

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

Erstgutachter: Prof. Dr. Dr. Oliver Reis

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Katharina Rohlfing

**Religiöse Praktiken im Angebot „Bewegende Begriffe“  
– Zum Zusammenhang von sayings und doings im religiösen  
Spracherwerb**

Masterarbeit

eingereicht von:  
Kristina Maurer

eingereicht am: 02.09.2022

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
2	Theoretischer Hintergrund .....	2
2.1	Pragmatischer Rahmen als praxistheoretische Form .....	2
2.1.1	Der Pragmatische Rahmen nach Rohlfing .....	2
2.1.1.1	<i>Interaktion</i> .....	6
2.1.1.2	<i>Turn-Taking</i> .....	7
2.1.1.3	<i>Synchronisationsverhalten</i> .....	8
2.1.2	Verortung Praxistheorie .....	10
2.1.2.1	<i>Sayings und Doings in der Synchronisation</i> .....	10
2.1.2.2	<i>Praktiken als Pragmatischer Rahmen</i> .....	12
2.2	Vertrauen.....	13
2.2.1	Der Vertrauensbegriff nach Luhmann .....	13
2.2.1.1	<i>Das Grundproblem: Die Komplexität der Welt</i> .....	13
2.2.1.2	<i>Vertrauen als Möglichkeit der Komplexitätsreduktion</i> .....	15
2.2.2	Komponenten einer Vertrauensbeziehung .....	17
2.2.2.1	<i>Substitution einer Innenordnung</i> .....	18
2.2.2.2	<i>Lernbedürftigkeit</i> .....	19
2.2.2.3	<i>Symbolische Kontrolle</i> .....	20
2.2.3	Vertrauen und Misstrauen .....	21
2.2.4	Bereitschaft zu vertrauen.....	23
3	Methodik .....	25
3.1	Beschreibung der Rahmenbedingungen.....	25
3.2	Beschreibung des Unterrichtsvorhabens .....	26
3.3	Methodisches Vorgehen.....	30
3.3.1	<i>Erhebungsmethode</i> .....	30

3.3.2	Auswertungsmethode .....	31
3.4	Durchführung .....	33
3.4.1	Vertrauenssparcours .....	33
3.4.1.1	<i>Szene 1</i> .....	34
3.4.1.2	<i>Szene 2</i> .....	38
3.4.1.3	<i>Szene 3</i> .....	41
3.4.2	Anschlussgespräch an den Vertrauenssparcours .....	46
3.4.2.1	<i>Szene 1</i> .....	46
3.4.2.2	<i>Szene 2</i> .....	48
3.4.2.3	<i>Szene 3</i> .....	49
3.4.3	Soziometrische Übung .....	50
3.4.4	Standbilder .....	52
3.4.4.1	<i>Szene 1</i> .....	53
3.4.4.2	<i>Szene 2</i> .....	56
3.4.5	Anschlussgespräch an das Vorlesen der Bibelgeschichte .....	58
3.4.5.1	<i>Szene 1</i> .....	59
3.4.5.2	<i>Szene 2</i> .....	60
3.4.6	Abschließender Vertrauenssparcours .....	62
3.4.7	Abschlussinterview .....	64
3.4.8	Alltagssituationen .....	65
3.4.8.1	<i>Szene 1</i> .....	65
3.4.8.2	<i>Szene 2</i> .....	67
3.4.8.3	<i>Szene 3</i> .....	68
3.5	Ergebnisse .....	69
4	Diskussion und Ausblick .....	74
5	Fazit .....	76

6	Literaturverzeichnis.....	78
7	Anhang .....	82

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Konzeptionierung des Unterrichtsvorhabens.....	27
Abbildung 2: Übersicht des auszuwertenden Datenmaterials.....	32
Abbildung 3: Standbild von S5 und S9 – Die Umarmung.....	53
Abbildung 4: Standbild von S1 und S15 (und S13) – Reiter und Pferd .....	56

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Vertrauensparcours – Szene 1.....	36
Tabelle 2: Vertrauensparcours – Szene 2.....	39
Tabelle 3: Vertrauensparcours – Szene 3.....	43
Tabelle 4: Anschlussgespräch Vertrauensparcours – Szene 1 .....	47
Tabelle 5: Anschlussgespräch Vertrauensparcours – Szene 2 .....	48
Tabelle 6: Standbild – Szene 1.....	54
Tabelle 7: Standbild – Szene 2.....	57
Tabelle 8: Anschlussgespräch Bibelgeschichte – Szene 1 .....	59
Tabelle 9: Anschlussgespräch Bibelgeschichte – Szene 2 .....	61
Tabelle 10: Abschließender Vertrauensparcours .....	62

## 1 Einleitung

Die hier verfasste Arbeit zum Thema „Religiöse Praktiken im Angebot „Bewegende Begriffe“ – Zum Zusammenhang von sayings und doings im religiösen Spracherwerb“ fokussiert das Sprachfähigwerden von Grundschulkindern zu einem religiös-abstrakten Begriff.

Der Religionsunterricht setzt sich zum Ziel, dass Lernende durch ihn religiös sprachfähig werden. Kritisiert wird allerdings, dass „[trotz] dieser Zielbeschreibungen [...] in der Schule und im Religionsunterricht kein expliziter Umgang mit religiöser Sprache und keine systematische und fachbezogene Begriffsbildung statt[findet].“<sup>1</sup>

Dem hier aufgezeigten Problem nimmt sich diese Arbeit an, indem sie versucht, *praxistheoretisch* – und nicht von didaktisch-intentionalen Konstruktionen her – zu erfassen, was tatsächlich und faktisch beim Erwerb eines abstrakt-religiösen Begriffs im Lernumfeld passiert. Konkret formuliert, versucht die hier verfasste Arbeit zu evozieren, *inwiefern sayings und doings beim Begriffslernen von Grundschulkindern zusammenhängen*.

Anders als die Kinder- und Jugendtheologie fokussiert dieser Forschungsansatz damit weniger die inhaltliche Begriffsentwicklung, sondern vielmehr ob und inwiefern Lernende über sayings sprachfähig für etwas werden, was sie selbst auch fühlen und denken. Der Höhepunkt des Begriffslernens – so schätzt es die hier verfasste Arbeit ein – ist es, dass die Lernenden über einen religiösen Begriff sprechen, zu dem sie selbst eine Erfahrung gemacht haben und der dadurch nicht länger abstrakt für sie ist. Erst dann – so ist die Annahme – können sie inhaltlich qualitativ in ihrer Sprachfähigkeit etwas transportieren, was sie selbst auch fühlen und denken.

Die hier verfasste Arbeit forscht in diesem Rahmen zu dem religiös-abstrakten Begriff *Vertrauen*, welcher in einer Unterrichtseinheit für Grundschüler/innen aufbereitet wird. Um mit diesem Begriff zu arbeiten, bedarf es einer Konzeptionalisierung von diesem im theoretischen Teil der Arbeit. Ziel ist es, herauszufinden, ob sich saying und doing der Lernenden zum Begriff Vertrauen über die Zeit des Unterrichtsvorhabens verändern, ob sie gleichbleiben, ob sie sich ergänzen oder ob sie sich voneinander abgrenzen. Um das saying- und doing-Verhalten in Bezug zueinander zu setzen und

---

<sup>1</sup> THERESA KOHLMAYER/ OLIVER REIS/ FRANZISKA VIERTEL/ KATHARINA ROHLFING, Wie meinst du das? Begriffserwerb im Religionsunterricht. In: <https://www.theo-web.de/ausgaben/2020/19-jahrgang-2020-heft-1/news/wie-meinst-du-das-begriffserwerb-im-religionsunterricht>; 30.08.2022.

zu operationalisieren, bedarf es des Weiteren einer theoretischen Rahmung zu Synchronisationsmechanismen, die global in die Theorie des Pragmatischen Rahmens nach Rohlfing zu verorten sind.

Für das diesem Forschungsansatz zugrundeliegende, rekonstruktive Vorgehen werden innerhalb des Unterrichtsvorhabens sechs ausgewählte Kinder beobachtet und auditiv aufgezeichnet, um sowohl verbale als auch nonverbale Daten zu erheben. Die mittels dichter Beschreibungen und angefertigter Transkripte ausgewerteten Daten werden anschließend vor dem Hintergrund der Theorie des Pragmatischen Rahmens analysiert und interpretiert. Die daraus zu ziehenden Ergebnisse werden abschließend unter dem Gesichtspunkt des theoretischen Bezugsrahmens *Vertrauen* reflektiert und diskutiert. Das hier beschriebene, methodische Vorgehen stellt heraus, wie sayings und doings im Unterricht arbeiten und ob auf diese Art und Weise Begriffslernen überhaupt möglich ist. Gegebenenfalls lassen sich davon Aussagen ableiten, die unter anderem eine mögliche Ursache für das eingangs beschriebene, nichtstattfindende Begriffslernen im Religionsunterricht erkennen lassen.

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Pragmatischer Rahmen als praxistheoretische Form

#### 2.1.1 Der Pragmatische Rahmen nach Rohlfing

Für den frühen Spracherwerb eines Kindes ist unter anderem die Entwicklung der Pragmatik, die eine der linguistischen Ebenen im Spracherwerb darstellt, elementar.<sup>2</sup> Die Pragmatik befasst sich grundlegend mit dem Gebrauch von Sprache: „Der Pragmatik geht es darum, zu untersuchen, **wie mit Sprache gehandelt wird.**“<sup>3</sup> Daraus geht hervor, dass sprachliche Äußerungen gleichzeitig auch sprachliche Handlungen sind, deren Konsequenzen aus Sicht der Pragmatik bedeutend sind.<sup>4</sup> Die hier beschriebene

---

<sup>2</sup> Vgl. KATHARINA J. ROHLFING, Frühe Sprachentwicklung (UTB Sprachwissenschaft, Pädagogik, Psychologie 4783), Tübingen 2019, 17.

<sup>3</sup> UDO ELFERT, Alltagsintegrierte Sprachbildung. Sprachbereiche – Linguistische Ebenen. In: <https://sprachbildung.net/linguistische-ebenen-sprachbereiche/>; 10.08.2022.

<sup>4</sup> Vgl. ROHLFING, Frühe Sprachentwicklung, 235; JEROME S. BRUNER, Child's talk. Learning to use language, Oxford 1983, 36.

Teildisziplin der Linguistik fragt mit anderen Worten danach, auf welche Art und Weise mit sprachlichen Äußerungen etwas getan werden kann:

„Äußerungen werden gegenüber einer bestimmten Person gemacht und sind mit (deren und eigenen) Handlungen verknüpft. Auf diese Weise ergibt sich eine **Verankerung der Äußerungen in einer konkreten Situation und Interaktion**.“<sup>5</sup>

Hinsichtlich des frühen Spracherwerbs eines Kindes beziehen Röhlfing u.a. dieses Wissen mit ein und nehmen an, dass Sprache und Handlung von Beginn des Spracherwerbs an miteinander verbunden seien.<sup>6</sup> Diese These ergründet sich wiederum in der Annahme, dass Kinder ein neues Wort nicht kontextunabhängig vorgestellt bekommen und derweile lernen, sondern dass sie dieses kontextabhängig im Rahmen von Handlungen und anderen Personen lernen.<sup>7</sup>

Angesichts dieser Annahmen stellt das Konzept des *Pragmatischen Rahmens* eine Möglichkeit dar, die Fähigkeiten beim Wortlernen von Kindern genauer zu beschreiben sowie ihre pragmatischen Fertigkeiten zu analysieren.<sup>8</sup> Das Konzept des Pragmatischen Rahmens ist in der Theorie vielfältig ausgearbeitet und aufgegriffen worden, so zum Beispiel von dem österreichischen Philosophen Ludwig Wittgenstein oder aber auch von dem US-amerikanischen Psychologen Jerome Bruner.<sup>9</sup> Röhlfing u.a. merken an, dass sich die Forschung bisher vielfach auf pragmatische Rahmen im Zusammenhang mit Wortlernen konzentriert habe, dass diese Theorie aber auch breiter gefasst werden könne und sich allgemein auf die Frage, wie Lernen im pragmatischen Rahmen geht, beziehen könne.<sup>10</sup>

Die hier verfasste Arbeit nimmt Bezug auf das von Bruner geprägte Konzept des Pragmatischen Rahmens. Im Hinblick auf die von Bruner geprägte Konzeptionierung definiert sich ein Pragmatischer Rahmen als eine wiederkehrende Interaktionsstruktur zwischen Interaktionspartnern, die gemeinsam ein Ziel verfolgen.<sup>11</sup> Der Pragmatische Rahmen charakterisiert sich

---

<sup>5</sup> ROHLFING, Frühe Sprachentwicklung, 235.

<sup>6</sup> Vgl. KATHARINA J. ROHLFING/ BRITTA WREDE/ ANNA-LISA VOLLMER/ PIERRE-YVES OUDAYER, An Alternative to Mapping a Word onto a Concept in Language Acquisition: Pragmatic Frames. In: Frontiers in Psychology 7 (2016), 2.

<sup>7</sup> Vgl. ebd., 1f.

<sup>8</sup> Vgl. KATHARINA J. ROHLFING/ ANGELA GRIMMINGER, Utilizing Pragmatic Frames as an analytical tool for children's performance during word learning. Eingereicht für die Proceedings of the 9th Joint IEEE International Conference on Development and Learning and on Epigenetic Robotics (ICDL-Epi-Rob) (2019), 81.

<sup>9</sup> Vgl. ebd.

<sup>10</sup> Vgl. ROHLFING u.a., An Alternative, 9.

<sup>11</sup> Vgl. ebd., 2.

- (1) über eine Oberflächenebene, die sich über eine aus sowohl verbalen als auch nonverbalen Handlungen zusammensetzende Interaktionsstruktur zeigt,
- (2) über eine Tiefenstruktur, die das pragmatische Verhalten zur Erreichung des gemeinsamen Ziels unterstreicht
- (3) und über eine kognitive Ebene, die durch den Rahmen ausgelöste kognitive Funktionen der Interaktionspartner miteinschließt.<sup>12</sup>

Die Oberflächenstruktur erweist sich gewissermaßen als die Performanz eines Pragmatischen Rahmens, die variabel die in der Tiefenstruktur liegende invariante Grundform der Rahmung realisiert.<sup>13</sup>

Vorzustellen sei sich an dieser Stelle ein Stundenbeginn in der Schule. Die Lehrkraft ist gewillt, den Unterricht einzuleiten, wozu ihr allerdings noch die Aufmerksamkeit eines Kindes fehlt. Sie stellt sich vor das Kind, das Kind guckt zu ihr herauf, sie weist es darauf hin, dass sie mit dem Unterricht beginnen möchte und führt unterstützend ihren Zeigefinger zum Mund. Als gemeinsames Handlungsziel der Interaktionspartner erweist sich das Stillwerden, um mit dem Unterricht zu beginnen. Gerahmt wir dieses Ziel

- (1) durch eine Aneinanderreihung von (variablen) verbalen und nonverbalen Handlungen auf der Oberflächenebene: Die Lehrkraft stellt sich vor das Kind, sie weist es verbal – in prosodisch und syntaktisch angemessener Art und Weise – auf den Unterrichtsbeginn hin und führt ihren Zeigefinger zum Mund,
- (2) durch die invariante Tiefenstruktur, in welcher die Erwartung der Lehrkraft enthalten ist, dass das Kind die verbale Aufforderung befolgt, aber auch dass es die in Schule konventionalisierte Geste des Fingerführens zum Mund als Hinweis zum Stillwerden interpretiert,
- (3) sowie durch die kognitive Ebene, also dass das Kind kognitiv die Geste in Zusammenhang mit der verbalen Aufforderung in sich synchronisiert und als „Ich-muss-jetzt-still-werden“ interpretiert.

Damit das in diesem Beispiel von der Lehrkraft durch das Fingerführen zum Mund intendierte Stillwerden vom Kind verstehend interpretiert werden kann, ist es wichtig, dass Pragmatische Rahmen *wiederkehrende* Interaktionsstrukturen sind: „Pragmatic frames are retrieved from memory to guide the interpretation of an ongoing

---

<sup>12</sup> Vgl. ROHLFING u.a., An Alternative, 2.

<sup>13</sup> Vgl. ebd., 6.

situation“<sup>14</sup>. Das Stichwort der *Wiederholung* ist folglich zentrales Charakteristikum eines Pragmatischen Rahmens.<sup>15</sup> Das Wiederkehrende in der Interaktionsstruktur erleichtert nach Bruner also die Interpretation einer Situation und verringert die kognitive Anstrengung der Interaktionspartner.<sup>16</sup> Sofern das Ziel eines Pragmatischen Rahmens aus der Vergangenheit bekannt ist, können die ihm inhärenten Handlungsschritte vorab erahnt werden. Hinzu kommt, dass die wiederkehrende Interaktionsstruktur die Form der Kokonstruktion<sup>17</sup> der Interaktionspartner beabsichtigt, die sich hinsichtlich des zu erreichenden Ziels verwirklicht.<sup>18</sup> Damit diese Form der Kooperationsbeziehung gelingt, ist die Aufteilung von „roles and tasks“<sup>19</sup> in einer Interaktion bedeutend. Diese strukturieren eine Interaktion und geben Verhaltensanweisungen innerhalb dieser: „The mastery of a pragmatic frame can be characterized by the ability to fulfill any role in it.“<sup>20</sup>

Hinsichtlich der Frage, wie Lernen im Pragmatischen Rahmen geht, sei anzumerken, dass dies individuell geschieht.<sup>21</sup> Aufgrund den dem Pragmatischen Rahmen zugrundeliegenden nonverbalen und verbalen Handlungen ist das Erlernen eines Rahmens abhängig von den kognitiven Fähigkeiten eines Individuums.<sup>22</sup> Das bedeutet, entsprechend dem Ausbau dieser notwendigen Fähigkeiten bedarf ein Lernender mehr oder weniger Wiederholungen, um die basale Struktur eines Rahmens zu verinnerlichen.<sup>23</sup> Abschließend sei zu vermerken, dass die Erreichung des gemeinsamen Handlungsziels essenzieller Bestandteil eines Pragmatischen Rahmens ist.<sup>24</sup> Für die Erreichung des gemeinsamen Ziels muss das Ziel klar benannt sein, denn nach ihm richten sich die Handlungen innerhalb der Interaktionsstruktur aus.<sup>25</sup>

---

<sup>14</sup> ROHLFING u.a., An Alternative, 2. Vgl. hierzu auch ROHLFING/ GRIMMINGER, Utilizing Pragmatic Frames, 81.

<sup>15</sup> Vgl. ROHLFING u.a., An Alternative, 4f.

<sup>16</sup> Vgl. ebd.

<sup>17</sup> Die Kokonstruktion ist eine der intensivsten Formen einer Kooperationsbeziehung. Kooperationspartner setzen ihre Ressourcen so ein, dass sie das Handlungsziel erreichen. Vgl. CORNELIA GRÄSEL/ KATHRIN FUßANGEL/ CHRISTIAN PRÖBTEL, Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), 210f.

<sup>18</sup> Vgl. ROHLFING u.a., An Alternative, 4.

<sup>19</sup> Ebd.

<sup>20</sup> ROHLFING/ GRIMMINGER, Utilizing Pragmatic Frames, 81.

<sup>21</sup> Vgl. ROHLFING u.a., An Alternative, 10.

<sup>22</sup> Vgl. ebd.

<sup>23</sup> Vgl. ebd.

<sup>24</sup> Vgl. ebd., 5f.

<sup>25</sup> Vgl. ebd.

Nachfolgend werden weitere Charakteristika – wie Interaktion, Turn-Taking und Synchronisationsmechanismen – die einen Pragmatischen Rahmen ausmachen und entscheidend für die Erreichung dessen Handlungsziels sind, erörtert.

### 2.1.1.1 *Interaktion*

Nach Rohlfing liegt die Struktur eines pragmatischen Rahmens vor, wenn zwei Menschen, die ein gemeinsames Handlungsziel haben, miteinander interagieren.<sup>26</sup> Daraus hervorgehend ist die Rekonstruktion pragmatischer Rahmen immer auf interaktionaler Ebene zu verorten, d. h. die sich ergebenden Interaktionsprozesse werden zur Rekonstruktion analysiert.

Die dazu einschlägige Literatur definiert (soziale) Interaktion grundlegend als „die wechselseitige und sinnhafte Bezugnahme [...] [von] Akteuren aufeinander“<sup>27</sup>. Aus soziologischer Perspektive ist der Mensch nämlich „nur in Beziehung zu anderen Menschen“<sup>28</sup> zu denken. Damit einhergehend ist jedes Denken und jedes Handeln eines Individuums von dem beeinflusst, was andere Menschen sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart dachten und getan haben beziehungsweise denken und tun.<sup>29</sup>

Daraus folgt gleichermaßen auch, dass ein Individuum nicht bloß von anderen Individuen beeinflusst wird, sondern dass es selbst auch auf andere einwirkt.<sup>30</sup> Die hier beschriebene Wechselseitigkeit ist als (soziale) Interaktion aufzufassen.<sup>31</sup>

*„Soziale Interaktionen bestehen darin, dass sich Personen face-to-face wahrnehmen, dass sie sich in ihrem Handeln aneinander orientieren und sich durch ihre Reaktionen kontinuierlich aufeinander beziehen. Interaktionen werden in Gang gehalten, indem die Individuen einander beobachten und sich unbewusst in die Rolle des Anderen hineinversetzen, ihr Verhalten wechselseitig interpretieren und aus diesen Interpretationen jeweils Schlüsse zur Organisation ihres nächsten Verhaltens ziehen.“<sup>32</sup>*

Neben den hier beschriebenen Kontingenzen im Verhalten von Interaktionspartnern sei zu ergänzen, dass über die Verhaltensweisen angezeigt wird, wie man selbst als

---

<sup>26</sup> Vgl. ROHLFING, Frühe Sprachentwicklung, 223.

<sup>27</sup> CHRISTIAN VON SCHEVE, Die emotionale Struktur sozialer Interaktion: Emotionsexpression und soziale Ordnungsbildung. In: Zeitschrift für Soziologie 39 (2010), 346. Vgl. hierzu auch BEATE MINSEL, Begriffsklärung – Soziale Interaktion. In: BEATE MINSEL/ WOLFGANG KLAUS ROTH (Hg.), Soziale Interaktion in der Schule. Bd. 5: U. u. S. Pädagogik, München 1987, 15; HEINZ ABELS, Einführung und Überblick über Themen und Theorien sozialer Interaktion. In: HEINZ ABELS (Hg.), Soziale Interaktion, Wiesbaden 2020, V.

<sup>28</sup> ABELS, Einführung, V.

<sup>29</sup> Vgl. ebd.

<sup>30</sup> Vgl. MINSEL, Begriffsklärung, 15; ABELS, Einführung, V.

<sup>31</sup> Vgl. ABELS, Einführung, V.

<sup>32</sup> Ebd.

Individuum von anderen Individuen gesehen werden will.<sup>33</sup> Darüber hinaus geben sie zusätzlich an, wie auch das Gegenüber gesehen und verstanden wird.<sup>34</sup>

Zusammengefasst definiert sich soziale Interaktion über die Reziprozität der Interaktionspartner/innen. In Beziehung zum theoretischen Forschungsrahmen – dem Pragmatischen Rahmen – gesetzt, bedarf es für die Erreichung eines gemeinsamen Handlungsziel eben dieser Reziprozität. Voraussetzung für die Erreichung des gemeinsamen Ziels ist nämlich das Sich-aufeinander-beziehen und das sich Miteinander-organisieren der Interaktionspartner/innen.

