt.

Auch wenn in dieser Arbeit lediglich die Anfangsszene betrachtet wurde, lässt sich vermuten, dass bei der Analyse der Schlussszene ähnliche Ableitungen vorgefunden worden wären. Die Videoaufnahme umfasst deutlich mehr als die analysierten 40 Sekunden. Die Limitation auf die Analyse einer einzelnen Szene ist dem begrenzten Umfang dieser Arbeit geschuldet. Auch wurde nur ein sehr kleiner Teil des Gesamtnetzwerkes herausgestellt. Im Verlauf der Arbeit stellte es sich als schwierig heraus, nur einzelne Akteure zu betrachten und dabei möglichst viele, aber doch nicht alle Entitäten, zu beachten. Es ist im Rahmen des Unmöglichen das Gesamtnetzwerk in seiner Fülle darzustellen und dadurch kann jede, auch diese, Analyse des Netzwerkes nur als Versuch einer Rekonstruktion der beteiligten Akteure gewertet werden. Hier spielt auch die subjektive Färbung durch meine Involviertheit als Beobachterin eine Rolle. Zudem konnte aufgrund anderer Ausrichtung die erwähnte Förderung der Sprachkompetenz durch das Kamishibai nicht bestätigt werden.

Zum Schluss möchte ich noch einmal auf das in der Einleitung erwähnte Zitat zurückgreifen („*Warum das Kamishibai als Akteur? Ist das nicht nur ein Hilfsmittel?*“). In der Arbeit hat sich herausgestellt, dass das Kamishibai im analysierten Unterrichtsgeschehen in Komposition mit der Lehrkraft ein Akteur in Form eines Hilfsmittels ist, der das Vorlesen verstärkt. So ist das Kamishibai als Ding „im Unterricht nicht einfach da, sondern in Praktiken des Gebrauchs eingebunden“<sup>129</sup> und kann nur im Zusammenhang mit anderen menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren wirken. Ihm wird eine Wirkmacht zugesprochen, die sich in meiner Analyse auch bestätigt hat. Daher bezeichne ich in Anlehnung an Tobias Röhl das Kamishibai im beschriebenen Unterrichtsszenario als Vermittlungsding zwischen Lehrkraft und SuS, welches aktiv auf die Beziehung einwirkt. Das Erzähltheater enthält in seiner sinnlichen und materiellen Dimension Aufforderungen, denen andere Akteure des Netzwerkes nachkommen.<sup>130</sup>

---

<sup>129</sup> Röhl, Tobias, „Auffordern - Postphänomenologische Überlegungen zur Materialität schulischen Unterrichtens“, 240.

<sup>130</sup> vgl. Ebd.