#### 2.1.1.2 Turn-Taking

Ein der sozialen Interaktion inhärenter „universeller Mechanismus“<sup>35</sup> ist der des reziproken, also der des wechselseitigen Verhaltens von Interaktionspartnern. Die zu dieser Reziprozität einschlägige Literatur umschreibt dies als „turn-taking“<sup>36</sup>, das als „sequenzielle Organisation einer Interaktion, in der sich Partner **kontingent** aufeinander beziehen“<sup>37</sup>, zu definieren ist. Eine Konversation ist im Allgemeinen so organisiert, dass die Interaktionspartner/innen abwechselnd – mit kurzen Pausen oder auch kleinen Überlappungen – sprechen.<sup>38</sup> Dabei umfasst der *turn* das zugewiesene Rederecht, dem gleichzeitig ein bevorstehender Sprecherwechsel innewohnt. Das *taking* hingegen beschreibt den *turn* zu nehmen, um somit den Sprecherwechsel zu vollziehen.<sup>39</sup> Daraus etabliert sich folgende Regel: „Wenn der Andere etwas tut, dann warte ich“<sup>40</sup>. Dies wiederum setzt voraus, das Verhalten des Anderen antizipieren zu können.<sup>41</sup>

Innerhalb der hier beschriebenen Turnkonstruktionen beziehen sich also beide Interaktionspartner/innen aufeinander – und zwar sowohl zeitlich sowie räumlich als auch strukturell.<sup>42</sup> Infolge des Aufeinanderbeziehens verhalten sich beide Partner *kontingent* zueinander.<sup>43</sup> Dem *Turn-Taking* als ein die Interaktion strukturierender

---

<sup>33</sup> Vgl. ABELS, Einführung, V.

<sup>34</sup> Vgl. ebd.

<sup>35</sup> ROHLFING, Frühe Sprachentwicklung, 59.

<sup>36</sup> JUDITH HOLLER/ KOBIN H. KENDRICK/ MARISA CASILLAS/ STEPHEN C. LEVINSON, Turn-Taking in Human Communicative Interaction. In: Frontiers in Psychology 6 (2015), 6.

<sup>37</sup> ROHLFING, Frühe Sprachentwicklung, 59.

<sup>38</sup> Vgl. ROHLFING, Frühe Sprachentwicklung, 59; ANTHONY LIDDICOAT, An introduction to conversation analysis, London 2007, 51.

<sup>39</sup> Vgl. HOLLER u.a., Turn-Taking, 6.

<sup>40</sup> ROHLFING, Frühe Sprachentwicklung, 60.

<sup>41</sup> Vgl. ebd.

<sup>42</sup> Vgl. ebd., 59.

<sup>43</sup> Vgl. ebd.

Mechanismus liegt „das Erreichen eines gemeinsamen Handlungsziels“<sup>44</sup> zugrunde: In einer sozialen Interaktion müssen die Interaktionspartner miteinander agieren, sie müssen gegenseitig aufeinander Bezug nehmen und erst dadurch können sie ein gemeinsames Handlungsziel erreichen.<sup>45</sup> Infolgedessen überschreitet dies die „momentane[] Koordination der Aufmerksamkeit“<sup>46</sup>.

Zu ergänzen sei, dass sich *Turn-Taking* nicht ausschließlich – wie hier beschrieben – auf verbale Kommunikation bezieht, sondern dass dieser Mechanismus gleichwohl in nonverbalem Verhalten wiederzuerkennen ist.<sup>47</sup> Rohlfing beschreibt, dass bereits nonverbales Verhalten von jungen Säuglingen sequenziell organisiert sei und dass Kinder für die impliziten Regeln des reziproken Verhaltens „empfänglich“<sup>48</sup> seien. Mittels des intuitiven Erkennens dieser Regeln und der Kontingenzen gelingt Interaktion also bereits ohne verbale Fähigkeiten.<sup>49</sup>

Die hier beschriebene, sequenziell organisierte Interaktion ist darauf ausgerichtet, ein Miteinander zwischen Interaktionspartnern in einer Interaktion zu etablieren. Dies ist wiederum essenziell für die Erreichung eines gemeinsamen Handlungsziel entsprechend der Theorie des Pragmatischen Rahmens.

#### 2.1.1.3 *Synchronisationsverhalten*

Die vorangegangenen Kapitel führen auf, dass sich Interaktionspartner contingent zueinander verhalten müssen, damit eine Interaktion gelingt. In diesem Zusammenhang sind sogenannte *Synchronisationsmechanismen* zu erwähnen, mit denen sich die Interaktionspartner/innen generell koordinieren.<sup>50</sup> Während einer Interaktion müssen von den Interaktionspartnern multimodale Informationen verarbeitet, koordiniert und über die unterschiedlichen menschlichen Sinne aufgenommen werden.<sup>51</sup> Das Stichwort *Modalitäten* – hinsichtlich denen sich die Interaktionspartner/innen einander anpassen<sup>52</sup> – „bezeichnet eine an den Hauptsinnen orientierte Art der Wahrnehmung und

---

<sup>44</sup> ROHLFING, Frühe Sprachentwicklung, 59.

<sup>45</sup> Vgl. ebd.

<sup>46</sup> Ebd.

<sup>47</sup> Vgl. ebd., 60.

<sup>48</sup> Ebd., 60f.

<sup>49</sup> Vgl. ebd.

<sup>50</sup> Vgl. ebd., 62.

<sup>51</sup> Vgl. LAKSHMI J. GOGATE/ LORRAINE E. BAHRICK/ JILAYNE D. WATSON, A Study of Multimodal Motherese: The Role of Temporal Synchrony between Verbal Labels and Gestures. In: Child Development 71 (2000), 878.

<sup>52</sup> Vgl. ROHLFING, Frühe Sprachentwicklung, 62.

der Verhaltensproduktion; diese kann visueller, taktiler, akustischer oder affektiver Art sein.“<sup>53</sup> Synchronisation innerhalb dieses Kontextes meint also die Abstimmung von unterschiedlichem modalitätsspezifischem Verhalten einer beziehungsweise mehrerer Personen innerhalb einer sozialen Interaktion.<sup>54</sup> Die von der dazu einschlägigen Literatur erwähnte *temporale Synchronisation*, also die zeitliche Übereinstimmung zwischen verschiedenen Modalitäten – beispielsweise zwischen vokalem und motorischem Verhalten<sup>55</sup> – gilt als zentral in kommunikativen Prozessen.<sup>56</sup> Psycholinguisten wie Colwyn Trevarthen oder Joëlle Provasi nehmen an, „dass der **Rhythmus** bei diesem Miteinander die Verbindung herstellt.“<sup>57</sup>

Fortführend unterscheidet die Theorie hinsichtlich der hier beschriebenen Organisation von und Abstimmung innerhalb einer Interaktion die *interpersonale* von der *intrapersonalen Synchronisation*.<sup>58</sup> Die *interpersonale Synchronisation*, die zwischen den Interaktionspartnern stattfindet, „fasst diese Organisation als ein körperliches Phänomen auf“<sup>59</sup>. Das heißt, die Interaktionspartner/innen koordinieren sich rhythmisch hinsichtlich beispielsweise ihrer (non-)verbalen Äußerungen und ihrer Bewegungen mit dem Ziel, „sich aufeinander einzustimmen, um recht genau die Handlungen des anderen vorhersagen zu können.“<sup>60</sup> Dies wiederum ist elementar für eine gelingende Interaktion. Dazu in Ergänzung steht die *intrapersonale Synchronisation*, also die Synchronisation, die innerhalb der jeweiligen Interaktionspartner/innen stattfindet.<sup>61</sup> Darunter zu verstehen, ist die Fähigkeit, zwei modalitätsspezifisch verschiedene Signale wahrzunehmen und in sich selbst koordinieren beziehungsweise synchronisieren zu können<sup>62</sup>: Innerhalb einer Interaktion sehe ich beispielsweise die Bewegungen meines Interaktionspartners und höre gleichzeitig seine verbalen Äußerungen. Diese visuelle und akustische Art der Wahrnehmung synchronisiere ich in mir selbst, damit Interaktion unter anderem gelingt.

---

<sup>53</sup> ROHLFING, Frühe Sprachentwicklung, 25.

<sup>54</sup> Vgl. GOGATE/BAHRICK/WATSON, A Study of Multimodal Motherese, 878.

<sup>55</sup> Vgl. ebd.

<sup>56</sup> Vgl. ROHLFING, Frühe Sprachentwicklung, 62.

<sup>57</sup> Ebd.

<sup>58</sup> Vgl. ebd., 62, 87.

<sup>59</sup> Ebd., 87.

<sup>60</sup> Ebd., 62.

<sup>61</sup> Vgl. ebd., 87.

<sup>62</sup> Vgl. ebd.

Zusammengefasst ist es für das Gelingen einer Interaktion notwendig, dass sich die dazugehörigen Interaktionspartner/innen aufeinander einstellen und aufeinander abstimmen. Dafür wiederum ist es wichtig, dass sich die Interaktionspartner/innen sowohl untereinander als auch in sich selbst synchronisieren. Infolgedessen sind Synchronisationsmechanismen gleichermaßen mit dem Aufziehen eines Pragmatischen Rahmens verwoben.

### 2.1.2 Verortung Praxistheorie

Die Annahme, auf der die diese Arbeit rahmende Forschungsfrage basiert, ist, dass alles, was Menschen zusammentun, über *Praktiken* koordiniert beziehungsweise synchronisiert ist. Ziel dieser Arbeit ist es, innerhalb eines Unterrichtsvorhabens zum Begriffslernen – von der Praxis herdenkend – den Zusammenhang von *sayings* und *doings* zu eruieren. Dieses Vorhaben spannt den theoretischen Forschungsrahmen der *Praxistheorie* auf, woren sich die Theorie des Pragmatischen Rahmens verorten lässt. Bevor nachfolgend beide Theorien in Bezug zueinander gesetzt werden, wird ein kurzer Überblick über die Praxistheorie mit den auf sie zurückführenden Begrifflichkeiten der sayings und doings gegeben.

#### 2.1.2.1 *Sayings und Doings in der Synchronisation*

Kerngedanke der Praxistheorie ist es, „die Praxis, also das, was sich tatsächlich situativ vollzieht, zum Ausgangspunkt theoretischer Überlegungen zu machen.“<sup>63</sup> Die Praxistheorie insgesamt untergliedert sich diesbezüglich in verschiedenartige Ansätze, die verschiedenartige Kernpunkte fokussieren.<sup>64</sup> So existiert folglich nicht *die eine* Praxistheorie, jedoch verfolgt jeder dieser Ansätze im Kern, soziale Praktiken und ihre Entstehung zu rekonstruieren.<sup>65</sup> Die Praxistheorie als Forschungsprogramm konzentriert sich folglich nicht darauf, die „Intentionen der (bewusst) Handelnden“<sup>66</sup> zu analysieren, sondern vielmehr das in der Handlung eines Menschen implizit und

---

<sup>63</sup> FRANKA SCHÄFER/ ANNA DANIEL/ FRANK HILLEBRANDT, Einleitung. In: FRANKA SCHÄFER/ ANNA DANIEL/ FRANK HILLEBRANDT (Hg.), Methoden einer Soziologie der Praxis, Bielefeld 2015, 7.

<sup>64</sup> Vgl. HILMAR SCHÄFER, Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In: HILMAR SCHÄFER (Hg.), Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm, Bielefeld 2016, 9f.

<sup>65</sup> Vgl. SCHÄFER, Einleitung, 11.

<sup>66</sup> GERHARD BÜTTNER/ HANS MENDL/ OLIVER REIS/ HANNA ROOSE, Vom radikalen Konstruktivismus zur Praxistheorie. In: GERHARD BÜTTNER/ HANS MENDL/ OLIVER REIS/ HANNA ROOSE (Hg.), Praxis des RU. Bd. 10: Religion lernen, Bielefeld 2019, 11.

unbewusst Liegende.<sup>67</sup> Mit Bezug zur Theorie des Pragmatischen Rahmens sind beispielsweise die mit einer Interaktion einhergehenden Synchronisationsmechanismen von Agierenden implizit und unbewusst; diese werden vorwiegend unreflektiert und automatisiert ausgeführt und können so mittels des Forschungsprogramms erfasst werden. Zusammenfassend versuchen praxeologische Ansätze „[z]u beobachten, wie soziale Praktiken das Zusammenleben prägen“<sup>68</sup>.

Für ein einheitliches Begriffsverständnis seien die in der Praxistheorie elementaren Begriffe der *Praxis* beziehungsweise der *Praktik* an dieser Stelle kurz erläutert. In der dazu einschlägigen Literatur werden beide Begrifflichkeiten oftmals synonym gebraucht.<sup>69</sup> Eine Abgrenzung der beiden Begriffe ließe sich dahingehend denken, dass *Praxis* als „übergeordnete[s] Phänomen von praktischen Handlungsvollzügen“<sup>70</sup> zu denken ist, während *Praktiken* diese Handlungsvollzüge sind – in einer *Praxis* sind also verschiedene *Praktiken* enthalten.<sup>71</sup>

Praktiken können als „kleinste Einheit des Sozialen“<sup>72</sup> gefasst werden und nach dem Theoretiker Theodore R. Schatzki als sämtliche menschliche Handlungen, die sich in Raum und Zeit vollziehen, definiert werden:

„Praktiken sind das Tun, Sprechen, Fühlen und Denken, das wir notwendig mit anderen teilen. Dass wir es mit anderen gemeinsam haben, ist Voraussetzung dafür, dass wir die Welt verstehen, uns sinnvoll darin bewegen und handeln können. Praktiken bestehen bereits, bevor der/die Einzelne handelt, und ermöglichen dieses Handeln ebenso wie sie es strukturieren und einschränken. Sie werden nicht nur von uns ausgeführt, sie existieren auch um uns herum und historisch vor uns. Sie zirkulieren unabhängig von einzelnen Subjekten und sind dennoch davon abhängig, von ihnen aus- und aufgeführt zu werden.“<sup>73</sup>

Aus einer Metaperspektive betrachtet, unterscheidet sich die hier beschriebene Gesamtheit der menschlichen Handlungen in die sogenannten körperlichen *sayings* und *doings*: „Bodily doings and sayings are actions that people directly perform, where by ‘directly’ I mean that people perform them not by way of doing something else.“<sup>74</sup>

---

<sup>67</sup> Vgl. BÜTTNER u.a., Vom radikalen Konstruktivismus, 11.

<sup>68</sup> ISABELLE HOYER/ OLIVER REIS (Hg.), Profilerosion und das Ringen um Identität an Katholischen Schulen. Eine praxistheoretische Untersuchung zu religiösen Artefakten, Paderborn 2021, 21.

<sup>69</sup> Vgl. HILMAR SCHÄFER, Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie, Weilerswist 2020, 13.

<sup>70</sup> HOYER/ REIS, Profilerosion, 22.

<sup>71</sup> Vgl. ebd.

<sup>72</sup> ANDREAS RECKWITZ, Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (2003), 290.

<sup>73</sup> SCHÄFER, Einleitung, 12.

<sup>74</sup> THEODORE R. SCHATZKI, The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life an Change, University Park, PA 2002, 72.

Damit charakterisieren sich *sayings* und *doings* als basale Handlungen, die Menschen mittels ihres Körpers ausführen.<sup>75</sup> Gemeint sind damit Handlungen wie beispielsweise Lachen, Laufen, Zwinkern, Singen usw. Die sogenannten *sayings* werden nach Schatzki als Unterkategorie der *doings* betrachtet. Dies sind nämlich *doings*, die etwas sagen. Dies lässt jedoch nicht zwangsläufig darauf schließen, dass *sayings* immer nur Sprache sein müssen. In einem Kontext gedacht, wird auch ein Kopfnicken oder ein Herbeiwinken mit der Hand zu Sprache: „The identity of *sayings* [...] lies in what is said.“<sup>76</sup>

An dieser Stelle sei lediglich ein kurzer Einblick in das interdisziplinäre Forschungsprogramm der Praxistheorie gegeben, um es verstehend in Beziehung zur Theorie des Pragmatischen Rahmens zu setzen.

#### 2.1.2.2 *Praktiken als Pragmatischer Rahmen*

Die Theorie des Pragmatischen Rahmens lässt sich mit der Praxistheorie insofern in Beziehung zueinandersetzen, als dass man den praxistheoretisch definierten Begriff der *Praxis* als Pragmatischen Rahmen denkt: Die Praxis *ist* der Pragmatische Rahmen. Diese Überlegung begründet sich in der Definition des Pragmatischen Rahmens. Ein Pragmatischer Rahmen verweist nach Rohlfing – wie zuvor erörtert – „auf eine **Interaktionsstruktur** [...], die sich aus verbaler und nonverbaler Handlung sowie kognitiven Operationen (z.B. Referenz, Generalisierung u.a.) beider Partner im Sinne eines gemeinsamen Ziels ergibt“<sup>77</sup>. Die Praxistheorie hingegen gebraucht das eine Interaktion charakterisierende nonverbale und verbale Verhalten als *sayings* und *doings*. Folglich lässt sich der Pragmatische Rahmen als Praktiken konkretisieren.

Um diesen Bezugspunkt zwischen Pragmatischem Rahmen und Praktiken zu konkretisieren, sei nachfolgend ein Beispiel zur Praxis der Vergebung erläutert:

In der Schule kam es zu einem Streit zwischen zwei Schülern. Dieser Streit wurde zu der betreuenden Lehrkraft herangetragen und durch sie geschlichtet. Am Ende des gelösten Konflikts erwartet die Lehrkraft, dass sich die beiden Schüler einander vergeben. Dafür soll sich einer der Jungen bei seinem Mitschüler entschuldigen – das Entschuldigen als Praktik ist Teil der Praxis des Vergebens. Gleichzeitig ist die

---

<sup>75</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden SCHATZKI, The Site, 72.

<sup>76</sup> Ebd.

<sup>77</sup> ROHLFING, Frühe Sprachentwicklung, 223.

Vergebung der Pragmatische Rahmen in dieser Situation – also die Vergebung als gemeinsames Ziel beider Interaktionspartner, für dessen Erreichung bestimmte Interaktionsstrukturen – wie beispielsweise eine Entschuldigung – ablaufen müssen. Die Entschuldigung ist der turn, der aufgerufen werden muss, um sich der Vergebung anzunähern. Nimmt der Interaktionspartner die Entschuldigung an, ist die Praxis der Vergebung vollzogen beziehungsweise der Pragmatische Rahmen erreicht.

## 2.2 Vertrauen

Den Zusammenhang von sayings und doings im religiösen Spracherwerb untersucht die hier verfasste Arbeit exemplarisch anhand des abstrakt-religiösen Begriffs *Vertrauen*.

Vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens dieser Arbeit liegt der Fokus darauf, die Praxis des Vertrauens zu verstehen. Demzufolge bedarf es einer Konzeptionalisierung des Vertrauensbegriffs, mit der beschrieben werden kann, wie Vertrauen in Form von verschiedenen Praktiken performiert wird. Einen solchen Zugriff auf den sonst vorwiegend moralisch operationalisierten Vertrauensbegriff bietet die von dem Soziologen Niklas Luhmann erörterte soziologische Sichtweise auf Vertrauen.<sup>78</sup>

### 2.2.1 Der Vertrauensbegriff nach Luhmann

#### 2.2.1.1 Das Grundproblem: Die Komplexität der Welt

Die soziologische Perspektive definiert Vertrauen als „eine Beschreibung und Erklärung der Genese und der Form von sozialen Verhältnissen unter dem Blickwinkel der Ausgestaltung wechselseitigen Aufeinander-verlassen-Könnens.“<sup>79</sup> Vertrauen ist demzufolge keine Eigenschaft, die einem Menschen zugeschrieben wird; Vertrauen ist vorwiegend als eine Art Modus anzusehen, als eine bestimmte Art von Kommunikations- beziehungsweise Interaktionsstil in sozialen Verhältnissen. Ob nun Politiker oder Banken sich als vertrauenswürdig beschreiben, ob Eltern ihre Kinder einem Pädagogen anvertrauen oder ob eine Partnerschaft von gegenseitigem Vertrauen lebt –

---

<sup>78</sup> Vgl. NIKLAS LUHMANN, Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Nachdruck der 4. Aufl., Stuttgart 2009, Vorwort.

<sup>79</sup> MARTIN ENDREß, Vertrauen. In: JOHANNES KOPP/ ANJA STEINBACH (Hg.), Grundbegriffe der Soziologie, Wiesbaden <sup>12</sup>2018, 487.

Vertrauenssituationen, Vertrauensfragen oder Vertrauenspraktiken scheinen in unserer Umwelt allgegenwärtig zu sein.<sup>80</sup> Der Soziologe Luhmann geht überdies hinaus und formuliert die Unabdingbarkeit von Vertrauen für das soziale Leben: „Ohne jegliches Vertrauen aber könnte er [der Mensch] morgens sein Bett nicht verlassen. Unbestimmte Angst, lärmendes Entsetzen befielen ihn.“<sup>81</sup>

Die Grundannahme Luhmanns für diese notwendige Funktionalität von Vertrauen ist die *Komplexität der Welt*.<sup>82</sup> Komplexität in diesem Zusammenhang definiert der Soziologe als „„die Gesamtheit der möglichen Ereignisse““<sup>83</sup>. In dieser Gesamtheit liegt jedoch das für den Menschen zum Problem werdenden Faktum der Komplexität der Welt: Würde der Mensch immer alle sich eventuell ereignenden Geschehnisse gedanklich durchspielen, wäre er überfordert<sup>84</sup>: „Alles wäre möglich. Solch eine unvermittelte Konfrontierung mit der äußersten Komplexität der Welt hält kein Mensch aus.“<sup>85</sup> Aus diesem Grund ist die Welt in Systemen organisiert; Systeme, die Strukturen bieten und auf diese Art und Weise die Gesamtheit der möglichen Ereignisse reduzieren.<sup>86</sup> Die Systeme dienen in ihrer Strukturierung dazu, mögliche Ereignisse in Zusammenhang zu bringen und andere wiederum unberücksichtigt zu lassen.<sup>87</sup> Ergänzend dazu muss der Mensch in einer komplexen Welt aushalten können, dass Geschehnisse immer nur *mögliche* Geschehnisse sind, die immer auch anders als erwartet eintreten können.<sup>88</sup>

Diese Aussage beinhaltet eine sogenannte

„Doppelstruktur von Komplexität und Kontingenz. Durch den Begriff Komplexität soll bezeichnet werden, dass es stets mehr Möglichkeiten des Erlebens und Handelns gibt, als aktualisiert werden können. Der Begriff Kontingenz soll sagen, dass die im Horizont aktuellen Erlebens angezeigten Möglichkeiten weiteren Erlebens und Handelns nur Möglichkeiten sind, daher auch anders ausfallen können, als erwartet wurde.“<sup>89</sup>

Angesichts dieser sozialen Komplexität und dieser Kontingenz stellt sich die Frage, wie der Mensch dennoch handeln kann. Die Lösung für die hier beschriebene, den

---

<sup>80</sup> Vgl. UTE FREVERT, Vertrauensfragen. Eine Obsession der Moderne, München 2013, 7.

<sup>81</sup> LUHMANN, Vertrauen, 1.

<sup>82</sup> Vgl. LUHMANN, Vertrauen, 1; NIKLAS LUHMANN, Interaktionssysteme, Kommunikation, wechselseitige Wahrnehmung. In: HEINZ ABELS (Hg.), Soziale Interaktion, Wiesbaden 2020, 305.

<sup>83</sup> LUHMANN, Interaktionssysteme, 305.

<sup>84</sup> Vgl. ebd.

<sup>85</sup> LUHMANN, Vertrauen, 1.

<sup>86</sup> Vgl. LUHMANN, Interaktionssysteme, 305f.

<sup>87</sup> Vgl. ebd., 306.

<sup>88</sup> Vgl. ebd.

<sup>89</sup> NIKLAS LUHMANN, Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: JÜRGEN HABERMAS/ NIKLAS LUHMANN (Hg.), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt am Main 1971, 32.

Menschen überfordernde Ausgangslage liegt in der *Reduktion* der Komplexität.<sup>90</sup> Als eine mögliche Form, die Komplexität der Welt zu reduzieren, nennt Luhmann *Vertrauen*.<sup>91</sup>

#### 2.2.1.2 *Vertrauen als Möglichkeit der Komplexitätsreduktion*

Ausgangspunkt für die Annahme, dass Vertrauen eine mögliche Form der Komplexitätsreduktion der Welt sei, ist die Vorstellung davon, Vertrauen diene „der Überbrückung eines Unsicherheitsmomentes im Verhalten anderer Menschen, das wie die Unvorhersehbarkeit der Änderungen eines Gegenstandes erlebt wird.“<sup>92</sup> Dadurch, dass die Welt – wie im vorherigen Kapitel beschrieben – als komplex gilt, sind Handlungen von anderen Menschen nicht zu jedem Zeitpunkt kontrollierbar, sodass eigenes Handeln nur bedingt planbar ist.<sup>93</sup> Jede Handlungsentscheidung geschieht im Grunde in Erwartung anderer Handlungen in der Zukunft. An dieser Stelle eröffnet sich das Problem des Konzeptes Vertrauen: Jemand, der vertraut, handelt so, als ob er sicher wüsste, was in der Zukunft passieren wird.<sup>94</sup> Jedoch hält die Zukunft viel mehr Möglichkeiten bereit, als in der Gegenwart realisiert werden können.<sup>95</sup>

Aus diesem Grund umschreibt der Soziologe Luhmann das Problem, das mit Vertrauen einhergeht, „als Problem der *riskanten Vorleistung*“<sup>96</sup>. Ein Kind wird in der Schule von seinem Sitznachbarn gefragt, ob es ihm für kurze Zeit einen Stift ausleihen könnte. In dem Augenblick, in dem sich das Kind entscheiden muss, ob es den Stift verleiht, kann nur wenig Komplexität gemindert werden. In diesem kurzen Augenblick der Entscheidung kann das Kind nicht wissen, wie sein Sitznachbar handeln wird, weshalb es auch nicht wissen kann, wie wahrscheinlich es ist, den Stift zurückzubekommen. Diese Entscheidung des Stiftausleihens fällt leichter, sofern sich das Kind auf vergangenes Handeln beziehen kann. Das heißt, es ereignete sich bereits in der Vergangenheit eine Situation des Ausleihens, sodass das Kind einschätzen kann, ob das Ausleihen

---

<sup>90</sup> Vgl. LUHMANN, Vertrauen, 8.

<sup>91</sup> Vgl. LUHMANN, Vertrauen, 8f; MARTIN K. W. SCHWEER, Vertrauen und Misstrauen im Kontext aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen – zwei zentrale psychologische Regulatoren. In: MARTIN K. W. SCHWEER (Hg.), Vertrauen – Selbstvertrauen – Gottvertrauen. Ressourcen der Auseinandersetzung mit einer komplexen Wirklichkeit, Berlin 2021, 2.

<sup>92</sup> LUHMANN, Vertrauen, 27.

<sup>93</sup> Vgl. ebd., 27f.

<sup>94</sup> Vgl. ebd., 9.

<sup>95</sup> Vgl. ebd., 14.

<sup>96</sup> Ebd., 27. Vgl. hierzu auch SCHWEER, Vertrauen, 3.

funktionieren würde. Dies ist jedoch keine Garantie dafür, da ungewiss bleibt, ob der Sitznachbar so handeln wird, wie es das vertrauengebende Kind antizipiert. Wenn das Kind seinem Sitznachbarn also vertraut, leihst es ihm den Stift in der Erwartung, den Stift nach Gebrauch zurückzubekommen. Ob das von dem Kind erwartete zukünftige Handeln des Stiftzurückgebens eintritt, bleibt in diesem Augenblick der Entscheidung *riskante Vorleistung*.<sup>97</sup>

Zum vertiefenden Verständnis des Konzepts Vertrauen macht der Soziologe Luhmann in einem nächsten Schritt die Unterscheidung von Vertrauen und Hoffnung auf: „Ein Fall von Vertrauen liegt nur dann vor, wenn die vertrauensvolle Erwartung bei einer Entscheidung den Ausschlag gibt – andernfalls handelt es sich um eine bloße Hoffnung.“<sup>98</sup> Wenn eine Lehrkraft einen Ausflug mit ihrer Klasse unternimmt, wird sie im Vorfeld und während des Klassenausflugs unterschwellige Hoffnungen haben: Beispielsweise wird sie hoffen, dass alle Kinder pünktlich zum Ausflug erscheinen, dass alle Kinder etwas zum Trinken dabei haben oder dass sich alle Kinder angemessen im Bus verhalten. Vertrauen hingegen „erstreckt sich nur auf Geschehnisse, bei deren Eintritt sie ihren Entschluß bereuen würde“<sup>99</sup>, nämlich überhaupt den Klassenausflug unternommen zu haben. Angenommen die Kinder missachten die Anweisungen der Lehrkraft, wodurch sich ein Kind schwer verletzt – das Vertrauen, das die Lehrkraft den Kindern gegenüber erwiesen hat, wird enttäuscht. Der sich aus dem Vertrauensbruch erfolgende Nachteil ist dadurch insgesamt größer als die geplante Unternehmung auf Vertrauensbasis.<sup>100</sup> Zusammengefasst unterscheidet sich Vertrauen von Hoffnung dahingehend, dass sich der Vertrauende der Gesamtheit der möglichen Ereignisse bewusst ist, während der Hoffende sich zwar auch nicht der eintretenden Ereignisse sicher sein kann, jedoch zuversichtlich ist<sup>101</sup>: „Vertrauen reflektiert Kontingenzen, Hoffnung eliminiert Kontingenzen.“<sup>102</sup> Das wiederum schließt jedoch nicht aus, dass sich Vertrauen nicht auch unüberlegt, unreflektiert beziehungsweise gewohnheitsmäßig erstrecken kann.<sup>103</sup> Eben dann, wenn künftig erwartete Handlungsmöglichkeiten aus Sicht des Handelnden sicher zu sein scheinen.<sup>104</sup> Eltern vertrauen ihre

---

<sup>97</sup> Vgl. LUHMANN, Vertrauen, 27f.

<sup>98</sup> Ebd., 28.

<sup>99</sup> Ebd.

<sup>100</sup> Vgl. ebd., 28f.

<sup>101</sup> Vgl. ebd., 29.

<sup>102</sup> Ebd.

<sup>103</sup> Vgl. ebd.

<sup>104</sup> Vgl. ebd.

Kinder in der Regel jeden Tag erneut den Lehrkräften der Schule an, ohne sich dabei bewusst Situationen zu überlegen, in denen sie das den Lehrkräften entgegengebrachte Vertrauen bereuen würden. Wie anhand dieses Beispiels geschildert, „geht [Vertrauen] stufenlos über in Kontinuitätserwartungen, die ohne Reflexion wie feste Gleitschienen dem täglichen Erleben zugrundegelegt werden.“<sup>105</sup>

Die hier benannte Metapher der *festen Gleitschienen* ist zentraler Gedanke für den durch Vertrauen gegebenen Mechanismus der Komplexitätsreduktion. Um Komplexität zu reduzieren, müssen von der Vielzahl der möglichen Ereignisse manche selektiert werden oder unberücksichtigt bleiben.<sup>106</sup> Vertrauen schafft dieses Ausblenden unzähliger Möglichkeiten durch Bereitschaft zur

„*Indifferenz*: Man schließt durch Vertrauen gewisse Entwicklungsmöglichkeiten von der Berücksichtigung aus. Man neutralisiert gewisse Gefahren, die nicht ausgeräumt werden können, die aber das Handeln nicht irritieren sollen.“<sup>107</sup>

Nach Luhmann könnte man folglich annehmen, dass Vertrauen den Menschen überhaupt erst handlungsfähig werden lässt.<sup>108</sup> Ohne das Ausblenden von teilweise risikobehafteten Geschehnissen wäre die Welt in Systemen organisiert zu komplex, um dass der Mensch in ihr agieren könnte.<sup>109</sup>

Wie sich das zur Komplexitätsreduktion benötigte Vertrauen ausbildet, wird in einem der nachfolgenden Unterkapitel erörtert. An dieser Stelle sei jedoch erwähnt, dass die oben beschriebene Fähigkeit zur *Indifferenz* zum Teil auf bereits gemachten Erfahrungen basiert, die Vorahnungen über die Wahrscheinlichkeit beziehungsweise über die Unwahrscheinlichkeit von in Zukunft liegenden Handlungsverläufen und deren Folgen anstellen lassen.<sup>110</sup>

### 2.2.2 Komponenten einer Vertrauensbeziehung

Nach Luhmann strukturieren die drei nachfolgend erörterten Komponenten eine Vertrauensbeziehung.<sup>111</sup> Anhand dieser Komponenten wird Vertrauen ergänzend als Mechanismus der Komplexitätsreduktion deklariert.

---

<sup>105</sup> LUHMANN, Vertrauen, 29.

<sup>106</sup> Vgl. SCHWEER, Vertrauen, 2.

<sup>107</sup> LUHMANN, Vertrauen, 30.

<sup>108</sup> Vgl. LUHMANN, Vertrauen, 30; SCHWEER, Vertrauen, 2.

<sup>109</sup> Vgl. SCHWEER, Vertrauen, 2.

<sup>110</sup> Vgl. ebd.

<sup>111</sup> Vgl. LUHMANN, Vertrauen, 38.

### 2.2.2.1 Substitution einer Innenordnung

Um den Begriff der Innenordnung an dieser Stelle zu kontextualisieren, sei wieder vorausgesetzt, dass wir die Welt in Systemen strukturiert denken.<sup>112</sup> Konkreter gefasst, stellt die Welt an sich ein großes, unfassbar komplexes System dar, in dem viele weitere – jedoch weniger komplexe – Systeme existieren.<sup>113</sup> Auf Grundlage dieser Vorstellung generiert sich die Unterscheidung von einem *äußeren* System zu *inneren* Systemen.<sup>114</sup> Die inneren Systeme, die weniger komplex sind, sind demzufolge geordneter und weisen im Umkehrschluss weniger mögliche Ereignisse auf als das äußere System, also als die Umwelt<sup>115</sup>: „Sie arbeiten selektiv, indem sie für das System relevante Verhältnisse zwischen Umweltdaten als Information aufnehmen und verarbeiten.“<sup>116</sup> Die hier beschriebene Systemordnung suggeriert folglich ein sogenanntes „Komplexitätsgefälle“<sup>117</sup> zwischen äußerem System und inneren Systemen.

Denkt man in diese Systemvorstellung Vertrauen hinein, „nimmt diese Komplexitätsreduktion durch Subjektivierung besondere Formen an.“<sup>118</sup> Indem nämlich das „System [...] innere Sicherheit an die Stelle äußerer Sicherheit“<sup>119</sup> setzt, wird Unsicherheit, die mit Vertrauen verbunden ist, für den Menschen ertragbar gemacht.<sup>120</sup> Wie kann sich *innere Sicherheit* einstellen?

Vertrauen wird sich immer wieder erweisen, wenn erkannt wird, wie unabdingbar seine Funktion ist.<sup>121</sup> Wie bereits beschrieben, ist Vertrauen grundsätzlich notwendig, um als Mensch in der Welt handlungsfähig zu sein und eine Untergrabung des Vertrauens würde sich folglich äußerst negativ auf das Selbstvertrauen auswirken.<sup>122</sup> Diese abschlägige Konsequenz würde der Mensch nicht zulassen, da dies eine aufwendige Umordnung des Systems mit sich ziehen würde, sodass auf diese Weise die innere Sicherheit von Vertrauen gegeben ist.<sup>123</sup>

---

<sup>112</sup> Vgl. LUHMANN, Vertrauen, 32.

<sup>113</sup> Vgl. ebd.

<sup>114</sup> Vgl. ebd.

<sup>115</sup> Vgl. ebd.

<sup>116</sup> Ebd.

<sup>117</sup> Ebd.

<sup>118</sup> Ebd.

<sup>119</sup> Ebd.

<sup>120</sup> Vgl. ebd.

<sup>121</sup> Vgl. ebd., 33.

<sup>122</sup> Vgl. ebd.

<sup>123</sup> Vgl. ebd.

In Ergänzung dazu macht die hier beschriebene Innensichtweise „einen bestimmten Stil der vertrauensvollen Einstellung zum Gegenstand wahrscheinlich“<sup>124</sup>. Um diese Aussage zu konkretisieren, sei an dieser Stelle Vertrauen von Mensch zu Mensch als Beispiel gegeben: Schenkt man einem Menschen sein Vertrauen, dann schwingt dieses Vertrauen bei jeder Begegnung – unabhängig der jeweiligen Gegebenheiten – unbewusst mit.<sup>125</sup> Dass diese Beziehung von Vertrauen gekennzeichnet ist, zeigt sich beispielsweise in der Art und Weise, wie die beiden Menschen miteinander umgehen, wie sie miteinander kommunizieren. Beispielsweise müssen sich bestimmte Fragen einander nicht mehr gestellt werden, weil Unsicherheiten durch das sich gegenseitig erweissende Vertrauen genommen wurden. „Vertrauen ist daher eine weder objektiv noch subjektiv, weder auf andere Gegenstände noch auf andere Vertrauende übertragbare Einstellung.“<sup>126</sup>

#### 2.2.2.2 *Lernbedürftigkeit*

Als weitere Komponente einer Vertrauensbeziehung zählt Luhmann die Lernbedürftigkeit von Vertrauen.<sup>127</sup> Erste Erfahrungen, die ein Mensch mit Vertrauen macht, verortet der Soziologe in die Kindheit eines Menschen.<sup>128</sup> Luhmann nimmt an, dass das Aufwachsen eines Kleinkindes vorwiegend durch die Sozialisationsinstanz Familie gerahmt sei, die dem Heranwachsenden erstmalig Vertrauen entgegenbringt. Aufgrund dieses gerahmten Heranwachsens erfährt das Kleinkind die Umwelt als eine noch weitestgehend unkomplizierte. Daraus folgt, dass die Möglichkeiten anfangs begrenzt sind und Heranwachsende schnell die Erfahrung machen können, dass entgegengebrauchtes Vertrauen honoriert werden kann. In der Kindheit wird auf diese Art und Weise die Grundlage für eine Vertrauensbeziehung geschaffen. Der in der Kindheit begonnene Lernprozess des Vertrauens führt sich dann im Verlauf des Älterwerdens fort. Indem ein Mensch auf andere Menschen, auf neue Systeme oder auf neue Situationen stößt, wird er immer wieder neue Erfahrungen – sowohl positive als auch negative – mit Vertrauen sammeln. Der Soziologe Luhmann führt an dieser Stelle ein Beispiel von Menschvertrauen an: Es ist offensichtlich, dass Vertrauen eine größere

---

<sup>124</sup> LUHMANN, Vertrauen, 33.

<sup>125</sup> Vgl. ebd., 34.

<sup>126</sup> Ebd.

<sup>127</sup> Vgl. ebd., 38.

<sup>128</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden LUHMANN, Vertrauen, 34.

Bedeutung beigemessen wird, sofern Bekannt- oder gar Partnerschaften zwischen Menschen inniger werden. Damit einhergehend entwickelt sich eine Vertrauensbeziehung, innerhalb der sowohl Vertrauen als auch die mit Vertrauen verbundenen Probleme erfahrbare und erprobt werden.

Luhmann bleibt insgesamt in seiner Theorie zum Lernvorgang und zur Generalisierung des Vertrauens vage: „Vermutlich geht es nicht nur darum, einfache Umwelterfahrungen zu generalisieren, situationsspezifische Erfahrungen mit Vertrauen, das nicht enttäuscht wurde, zu übertragen und zu verallgemeinern.“<sup>129</sup> Diese Erklärung erweist sich für den Soziologen Luhmann als zu einfach.<sup>130</sup> Er vermutet einen Zusammenhang zwischen dem Lernprozess von Vertrauen und der sich entwickelnden Identität eines Menschen. Der Heranwachsende lernt sich im Verlauf seiner Identitätsentwicklung selbst besser kennen, was wiederum das Lernen von Vertrauen beeinflusst: „Der Lernende schließt von sich auf andere zurück und ist dadurch in der Lage, seine Erfahrungen mit anderen zu verallgemeinern. Weil er sich selbst bereit fühlt, fremdes Vertrauen zu honorieren, kann er auch anderen Vertrauen schenken.“<sup>131</sup>

#### 2.2.2.3 *Symbolische Kontrolle*

Weitere Komponente dafür, dass Vertrauen möglich wird, ist nach Luhmann die *symbolische Kontrolle*.<sup>132</sup> In ihr sind zwei Aspekte enthalten: einerseits der symbolische Gehalt einer Vertrauensbeziehung und andererseits die Kontrolle des Vertrauens.<sup>133</sup> Der symbolische Gehalt ist wie folgt zu verstehen:

„Menschen und soziale Einrichtungen, denen man vertraut, werden dadurch zu Symbolkomplexen, die besonders störempfindlich sind und gleichsam jedes Ereignis unter dem Gesichtspunkt der Vertrauensfrage registrieren. Im Umkreis des Vertrauensproblems bekommt dadurch alles Geschehen eine symptomatische Relevanz.“<sup>134</sup>

Aufgrund der vorne beschriebenen Generalisierung von Vertrauenserfahrungen ist es einleuchtend, dass sowohl erfahren geschenktes Vertrauen als auch erfahren enttäuschtes Vertrauen auf nachfolgende Situationen übertragen, also generalisiert wird.<sup>135</sup> Dadurch, dass Vertrauen als zerbrechlich gilt, wird solchen

---

<sup>129</sup> LUHMANN, Vertrauen, 35.

<sup>130</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden LUHMANN, Vertrauen, 35.

<sup>131</sup> Ebd.

<sup>132</sup> Vgl. ebd., 35f.

<sup>133</sup> Vgl. ebd., 36f.

<sup>134</sup> Ebd., 35f.

<sup>135</sup> Vgl. ebd., 36.

Vertrauensmomenten ein ungemeiner „Symbolwert“<sup>136</sup> zugesprochen, der Konsequenzen für das Vertrauensverhältnis mit sich zieht.<sup>137</sup>

Einhergehend mit dieser Annahme ist Vertrauen aber nur möglich, wenn es von einem selbst kontrolliert wird.<sup>138</sup> Diese Kontrolle des Vertrauens erklärt sich dadurch, dass ein Mensch aufgrund der erörterten Komplexität der Welt nicht unbedingt und ohne jegliche Einschränkung vertrauen kann:

„Vertrauen wird, weil die Wirklichkeit für eine reale Kontrolle zu komplex ist, mit Hilfe symbolischer Implikationen kontrolliert, und dazu dient ein grob vereinfachtes Gerüst von Indizien, die nach Art einer Rückkopplungsschleife laufend Informationen darüber zurückmelden, ob die Fortsetzung des Vertrauens gerechtfertigt ist oder nicht.“<sup>139</sup>

Das bedeutet, Vertrauenserfahrungen – sowohl positive als auch negative – sind entscheidend für eine Vertrauensbeziehung, weil sie generalisiert werden.<sup>140</sup> Um zu entscheiden, ob Vertrauen weiterhin geschenkt wird, existieren sogenannte „Schwellen“<sup>141</sup>, die kontrollieren, inwieweit sich ein Verhalten zwischen Vertrauen und Misstrauen bewegt.<sup>142</sup> Dies wird im nachfolgenden Unterkapitel näher erläutert.

### 2.2.3 Vertrauen und Misstrauen

Im Verlauf dieser Arbeit wurde innerhalb des theoretischen Hintergrunds zum Begriff des Vertrauens vielfach von sowohl geschenktem als auch enttäuschtem Vertrauen, von Vertrauenserweis sowie Vertrauensentzug geschrieben. Komplementär zum Vertrauensbegriff intendiert dieses Unterkapitel, den Begriff des *Misstrauens* darzustellen. Vorab sei zu erwähnen, dass Misstrauen nicht bloß als Pendant zu Vertrauen gedacht werden kann.<sup>143</sup> Der Begriff des Misstrauens schließt nicht nur das gegenteilig zu denkende *fehlende* Vertrauen ein, sondern der Begriff meint „zugleich ein *funktionales Äquivalent* für Vertrauen“<sup>144</sup>. Damit einhergehend behauptet der Soziologe Luhmann, man müsse sich zwischen Vertrauen und Misstrauen entscheiden.<sup>145</sup>

---

<sup>136</sup> LUHMANN, Vertrauen, 36.

<sup>137</sup> Vgl. ebd.

<sup>138</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden LUHMANN, Vertrauen, 36.

<sup>139</sup> Ebd., 36f.

<sup>140</sup> Vgl. ebd., 37.

<sup>141</sup> Ebd.

<sup>142</sup> Vgl. ebd.

<sup>143</sup> Vgl. LUHMANN, Vertrauen, 92; ENDREß, Vertrauen, 489.

<sup>144</sup> LUHMANN, Vertrauen, 92.

<sup>145</sup> Vgl. ebd.

Die Abgrenzung der beiden Begrifflichkeiten voneinander lässt sich hinsichtlich der funktionalen Eigenschaft von Vertrauen begründen.<sup>146</sup> Vertrauen – so wurde es vorweg erläutert – dient der Reduktion von Komplexität, „vereinfacht also die Lebensführung durch Übernahme eines Risikos.“<sup>147</sup> Ohne Vertrauen wäre die Gesamtheit der möglichen Ereignisse wieder gegeben und der Mensch müsse in jeglicher Situation sämtliche Handlungsmöglichkeiten gedanklich durchspielen – dieses Szenario würde den Menschen erdrücken und ihn in seinen Handlungen ohnmächtig machen. Die sich bietende Alternative für jemanden, der nicht vertraut, ist es, „auf funktional äquivalente Strategien der Reduktion von Komplexität zurück[zu]greifen. Er muß seine Erwartungen ins Negative zuspitzen, muß in bestimmten Hinsichten mißtrauisch werden.“<sup>148</sup>

Auf diese Art und Weise kann auch Misstrauen als ein Mechanismus zur Reduktion von Komplexität gesehen werden.<sup>149</sup> Jemandem zu misstrauen, fordert allerdings mehr Anstrengung, als jemandem zu vertrauen, weil viel mehr mögliche negative Erwartungen berücksichtigt werden müssen, die durch Vertrauen auf der anderen Seite zum Teil ausgeschlossen werden würden.

Innerhalb dieses Gedankenganges muss allerdings die anfangs beschriebene Generalisierbarkeit von Vertrauen neu gedacht werden: „Niemand kann nur Gutes oder nur Schlimmes erwarten von jedermann in jeder Hinsicht.“<sup>150</sup> Vertrauen oder auch Misstrauen sind keine allgemeingültigen Einstellungen eines Menschen.<sup>151</sup> Ob Vertrauen oder Misstrauen entscheidet sich in der spezifischen Situation – abhängig davon, ob man erwartet, mit dem Verhalten anderer konform zu sein oder eben nicht. Folglich kann sich Vertrauen in Misstrauen ändern und umgekehrt. Für die Entscheidung, ob Vertrauen oder Misstrauen, werden die bereits vorne erwähnten *Schwellen* signifikant. Durch eine solche Schwelle entsteht ein Bereich *vor* und ein Bereich *nach* dieser:

„In einem durch Schwellen geordneten Erlebensbereich kann man davon ausgehen, daß die Verhaltensgrundlagen konstant bleiben, mindestens, daß man sich Indifferenz gegen etwaige Unterschiede leisten kann, bis man die Schwelle überschreitet; und dann bringt ein kleiner Schritt große Veränderungen“<sup>152</sup>.