## Literaturverzeichnis

- Büttner, Gerhard, Hans Mendl, Oliver Reis, und Hanna Roose, Hrsg. *Religion lernen - Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*. Bd. 10. Praxis des RU. Babenhausen: Ludwig Sauter, 2019.
- Kamishibai. „Das Kamishibai Und Die Bildkartensets von Don Bosco“, 12. Mai 2016. <https://www.mein-kamishibai.de/das-kamishibai-und-die-bildkartensets-von-don-bosco>.
- „Die Kilianschule – Kilianschule“. Zugegriffen 17. Dezember 2020. <https://www.kilianschule.de/kilianschule-test/>.
- Dimai, Bettina. *Innovation macht Schule*. Innsbruck: Springer VS, 2011.
- „Duden | Artefakt | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft“. Zugegriffen 4. Dezember 2020. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Artefakt>.
- „Duden | Entität | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft“. Zugegriffen 25. November 2020. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Entitaet>.
- „Duden | Unterricht | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft“. Zugegriffen 2. Dezember 2020. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Unterricht>.
- Ebner, Martin, und Sandra Schön, Hrsg. *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. 2. Berlin: epubli GmbH, 2013.
- „Entität“. In *Wikipedia*, 28. September 2020. <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Entit%C3%A4t&oldid=204056634>.
- „Evangelischer Kirchenverband Köln und Region“. Zugegriffen 6. August 2020. <http://evangelisch.koeln/aktuell/artikel.php?id=2200&archiv&print=1>.
- Gertenbach, Lars, und Henning Laux. „Die Akteur-Netzwerk-Theorie als Entwurf einer neuen Soziologie“. In *Zur Aktualität von Bruno Latour*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2019.
- Kalthoff, Herbert, Thorsten Cress, und Tobias Röhl, Hrsg. *Materialität - Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaft*. Paderborn: Wilhelm Fink, 2016.
- „Kamishibai: Das Erzähltheater im Kindergarten | Herder.de“. Zugegriffen 13. November 2020. <https://www.herder.de/kindergarten-paedagogik/kindergartenalltag/kamishibai/>.
- „Kamishibai Erzähltheater von Betzold - Erzählen macht Freude“. Zugegriffen 19. November 2020. [https://www.betzold.de/prod/56594/?mscl-kid=df767bc6dc68d12335393247e13edc1f3&utm\\_source=bing&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=Schule%20%7C%20Religion&utm\\_term=kamishibai&utm\\_content=Kamishibai](https://www.betzold.de/prod/56594/?mscl-kid=df767bc6dc68d12335393247e13edc1f3&utm_source=bing&utm_medium=cpc&utm_campaign=Schule%20%7C%20Religion&utm_term=kamishibai&utm_content=Kamishibai).
- Karstein, Uta, und Thomas Schmidt-Lux, Hrsg. *Architekturen und Artefakte - Zur Materialität des Religiösen*. Wiesbaden: Springer VS, 2017.
- Lüdtke, Nico, und Hironori Matsuzaki, Hrsg. *Akteur-Individuum-Subjekt (Fragen zu „Personalität“ und „Sozialität“)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- „Markus 2 | Einheitsübersetzung 2016 :: BibleServer“. Zugegriffen 9. Dezember 2020. <https://www.bibleserver.com/EU/Markus2>.
- Express.de. „Nach den Herbstferien: NRW-Ministerin stellt neue Regeln für Schulen vor“, 21. Oktober 2020. <https://www.express.de/nrw/nach-den-herbstferien-nrw-ministerin-stellt-neue-regeln-fuer-schulen-vor-37515306>.
- Nordfeld, Im, und Iserlohn Letmathe. „Leitbild der Kilianschule“, o. J., 1.
- Proske, Matthias, und Kerstin Rabenstein, Hrsg. *Kompendium Qualitativer Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2018.
- Röhl, Tobias. „Auffordern - Postphänomenologische Überlegungen zur Materialität schulischen Unterrichtens“. In *Bildungspraxis*, S. 235-260. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2015.
- Roose, Hanna. *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis - Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer, 2019.
- Samida, Stefanie, Manfred K.H. Eggert, und Hans Peter Hahn, Hrsg. *Handbuch Materielle Kultur - Bedeutung, Konzepte, Disziplinen*. Weimar: J.B. Metzler, 2014.
- Schäfer, Hilmar. *Die Instabilität der Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2013.

- , Hrsg. *Praxistheorie - ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript Verlag, 2016.
- Schüler, Holm. *Sprachkompetenz durch Erzähltheater - Kamishibai*. 4. Dortmund: KreaShiBai Erzähltheater, 2018.
- Stegbauer, Christian, Hrsg. *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie*. 2. Bd. 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- Stegbauer, Christian, und Roger Häußling, Hrsg. *Handbuch Netzwerkforschung*. Bd. 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- Don Bosco Verlag. „Was ist ein Kamishibai? | Offizieller Shop des Don Bosco Verlags“. Zugegriffen 19. November 2020. <https://www.donbosco-medien.de:443/was-ist-ein-kamishibai/b-1/12>.

## Anhang

### Brief an die Erziehungsberechtigten

Paderborn, 30.10.2020

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte,

ich heiße Katharina Saß, bin 22 Jahre alt und studiere Grundschullehramt mit kath. Religionslehre an der Universität Paderborn. Aufgewachsen bin ich in [REDACTED], wo ich die [REDACTED] und später das Gymnasium besuchte. Nun stehe ich kurz vor meinem Abschluss des Bachelorstudiums. Wie viele von Ihnen wahrscheinlich wissen, ist die **Bachelorarbeit** ein wichtiger Bestandteil dessen. Ich habe mich dafür entschieden diese im Bereich kath. Religionslehre zu schreiben und konkretisiere bereits seit mehreren Wochen mit meinem zuständigen Dozenten (Prof. Dr. Dr. Oliver Reis) das Thema. Als weitere Unterstützung fragte ich das Kollegium der [REDACTED] an und [REDACTED] erklärte sich netterweise dazu bereit, mich in meinem Vorhaben zu unterstützen.