---

<sup>146</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden LUHMANN, Vertrauen, 93.

<sup>147</sup> Ebd.

<sup>148</sup> Ebd.

<sup>149</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden LUHMANN, Vertrauen, 93f.

<sup>150</sup> Ebd., 94.

<sup>151</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden LUHMANN, Vertrauen, 94f.

<sup>152</sup> Ebd., 96.

Das Phänomen der Schwelle evoziert die bildlich gesprochene Vorstellung des Fasses, das durch einen letzten Tropfen zum Überlaufen gebracht wurde.<sup>153</sup> Analog dazu ist davon auszugehen, dass nicht jede Irritation, nicht jede schlechte Vertrauenserfahrung zu Misstrauen führt. Allerdings gibt es eine Grenze, die bei Überschreitung schlagartig Misstrauen als Einstellung aufkommen lässt. Diese Einstellung verursacht entsprechend (negative) Gedanken und Gefühle, die dem zu Misstrauendem gegenüber sichtbar werden.

Voraussetzung für einen solchen Vertrauensmissbrauch ist vorerst eine Situation, in der überhaupt Vertrauen entgegengebracht werden muss.<sup>154</sup> Der Vertrauende muss mehr oder weniger abhängig von dem zu Vertrauenden sein, sodass er sich „in seinem Verhalten auf diese Situation einlassen und sich einem Vertrauensbruch aussetzen“<sup>155</sup> muss. Auf der Gegenseite muss vorausgesetzt sein, dass es dem zu Vertrauenden auch möglich ist, das ihm erwiesene Vertrauen zu missbrauchen. Es bedarf der Beteiligung auf beiden Seiten.

#### 2.2.4 Bereitschaft zu vertrauen

Dieses Unterkapitel versucht, die Frage zu beantworten, welche Prämissen gegeben sein müssen, damit Menschen bereit sind zu vertrauen. Die Literaturwissenschaftlerin Gertrud Höhler formuliert dazu alltagsbezogen die Frage, wie sich beispielsweise in Schule ein Vertrauensklima entwickeln könne.<sup>156</sup> Vertrauen Kinder ihrer Lehrkraft aufgrund dessen, dass sie älter und somit erfahrener ist?<sup>157</sup> In den systemtheoretischen Worten Luhmanns kristallisiert sich an dieser Stelle folgende Frage heraus: „Wie muß ein System intern organisiert sein, damit es in der Lage und bereit ist, Vertrauen zu schenken?“<sup>158</sup>

Ein Kriterium für die Bereitschaft zu vertrauen, sei nach Luhmann die „innere Sicherheit“<sup>159</sup> eines Menschen. Das heißt, der Mensch ist sich selbst sicher, sodass ihn mögliche Vertrauensmissbräuche nicht aus der Bahn werfen.<sup>160</sup> Selbstsicher ist der Mensch

---

<sup>153</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden LUHMANN, Vertrauen, 97.

<sup>154</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden LUHMANN, Vertrauen, 53f.

<sup>155</sup> Ebd., 53.

<sup>156</sup> Vgl. GERTRUD HÖHLER, Warum Vertrauen siegt, München 2003, 71.

<sup>157</sup> Vgl. ebd., 71f.

<sup>158</sup> LUHMANN, Vertrauen, 101.

<sup>159</sup> Ebd., 102.

<sup>160</sup> Vgl. ebd.

dann, wenn er über „interne[] Mechanismen der Reduktion von Komplexität“<sup>161</sup> verfügt. Diese Mechanismen sind nicht an das System gebunden und daher rückversichernd zu denken.<sup>162</sup> Diese Mechanismen erleichtern es, zu vertrauen, da sie „im Falle einer Enttäuschung des Vertrauens eingesetzt [werden] und die Last der Komplexitätsreduktion und Problemlösung übernehmen können.“<sup>163</sup>

Luhmann sieht diese beschriebenen Mechanismen in der „Gefühlsfixierung“<sup>164</sup> sowie in der „Selbstdarstellungssicherheit“<sup>165</sup> eines Menschen. Die Gefühlsfixierung bezieht sich dabei auf eine *Gefühlsbeziehung* zwischen zwei Menschen.<sup>166</sup> Lernt man einen Menschen näher kennen, stellt sich im Prozess des Kennenlernens eine bestimmte Erwartungshaltung dieser Person gegenüber ein. Damit einhergehend entwickelt sich ihr gegenüber auch ein Gefühl, das die Einstellung ihr gegenüber lenkt und die Erwartungshaltung gegenüber der Person determiniert; gefühlsmäßig ist man selbst dann an dieses Gegenüber gebunden, was wiederum Voraussetzung dafür ist, sich überhaupt erst auf eine Vertrauensbeziehung einzulassen oder eben nicht. Luhmann erwähnt in diesem Kontext die Gefühle „Liebe und Haß“<sup>167</sup> als Gefühle, die eine Person blind machen. Diese Gefühle steuern so sehr die Erwartungshaltung an einen Menschen, dass sie alles andere ausblenden. Und diese Gefühle sind fix: „Sie können nur durch Zerbrechen und Neubildung umgeordnet werden.“<sup>168</sup> Es wird aber alles dafür getan, dass dies nicht einsetzt, denn bricht eine Gefühlsbeziehung zusammen, ist das Bild, was man sich von einer Person konstruiert hat, zerstört und die Komplexität der Welt ist im Umkehrschluss wieder wahrnehmbar. Die Gefühlsbeziehung schafft folglich angenehme Gewissheit darüber, ob man einem Menschen vertrauen kann oder nicht. Ein dazu alternativ zu denkender, interner Mechanismus, der Komplexität reduziert, ist der der *Selbstdarstellung*.<sup>169</sup> „Denn auch Vertrauenserweis ist ein Akt der Selbstdarstellung. Wer vertraut, stellt sich als einer dar, der seinem Wesen nach geneigt ist, Vertrauen zu schenken.“<sup>170</sup> Aus dieser Aussage ist abzuleiten, dass sich Menschen

---

<sup>161</sup> LUHMANN, Vertrauen, 105.

<sup>162</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden LUHMANN, Vertrauen, 105f.

<sup>163</sup> Ebd., 105.

<sup>164</sup> Ebd., 106.

<sup>165</sup> Ebd.

<sup>166</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden LUHMANN, Vertrauen, 106f.

<sup>167</sup> Ebd., 107.

<sup>168</sup> Ebd., 106.

<sup>169</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden LUHMANN, Vertrauen, 107ff.

<sup>170</sup> Ebd., 109.

selbst so darstellen, wie sie nach außen hin gesehen werden wollen, was die notwendige, innere Sicherheit verheißt. Luhmann begründet die Selbstdarstellung als Mechanismus zur Komplexitätsreduktion weiter damit, dass zu Unrecht geschenktes Vertrauen peinlich sein könne. In diesem Fall sei man eher bereit, Vertrauen zu schenken, sofern die eigene Selbstdarstellung nicht angegriffen wird, falls man blind vertraut habe und enttäuscht werde.

Insgesamt verhelfen sowohl eine solide Gefühlsbeziehung als auch eine gesunde Selbstdarstellung zu innerer Sicherheit, die wiederum die Bereitschaft, auf jemanden oder in etwas zu vertrauen, erhöht.<sup>171</sup>

Der hier beschriebene, soziologisch operationalisierte Zugriff auf den Vertrauensbegriff – Vertrauen als Mechanismus zur Komplexitätsreduktion – bildet das dem Forschungsansatz zugrundeliegende Konzept von Vertrauen. Darauf basierend wird in der Interpretation der nachfolgend erhobenen Daten geprüft, ob in der Unterrichtseinheit Vertrauen erlebt, gezeigt oder verstanden wurde.

### **3 Methodik**

Das hier folgende Kapitel beschreibt das im Rahmen dieser Arbeit wissenschaftlich gewählte Vorgehen zur Beantwortung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage.

#### **3.1 Beschreibung der Rahmenbedingungen**

Grundlegend ist das dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsprojekt in das Projekt „Sprachentwicklung im Ganztag der St. Michael-Grundschule“ des Lehrstuhls für Religionspädagogik mit Schwerpunkt Inklusion unter Prof. Dr. Dr. Reis zu verorten. Dieses Projekt entstand im Rahmen einer Interventionsstudie zur religiösen

---

<sup>171</sup> Vgl. LUHMANN, Vertrauen, 102-107.

Sprachentwicklung im Ganztag und kennzeichnet sich dadurch durch eine Kooperation zwischen der Universität Paderborn und der Grundschule St. Michael in Paderborn aus.<sup>172</sup>

Wie der Titel des Projektes vorgibt, fokussiert das Forschungsprojekt die religiöse Begriffs- beziehungsweise Sprachbildung von Grundschulkindern. In der konkreten Umsetzung gestaltet sich dieses Vorhaben über anfangs ein, aktuell über zwei zweimal wöchentlich stattfindende Angebote – integriert in den Ganztag der Grundschule St. Michael. Charakteristisch für die von Studierenden der Universität Paderborn geleiteten Angebote ist die Auseinandersetzung mit religiös-theologischen Begriffen, die in eine biblische Erzählung eingeordnet sind. Beide Angebote profilieren sich über „[d]ie Kombination von biblischen Erzählungen, Begriffsübungen und vergemeinschaftenden Praktiken, die zu den Begriffen passen und das Begriffslernen unterstützen“<sup>173</sup>.

Neben der beständigen „Lesen – Sprechen – Erleben“-AG ist im Schuljahr 21/22 als neues Angebot die AG „Bewegende Begriffe“ ergänzt worden. Diese vermittelt nach wie vor religiös-theologische Begriffe, grenzt sich jedoch durch den Anspruch, kognitiv entlasteter zu sein, von der ursprünglichen AG ab. Intendiert wird die Umsetzung von Begriffskonzepten in körperliche Praktiken.

Das diese Arbeit rahmende Forschungsprojekt ist in die soeben kurz beschriebene Bewegungs-AG eingebettet. Diese bietet aufgrund der Körperlichkeit das Potential, die von der Forschungsfrage geforderten sayings und doings umzusetzen, um somit Aussagen über deren Zusammenhang im religiösen Spracherwerb zu treffen.

### **3.2 Beschreibung des Unterrichtsvorhabens**

Ziel der hier verfassten Arbeit ist es, Erkenntnisse über den Zusammenhang von den in die Praxistheorie verorteten sayings und doings im religiösen Spracherwerb zu erlangen. Konkreter gefasst, beabsichtigt die hier verfasste Arbeit nicht, Lerneffekte in Zusammenhang mit einem religiösen Begriff zu zeigen, sondern zu verstehen, was während einer solchen Einheit zum Begriffslernen passiert: Bleiben die doings trotz inhaltlichem Input die gleichen und die sayings kommen begleitend dazu? Oder

---

<sup>172</sup> Vgl. UNIVERSITÄT PADERBORN, Religiöse Sprachentwicklung. In: <https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-katholische-theologie/religionspaedagogik-unter-besonderer-beruecksichtigung-von-inklusion/forschung/religioese-sprachentwicklung>; 18.08.2022.

<sup>173</sup> OLIVER REIS (Hg.), „Lesen – Sprechen – Erleben“. Das Lese- und Rätselheft zur religiösen Sprachentwicklung 3, München 2021, 6.

verändert sich das doing im Verlauf der Unterrichtseinheit, weil sich auch das saying verändert hat?

Darin einschließlich beabsichtigt die hier verfasste Arbeit zwischen *didaktisch-intentionalen* und *realen* Praktiken zu unterscheiden. Das AG-Angebot gibt vor, durch eine starke Verknüpfung von sayings und doings Begriffslernen zu ermöglichen. Es werden dafür einerseits *didaktisch-intentionale* Vertrauenspraktiken angeboten, also Praktiken, mit denen *explizit* Vertrauen(lernen) erfahrbar gemacht werden soll. Dem gegenüber stehen andererseits *reale*, also faktische Vertrauenspraktiken, die *implizit* im Alltag beziehungsweise im Unterrichtsgeschehen passieren. Es stellt sich die Frage, wie sich beide Arten von Praktiken zueinander verhalten. Unterstützen sich reale und didaktisch-intentionale Praktiken? Oder laufen die eigentlich nur nebeneinanderher?

Diese Forschungsfragen evozieren ein Unterrichtsvorhaben, das im Raster sayings/doings und implizit/explizit gedacht ist.

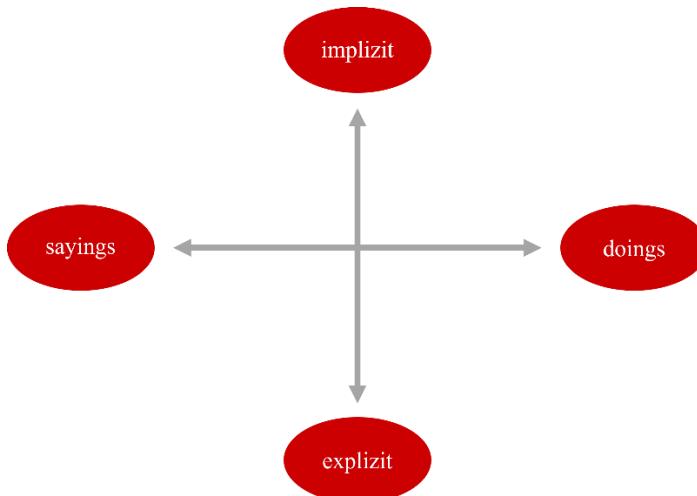


Abbildung 1: Konzeptionierung des Unterrichtsvorhabens

Diagnostisch werden Unterrichtseinheiten benötigt, die einmal stärker die doings, dann einmal stärker die sayings fokussieren oder beide Formen von Praktiken gleichstark machen. Dazu in Kombination sollten die Einheiten Vertrauenspraktiken – sowohl implizite als auch explizite – herausfordern.

Diese Arbeit fokussiert den religiös-abstrakten Begriff *Vertrauen*. Auf Konzeptebene sind in diesen Begriff unter anderem Begriffe wie Gottvertrauen, Menschvertrauen, Gott-Mensch-Vertrauen, Mensch-Tier-Vertrauen enthalten. Schwerpunktmaßig bedarf die Planung des Unterrichtsvorhabens eines Konzeptes, das *Gottvertrauen*

operationalisiert. Gottvertrauen meint ein bedingungsloses und grenzenloses Vertrauen in andere. Durch das Vertrauen auf Gott kann man sicher sein, dass einem in der Welt nichts passiert – aber in dem Sinne zu verstehen, dass man mit den Folgen leben kann; man ist nie allein. Damit ist die Praxis des Gottvertrauens eine äußerst kontingente: Man könne auf Gott vertrauen, er ist bei einem, aber eigentlich kennt man ihn nicht. Zum einen wird dadurch Komplexität wesentlich reduziert, aber zum anderen wird eine äußerst hohe Komplexität aufgebaut, indem man Gott zutraut, dass er für einen sorgt.

Die Entscheidung an dieser Stelle fiel darauf, dieses Verständnis von Gottvertrauen über Menschvertrauen zu modellieren. Die hinter dieser Modellierung stehende, theologische Aufgabe ist es, in der Unterrichtsreihe Situationen zu arrangieren, die eine so hohe Kontingenz haben, dass das Vertrauen zwischen Menschen beziehungsweise in Menschen irrational wird. An diesem Punkt angelangt, könne man die Lernenden – über sayings – auf Gott und Gottvertrauen als Rahmung aufmerksam machen.

In Konkretion beginnt die Unterrichtseinheit mit einer soziometrischen Übung, die teilweise kontrovers zu denkende Entscheidungsfragen bereithält, um die Lernenden auf den neu zu erwerbenden Begriff *Vertrauen* vorzubereiten. Diese zugleich implizite Vertrauensübung soll Einsicht in die Denkweisen der Kinder ermöglichen und gleichzeitig erste Beobachtungen zum saying- und doing-Verhalten arrangieren. Daran anschließend folgt eine explizite Vertrauensübung in Form eines Vertrauensparcours, der paarweise mit verbundenen Augen durchlaufen wird. Diese Parcoursübung intendiert, Situationen für die Lernenden zu arrangieren, in denen die Komplexität so gesteigert wird, dass sie Scheitermomente – Momente, in denen sie nicht vertrauen können – erfahren. Daraus soll die Idee der Rahmung für die Rahmung entstehen: Das heißt, das in den Scheitermomenten fehlende Vertrauen in den führenden Partner/ in die führende Partnerin wird durch Gottvertrauen aufgefangen; Gottvertrauen ist noch einmal eine Möglichkeit, Komplexität zu reduzieren. Die Lernenden sollen über ihre in der Parcoursübung gesammelten Vertrauenserfahrungen sprechen und überlegen, welche Rolle Gottvertrauen dabei spielen könnte. Auf die Frage, wie man denn vertrauen könne, dass man vertrauen kann, folgt dann die nachfolgend einzuführende Bibelgeschichte „Der Gang auf dem Wasser“.<sup>174</sup>

---

<sup>174</sup> Vgl. REIS, „Lesen – Sprechen – Erleben“, 37.

Dieser Bibeltext ist eine Vertrauensgeschichte zwischen Jesus und Petrus, also zwischen zwei Menschen. Die Jünger Jesu befinden sich mitten auf dem See in einem Boot, als in der Nacht Jesus zu ihnen über das Wasser gelaufen kommt. Die Jünger fürchten sich, da sie Jesus nicht erkennen. Petrus fordert Jesus auf: „Herr, wenn du es bist, so befiehl, dass ich auf dem Wasser zu dir komme!“<sup>175</sup> Petrus vertraut zunächst auf Jesus, steigt aus dem Boot aus und läuft über das Wasser zu Jesus. Dann wird ihm jedoch die Kontingenz zu groß, sein Vertrauen schwindet und er droht unterzugehen. Jesus rettet ihn und als alle im Boot sitzen, erkennen die Jünger Jesus als Gottes Sohn, als jemanden, auf den sie vertrauen können. Über explizite sayings soll den Lernenden daran erklärt werden, dass man Vertrauen benötigt, wenn man sich in komplexen Situationen befindet, in denen man Lösungen finden muss. Übliche Lösungswege funktionieren möglicherweise nicht, sind zu kontrollaufwendig oder würden Beziehungen verändern.

Darauffolgend sind Stunden eingeplant, in denen die Lernenden in ihrem Workbook zu dem Vertrauensbegriff arbeiten. Außerdem folgt eine Stunde, in der die Lernenden den Begriff Vertrauen in einem Standbild ohne saying darstellen sollen. Die Standbildarbeit ist gleichermaßen ein Indiz dafür, ob die Kinder bereits ein doing-Verständnis haben, aber vielleicht noch kein saying-Verständnis oder umgekehrt oder beides. Abgerundet wird das Unterrichtsvorhaben mit einem erneuten Parcoursdurchlauf, um zu überprüfen, ob die Vertrauensübung mit dem Wissen um die neu erlernten Begrifflichkeiten einfacher fällt und ob sich doing und saying verändert, ergänzt haben oder gleichbleibend sind.

Aufgrund dieser Konzeptionierung bildet sich für jede Stunde des Unterrichtsvorhabens das Kernmodell ab, dass Vertrauen eine Art zu leben und Gottvertrauen eine Art vertrauensvoll zu leben ist. Auf der Metaebene betrachtet, ist Vertrauen ein Modus, der in den verschiedenen, in dieser Einheit enthaltenen Praktiken sichtbar werden soll: Vertrauen ist damit eine Art Rahmung einer Beziehung und Gottvertrauen ist als weitere Rahmung dieser Rahmung aufzufassen.

---

<sup>175</sup> REIS, „Lesen – Sprechen – Erleben“, 37.

### 3.3 Methodisches Vorgehen

#### 3.3.1 Erhebungsmethode

Die hier verfasste Arbeit intendiert, saying- und doing-Verhalten von Schüler/innen in Unterrichtssituationen rekonstruktiv zu analysieren und zu interpretieren. Infolgedessen wird für die Beantwortung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage die Technik des *Beobachtens* herangezogen.<sup>176</sup>

Eine wissenschaftliche Beobachtung ist als „zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Erfassung, Dokumentation und Interpretation von Merkmalen, Ereignissen oder Verhaltensweisen mithilfe menschlicher Sinnesorgane und/oder technischer Sensoren zum Zeitpunkt ihres Auftretens“<sup>177</sup> zu denken. Gerahmt durch das Forschungsanliegen liegt der Fokus darauf, „verbale, visuelle bzw. audiovisuelle Daten“<sup>178</sup> der Lernenden zu erlangen, wofür nach Döring und Bortz die *qualitative Beobachtung* zur Generierung dieser Art empirischen Datenmaterials annehmbar ist.

In diesem speziellen Fall handelt es sich um eine teil-strukturierte Beobachtung, da sich die Beobachtung an dem benannten Forschungsanliegen orientiert.<sup>179</sup> Dem Forschungsanliegen inhärent ist insbesondere das Erfassen von „**automatisierte[n] und unbewusste[n] Verhaltensweisen** (z.B. Mimik, Gestik)“<sup>180</sup>, welche besonders mithilfe dieser Technik erhoben werden können.

Zum Beobachtungsgegenstand in dem Unterrichtsvorhaben werden dafür sechs Kinder ausgewählt und mit ihren Interaktionen untereinander, der AG-Leitung sowie der gesamten Lerngruppe gegenüber in den Blick genommen. Hinsichtlich der Transparenz dieser Datenerhebungsmethode sei zu ergänzen, dass die Lernenden nicht wissen, dass ihre Interaktionen und Verhaltensweisen beobachtet werden, um sie realitätsnah im Lernumfeld zu erleben.<sup>181</sup> Des Weiteren charakterisiert sich die hier gewählte qualitative Beobachtung als eine teilnehmende, da mir neben der Beobachterrolle auch die Rolle der AG-Leitung zuteilwird.<sup>182</sup>

---

<sup>176</sup> Vgl. NICOLA DÖRING/ JÜRGEN BORTZ, Datenerhebung. In: NICOLA DÖRING/ JÜRGEN BORTZ (Hg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl., Berlin, Heidelberg 2016, 322.

<sup>177</sup> DÖRING/ BORTZ, Datenerhebung, 324.

<sup>178</sup> Ebd., 333.

<sup>179</sup> Vgl. ebd., 328.

<sup>180</sup> Ebd., 325.

<sup>181</sup> Vgl. ebd.

<sup>182</sup> Vgl. ebd., 329.

Innerhalb dieses beobachtenden Erhebungsrahmens werden die doings der Kinder vorwiegend schriftlich protokolliert und die sayings werden, sofern sie in Unterrichtsgespräche einzuordnen sind, mit einer Audioaufzeichnung festgehalten.

Der auditive Mitschnitt von Unterrichtsgesprächen wirkt vor allem möglichen Erinnerungs- oder Wiedergabefehlern entgegen, die die Technik des Beobachtens nicht ausschließen kann.<sup>183</sup> Nichtsdestotrotz ist zu berücksichtigen, dass die protokollierten Beobachtungen Wahrnehmungs- oder auch Interpretationsfehler enthalten können.<sup>184</sup> Dadurch möglich erzeugte Fehlerquellen sind innerhalb der Auswertung zu beachten.