Thema meiner Bachelorarbeit ist die Analyse einer Unterrichtsstunde mit Verwendung des Kamishibai sein. Falls Sie sich jetzt fragen, was das **Kamishibai** ist, können Ihre Kinder, die bereits mit diesem Erzähltheater vertraut sind, Ihnen bestimmt weiterhelfen. Geplant ist, dass ich in einer regulären Unterrichtsstunde, in der das Kamishibai von [REDACTED] eingebunden wird, ebenfalls in der Klasse sein werden und das Unterrichtsgeschehen **videographisch** festhalte.

In diesem Kontext bitte ich Sie - in Abstimmung mit der Klassenlehrerin [REDACTED] und dem Schulleiter [REDACTED] - nun um die Erlaubnis, Ihr Kind zu filmen damit ich auf Grundlage des Videos die Prozesse, die das Kamishibai in seiner Materialität auslöst, im Nachhinein analysieren kann.

Dafür stehen Ihnen die unten aufgeführten Möglichkeiten zur Wahl.

Falls Sie noch weitere Fragen haben oder an dem Ergebnis der Arbeit interessiert sind, können Sie sich gerne per Mail ([REDACTED]) an mich wenden.

Ich danke Ihnen schon jetzt für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

**Katharina Saß**

Hiermit bestätige ich, .....

dass mein Kind, .....

in der Unterrichtsstunde am 09.11.2020 (der Termin musste kurzfristig aufgrund eines Coronafalls an der Schule nochmal um 11 Tage nach hinten verschoben werden)

regulär am Unterricht teilnimmt und stimme der Videoaufnahme zu. Nach der anonymisierten Auswertung möchte ich, dass die Daten gelöscht werden.

regulär am Unterricht teilnimmt und stimme der Videoaufnahme zu. Nach der anonymisierten Auswertung stelle ich die Aufnahme weiter für wissenschaftliche Zwecke zur Verfügung.

regulär am Unterricht und stimme der Audioaufnahme zu.

nicht am Unterricht teilnimmt.

\_\_\_\_\_  
(Ort, Datum)

\_\_\_\_\_  
(Unterschrift)

## Transkript

**Forschungsprojekt:** Das Kamishibai als Akteur im Religionsunterricht der Grundschule – Analyse einer Unterrichtsstunde nach der Akteur-Netzwerk-Theorie

**Name der Schule:** [REDACTED] (Grundschule)

**Klassenstufe:** 2. Schuljahr

**Fach:** Religion

**Stundenthema:** Wunder („Heilung des Gelähmten“)

**Datum der Aufnahme:** 20.11.2020

**Ort der Aufnahme:** [REDACTED]

**Medium:** Videographie

**Dauer der Aufnahme:** 00:29:41

**Name der Aufnehmenden:** Katharina Saß

**Name der Transkribierenden:** Katharina Saß

**Transkriptionsschwerpunkt:** Wirkung des Kamishibai auf das Interaktionsgefüge

### Szene 1 (00:07:22 – 00:08:02)

Zeit: 00:07:22 – 00:07:26

*01 Lehrerin Und davon hören wir uns heute eine Geschichte an. Wir schauen mal.*  
Die Lehrkraft steht von ihrem Platz im Sitzkreis auf und geht hinter den Tisch, auf dem das Kamishibai steht. Die SuS bleiben im Kreis sitzen.

Zeit: 00:07:27 – 00:07:34

*02 Lehrerin Am besten setzt du dich jetzt noch da vorne vor, dann kannst du besser schauen.*

Die Lehrkraft zeigt mit beiden Zeigefingern jeweils rechts und links auf Kind 21. Ihre Finger treffen sich dann auf dem angedeuteten Platz in der Mitte auf dem Boden vor dem Kamishibai. Kind 21, das sie direkt anspricht, folgt den Anweisungen.

Zeit: 00:07:35 – 00:07:48

*03 Lehrerin Kind 22, wenn du nichts sehen kannst, kannst du dich noch dahinter setzen.  
Kind 20, du kannst noch darunter gehen.*

Die Türen des Erzähltheaters werden von der Lehrperson geöffnet. Die Lehrkraft spricht zwei Kinder, die außen sitzen, mit Namen an und weist sie auf einen Platz auf den Boden. Kind 20 und Kind 22 setzen sich auf den Boden.