### 3.3.2 Auswertungsmethode

Aufgrund der gewählten Erhebungsmethode liegen für die Auswertung zum einen protokolierte Beobachtungen und zum anderen Audio-Mitschnitte aus den Einheiten des Unterrichtsvorhabens vor. Diese zwei, durch qualitative Beobachtung generierten Arten von Datenmaterial verlangen folglich zwei unterschiedliche Auswertungsmethoden.

Die protokollierten Beobachtungen werden zu *dichten Beschreibungen* nach dem Ethnologen Clifford Geertz aufbereitet.<sup>185</sup> Die dichte Beschreibung nimmt sich als Methode vor, Beobachtetes *genau* zu beschreiben.<sup>186</sup> Mittels dieser Beschreibungen gelingt es, die sayings und doings der ausgewählten Kinder innerhalb der Unterrichtseinheiten zu rekonstruieren, um sie dann zu analysieren, zu interpretieren und um sie in Zusammenhang zueinander zu setzen. Charakterisierend für die dichte Beschreibung ist dabei, „dass sie die Kontexte kultureller Praktiken berücksichtigt.“<sup>187</sup> Dadurch gelingt es, eine Praktik nicht bloß gesondert zu beschreiben, sondern sie gleichermaßen im Kontext ihrer Intention zu verstehen.<sup>188</sup> Die Praktik des Zeigefingers vor den Mund halten, wird nicht bloß isoliert beschrieben, sondern in sie wird im Kontext Schule die Bedeutung des Leisezeichens hineingelegt.

---

<sup>183</sup> Vgl. DÖRING/ BORTZ, Datenerhebung, 332.

<sup>184</sup> Vgl. ebd., 331.

<sup>185</sup> Vgl. CLIFFORD GEERTZ, Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 696), Frankfurt am Main 1987.

<sup>186</sup> Vgl. TOMISLAVA KOSIC, Heavy Metal als kulturelles System nach der Dichten Beschreibung von Clifford Geertz. In: [https://mediarep.org/bitstream/handle/doc/4513/Metal\\_Matters\\_109-124\\_Kosic\\_Heavy\\_Metal\\_als\\_kulturelles\\_System.pdf?sequence=1](https://mediarep.org/bitstream/handle/doc/4513/Metal_Matters_109-124_Kosic_Heavy_Metal_als_kulturelles_System.pdf?sequence=1); 29.08.2022.

<sup>187</sup> JAN ROIDNER, Clifford Geertz (1926-2006), Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur (1973). In: KulturPoetik 11,1 (2011), 115.

<sup>188</sup> Vgl. ROIDNER, Clifford Geertz, 115.

Dazu ergänzend werden die Audioaufnahmen aus den Unterrichtsgesprächen zunächst nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (kurz: GAT)<sup>189</sup> und mithilfe des Softwareprogramms MAXQDA transkribiert, um anschließend die darin hervortretenden Interaktionen der ausgewählten Kinder zu analysieren und zu interpretieren. Für die Interpretation des saying als auch des doing sind neben den verbalen Äußerungen auch nonverbale Anmerkungen zu transkribieren.

Eine dritte Art, die Daten aus der qualitativen Beobachtung auszuwerten, ist die Auffertigung von dichten Beschreibungen in Form eines Memos. Diese in der Ich-Perspektive verfassten Beobachtungen halten kleinere Alltagsszenen fest, in denen sich Vertrauen beziehungsweise Nichtvertrauen implizit in Interaktionen erwiesen hat. Sie sind als Vertrauenstagebuch zu verstehen und intendieren, Aussagen über die Alltagskultur zu generieren: Wo spielt Vertrauen eine Rolle?

Damit ergibt sich folgende Übersicht multimedialer Daten:

Dichte Beschreibungen	Transkripte	Memos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertrauensparcours</li> <li>• Standbilder</li> <li>• Vertrauensparcours (abschließend)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anschlussgespräch – Vertrauensparcours</li> <li>• Soziometrische Übung</li> <li>• Anschlussgespräch – Vorlesen der Bibelgeschichte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alltagssituationen</li> </ul>

Abbildung 2: Übersicht des auszuwertenden Datenmaterials

Die Übersicht des auszuwertenden Datenmaterials bildet die der Arbeit zur Verfügung stehenden, multimedialen Daten ab. Insgesamt stellt diese Übersicht eine Auswahl an Datenmaterial dar: Die Analyse des Vertrauensparcours der sechs ausgewählten Kinder als Startpunkt denkend werden daran anschließend Zwischenetappen, die jeweils sayings/doings und implizit/explizit fokussieren, gezeigt. Letztlich soll mittels eines abschließend durchlaufenen Vertrauensparcours die Entwicklung des saying- und des doing-Verhaltens noch einmal abgeglichen werden.

Für die Analyse der erfassten Interaktionen der Lernenden und die ihnen inhärenten Synchronisationsmechanismen werden die dichten Beschreibungen sowie die

---

<sup>189</sup> MARGRET SELTING u.a., Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10 (2009), 353.

Transkripte tabellarisch in ihre einzelnen turns zerlegt, um zu erkennen, wer mit wem, wie interagiert. Auf dieser Grundlage können Ergebnisse zur Beantwortung der diese Arbeit leitenden Forschungsfrage, inwiefern sayings und doings beim Begriffslernen zusammenhängen, gezogen werden.

### **3.4 Durchführung**

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die erhobenen Daten chronologisch beschrieben und interpretiert. Dazu sei vorab zu erwähnen, dass der anfangs durchlau- fene Vertrauensparcours die Ausgangsbasis für die Analyse des saying- und doing- Verhaltens der Lernenden darstellt. Die daraus ausgewählten Szenen zeigen die für diese Arbeit sechs ausgewählten Kinder und geben die Auswahl des anschließend er- hobenen Datenmaterials vor. Wahlweise werden dann von den sechs Lernenden ent- sprechende Zwischenetappen in der Unterrichtseinheit gezeigt, die unterschiedlich sayings beziehungsweise doings – sowohl implizit als auch explizit – fokussieren.<sup>190</sup>

#### **3.4.1 Vertrauensparcours**

Der Vertrauensparcours setzt sich aus einer aus Sitzhockern gestellten Slalomstrecke, aus einem Treppenaufstieg, aus einer durch ein gespanntes Seil gestellten Hürde – so- wohl zum Darübersteigen als auch zum Darunterherkriechen, aus einer Abwärtsrampe und aus einem zum Durchsteigen gedachten Hula-Hoop-Reifen zusammen. Den Schü- ler/innen wird der Durchlauf des Parcours vorgeführt und sie werden eingewiesen, diese Übung blind, geführt von einem selbstgewählten Partner/ einer selbstgewählten Partnerin, zu durchlaufen. Außerdem wird vorab besprochen, wie sich Führender und Geführter während der Übung zu verhalten haben.

---

<sup>190</sup> Nachfolgend abgebildete Ausschnitte aus dichten Beschreibungen oder Transkripten sind im Anhang dieser Arbeit vollständig nachzulesen. In den Materialien werden die Schüler/innen mit „S“ und die AG-Leitungen mit „L“ abgekürzt.

### 3.4.1.1 Szene 1

Nachfolgend ist ein Ausschnitt aus der Dichten Beschreibung des ersten Parcours-Tandems abgebildet.

Als erstes beginnt die aus S5 und S9 gebildete Jungengruppe, den Parcours zu durchlaufen. Während S9 zunächst die Augen verbunden bekommt, ist S5 dafür zuständig, seinen Partner durch den Parcours zu führen. Als S9 die Augen verbunden bekommt, beginnen beide Parcours-Partner zu lachen. Die AG-Leitung erinnert beide Lernenden erneut an ihre Aufgabe: „S5, dein Partner hat jetzt die Augen verbunden bekommen. Er sieht nichts mehr und ist darauf angewiesen, dass du ihn sicher durch den Parcours führst. Und S9, versuch jetzt den Anweisungen von S5 zu folgen und vertraue ihm, dass du sicher durch den Parcours kommst.“

S9 wagt schlürfend einzelne erste Schritte ohne Augenlicht. Sein Oberkörper ist leicht nach vorne gebeugt und seine Arme und Hände sind nach vorne ausgestreckt. Sein Partner lacht weiterhin und wird durch die AG-Leitung noch einmal darauf hingewiesen, dass er seinem Partner den Weg zeigen müsse. S9 steht vom Startpunkt entfernt orientierungslos im Raum. S5 fasst ihn grob am Arm und zieht ihn zum Startpunkt zurück. Dort angekommen, gibt S5 die erste Anweisung, rechtsherum um den Hocker zu gehen. Die Körperhaltung des zu Führenden ist unverändert; den Oberkörper leicht nach vorne gebeugt, die Arme und Hände ausgestreckt schiebt er seine Füße Schritt für Schritt nach rechts und gleichzeitig nach vorne, sodass er gegen den ersten Hocker des Slalomparcours stößt. Seine Hände versuchen, nach dem Gegenstand, gegen den er gelaufen ist, zu greifen. S5, der weiterhin über die Situation lacht, ruft aufgereggt: „Weiter rechts, rechts, rechts. Du muss weiter rechts.“ S9 folgt den Anweisungen und entfernt sich von den Slalomelementen. S5 läuft lachend um ihn herum und schickt ihn wieder in die entgegengesetzte Richtung. Die Schritte von S9 werden etwas größer und er lacht mit seinem Partner während des Slaloms mit. Ich als AG-Leitung beginne, S9 zu folgen. Den beiden Jungen gelingt es nicht, den Slalom nah der Slalomelemente zu durchlaufen. Die Rechts-Links-Anweisungen des Führenden sind hektisch und erfolgen überbetont. S9 durchläuft den Slalom mit großen Ausschweifungen, sein Körper ist oftmals von der Zielrichtung weggedreht.

Nach dem Slalomelement folgt ein dreistufiger Treppenaufstieg. Ich bleibe weiterhin in der Nähe von S9 und halte meine Arme nach vorne ausgestreckt. S5 verpasst den richtigen Moment, S9 die erste Treppenstufe anzusagen, sodass S9 davor läuft und sein Oberkörper eine Stolperbewegung nach vorne macht. Meine Arme greifen reflexartig nach dem Nichtsehenden. Seine Arme und Hände sind nach wie vor nach vorne ausgestreckt. S5 lacht erneut über die Stolperbewegung: „Oh, ich hab' doch gesagt Stufe. Stufe!“ Der zu führende Junge tastet sich mit seiner Fußspitze selbst an der ersten Treppenstufe hoch, bis er sie ergriffen hat. Die nachfolgenden Treppenstufen steigt er problemlos auf.

Auf dem Podest angekommen, bleibt er stehen. Sein Partner fordert ihn dringlich dazu auf, weiterzulaufen. S9 kommt der Aufforderung nach und läuft mit kleinen, die Füße kaum vom Boden abhebenden Schritten geradeaus. Vor ihm liegen gesammelt die Schultaschen der Kinder, sodass er gegen eine der Taschen läuft und kurz das Gleichgewicht verliert. Meine Hände greifen erneut nach S9. Sein Partner lacht wiederum und greift von hinten mit seinen Händen nach dem Oberkörper des zu Führenden, um ihn in die richtige Richtung zu drehen. Dabei erwischt S9 erneut eine der Schultaschen und bekommt einen kurzen Wank.

Vertrauensparcours – Szene 1		
S5	S9	AG-Leitung
(1) S5 betrachtet S9 und lacht weiterhin.	(2) S9 steht orientierungslos im Raum.	(3) Die AG-Leitung erinnert S5 nochmal daran, seinem Partner den Weg zeigen zu müssen.
(4) S5 zieht seinen Partner grob am Arm zum Startpunkt.		
(5) Er sagt zu seinem Partner, dass er rechts um den Hocker gehen müsse.	(6) S9, dessen Oberkörper leicht nach vorne gebeugt und dessen Arme und Hände ausgestreckt sind, schiebt seine Füße Schritt für Schritt nach vorne.	
	(7) S9 stößt gegen den ersten Hocker des Slalom-Parcours.	
	(8) Seine Hände greifen nach dem Gegenstand, gegen den er gelaufen ist.	
(9) S5 lacht über die Situation.		
(10) S5 gibt lachend die Anweisung: „Weiter rechts, rechts, rechts. Du muss weiter rechts.“	(11) S9 läuft weiter rechts und entfernt sich von den Slalomelementen.	
(12) S5 läuft lachend um seinen Partner umher und schickt ihn wieder nach links.	(13) S9 macht größere Schritte, die Körperhaltung ist unverändert.	
(14) Beide Schüler lachen.		
		(15) Die AG-Leitung folgt dem Tandem.
	(16) S9 durchläuft den Parcours mit großen Ausschweifungen; sein Körper ist oftmals von der Zielrichtung weggedreht.	
	(17) S9 steht vor dem nächsten Hindernis, ein dreistufiger Treppenaufstieg.	
	(18) S9 läuft vor die erste Treppenstufe, sein Oberkörper macht eine Stolperbewegung nach vorne.	(19) Die Arme der AG-Leitung greifen reflexartig nach S9.
(20) S5 sagt lachend zu S9: „Oh, ich hab' doch gesagt Stufe. Stufe!“	(21) S9 tastet sich mit seiner Fußspitze selbst an der ersten Treppenstufe hoch.	
	(22) S9 steigt die weiteren Treppenstufen auf und ist	

	auf dem Podest angekommen.	
(23) S5 fordert seinen Partner dazu auf, schnell weiterzulaufen.	(24) Mit kleinen Schritten, die Füße vom Boden kaum abhebend läuft S9 weiter geradeaus.	
	(25) S9 läuft vor die vor ihm liegenden Schultaschen der Kinder und verliert das Gleichgewicht.	(26) Die AG-Leitung greift erneut nach S9.
(27) Beide Schüler lachen.		
(28) S5 greift mit seinen Händen zum Oberkörper von S5 und dreht ihn in die richtige Richtung.		

Tabelle 1: Vertrauensparcours – Szene I

Die hier analysierte dichte Beschreibung stellt eine Szene aus dem von S5 und S9 durchlaufenen Vertrauensparcours dar. Den Vertrauensparcours kennzeichnet eine mithilfe von verschiedenen Hindernissen komplex gestaltete Landschaft, durch die sich die Lernenden paarweise hindurchbewegen müssen. Um innerhalb dieses Parcours eine Vertrauenserfahrung zu ermöglichen, bekommt ein Kind des Tandems die Augen verbunden, sodass es darauf angewiesen ist, sich von seinem Partner/ seiner Partnerin führen zu lassen. Der von der AG-Leitung intendierte, aufgespannte pragmatische Rahmen, in dem sich die Lernenden bewegen, ist es folglich, durch gemeinsames Interagieren und durch gegenseitiges Vertrauen der Tandempartner/innen, den Parcours zu durchlaufen.

Der hier beschriebene Szenausschnitt zeigt jedoch, dass die beiden Schüler den pragmatischen Rahmen eigenständig verändert haben: Ihr gemeinsam zu erreichendes Handlungsziel scheint das des gemeinsamen Spaßhabens zu sein. Insbesondere handelt es sich um Spaß auf einer Ebene, die von Vertrauen entkoppelt ist. Somit vollziehen sich in dieser Situation zwei parallelaufende Handlungen, die nicht kongruent zueinander sind – einerseits gemeinsam Spaß haben und andererseits den Parcours bewältigen. Begründen lässt sich diese Annahme anhand mehrerer Stellen innerhalb der Turn-Analyse.

Von außen betrachtet, zeigt die Szene S5 als Tandempartner, der überwiegend lachend um S9 herumläuft, während dieser versucht, den Parcours zu bewältigen. Durch die verbundenen Augen hat sich S9 auf ein Interaktionsgefüge eingelassen, das für ihn gewisse Kontrollverluste zur Folge hat: Aufgrund des Nichtsehens kann er nicht mehr

kontrollieren, wo er sich herbewegt oder was um ihn herum geschieht. Die von S9 leicht nach vorne gebeugte Körperhaltung, die ausgestreckten Arme und der bodennahe Gang zeigen einen in dieser Situation typischen Versuch, möglichst viel Kontrolle zu halten (vgl. Tab. 1, Turn (6)). Gleichzeitig ist zu bemerken, wie S9 versucht, die von seinem Partner gegebenen akustischen Impulse in sich zu synchronisieren und umzusetzen (vgl. Tab. 1, Turn (5)). Allerdings zeigt die Parcours-Szene, dass beide Schüler nicht stark miteinander synchronisiert sind. Es fehlt sowohl an verbaler als auch an nonverbaler Interaktion. Zwar ruft S5 seinem Mitschüler zu, er müsse rechts um den Hocker herumlaufen, jedoch ist diese Anweisung unpräzise, sodass S9 vor den ersten Hocker des Slalomparcours läuft (vgl. Tab. 1, Turn (7)). An dieser Stelle fehlen die von S5 ausgehenden turns, die der Nichtsehende benötigt, um alle Hindernisse des Parcours fehlerfrei zu überwinden. Stattdessen reagiert S5 mit einem Lachen (vgl. Tab. 1, Turn (9)), wodurch er die Praxis des Auslachens und des Mitlachens starkmacht. Sofern S9 gegen ein Hindernis läuft oder über ein Hindernis stolpert, bietet dies eine Gelegenheit für den Sehenden zum Lachen. Dieses Auslachen wird von S9 aufgegriffen und in der Situation lacht er mit. Erst als es eigentlich zu spät ist, ruft S5 ihm zu, er hätte doch weiter rechts laufen sollen (vgl. Tab. 1, Turn (10)). Aufgrund dieser verbalen Anweisungen fällt auf, dass die beiden Partner sehr stark über sayings miteinander verbunden sind. Das heißt, S5 fasst seinen nichtsehenden Freund beispielsweise nicht an der Hand, um ihn durch den Parcours zu lenken.

Das hier beschriebene Muster zieht sich durch die gesamte Parcours-Übung durch. Nach dem Slalom-Element folgt ein Treppenaufstieg als Teil des Parcours. Es zeichnet sich folgendes Schema ab: Von S5 fehlen die turns, sodass S9 vor die erste Treppenstufe läuft und eine Stolperbewegung nach vorne macht. Der sehende Schüler amüsiert sich über diese Situation und gibt an, ihn vor der kommenden Stufe gewarnt zu haben, der nichtsehende Schüler beginnt synchronisierend mit S5 mitzulachen (vgl. Tab. 1, Turn (18)-(20)). Auffällig ist, dass die AG-Leitung kontinuierlich das Tandem begleitet. In der hier beschriebenen Treppenstufen-Situation greift sie sogar ein, indem sie reflexartig nach S9 greift, um zu verhindern, dass er nach vorne stolpern und sich verletzen könnte (vgl. Tab. 1, Turn (19)). Es zeichnet sich folglich ab, dass – wie bereits beschrieben – beide Schüler stark über sayings und die AG-Leitung mit dem Nichtsehenden über doings miteinander verbunden ist. Infolgedessen wird der von der AG-Leitung intendierte pragmatische Rahmen nicht erreicht.

Die Analyse, wer mit wem, wie interagiert, zeigt, dass der Geführte seinem sehenden Partner innerhalb der Übung des Vertrauensparcours nicht vertrauen kann. Es stellt sich die Frage, wie S9 diese Übung bis zum Ende – überwiegend eigenständig – ausführen konnte. Dafür ist anzunehmen, dass der Junge darum weiß, dass der Grundrahmen für ihn nicht lebensgefährlich ist. Er scheint für diese Übung vorauszusetzen, dass die AG-Leitung aufpasst, damit ihm nichts passieren kann. Folglich bildet die AG-Leitung und nicht der Tandempartner den Rahmen, den der geführte Schüler benötigt, um überhaupt hinreichend die Praxis des Parcours-Laufens mitzumachen.

Insgesamt zeichnet sich in dieser Szene ein Vertrauensgeflecht mit drei vertrauensrelevanten Praktiken ab: Teil des Vertrauensgeflechts ist zum einen die Vertrauenspraxis, dass die Institution Schule grundlegend ein Ort ist, wo man sich auf Menschen einlassen kann und wo man generell geschützt ist. Zum anderen ist in der Situation eine Misstrauenspraxis gegen die Führung des sehenden Schülers enthalten. Des Weiteren vollzieht sich in S9 eine Selbstvertrauenspraxis, durch die er mit bestimmten Mechanismen die Diskrepanz von Vertrauenkönnen und Nichtvertrauenkönnen aushalten kann. Das wiederum fordert ein hohes Maß an Selbstkontrolle des nicht sehenden Schülers.

Zusammenfassend ließe sich die These aufstellen, dass beide Schüler nicht gelernt haben, dass Vertrauen ein unsere Interaktionen steuerndes Verhalten ist.

#### 3.4.1.2 Szene 2

Die zweite Szene skizziert den Durchlauf des Parcours der beiden Schülerinnen S1 und S15.

Am Ende der Rampe zieht S1 ihre nicht sehende Partnerin wieder über die verbundene Hand linksherum, um innerhalb des Parcours zu bleiben. Die AG-Leitung beobachtet den Durchlauf weiterhin mit Abstand. Als beide Schülerinnen vor dem Seil stehen, unter dem die Nicht sehende durchkriechen muss, erklärt S1 ihrer Partnerin mit leiser Stimme, dass sie jetzt vor dem Seil stehen würde und sie sich jetzt klein machen müsse. S1 geht daraufhin in die Hocke und zieht ihre Mitschülerin über die verbundene Hand mit sich. Beide Schülerinnen krabbeln zusammen unter dem Seil her. Nachdem sie das Hindernis bezwungen haben, richtet sich zunächst S1 wieder auf, woraufhin es ihr S15 gleichmacht. Erneut führt S1 ihre nicht sehende Partnerin über die verbundene Hand in Richtung des nächsten Hindernisses. Sie läuft nach wie vor ein Stück vor ihr, wendet ihren Blick jedoch kontinuierlich zu ihr zurück. Sie lächelt ihre Partnerin währenddessen an und setzt parallel zu ihr einen Fuß vor den anderen. Die nicht sehende S15 folgt ihrer Partnerin mit entspanntem Oberkörper und leicht ausgestreckter Hand.

Vertrauensparcours – Szene 2		
S1	S15	AG-Leitung
(1) S1 zieht ihre Partnerin über die verbundene Hand linksherum.		(2) Die AG-Leitung beobachtet den Durchlauf weiterhin mit Abstand.
(3) S1 erklärt ihrer Partnerin mit leiser Stimme, dass sie nun vor dem Seil stehe und sich klein machen müsse.		
(4) S1 geht in die Hocke.	(5) S15 lässt sich von S1 über die verbundene Hand mit in die Hocke ziehen.	
(6) Beide Schülerinnen krabbeln gemeinsam unter dem Seil her.		
(7) S1 richtet sich wieder auf.	(8) S15 richtet sich wieder auf.	
(9) S1 führt ihre Partnerin über die verbundene Hand in Richtung des nächsten Hindernisses.		
(10) S1 läuft ein Stück weit vor S15, wendet ihren Blick jedoch kontinuierlich zu ihr zurück.		
(11) S1 lächelt ihrer Partnerin zu.	(12) S15 setzt mit entspanntem Oberkörper und leicht ausgestreckter Hand langsam einen Fuß vor den anderen.	
(13) S1 passt sich den Schritten von S15 an.		

Tabelle 2: Vertrauensparcours – Szene 2

Die zweite Szene bildet einen Ausschnitt aus dem von den beiden Mädchen S1 und S15 durchlaufenen Parcours ab. Fokussiert wird an dieser Stelle das Hindernis des Seils, unter dem die Kinder durchkriechen müssen, jedoch ist diese Szene auf den gesamten Parcoursdurchlauf übertragbar.

Betrachtet man die Szene von außen, ergibt sich der Gesamteindruck, dass sich die beiden Tandempartnerinnen langsam und ruhig durch den Parcours bewegen. Gleichermassen fällt auf, dass sich S1 und S15 während des Parcoursdurchlaufs kontinuierlich an der Hand fassen und dass über diese verbundenen Hände vorwiegend die Führung durch den Parcours gesteuert wird. Der Durchlauf des Parcours läuft insofern erfolgreich ab, als dass sich beide Mädchen auf ihre Rollen der Führenden und der zu Führenden einlassen und diese verantwortungsbewusst umsetzen. Die gemeinsame Interaktion während dieser Zeit spannt den pragmatischen Rahmen des Gemeinsam-durch-

den-Parcours-kommen auf, welcher kongruent zu dem von der AG-Leitung intendierten ist.

Die gemeinsame Interaktion lässt sich durch starke Synchronisation des Tandems konkreter beschreiben. Auf interpersonaler Ebene zeigen sich nämlich Synchronisationsmechanismen wie die des Schrittanpassens oder des Blickzuwendens von der führenden Schülerin. Damit sie ihrer nichtsehenden Mitschülerin den Weg weisen kann und damit sie sie über die verbundene Hand in die vorgegebene Richtung lenken kann, befindet sich S1 räumlich immer etwas vor S15. Das führt jedoch nicht dazu, dass S1 ihre zu führende Partnerin aus den Augen verliert. Immer wieder dreht sie ihren Oberkörper zu S15 zurück, lächelt ihr gelegentlich zu und beobachtet sie (vgl. Tab. 2, Turn (10)-(11)). Indem sich S1 ihrer Partnerin zuwendet, passt sie gleichermaßen ihr Schritttempo dem von S15 an. Das heißt, immer wenn S15 einen Schritt nach vorne macht, tut sie es ihr gleich (vgl. Tab. 2, Turn (13)). Derweile verhält sich die sehende Schülerin kongruent zur Nichtsehenden, wodurch sie sich gemeinsam als Tandem organisieren und die Interaktionsstruktur, die der hier aufgespannte pragmatische Rahmen fordert, gelingt.

S15 hingegen nimmt gleichermaßen ihre Rolle der zu Führenden an und lässt sich auf das Interaktionsgefüge, das Kontrollverluste mit sich zieht, ein. Der Kontrollverlust äußert sich in den von S15 kleinen und langsamen Schritten, mit denen sie versucht, möglichst Kontrolle zu behalten. Entgegen diesem typischen Verhalten ist ihr Oberkörper vorwiegend entspannt und aufgerichtet, was anzunehmen lässt, dass ihre Partnerin ihr den notwendigen Rahmen gibt, den sie braucht, um sich auf diese Praxis einzulassen (vgl. Tab. 2, Turn (12)). Des Weiteren gelingt die Interaktion in dieser Szene, weil S15 die von S1 gegebenen, modalitätsspezifischen Anweisungen wahrnimmt und in sich verarbeitet, um diese umsetzen zu können. Grundsätzlich sind beide Partnerinnen stark über doings – vor allem durch die sich anfassenden Händen – miteinander verbunden (vgl. Tab. 2, Turn (1)). Während des Parcoursdurchlaufs gibt es jedoch Momente, in denen S1 das nächste Hindernis verbal ankündigt, da die Führung über die Hand an dieser Stelle begrenzt ist (vgl. Tab. 2, Turn (3)). Anzumerken ist, dass S1 kontinuierlich mit leiser und weicher Stimme zu S15 spricht, sodass ihr saying kongruent zur Praxis der Vertrauensübung ist. Nichtsdestotrotz ist S15 dazu aufgefordert, sowohl die verbalen Anweisungen als auch die Anweisungen, die über die verbundene Hand gegeben werden, intrapersonal zu synchronisieren, um dass die

Interaktion gelingt. Turn (3)-(5) zeigen die Kongruenz von sayings und doings an dieser Stelle: S1 erklärt ihrer Partnerin sich für das bevorstehende Hindernis klein machen zu müssen und im Zuge dessen geht sie selbst in die Hocke und zieht S15 über die verbundene Hand mit nach unten (vgl. Tab. 2). Die AG-Leitung beobachtet den gesamten Parcoursdurchlauf mit Abstand und fühlt sich nicht dazu gezwungen, in die Interaktion eingreifen zu müssen; sie vertraut dem Tandem, das gemeinsame Handlungsziel zu erreichen.

Insgesamt charakterisiert sich die Interaktion während des von S1 und S15 durchlauften Vertrauensparcours als äußerst emotional und verständnisvoll. Aufgrund des kontinuierlichen Aufeinanderbeziehens beider Interaktionspartnerinnen nehmen sie sich wahr, orientieren sie ihre Handlungen aneinander und verhalten sich somit kongruent zueinander. Die hier gegebene Reziprozität im Verhalten der Interaktionspartnerinnen ermöglicht die Erreichung des gemeinsamen Handlungsziels, welches der pragmatische Rahmen in dieser expliziten Vertrauensübung aufspannt. Mittels der sich ebenfalls zueinander kongruent verhaltenden sayings und doings in dieser Szene vollzieht sich die von der AG-Leitung erwünschte Vertrauenserfahrung. S15 lernt, dass die Institution Schule ein Ort ist, an dem sie sich auf andere Menschen einlassen und ihnen vertrauen kann.

#### 3.4.1.3 Szene 3

Die dritte Szene fasst die Interaktion der Schüler S8 und S10 während ihres Parcoursdurchlaufs ins Auge.

Auf dem Podest angekommen, bekommt S8 die nächste Anweisung von seinem Mitschüler. Er solle sich jetzt linksherum drehen. Beide Schüler laufen in Richtung des nächsten Hindernisses, das Seil auf Kniehöhe, über das gestiegen werden muss. Dieses Seil wird von zwei weiteren Mitschülern gehalten, zu denen S10 Kontakt aufnimmt. Die sehenden Schüler rufen sich zu und lachen gemeinsam. S10 läuft in diesem Moment mit Abstand vor S8 und schaut nicht zu ihm zurück. Der nichtsehende S8 läuft ohne Anweisungen weiter. Seine Schritte sind klein und bodennah, sein Oberkörper ist nach vorne geneigt und beide Hände sind ausgestreckt. Er verliert die Richtung und läuft gegen das das Podest umrandende Geländer. Die AG-Leitung verringert ihren Abstand zu S8 und ruft zu S10: „Hey, hier! Du musst mal gucken, wo S8 herläuft.“ Sowohl S10 als auch die das Seil haltenden Kinder lachen laut. S8 stimmt daraufhin ebenfalls mit einem Lachen ein. Die AG-Leitung wirft dem lachenden S10 einen aufrüttelnden Blick zu. Daraufhin läuft dieser zu seinem zu führenden Schüler zurück und schiebt ihn vom Geländer, mit der Anweisung weiter geradeaus zu laufen, weg. Danach wendet sich S10 wieder den das Seil haltenden Kindern zu. S8 verliert wieder die Richtung und läuft nicht geradeaus auf das Seil zu, sondern gegen eines der Kinder,

die das Seil halten. Alle Kinder lachen. Die AG-Leitung spricht noch einmal zu S10 und erklärt ihm seinen Arbeitsauftrag. Der kann sich vor Lachen mit den anderen Kindern nur wenig beruhigen und ruft S8 lachend und auf das Seil zeigend zu: „Ne, du musst weiter rüber! Da ist das Seil!“ S8 tastet mit geneigtem Oberkörper und ausgestreckten Armen nach dem Seil. Als er es ertastet hat, hält er es mit seinen Händen fest und steigt seitlich und in gebückter Haltung über das Seil. Er selbst sowie alle anderen Kinder um ihn herum lachen weiter.

Vertrauensparcours – Szene 3			
S8	S10	Mitschüler	AG-Leitung
	(1) S10 gibt seinem Partner die Anweisung, sich linksherum drehen zu müssen.		
	(2) Beide Schüler laufen in Richtung des nächsten Hindernisses.		
	(3) S10 läuft zu den anderen Mitschülern vor.		
	(4) S10 und die anderen Mitschüler rufen sich zu und lachen gemeinsam.		
	(5) S8 läuft ohne Anweisung mit kleinen, bodennahen Schritten, nach vorne geneigtem Oberkörper und mit ausgestreckten Händen weiter.		
	(6) S8 läuft gegen das das Podest umrahmende Geländer.		(7) Die AG-Leitung verringert ihren Abstand zu S8 und ruft zu S10: „Hey, hier! Du musst mal gucken, wo S8 herläuft.“
	(8) S10 und die anderen Kinder lachen laut über S8, der nichtsehend gegen das Geländer gelaufen ist.		
	(9) S8 beginnt ebenfalls zu lachen.		(10) Die AG-Leitung wirft S10 einen aufrüttelnden Blick zu.
	(11) S10 läuft zu S8 zurück.		
	(12) S10 schiebt S8 vom Geländer weg und sagt zu ihm, er solle weiter geradeaus laufen.		
	(13) S10 wendet sich wieder den		

	anderen Mitschülern zu.		
(14) S8 verliert die Richtung und läuft gegen einer der das Seil haltenden Mitschüler.			
(15) Alle Kinder lachen.			(16) Die AG-Leitung erklärt S10 nochmal seinen Arbeitsauftrag.
	(17) S8 ruft S10 unter Lachen und auf das Seil zeigend zu: „Ne, du musst weiter rüber! Da ist das Seil!“		
(18) S8 tastet mit geneigtem Oberkörper und ausgestreckten Armen nach dem Seil.			
(19) S8 hält das Seil mit den Händen fest und steigt seitlich und in gebückter Haltung über das Seil.			
(20) Alle Kinder lachen weiterhin.			

Tabelle 3: Vertrauensparcours – Szene 3

Die hier analysierte dritte Szene beschreibt einen Ausschnitt aus dem Parcoursdurchlauf von S8 und S10. Allgemein lässt sich dieser Durchlauf hinsichtlich der Performance einer Vertrauenserfahrung als heterogen beschreiben. Es existieren Phasen innerhalb dieses Parcoursdurchlaufs, in denen sich die Schüler S8 und S10 im pragmatischen Rahmen des Gemeinsam-fehlerfrei-durch-den-Parcours-kommen bewegen. Das heißt, S8 und S10 beziehen sich in ihren Interaktionen kontinuierlich aufeinander, sodass S10 einerseits seinem Mitschüler vordergründig zeigt, dass er ihm vertrauen kann und andererseits macht der nichtsehende S8 eine Vertrauenserfahrung.

Die an dieser Stelle ausgewählte Szene aus dem Tandemlauf zeigt jedoch einen Moment auf, in dem sich der pragmatische Rahmen verändert. Zu Beginn des Parcours ist S10 über interpersonale Synchronisationsmechanismen mit S8 in der Interaktion verbunden. S10 beobachtet seinen zu führenden Mitschüler, gibt ihm hinreichend verbale Turns, um die Hindernisse des Parcours zu überwinden und passt sich seinem Tempo

an, sodass sich die beiden Interaktionspartner generell miteinander koordiniert durch den Parcours bewegen.

Kurz vor dem Hindernis des Seils, über das der Nichtsehende zu steigen hat, nimmt S10 seine anderen Mitschüler war, die das Seil halten (vgl. Tab. 3, Turn (3)). In diesem Moment verlässt er den pragmatischen Rahmen, welcher explizit die Vertrauenserfahrung im Tandem ermöglichen soll und spannt das Ziel des gemeinsamen Spaßhabens als neuen Rahmen auf. Diese Annahme begründet sich darin, dass S10 zu den anderen Kindern vorläuft und dabei seinen nichtsehenden Mitschüler außer Acht lässt; er interagiert in diesem Moment nicht mehr mit S8 sondern mit den das Seil haltenden Kindern (vgl. Tab. 3, Turn (3)-(4)). Der Nichtsehende muss sich infolgedessen allein durch den Parcours schlagen – seine Körperhaltung ist nach vorne gebeugt, seine Hände sind ausgestreckt und seine Füße gehen kleine, bodennahe Schritte (vgl. Tab. 3, Turn (5)). Er befindet sich in einem Interaktionsgefüge, in dem er durch die verbundenen Augen Kontrolle abgeben muss und in dem er in diesem Moment auf sich allein gestellt ist. Seine Bewegung und seine Körperhaltung zeigen, wie er versucht, Kontrolle zu halten. S8 bricht die Übung in dieser Situation nicht ab, was ein Zeichen dafür ist, dass er den immer noch gegebenen Grundrahmen von AG-Leitung und insgesamt von der Institution Schule als hinreichend schützend empfindet. Dadurch, dass der durch S10 gegebene Rahmen weggefallen ist, verringert nämlich die AG-Leitung unmittelbar den Abstand zu S8 und versucht S10 daran zu erinnern, dass er sich gerade in einer Vertrauensübung befindet und seine Rolle innerhalb des ursprünglich intendierten pragmatischen Rahmens wieder einzunehmen habe (vgl. Tab. 3, Turn (7), (10), (16)).

Danach zeichnen sich Mechanismen ab, die bereits in Szene 1 bei S5 und S9 beschrieben wurden (vgl. Kapitel 3.4.1.1): Indem S10 seinen nichtsehenden Partner vor das Geländer oder gegen einen Mitschüler laufen lässt (vgl. Tab. 3, Turn (6), (14)), erzeugt er eine Situation des Scheiterns aufseiten von S8, die für alle sehenden Kinder im Umfeld belustigend ist. Die Kinder lachen, woraufhin S8 synchronisierend mitlacht (vgl. Tab. 3, Turn (15), (20)). Stark über sayings verbunden, ruft ihm S10 aus weiterer Entfernung lachend zu, dass er weiter rüber müsse, das Seil wäre weiter da (vgl. Tab. 3, Turn (17)). Nicht nur, dass diese Aussage für einen Nichtsehenden äußerst unpräzise ist, sie zeigt auch, dass sich S10 nicht in die Rolle seines Partners hineinversetzt. Dieses saying zeigt außerdem, dass die sowohl intra- als auch die interpersonale

Synchronisation, die in der Vertrauensübung zu erwarten wäre, gestört ist – Mechanismen, die eine Interaktion aufrechterhalten und somit für die Erreichung des gemeinsamen Handlungsziels entscheidend wären.

Erst nachdem S8 das Hindernis des Seils passiert hat, bezieht sich S10 wieder auf seinen nichtsehenden Partner. Er bewegt sich wieder gemeinsam mit S8 im von der AG-Leitung intendierten pragmatischen Rahmen und gibt S8 hinreichend verbale turns, um dass er den Parcours fehlerfrei beenden kann.

Dieser Zwischenmoment des Wechsels zwischen zwei pragmatischen Rahmen hat zur Folge, dass S8 sowohl Praktiken des Vertrauens als auch des Nichtvertrauens erfährt. Sayings und doings verhalten sich – entsprechend ihrer jeweiligen pragmatischen Rahmungen – kongruent zueinander, die aufgespannten pragmatischen Rahmen sind allerdings nicht kongruent zueinander. Infolgedessen ist dieser Szenenausschnitt von Diskrepanz gekennzeichnet: Durch die zwei nebeneinander laufenden, nicht kongruenten Rahmungen ergibt sich ein Vertrauensgeflecht aus der Praktik des Vertrauenkönnens und der Praktik des Nichtvertrauenkönnens. Es bedarf drittens bei S8 an Selbstvertrauen, um diese Diskrepanz auszuhalten.

### *Zwischenergebnis*

Im Anschluss an die Analyse der ausgewählten Szenen aus drei verschiedenen Parcoursdurchläufen kristallisieren sich drei verschiedene Pärchenzusammensetzungen heraus. Das in Szene 1 beschriebene, von S5 und S9 gebildete Pärchen zeigt innerhalb des Parcours einen wenig vertrauensvollen Umgang miteinander. Beide Schüler sind in der Übung wenig miteinander synchronisiert. Sie sind vorwiegend über sayings miteinander verbunden und bewegen sich in einem selbstaufgespannten pragmatischen Rahmen. Gegenteilig dazu verhält sich das in Szene 2 beschriebene, aus S1 und S15 gebildete Tandem. Ihr Umgang miteinander ist während der Übung emotional und verständnisvoll. Ihr Durchlauf charakterisiert sich sowohl durch starke Synchronisationsmechanismen als auch durch starke Kongruenz ihres saying- und doing-Verhaltens. Ihre Handlungen sind an dem zu erreichen Ziel des konstruierten pragmatischen Rahmens orientiert. Schließlich zeigt das in Szene 3 beschriebene, aus S8 und S10 bestehende Tandem eine Kombination aus Kongruenz und Nichtkongruenz innerhalb des Parcoursdurchlaufs. Auf interpersonaler Ebene lässt der Parcoursdurchlauf

Stellen erkennen, in denen beide Schüler miteinander synchronisiert sind und wiederum auch Stellen, in denen sie desynchronisiert interagieren.

Derzeit ließe sich die These aufstellen, dass sich das hier interpretierte, schülerbezogene Interaktionsverhalten in den nachfolgend zu analysierenden Zwischenetappen zu einem durchlaufenden Muster generieren wird. Das bedeutet, dass die im Vertrauensparcours gezeigte Form, sich zu synchronisieren, auch in anschließenden Unterrichtsgesprächen oder Körperübungen wiedererkennbar sein wird.

### 3.4.2 Anschlussgespräch an den Vertrauensparcours

Das Anschlussgespräch an den Vertrauensparcours intendiert, die im Vertrauensparcours gesammelten Vertrauenserfahrungen anschließend zu verbalisieren. Mögliche Scheitererfahrungen oder Momente, in denen es schwer- beziehungsweise leichtfiel zu vertrauen, sollen zum Ausdruck gebracht werden, um davon ausgehend gemeinsam zu überlegen, wie sich die Erfahrungen mit *Gottvertrauen* verändern könnten.

#### 3.4.2.1 Szene 1

Die erste Szene zeigt einen Ausschnitt aus dem Anschlussgespräch, in dem thematisch die Frage beantwortet wird, was den Lernenden während des Parcours schwer- beziehungsweise leichtgefallen ist.

- |    |   |
|----|---|
| 35 | [0:02:34.0] L1: auch die Rampe? (-) und wo hattet ihr PRObleme was war NICHT so einfach?  |
| 36 | [0:02:40.1] S8: ( <i>ruft lachend rein</i> ) und bei MIR war das proble:m dass ich gegen S5 und S14 dahinten geKRACHT bin   |
| 37 | [0:02:46.7] L2: warum BIST DU gegen die beiden gelaufen?  |
| 38 | ( <i>Einige Kinder werfen unverständliche Antworten in den Raum.</i> )  |
| 39 | [0:02:51.1] S8: NEIN (.) ich ich (.) ich WAR zu weit gegangen dann hat S10 gesagt abbiegen dann bin ich abGEOgen dann bin ich gegen S5 gekracht und dann bin ich rückwärtsgegangen und dann gegen S14 |
| 40 | ( <i>S9 und S10 diskutieren darüber, ob die Ansagen klar verständlich und richtig waren und ob sie dementsprechend umgesetzt wurden.</i> )  |

Anschlussgespräch Vertrauensparcours – Szene 1				
L1	S8	L2	Mitschüler	S9 und S10
(1) L1 fragt, wo der Vertrauensparcours Probleme bereitete.	(2) S8 ruft lachend herein, dass er gegen zwei Mitschüler gelaufen sei.	(3) L2 fragt nach, warum S8 gegen die zwei Mitschüler gelaufen ist.	(4) Einige Mitschüler werfen Antworten auf diese Frage in den Raum.	

	(5) S8 erklärt, wie er gegen die beiden Mitschüler gelaufen ist.			(6) S9 und S10 diskutieren untereinander darüber, ob die Ansagen im Parcoursdurchlauf eindeutig waren und entsprechend umgesetzt wurden.
--	--	--	--	--

Tabelle 4: Anschlussgespräch Vertrauensparcours – Szene 1

Der hier abgebildete Szenausschnitt wurde gewählt, weil dieser noch einmal den aus der dichten Beschreibung des Parcoursdurchlaufs von S8 und S10 vermuteten Wechsel des pragmatischen Rahmens verdeutlicht. Die beiden Schüler spannten in der expliziten Vertrauensübung eigenständig den pragmatischen Rahmen des gemeinsamen Spaßhabens auf (vgl. Kap. 3.4.1.3). Der Schüler S8 berichtet von einer Situation, in der sich die beiden Partner in diesem nichtkongruenten pragmatischen Rahmen bewegten. S8 war nichtsehend und lief gegen zwei seiner Mitschüler während des Parcoursdurchlaufs. Dies wurde von allen Beteiligten als sehr belustigend empfunden und auch im Anschlussgespräch lacht S8 darüber (vgl. Tab. 4, Turn (2)). Gerahmt ist dieses Unterrichtsgespräch allerdings davon, über persönlich gemachte Vertrauens- beziehungsweise Nichtvertrauenserfahrungen zu sprechen. Diese Praktik verlangt infolgedessen einen vertrauensvollen Modus, der sich dadurch markieren ließe, dass alle Kinder zusammen in einem Sitzkreis sitzen, sich gegenseitig zuhören und ausreden lassen, sich gegenseitig wahrnehmen und anschauen und mit ruhiger Stimme über ihre persönlichen Erfahrungen sprechen würden. In dem saying von S8 ist dieser Modus nicht vorzufinden, er ist intrapersonal nicht innerhalb dieses Rahmens synchronisiert, sondern denkt das Anschlussgespräch immer noch in der Rahmung des gemeinsamen Spaßhabens.

Liest man diesen Szenausschnitt weiter, fällt auf, dass sich die Schüler S9 und S10 in diesem Moment nicht am Unterrichtsgespräch beteiligen (vgl. Tab. 4, Turn (6)). Die zuvor gegebene Erklärung von S8 löste für sie den turn aus, über genaue Ansagen und Umsetzungen dieser zu diskutieren. S9 und S10 waren während des Vertrauensparcours ebenfalls jeweils Teil eines Tandems, das den pragmatischen Rahmen der Vertrauensübung eigenständig veränderte (vgl. Kap. 3.4.1.1, Kap. 3.4.1.3). Von den

beiden Schülern bekommt man innerhalb des Unterrichtsgesprächs zu dieser Frage keine Resonanz, weil sie sich selbst in einem anderen pragmatischen Rahmen bewegen, nämlich in dem des gemeinsamen Diskutierens. Sie sind erneut desynchronisiert mit der Gruppe, wodurch ihre sayings und doings nicht zu dem intendierten Modus des Gesprächs über persönliche Vertrauens- beziehungsweise Nichtvertrauenserfahrungen kongruent sind.

### 3.4.2.2 Szene 2

Der hier gewählte zweite Ausschnitt aus dem Anschlussgespräch an den Vertrauensparcours zeigt die letztgestellte Frage, ob der Parcours mit Vertrauen auf Gott leichter zu bewältigen ist.