Zeit: 00:07:49 – 00:08:02

*04 Lehrerin Am Rand der Stadt Kafarnaum, abseits von den anderen Häusern, steht eine kleine Hütte.*

Der Vorhang wird von der Lehrkraft rausgezogen und zur Seite gelegt. Ihr Blick geht hinter das Kamishibai, dann in den Kreis. Sie beginnt mit nach unten geneigtem Kopf die Geschichte vorzulesen.

Zeit: 00:08:03 – 00:08:10

*05 Lehrerin Die meisten Bewohner der Stadt wissen gar nicht, wer in dem Häuschen wohnt.*  
Die Lehrkraft fährt nach einer kurzen Pause mit dem Vorlesen der Geschichte fort. An der Stelle 00:08:05 zeigt sie mit ihren Händen eine fragende bzw. unwissende Geste und schaut in die Runde. Sie nimmt die Arme wieder runter, senkt den Blick und liest weiter, bis sie am Ende erneut die SuS anschaut.

## **Beschreibung – Szene 1**

22 Kinder, die Lehrkraft und ich sitzen auf acht Bänken in der Mitte des Klassenraums im Kreis. Jungen und Mädchen sitzen gemischt und meist zu viert auf einer Bank. Der Kreis ist nicht komplett geschlossen, sondern an einer Seite zum Whiteboard hin geöffnet. Dort steht zwar auch eine Bank, aber diese dient der Ablage von Materialien. Vor der Bank steht ein dreieckiger Tisch. Der Tisch ist mit einem großen, hellgrünen Tuch bedeckt. Darauf steht wiederum das Kamishibai mit zugeklappten Türen, es hat die Farbe hellbraun. Die Lehrperson sitzt allein auf einer Bank links neben dem Kamishibai. Sie hat das linke Bein über das rechte geschlagen und die Hände auf ihrem Schoß ineinandergelegt. Einige Kinder sitzen auf ihren Händen, andere wackeln mit den Beinen. Die Lehrperson sagt, dass in der heutigen Stunde eine biblische Geschichte näher betrachtet wird. Sie steht energisch auf, geht seitlich zwei Schritte nach rechts und steht nun hinter dem Kamishibai bzw. dem dreieckigen Tisch. Kind 16, das links neben mir sitzt, lässt den rechten Arm, mit dem er sich meldete, fallen. Kind 15 rechts neben mir richtet sich mit dem Blick auf das Kamishibai aus und setzt sich im Schneidersitz auf die Bank. Kind 14 spielt mit seiner Maske herum. Bevor die Lehrkraft sich hinsetzt, spricht sie Kind 21, das rechts außen sitzt, direkt an und weist ihm einen Platz auf dem Boden zu. Dazu gestikuliert sie mit beiden Händen bzw. Zeigefinger, die zuerst auf die zwei äußeren Plätze bzw. Kinder zeigen und dann einen Halbkreis formen, während sie vorne aufeinander zulaufen. Bevor sie sich hinsetzt, neigt sich ihr Kopf nach rechts auf die dort liegenden Materialien. Kind 4 wippt seine Beine parallel hin und her. Kind 22 winkt in die Kamera. Kind 19 wippt ebenfalls mit den Beinen hin und her. Kind 18 reibt sich mit den Fingern nacheinander die Augen, streicht sich die Haare aus dem Gesicht, setzt sich aufrecht hin und hat beide Hände auf seinen Oberschenkeln abgelegt. Die Lehrkraft geht ein wenig in die Hocke, setzt sich aber noch nicht hin und lässt stattdessen ihren Blick nochmal nach links auf die Bank wandern, die als Ablagefläche genutzt wird. Sie legt einen weißen Zettel hinter das Erzähltheater, der im gleichen Augenblick auch wieder verschwindet. In diesem Zuge greift sie mit der rechten und linken Hand jeweils eine Tür des Erzähltheaters. Bevor sie dieses öffnet, geht der Blick in die Runde. Anschließend dreht sie sich Richtung Kamishibai. Kind 2 reibt sich mit der rechten Hand die Augen. Kind 4 blickt nach links und lässt anschließend seinen Blick durch die Runde schweifen. Kind 9 dreht sich in die Richtung der Kamera und zeigt zweimal kurz nacheinander ein Peace-Zeichen. Nach einem kurzen, seitlichen Blick von Kind 10, unterlässt Kind 9 die Aktion. Kind 10 blickt nochmal nach hinten, Kind 9 zeigt zeitgleich ein Peace-Zeichen mit der rechten Hand über die linke Schulter. Kind 3 zeigt ein Peace-Zeichen in Richtung der Kamera. Kind 4 guckt nach links. Anschließend öffnet die Lehrkraft die Türen komplett und lässt sie in einem Winkel von ca. 150 Grad zum Korpus des Kamishibai stehen. Ihr Blick geht noch einmal nach rechts. Mit dem rechten Zeigefinger zeigt und sagt sie Kind 22, welches rechts außen, neben Kind 21 saß, der schon auf dem Boden sitzt, es solle sich ebenfalls dorthin setzen, um besser sehen

zu können. Ihre linke Hand verweilt derzeit am Kamishibai. Kind 22 steht auf und setzt sich rechts neben Kind 21. Der Blick der Lehrkraft wandert währenddessen auf die linke Seite. Kind 20, welches links außen sitzt, weist sie ebenfalls einen Platz auf dem Boden. Kind 20 steht auf, zieht sich die Hose hoch und setzt sich schräg hinter Kind 21. Kind 17 verfolgt den Prozess des Hinsetzens von Kind 20 und Kind 22. Kind 13 steht auf und zieht sich die Hose hoch. Nach einem kurzen Blick nach rechts setzt es sich wieder. Es zieht sein linkes Knie an, stellt den Fuß auf die Bank und legt sein Kinn auf dem Knie ab. Kind 8 sitzt an der vorderen Kante der Bank, hat die Hände auf die Oberschenkel gestützt und den Oberkörper leicht nach vorne geneigt. Kind 7 neigt den Kopf kurz nach links, dann wieder gerade. Kind 6 neigt ihren Oberkörper nach links und richtet ihre Augen auf das Erzähltheater, sie verweilt in dieser Position. Kind 11 sitzt still auf ihren Händen. Kind 12 sitzt gebeugt und wackelt mit den Beinen hin und her. Beide Hände der Lehrperson verschwinden hinter dem Kamishibai, sie streicht sich die Haare hinter die Ohren und richtet ihre Brille. Mit der linken Hand zieht die Lehrperson ihre Maske ein kleines Stück runter, sodass ihr Mund zu sehen ist. Sie befeuchtet ihren rechten Mittelfinger, setzt dann die Maske wieder richtig auf. Mit der rechten Hand zieht sie den Vorhang des Kamishibai hoch, wirft beim Weglegen einen kurzen Blick auf die Rückseite, legt ihn anschließend rechts neben sich auf der Bank ab, neigt ihren Kopf, legt die Hände auf die Oberschenkel, richtet sich auf, Blick in den Kreis, richtet ihre Maske erneut mit der linken Hand, senkt ihren Kopf dann wieder und beginnt mit dem Vorlesen. Kind 1 stützt ihren linken Unterarm auf dem Oberschenkel ab und neigt sich stark nach vorne. Kind 19 stoppt das Hin- und Herbewegen der Beine. Kind 20 korrigiert ihre Sitzposition. Kind 4 hat den Blick auf das Erzähltheater gerichtet und wiederholt die Bewegung der Beine. Kind 21 blickt nach links, Kind 22 dreht sich in die Richtung der Kamera. Beide blicken wieder nach vorne. Nach dem ersten Teilsatz blickt die Lehrkraft auf und schaut die Kinder, welche links von ihr sitzen, kurz an. Sofort liest sie weiter, und senkt dafür wieder den Kopf. Kurz darauf, für den zweiten Satzteil wiederholt sie ihr Handeln für die rechte Seite des Kreises. Mit gesenktem Blick liest sie weiter. Die Lehrkraft zeigt bei den Worten „wissen gar nicht“ eine unwissende bzw. fragende Geste, indem sie ihre Arme angewinkelt an den Körper legt und die Hände mit den Handflächen nach oben orthogonal dazu hält. Sie blickt kurz auf und liest dann weiter. Am Ende des Satzes schaut sie die Kinder zu ihrer linken wieder an. Kind 2 und Kind 4 wackeln weiterhin ununterbrochen mit ihren Beinen parallel hin und her und haben dabei ihre Hände unter die Oberschenkel gelegt. Kind 4 ändert zudem stetig seine Blickrichtung und Kind 5 schaut auf seine Hände. Kind 6 streckt sich, indem sie ihre Arme räkelt.

**Legende: Netzwerk Unterrichtsszene**

A	Lehrerin
B	SuS
C	Dreieckiger Tisch – Grünes Tuch
D	Kamishibai
E	Bildkarte 1
F	Vorhang
G	Türen
H	Biblische Erzählung