83	[0:06:23.1] L1: schön (---) abschließend GLAUBT IHR dass es EINFacher ist sich durch den parCOURS führen zu lassen
84	[0:06:37.0] S10: ( <i>ruft laut herein</i> ) JA:::
85	[0:06:37.4] L1: für LEUTE
86	[0:06:38.3] S10: ( <i>ruft laut herein</i> ) SO:::
87	[0:06:40.4] L2: ( <i>ermahnend</i> ) S10
88	[0:06:42.6] L1: die auf GOTT verTRAUen (-) also glaubt ihr dass es EGAL ist für den parcours wenn man sich blind führen lässt ob man auf jesus oder auf gott vertraut oder auch nicht?
89	( <i>S10 stampft währenddessen mit seinem Fuß auf den Boden.</i> )
90	[0:06:51.2] L1: S10 wir haben gesagt du sollst bitte aufhören es nervt (--) wer würde sagen dass es hilft auf gott zu vertrauen FÜR den parcours?
91	( <i>S10 beginnt zu pfeifen.</i> )
92	( <i>An dieser Stelle zeichnet sich ein gemischtes Meinungsbild ab. Manche Kinder melden sich und stimmen der Aussage zu, andere Kinder überlegen, ob sie sich melden sollen oder nicht.</i> )
93	( <i>S10 pfeift weiterhin.</i> )

Anschlussgespräch Vertrauensparcours – Szene 2		
L1	S10	L2
(1) L1 möchte eine nächste Frage an die Lerngruppe stellen.	(2) S10 unterbricht L1, indem er laut in die Lerngruppe ruft.	
(3) L1 führt die Frage fort.	(4) S10 unterbricht erneut, indem er hereinruft.	(5) L2 ermahnt S10.
(6) L1 führt die Frage fort.	(7) S10 stampft mit dem Fuß auf den Boden.	
(8) L1 ermahnt S10.	(9) S10 beginnt zu pfeifen.	

Tabelle 5: Anschlussgespräch Vertrauensparcours – Szene 2

Der hier ausgewählte Szenenausschnitt steht beispielhaft für desynchronisiertes Verhalten innerhalb eines Unterrichtsgesprächs. Der Schüler S10 stört das Unterrichtsgespräch in dieser Sequenz mehrfach durch lautes und unaufgefordertes Reinrufen (vgl. Tab. 5, Turn (2), (4)). Die Turnanalyse zeigt zum einen, dass er die von der AG-Leitung gestellte Frage als turn nimmt, um darauf reinrufend zu stören. Zum anderen stellt die Turnanalyse heraus, dass S10 mit jeder Ermahnung eine neue Möglichkeit zum Stören aufruft. Das Reinrufen wird von Fußstampfen (vgl. Tab. 5, Turn (7)) und dann von Pfeifen (vgl. Tab. 5, Turn (9)) abgelöst. Dieses Verhalten ist als ein desynchronisiertes Verhalten zu interpretieren. S10 ist in dieser Situation nicht bei dem, was gerade besprochen wird. Ihm reicht ein Stichwort – vermutlich aus der von der AG-Leitung gestellten Frage – und er ist abgelenkt. Auch die Ermahnungen seitens der AG-Leitung erzielen nicht, den Jungen wieder mit der Gruppe zu synchronisieren, um gemeinsam den pragmatischen Rahmen des Unterrichtsgesprächs aufrechtzuerhalten.

Die hier beschriebene, aber oftmals nur phasenweise auftretende Desynchronisation des Schülers S10 erwies sich ähnlich im Durchlauf des Vertrauensparcours (vgl. Kap. 3.4.1.3). Bestimmte turns sorgen dafür, dass S10 den in dem sich bewegenden pragmatischen Rahmen verlässt und einen neuen, nichtkongruenten eröffnet.

#### 3.4.2.3 Szene 3

Abschließend sei an dieser Stelle noch ein weiterer Ausschnitt aus dem Anschlussgespräch an den Vertrauensparcours gegeben. Der Schüler S5 wird danach gefragt, ob er glaubt, den Parcours blind zu durchlaufen, sei einfacher, wenn man auf Gott vertrauen würde.

96 [0:07:15.0] L1: glaubst du schon S5?

97 [0:07:16.0] S5: ich weiß es nicht

Der Schüler S5 antwortet auf diese Frage mit Nichtwissen. Vorab sei zu erwähnen, dass von S5 länger keine Resonanz zu den Meinungsfragen zu sehen war, woraufhin er unerwartet von der AG-Leitung zu einem Wortbeitrag aufgefordert wurde. Trotz, dass es sich in dieser Situation immer noch um ein Vertrauensgespräch handelt, und speziell Gottvertrauen thematisiert wird, ist die regungslos gegebene Antwort von S5 nicht im Modus eines vertrauensvollen Gespräches. Er drückt mit seinem Körper nicht aus, dass er momentan über Gottvertrauen spricht; vielmehr noch wirkt er sehr unbewegt von dieser Frage.

Dieses saying, welches erahnen lässt, dass S5 nicht beim Thema Vertrauen ist, ist deckungsgleich zu seinem saying und doing im Vertrauensparcours. S5 führte bei seinem zu führenden Partner mittels fehlender turns Scheitersituationen bei verschiedenen Hindernissen des Parcours herbei, die wiederum turns des Lachens auslösten, sodass sie sich im pragmatischen Rahmen des Spaßhabens bewegten (vgl. Kap. 3.4.1.1). Es ist zu vermuten, dass S5 ein Kind ist, das vermehrt auf Nichtvertrauen geht. Zudem geht aus den sayings nicht hervor, welches Begriffsverständnis er von Vertrauen hat, weil er wenig Resonanz zeigt.

### *Zwischenergebnis*

Das Anschlussgespräch an den Vertrauensparcours, welches beabsichtigt, die im Parcours gesammelten Erfahrungen noch einmal zu versprachlichen, unterstreicht die Ergebnisse der Analyse des Vertrauensparcours. Es stellt sich das Muster heraus, dass Schüler, denen es in der expliziten Vertrauensübung nicht gelang, sich zu synchronisieren, auch desynchronisiert am Unterrichtsgespräch teilnehmen; ihre Praktiken weisen nicht den Modus eines Gesprächs über Vertrauen auf.

### 3.4.3 Soziometrische Übung

Die soziometrische Übung, in der sich die Lernenden zu ihnen gestellten Entscheidungsfragen positionieren müssen, dient ebenfalls als Einstieg in das Unterrichtsvorhaben zum religiös-abstrakten Begriff Vertrauen. Die Entscheidungsfragen wurden im Vorfeld so gewählt, dass die Heranwachsenden darüber ins Nachdenken kommen, was für sie Vertrauen ist und wem oder was oder worauf sie vertrauen können. Bevor nachfolgend einzelne Einblicke in das Begriffsverständnis der Lernenden gegeben wird, sei vorab zu erwähnen, dass die Teilnahme bei dieser Übung unter der Voraussetzung lief, sich nicht störend zu verhalten. Unmittelbar in der vorherlaufenden Synchronisationsübung zum Stundeneinstieg fielen zwei Schüler negativ auf, sodass sie von der Übung ausgeschlossen werden mussten. Der Umgang mit diesen beiden Schülern ist bereits *doing Vertrauen*, und zwar implizit, da die AG-Leitung kein Vertrauen in die besagten Kinder hatte, dass sie die soziometrische Übung adäquat mitmachen – jedoch in alle anderen Kinder.

Ein erster Einblick sei in die Vorerfahrungen mit dem Thema Vertrauen von der Schülerin S1 gegeben. In der Entscheidungsfrage, ob sie ihren Eltern vertrauen könne, positionierte sie sich zur Antwort Ja und gab folgende Begründung:

25 [0:03:51.7] S1: (*unverständlich*) ja und weil ich vertraue meiner schwester

S1 begründet das Vertrauen zu ihren Eltern in Verbindung mit Vertrauen zu ihrer Schwester. Damit spricht sie familiäre Beziehungsmuster an, durch die sie Vertrauen in der Familie erfahren habe. Sie vertraut ihrer Schwester, was bedeutet, die Komplexitätsreduktion ihr gegenüber schließt S1 aus der Vergangenheit. Sie kennen sich lange genug, um das bestimmte Fragen einander nicht mehr gestellt werden müssen. Neben der inhaltlichen Analyse ihrer Aussage fällt auf, dass S1 mit sehr leiser und zurückhaltender Stimme über das Thema Vertrauen spricht. Ihr saying zeigt eine dem Thema Vertrauen angemessene teleoaffektive Struktur, was zeigt, dass S1 intrapersonal innerhalb dieser Übung synchronisiert ist. Das Unterrichtsgespräch über Vertrauenserfahrungen spricht sie emotional an; sie transportiert über ihr saying etwas, das sie innerlich fühlt. Diese Annahme spiegelt sich in einer nächsten Aussage von S1 zur im Verlauf des Gesprächs entstandenen Frage, was eine gute Freundschaft ausmache, wieder:

37 [0:07:22.7] S1: (*mit leiser Stimme*) dass man seine freundinnen nicht aussperrt

Unterhalb der inhaltlichen Ebene des sayings, welche darlegt, dass S1 den Begriff Vertrauen mit konkreten Beispielen füllen kann, ist sie intrapersonal in der soziometrischen Übung koordiniert. Sie spricht über Vertrauen und drückt dies gleichzeitig körperlich – mit einem saying, das sehr weich und emotional ist – aus. Saying und doing sind in dieser Übung kongruent zueinander und ganz bei dem Begriff Vertrauen.

Einen Kontrast dazu bildet der Schüler S5 mit nachfolgender Aussage auf die Frage, ob man auf Gott vertrauen könne.

41 [0:10:18.0] S5: (*schnellredend und genervt*) weil: (.) weil ich nicht weiß ob gott lebt (-) genau das meinte S2 auch ob er im himmel lebt

Inhaltlich interpretiert, ist zu vermuten, dass das Begriffsvorverständnis von S5 auf Vertrauen zwischen lebendigen Menschen begrenzt ist. Unterschwellig scheint der Glaube an die Existenz Gottes fragwürdig zu sein, weshalb er sich zu dieser Frage nicht eindeutig positionieren kann. Die Vorstellung, auf jemanden zu vertrauen, den er nicht kennt, drückt extreme Kontingenz aus. Möglicherweise ist diese Vorstellung

von Gottvertrauen, die grundsätzlich Komplexität reduzieren soll, zu komplex für S5. Die Aussage wird von S5 in einem genervten Tonfall gegeben, was darauf schließen lässt, dass er desynchronisiert mit der impliziten Vertrauensübung, mit dem Gespräch über Vertrauen und Vertrauenserfahrungen ist. Er vermittelt einen gelangweilten Eindruck und lässt sich emotional nicht von dem, was gerade gesprochen wird, berühren.

### *Zwischenergebnis*

Auch die soziometrische Übung plausibilisiert die These, dass sich saying- und doing-Veralten hinsichtlich Kongruenz und Nichtkongruenz als ein durchlaufendes Muster herausstellen. Die Schülerin S1 interagierte bereits im Vertrauensparcours äußerst verständnis- und vertrauenvoll. Dass sie auf intrapersonaler Ebene ganz bei dem Vertrauensbegriff ist, legt sie ebenfalls in der soziometrischen Übung dar. Konträr dazu verhält sich der Schüler S5. Während er sich bereits innerhalb des Vertrauensparcours außerhalb des von der AG-Leitung intendierten pragmatischen Rahmens bewegte, verdeutlicht er, dass er sich auch während der soziometrischen Übung nicht von dem Begriff Vertrauen berühren lässt.

#### 3.4.4 Standbilder

Im Anschluss an die soziometrische Übung bekamen die Lernenden den Arbeitsauftrag, sich zu überlegen, wie sie allein mit ihrem Körper – ohne Worte – Vertrauen darstellen könnten. Die Schüler/innen gingen in Zweier- bis Dreiergruppen zusammen und überlegten, wie sie Vertrauen mit ihrem Körper ausdrücken könnten. Diese explizite Übung zum Thema Vertrauen wurde gewählt, um zu generieren, inwiefern sayings und doings noch abstrakt sind oder ob die Lernenden hinsichtlich des abstrakt-religiösen Begriffes bereits über ein körperliches doing-Verständnis verfügen.

### 3.4.4.1 Szene 1

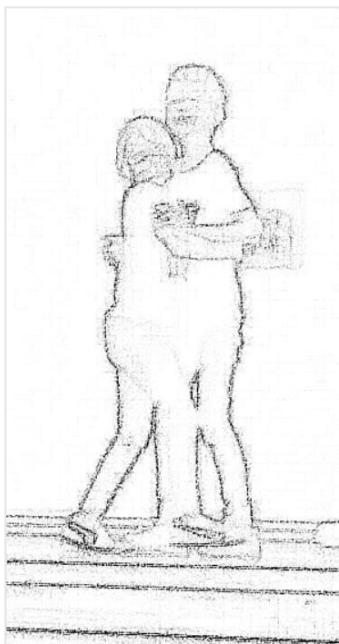


Abbildung 3: Standbild von S5 und S9 – Die Umarmung

Für die Präsentation des von S5 und S9 gebauten Standbildes positionieren sich beide Schüler mit Abstand voneinander auf dem Podest. Ihre Körper sind sich einander zugedreht, während sie immer wieder in Richtung der Lerngruppe schauen und lachen. Auf ein von S5 gegebenes Kopfnicken hin rennen sich beide Schüler lachend in die Arme. S9 klärt die Lerngruppe mit lachender Stimme auf: „Wir umarmen uns.“ Woraufhin S5 noch einmal auflacht und einzelne Beobachtende der Lerngruppe mitlachen. Während der Umarmung sind beide Köpfe der Kinder voneinander weg und hin zur Lerngruppe gedreht. Der Kopf von S5, dem körperlich kleineren Schüler, berührt dabei nicht den Körper des Mitschülers. Seine Ellenbogen stehen vom Körper entfernt und seine Arme fassen um die Taille des Partners. Der körperlich etwas größere S9 schaut über S5 hinweg. Seine Arme stützen sich in die Arme von S5. Nachdem die Lerngruppe in diesem Standbild den Begriff des Vertrauens wiedererkannt hat, lösen sich beide Schüler zügig aus der Umarmung und gehen lachend zu ihrem Platz zurück.

Standbild – Szene 1		
S5	S9	Beobachtende
(1) S5 und S9 stellen sich mit Abstand zueinander gegenüber auf.		
(2) S5 und S9 schauen immer wieder zur Lerngruppe hin und lachen.		
(3) S5 nickt S9 mit dem Kopf zu.		
(4) S5 und S9 rennen lachend aufeinander zu.		
(5) S5 fasst mit seinen Armen um die Taille seines Partners.	(6) S9 stützt seine Arme in die Arme von S5.	

(7) Beide Schüler haben ihr Gesicht zur Lerngruppe gedreht und lachen.	
	(8) S9 weist die Beobachtenden darauf hin, dass sie sich umarmen.
(9) Beide Schüler lachen.	(10) Einzelne Beobachtende lachen mit.
	(11) Die Beobachtenden geben an, den Vertrauensbegriff in der Umarmung wiederzuerkennen.
(12) Beide Schüler lösen sich schnell aus der Umarmung.	

Tabelle 6: Standbild – Szene 1

Der Arbeitsauftrag, ein Standbild zum Thema Vertrauen zu bauen, fordert die Lernenden explizit dazu auf, über den abstrakten Begriff des Vertrauens nachzudenken, um diesen dann konkret und inhaltlich gefüllt mit ihrem Körper zu veranschaulichen. Damit erfordert die Praxis des Standbildbaus als gemeinsam zureichendes Handlungsziel primär nonverbale Interaktionsstrukturen der standbildbauenden Kinder.

Das von S5 und S9 gebaute Standbild intendiert, eine Umarmung von zwei Menschen abzubilden. Diese dargestellte Umarmung wird von den Beobachtenden als eine Vertrauenspraktik identifiziert und anerkannt. Dies ist zunächst als eine Unterstellung zu bewerten, denn eine Umarmung an sich ist nicht zwangsläufig eine Praktik des Vertrauens. Vertrauen ist nicht als eine Geste zu denken, sondern vielmehr als ein Modus, die Umarmung als Geste des Vertrauens auf eine bestimmte Art und Weise auszuführen. Analysiert man die dem Standbild zugrundeliegende Interaktionsstruktur der beiden Schüler wird deutlich, dass vorwiegend ihr doing, aber auch ihr saying nicht kongruent zur Praxis einer *vertrauensvollen* Umarmung sind. Die hier beschriebene Umarmung ist eine Umarmung, die nicht ernsthaft ausgeführt wird, in der sich S5 und S9 nicht ernsthaft fallen lassen.

Diese Annahme begründet sich bereits in der Vorbereitungsphase des Standbildes. S5 und S9 richten ihre Blicke immer wieder in Richtung der beobachtenden Lerngruppe und rennen dann lachend aufeinander zu (vgl. Tab. 6, Turn (1)-(4)). Daran und aufgrund der gezeigten Körperhaltung während des Standbildes ist zu erkennen, dass die Umarmung keine Intensität beansprucht. Das äußert sich in den Mechanismen der interpersonalen Synchronisation, nämlich beispielsweise in der Kopfhaltung der beiden Schüler. Sowohl S5 als auch S9 haben ihren Blick zur Lerngruppe gerichtet (vgl. Tab. 6, Turn (7)). Bei einer Umarmung als Praktik des Vertrauens würde man einander

zugeneigte Blicke beziehungsweise Kopfhaltungen erwarten. Ähnlich dazu verhält sich die Armhaltung von S5 und S9. Die beiden Schüler führen die Umarmung nicht eng umschlungen aus, sondern mehr als eine Abneigungshaltung. S9 stützt seine Arme auf eine Art und Weise in die Arme von S5, sodass er ihn jederzeit von sich wegschieben könnte (vgl. Tab. 6, Turn (6)). Und auch die um die Taille gefassten Hände von S5 lassen keine Nähe zwischen den beiden Schülern zu, die man einer vertrauensvollen Umarmung allerdings zuschreiben würde (vgl. Tab. 6, Turn (5)).

Eine Umarmung zwischen zwei Menschen ist dann eine Performanz der Praxis des Vertrauens, wenn man Nähe zulässt, wenn man den sonst im Menschen implizit verankerten Sicherheitsabstand zu anderen Menschen unterläuft. Vertraut man seinem Gegenüber, verzichtet man auf gewisse Kontrollschrifte; die Frage, ob der unterlau- fene Sicherheitsabstand gefährlich werden könnte, muss gar nicht erst gestellt werden. Nach Luhmann würde man bei Freundschaftsvertrauen davon ausgehen, dass sich die Antwort auf diese Frage aus der Vergangenheit – also der bestehenden Freundschafts- beziehung – rekonstruieren lässt.

Diesen Aspekt einer Umarmung überspielen die Lernenden zusätzlich dadurch, dass S9 zu den Beobachtenden gelangweilt sagt: „Ja, wir umarmen uns.“ und dann laut auflacht, worauf S5 synchronisierend einsteigt (vgl. Tab. 6, Turn (8)-(9)). Würde ihr Standbild eine intensive Umarmung abbilden, wäre dieser von S9 gegebene Hinweis überflüssig, aber unterhalb des saying fehlen die intrapersonalen Synchronisationsmechanismen, die wichtig wären, um sich darin dem emotional-körperlichen Teil anzunähern.

Hinsichtlich des Zusammenhangs von sayings und doings im Begriffserwerb lässt sich aus dieser expliziten Standbildübung zum Thema Vertrauen ableiten, dass sowohl S5 als auch S9 grundsätzlich eine Praktik des Vertrauens kennen. Die Performanz der gezeigten Umarmung lässt hingegen vermuten, dass die Kinder – sowohl die Ausführenden als auch die Beobachtenden – zu Vertrauen nur wenig verstanden haben. Die Praktik der vertrauensvollen Umarmung bedarf eines bestimmten Modus, der unterlaufen wird, was sich in der nicht-interpersonalen beziehungsweise nicht-intrapersonalen Synchronisation von S5 und S9 widerspiegelt. Aufgrund der fehlenden Performanz der Emotionalisierung zeigt dieses Standbild vorwiegend eine Praktik des Nicht- vertrauens.

### 3.4.4.2 Szene 2



Abbildung 4: Standbild von S1 und S15 (und S13) – Reiter und Pferd

Die Schülerinnen S1, S15 und S13 stehen auf dem Podest eng beieinander und besprechen sich untereinander. Kurz danach wenden sich die Schülerinnen der Lerngruppe zu, lächeln und beginnen, ihr Standbild zu bauen. Dafür stellt sich S1 hinter S15, die ihren Oberkörper etwas nach vorne beugt und ihre Arme nach hinten ausstreckt. Die hinter ihr stehende S1 springt auf ihren Rücken auf und umschlingt mit ihren Armen die Brust von S15. S15 hält S1 mit ihren nach hinten ausgestreckten Armen fest. Die beiden Schülerinnen sind körperlich eng miteinander verbunden. Der Kopf von S1 ist in dieser Position auf der Schulter von S15 abgelegt. Die dritte Schülerin S13 steht seitlich zu den beiden Mädchen und hat ihre Hand auf den Arm von S1 gelegt. Die drei Mädchen stehen eng beieinander und lächeln.

Die Beobachtenden erraten, dass dieses Standbild Reiter und Pferd darstellen soll. Einige der Beobachtenden sind zunächst skeptisch, ob diese Situation Vertrauen darstellt, lassen sich dann aber von der Gesamtgruppe überzeugen. Nach der Betrachtung lässt S15 ihre auf dem Rücken getragene Mitschülerin vorsichtig herunter, indem sie leicht in die Hocke geht. Danach gehen die Schülerinnen wieder langsam auf ihren Platz zurück.

Standbild – Szene 2			
S1	S15	S13	Beobachtende
(1) Die Schülerinnen besprechen sich untereinander.			
(2) Die Schülerinnen wenden sich der Lerngruppe zu und lächeln.			
(3) S1 stellt sich hinter S15.	(4) S15 beugt ihren Oberkörper nach vorne und streckt ihre Arme nach hinten aus.		

(5) S1 springt auf den Rücken von S15 und umschlingt mit ihren Armen die Brust von S15.	(6) S15 hält S1 mit ihren nach hinten ausgestreckten Armen fest.		
(7) S1 legt ihren Kopf auf der Schulter von S15 ab.		(8) S13 steht seitlich zu S1 und S15.	
		(9) S13 legt ihre Hand auf den Arm von S1.	
(10) Die drei Schülerinnen stehen eng beieinander und lächeln.			(11) Die Beobachtenden erraten, dass dieses Standbild Reiter und Pferd darstellen soll.
			(12) Einige Beobachtende erkennen zunächst kein Vertrauen in diesem Standbild. Sie lassen sich dann aber überzeugen.
	(13) S15 geht in die Hocke und lässt S1 vorsichtig von ihrem Rücken herunter.		
(14) Die drei Schülerinnen gehen langsam zu ihrem Platz zurück.			

Tabelle 7: Standbild – Szene 2

Das hier beschriebene, von S1 und S15 (und S13) gebaute Standbild beabsichtigt, Pferd und Reiter abzubilden. Die Beobachtenden sind sich zunächst uneinig darüber, ob Reiten eine Praktik des Vertrauens ist. Sie sind irritiert davon, dass die Schülerinnen ein Tier in ihr Standbild eingebaut haben. Erst die Erklärung, dass ein Reiter zu seinem Pferd Vertrauen haben müsse, um auf es zu steigen ebenso wie ein Pferd dem Reitenden vertrauen müsse, um ihn aufsitzen zu lassen, lässt alle Beobachtenden eine Praktik des Vertrauens in dem Standbild anerkennen. Folgendermaßen erweitert sich das Begriffsverständnis mittels dieses Standbildes von Mensch-Mensch-Vertrauen zu Mensch-Tier- beziehungsweise zu Tier-Mensch-Vertrauen.

Das Vertrauen perfomiert sich in den doings der Schülerinnen wie folgt: Die Ausführung dieser nonverbalen Handlungen enthält den Modus Vertrauen aufgrund interpersonaler wie auch aufgrund intrapersonaler Synchronisationen. S15 geht in die Hocke, damit S1 vorsichtig auf ihren Rücken springen kann und später wieder, um dass sie vorsichtig herunterspringen kann (vgl. Tab. 7, Turn (4)-(13)). Im Standbild selbst sind die Mädchen körperlich eng miteinander verbunden, sie unterlaufen den

Sicherheitsabstand und verzichten somit auf bestimmte Kontrollschritte ihren Mitschülerinnen gegenüber (vgl. Tab. 7, Turn (5)-(6)). Dies verdeutlicht sich außerdem in dem leicht zur Seite geneigten Kopf von S1, den sie auf der Schulter von S15 ablegt (vgl. Tab. 7, Turn (7)). Indem drückt sie aus, sich völlig fallen gelassen zu haben – eine Performanz der Emotionalisierung. Diese wird zusätzlich von dem Sichzulächeln der drei Schülerinnen unterstützt (vgl. Tab. 7, Turn (10)), was zeigt, dass ihre teleoaffektive Struktur innerhalb dieser Vertrauenspraktik adäquat zum Modus Vertrauen ist, sodass die Mädchen auch intrapersonal konfiguriert sind.

Das von den Schülerinnen geforderte Vertrauensstandbild zeigt, dass S1 und S15 ein körperliches doing-Verständnis von Vertrauen haben und diesen abstrakten Begriff konkretisieren können. Aufgrund des aufeinander bezogenen Verhaltens der Interaktionspartner/innen entsteht bei diesem expliziten Arbeitsauftrag zum Thema Vertrauen ein Standbild, das Vertrauen auf oberflächlicher Ebene, aber auch kongruent dazu in den körperlichen doings zeigt.

### *Zwischenergebnis*

Die Auswertung der Standbildarbeit fügt sich ebenfalls in die These der durchlaufenen Muster in Hinblick auf den Zusammenhang von sayings und doings ein. Das von S5 und S9 gebaute Standbild einer Umarmung, in der sayings und doings jedoch nicht kongruent zur Praxis einer vertrauensvollen Umarmung sind, zeigt erneut, dass die Praktiken der beiden Jungen nicht im Modus Vertrauen ausgeführt werden. Die Mädchengruppe hingegen stellt wieder einmal – wie auch im Vertrauensparcours – unter Beweis, dass sie über ein körperliches doing-Verständnis hinsichtlich des Vertrauensbegriffs verfügt.

#### 3.4.5 Anschlussgespräch an das Vorlesen der Bibelgeschichte

Das Anschlussgespräch an das Vorlesen der Bibelgeschichte dient der Aufarbeitung des Gehörten. Die Lernenden sollen mitteilen, was sie von der Geschichte verstanden haben und wo Fragen aufgekommen sind. Außerdem dient es als Anlass, um das zuvor über Menschvertrauen modellierte Gottvertrauen zu thematisieren.

### 3.4.5.1 Szene 1

Während die Bibelgeschichte ein zweites Mal mittels des Kamishibais vorgelesen wird, stellt der Schüler S10 schockiert die Frage, wieso Jesus seinen Jünger Petrus *kleingläubig* genannt habe; er habe sich doch als Einziger von den Jüngern getraut, zu Jesus über das Wasser zu laufen.

51	<i>(An dieses Gespräch anschließend wird die Bibelgeschichte ein zweites Mal vorgelesen. Zwei Kinder übernehmen das Welchseln der Bildkarten des Kamishibais. Während des Vorlesens stellt S10 eine Frage, die im Anschluss an das Vorlesen der Bibelgeschichte noch einmal aufgegriffen wird.)</i>
52	[0:08:15.7] L2: S10 sagt warum sagt denn jetzt JEsus zu PEtrus du KLEINGläubiger du hast es doch geschAFFT also petrus hat es selber doch geschafft
53	[0:08:27.0] S10: ich bin geSCHOCKT über die anderen die haben sich das ja nicht geTRAUT
54	[0:08:33.4] L2: aber wollten das die anderen?
55	[0:08:36.2] S9: ( <i>ruft herein</i> ) JA:: ( <i>dann fragend</i> ) o:der?
56	[0:08:37.6] L2: wollten die anderen AUCH zu jesus über das wasser laufen? (-) was meint ihr?
57	<i>(S9 ruft abwechselnd JA/NEIN in das Anschlussgespräch herein. Er sitzt etwas außerhalb des Sitzkreises und dreht seinen Kopf immer abwechselnd hin und her, wenn er JA/NEIN reinruft.)</i>
58	[0:08:52.1] L2: S9 es ist jetzt gut
59	[0:08:53.7] S10: ( <i>ruft mit aufgerichtetem Oberkörper herein</i> ) aber er hat an jesus am MEISten geglaubt und/

Anschlussgespräch Bibelgeschichte – Szene 1		
L2	S10	S9
(1) L2 wiederholt die von S1 gestellte Frage.	(2) S10 äußert seine Fassungslosigkeit über die anderen Jünger.	
(3) L2 fragt nach, ob die anderen Jünger zu Jesus über das Wasser gehen wollten.		(4) S9 ruft auf die von L2 gestellte Frage eine Antwort in den Raum.
		(5) S9 stellt seine eigene Antwort in Frage.
(6) L2 wiederholt die Frage.		(7) S9 ruft weiter abwechselnd Ja/Nein in den Raum.
(8) L2 ermahnt S9.	(9) S10 ruft schockiert über Jesu Verhalten in den Raum herein.	

Tabelle 8: Anschlussgespräch Bibelgeschichte – Szene 1

Entgegen anderer Transkriptausschnitte, in denen sich Schüler S10 vorwiegend desynchronisiert verhält, erweist diese Sequenz die intrapersonale Konfiguration des S10. Der schockierte Junge ist fassungslos darüber, dass das Vertrauen, was Petrus Jesus in der Bibelgeschichte entgegengebracht hat – als Einziger – von Jesus nicht honoriert wird (vgl. Tab. 8, Turn (2)). Ausgelöst durch den Begriff des *Kleingläubigen* ruft er

unaufgefordert mit aufgerichtetem Oberkörper und irritiertem Blick rein, dass Petrus doch am meisten an Jesus geglaubt habe (vgl. Tab. 8, Turn (9)). Der aufgerichtete Körper, der irritierte Blick sowie das Reinrufen in dieser Sequenz sind deckungsgleich zu seinem saying. Der Modus seines sayings über einen nichthonorierten Vertrauenserweis – zumindest nach S10 – wird sowohl in der intra- als auch in der interpersonalen Synchronisation von S10 sichtbar; er ist emotional von dieser Textstelle berührt. Das Skript des pragmatischen Rahmens Erarbeiten (einer Bibelgeschichten) sieht es vor, dass die Bibelgeschichte turns, wie diese von S10, auslöst. Auf diese Resonanz folgt dann wieder eine Anreicherung, die durch ein Feedback aufgegriffen wird. S10 bewegt sich folglich im von der AG-Leitung intendierten pragmatischen Rahmen. Auf inhaltlicher Ebene zeigt S10, dass er eine Vorstellung davon hat, den Vertrauensbegriff inhaltlich zu füllen – insbesondere enttäuschtes Vertrauen wie in dieser Sequenz. Nebenherlaufend wird dieses von S10 geleitete Unterrichtsgespräch von S9 mehrfach gestört (vgl. Tab. 8, Turn (4), (5), (7)). Während er JA/NEIN abwechselnd in den Raum reinruft, blickt er immer wieder zu den anderen Kindern, die etwas vor ihm im Sitzkreis sitzen. S9 scheint im Gegensatz zu S10 in dieser Phase des Gesprächs weder mit der Gruppe noch mit sich selbst synchronisiert zu sein, dies zeigt sowohl seine Position im Sitzkreis als auch möglicherweise der Versuch, über das Reinrufen einen neuen Anknüpfungspunkt an das Unterrichtsgespräch zu gewinnen.

### 3.4.5.2 Szene 2

Szene 2 des Anschlussgesprächs an die Bibelgeschichte schließt unmittelbar an die erste Szene des Anschlussgesprächs an. Es thematisiert nach wie vor die Frage nach dem Begriff des *Kleingläubigen*.

- |    |   |
|----|---|
| 60 | [0:08:56.2] L1: das ist eine GANZ entscheidende stelle die S10 da anspricht (.) wenn er sagt also du KLEINGläubiger (.) was heißt das eigentlich? |
| 61 | [0:09:04.2] S10: ( <i>ruft herein</i> ) dass der nicht so richtig an ihn glaubt   |
| 62 | [0:09:06.0] S9: ( <i>ruft herein</i> ) a:h ich weiß es (.) dass der nur ein bisschen WENIG an den glaubt (.) KLEINGläubiger                       |
| 63 | [0:09:12.8] L1: also anscheinend schwindet bei PEtrus (.) bei PEtrus (.) das vertrauen oder der glaube an GOTT und was passiert dann? (-) S1      |
| 64 | [0:09:27.8] S1: ( <i>mit leiser Stimme</i> ) er geht unter  |

Anschlussgespräch Bibelgeschichte – Szene 2			
L1	S10	S9	S1
	(1) S10 ruft schockiert über Jesu Verhalten in den Raum hinein.		
(2) L1 schätzt den Beitrag von S10 und fragt, was Kleingläubiger bedeutet.	(3) S10 ruft eine Antwort herein.	(4) S9 ruft eine ähnliche Antwort herein.	
(5) L1 fasst die Antworten zusammen und fragt weiter, was passiert, wenn bei Petrus das Vertrauen oder der Glaube an Gott schwindet.			(6) S1 meldet sich und antwortet mit leiser Stimme.

Tabelle 9: Anschlussgespräch Bibelgeschichte – Szene 2

Innerhalb dieser Sequenz ist interessant, wie es dem zuvor störenden Schüler S9 gelingt – auch wieder über die Praktik des Reinrufens – an das Unterrichtsgespräch anzuknüpfen. Der Anknüpfungspunkt liegt möglicherweise in der von der AG-Leitung gestellten Frage nach der Bedeutung des Wortes *Kleingläubiger* (vgl. Tab. 9, Turn (2)). S9 nimmt diesen turn und gibt eine ähnliche Antwort wie sein Vorräder auf diese Frage (vgl. Tab. 9, Turn (4)).

Daran anknüpfend wird von der AG-Leitung zu der Frage übergeleitet, was in der Bibelgeschichte passiert, als das Vertrauen bei Petrus auf Gott schwindet (vgl. Tab. 9, Turn (5)). Mit bedachter Stimme gibt Schülerin S1 die inhaltlich richtige Antwort (vgl. Tab. 9, Turn (6)). Dies zeigt, dass sie die entscheidende Stelle der Bibelgeschichte durchdrungen hat und somit eine erste Begriffsvorstellung von Gottvertrauen bekommen hat.

### Zwischenergebnis

Ebenfalls die Auswertung des zweiten Unterrichtsgesprächs plausibilisiert die These des durchlaufenden Musters bei den für diese Arbeit ausgewählten Kindern. Das überwiegend desynchronisierte Verhalten des Schülers S9 zieht sich seit Beginn der Unterrichtsreihe durch, während S1 sich aufgrund ihres saying- und doing-Verständnisses immer weiter dem Konzept des Gottvertrauens gegenüber öffnet.

### 3.4.6 Abschließender Vertrauensparcours

Für den direkten Vergleich des saying- und des doing-Verhaltens der Lernenden zu Beginn und am Ende der Unterrichtseinheit zum Begriffslernen wurde abschließend noch einmal der gleiche Vertrauensparcours aufgebaut, den die Lernenden bereits zu Beginn durchliefen. Nachfolgend wird noch einmal eine Szene aus dem Durchlauf von S5 und S9 gezeigt, die sich zuvor ebenfalls als Tandem zusammenschlossen.

S9 läuft ohne Anweisung immer weiter nach rechts. Sein Partner und er lachen. Der sehende Schüler lässt S9 so lange nach rechts laufen, bis dieser gegen die Wand des Raumes stößt. S5 läuft wild um S9 herum und lacht lauf. Der Nichtsehende fasst sich mit seinen Händen an der Wand entlang und lacht währenddessen. Die AG Leitung warnt beide Schüler, wenn sie das nicht gescheit machen würden, würden wir den Parcours abbrechen. Daraufhin zieht S5 seinen nichtsehenden Partner zurück in Richtung Parcours. Dieser läuft mit ausgestreckten Armen und leicht nach vorne geneigter Körperhaltung hinter ihm her. S5 macht dabei sehr große und schnelle Schritte, sodass S9 leicht ins Wanken gerät. Der sehende Schüler führt seinen Partner rechts an den Slalomelementen vorbei und stoppt vor dem nächsten Hindernis: „So S9, hier kommt jetzt die Treppe.“ S9, der etwas hinter S5 steht, hebt sein Bein und tritt ins Leere. Er macht eine kleine Stolperbewegung nach vorne. S5 hält sich den Bauch vor Lachen.

<b>Abschließender Vertrauensparcours</b>		
<b>S5</b>	<b>S9</b>	<b>AG-Leitung</b>
	(1) S9 läuft ohne Anweisung immer weiter nach rechts.	
(2) Beide Schüler lachen.	(3) S9 läuft gegen die Wand des Raumes.	
(4) S5 läuft lachend um S9 herum.	(5) S9 fasst sich mit seinen Händen an der Wand entlang und lacht.	(6) Die AG-Leitung warnt die Schüler, um nicht den Parcoursdurchlauf abbrechen zu müssen.
(7) S5 zieht S9 zurück in Richtung Parcours.	(8) S9 läuft mit ausgestreckten Armen und leicht nach vorne geneigter Körperhaltung hinter S5 her.	
(9) S5 macht große und schnelle Schritte.	(10) S9 gerät leicht ins Wanken.	
(11) S5 stoppt vor dem nächsten Hindernis: „So S9, hier kommt jetzt die Treppe.“	(12) S9 hebt sein Bein und macht einen Tritt ins Leere.	
	(13) S9 macht eine kleine Stolperbewegung nach vorne.	
(14) S5 hält sich den Bauch vor Lachen.		

Tabelle 10: Abschließender Vertrauensparcours

Anhand der hier dargestellten Szene wird deutlich, dass sich das saying- und doing-Verhalten der Schüler S5 und S9 über den Zeitraum der Unterrichtseinheit zum Begriffslernen nicht verändert hat. Wie auch in Kapitel 3.4.1.1 bereits beschrieben, bewegen sich beide Schüler erneut in ihrem selbstständig aufgespannten pragmatischen Rahmen des gemeinsamen Spaßhabens. Das darin zu erreichende Ziel steuert folglich ihre Handlungen im Parcoursdurchlauf: Der sehende Schüler S5 gibt seinem Partner lediglich unzureichende turns, sodass dieser beispielsweise vor die Wand läuft oder bei der Treppenstufe einen Tritt ins Leere macht (vgl. Tab. 10, Turn (3), (12)). Damit konstruiert er für den nichtsehenden Schüler Scheitersituationen, über die er selbst lachen kann (vgl. Tab. 10, Turn (4), (14)). Der nichtsehende Schüler lacht daraufhin synchronisierend mit (vgl. Tab. 10, Turn (5)). Nicht anders als im ersten Parcoursdurchlauf ist das Tandem wenig interpersonal miteinander synchronisiert. Dies zeigen unter anderem die großen und schnellen Schritte, die S5 macht, als er seinen nichtsehenden Partner hinter sich herzieht (vgl. Tab. 10, Turn (9)). Der sehende Schüler orientiert sich rhythmisch nicht an den Bewegungen des Nichtsehenden. Diese sind aufgrund des durch die verbundenen Augen erzeugten Kontrollverlustes vorwiegend klein und vorsichtig. Aufgrund der fehlenden Synchronisation gerät S9 an dieser Stelle erneut ins Wanken (vgl. Tab. 10, Turn (10)). Die AG-Leitung bleibt – wie auch beim Einstiegsparcours – in unmittelbarer Nähe und interveniert, indem sie beide Schüler warnt und damit erreichen will, dass sich S5 und S9 in dem von der AG-Leitung intendierten pragmatischen Rahmen bewegen, nämlich das Gemeinsam-fehlerfrei-durch-den-Parcours-kommen (vgl. Tab. 10, Turn (6)). Es erzeugt sich wiederholend das Vertrauensgeflecht mit den drei vertrauensrelevanten Praktiken – Vertrauen, Misstrauen, Selbstvertrauen. Der Schüler S9 macht erneut eine Erfahrung des Nichtvertrauens aufgrund der unzureichenden Führung durch den Parcours, doch gleichzeitig fühlt er sich in dem Rahmen Schule so weit geschützt, dass er sich auf die explizite Vertrauensübung einlässt und diese nicht abbricht.

An dieser Stelle seien die einzelnen turns und die damit verbundenen Synchronisationsmechanismen der Interaktion von S5, S9 und der AG-Leitung nur kurz erläutert, um zu zeigen, dass sich diese analog zum ersten Parcoursdurchlauf verhalten.<sup>191</sup>

---

<sup>191</sup> Die dichte Beschreibung des Parcoursdurchlaufs von S1 und S15 wird an dieser Stelle nicht aufgeführt, da auch diese ein unverändertes Interaktionsverhalten zeigt – diese ist im Anhang nachzulesen. Das dritte aus S8 und S10 gebildete Tandem nahm an dem abschließenden Vertrauensparcours nicht zusammen teil, sodass deren Parcoursdurchlauf kein weiteres Mal protokolliert werden konnte.

### 3.4.7 Abschlussinterview

Zum Abschluss an das Unterrichtsvorhaben zum Thema Vertrauen wurde mit ausgewählten Kindern ein Interview geführt, um die Entwicklung ihres Begriffsverständnisses zum religiös-abstrakten Begriff Vertrauen zu generieren. Drei der in dieser Arbeit in den Blick genommenen Kinder nahmen an dem Interview teil.

Nachfolgend wurde S15 gefragt, ob sie den Begriff Vertrauen definieren könne:

- 58 [0:11:12.0] L1: S15 hast du eine idee wie man anderen erklären kann was vertrauen ist  
59 [0:11:14.7] S15: keine ahnung

Innerhalb des Interviewgesprächs gelang es S15 nicht, den Begriff zu umschreiben. Erst als sie das im Workbook enthaltene Wimmelbild vorgelegt bekam, entdeckte sie mehrere Situationen, in die sie Vertrauen beziehungsweise Nichtvertrauen begründend hineininterpretieren konnte.

- 88 [0:14:08.2] L1: ok (.) S15 ist dran  
89 [0:14:10.0] S15: das kind vertraut ihm: und die:: vertrauen auch (.) die vertrauen dem weil (.) weil der da aufpasst  
90 [0:14:18.8] L1: also einmal vertraut  
91 [0:14:19.9] S15: und hier ist kein vertrauen  
92 [0:14:22.6] L1: wir machen jetzt nacheinander (.) pass auf (-) nacheinander machen wir das (--) also einmal vertraut der junge (.) der auf dem haufen steht (.) dem vater (.) dass er ihn auffängt wenn er springt (.) ja:: (--) was heißt hier bei dem polizisten und bei den hunden vertrauen?  
93 [0:14:41.7] S15: dass halt (.) weil (.) wei::l halt autos (.) und die halt ÜBERfahren könnten und weil die auch ein bisschen auf die zwei aufpasst  
94 [0:14:54.2] L1: der lotse?  
95 [0:14:56.7] S15: mh  
96 [0:14:57.3] L1: ok (.) und wo hast du gesagt ist kein vertrauen?  
97 [0:14:58.9] S15: ähm da und da  
98 [0:15:02.1] L1: bei dem taschendieb und bei dem fahrradknacker (.) ok (-) warum ist das kein vertrauen?  
99 [0:15:06.5] S15: weil das gemein ist (--) aber da (.) hier haben die auch vertrauen (-) weil die denken halt dass hier der en:gel die mitnimmt

Der hier abgebildete Transkriptausschnitt von S15 wurde abschließend ausgewählt, weil sich die Schülerin S15 im Unterrichtsgespräch mit der gesamten Lerngruppe als sehr zurückhaltend gezeigt hat. Bezuglich der sayings fehlte oftmals die Resonanz, wie sie den Vertrauensbegriff für sich konzeptioniert hat, wodurch sich kaum Aussagen über die inhaltlich Begriffsentwicklung festhalten lassen. Das Interviewgespräch in der Kleingruppe verdeutlicht, dass sie den abstrakt-religiösen Begriff zumindest mit konkreten Beispielen versprachlichen kann. Dies deckt sich mit dem von ihr gezeigten,

körperlichen doing-Verständnis innerhalb des Vertrauensparcours als auch bei der Standbildarbeit.

### 3.4.8 Alltagssituationen

Das bisher erhobene Datenmaterial basiert auf Vertrauensübungen und Vertrauensgesprächen, die innerhalb der Unterrichtsreihe didaktisch-intentional konzeptioniert wurden. Damit ist gemeint, dass die Übungen bewusst gesetzt wurden, um den Lernenden Erfahrungen mit Vertrauen beziehungsweise mit Nichtvertrauen zu ermöglichen, um dann wiederum die damit verbundenen sayings und doings zu erheben. Das Begriffslernen wird aber erst dann wirklich kongruent, sofern die in der didaktisch-intentionalen Konzeptionierung herausgeforderten Vertrauenspraktiken in die Alltagspraktiken übergehen. In Konkretion lenkt dieses Unterkapitel die Frage, wo der Modus des Vertrauens in der alltäglichen Interaktion eine Rolle spielt – sowohl in der Interaktion zwischen den Lernenden als auch in der Interaktion zwischen Lernenden und AG-Leitung. Inwiefern verhelfen vertrauensvolle Praktiken dazu, eine Kultur des Vertrauens kennenzulernen, die dann wiederum das Vertrauenlernen unterstützt. Oder stellt sich heraus, dass die Unterrichtskultur von Misstrauen besetzt ist, wodurch man trotz der Thematisierung des Vertrauensbegriffs nie an die realen Praktiken herankommt?

Nachfolgend sind einzelne Alltagsszenen beschrieben, die einen Einblick in die Alltags-doings bezüglich des Begriffs Vertrauen geben.

#### 3.4.8.1 Szene 1

Den Einstieg in die Unterrichtsstunden des Angebots *Bewegende Begriffe* bildet eine mit Bewegung verbundene Synchronisationsübung. Im Anschluss an diese Übung fragten in dieser Stunde einige Kinder, ob sie kurz etwas trinken könnten. Ich erlaubte den Kindern eine kurze Trinkpause und erwartete, dass die Lernenden zu ihren Schultaschen, die gewöhnlich an der Wand des Raumes abgestellt wurden, gingen und etwas tranken.

Auf einmal beobachtete ich, dass einzelne Kinder den Raum verließen und die Treppe hoch gingen. Ich war irritiert und fragte mich, was die besagten Kinder vorhatten. Unmittelbar schoss mir der Gedanke durch den Kopf, dass diese Kinder nun nicht beaufsichtigt wurden und ich hoffte, dass sie möglichst schnell zurückkommen würden. Kurze Zeit später kamen die Lernenden zurück – ich verspürte Erleichterung und ich fragte die Kinder, wo sie gerade gewesen seien. Ein Junge erklärte mir, dass sie sich doch lediglich etwas zu trinken geholt hätten; in einer der oberen Etagen besteht offensichtlich die Möglichkeit, die Trinkflaschen aufzufüllen. Wir versuchten die Regel

einzuführen, dass vor der AG-Zeit getrunken wird, beziehungsweise dass Trinkflaschen aufgefüllt mit zur AG genommen werden. Diese Regel wurde jedoch nur mäßig beachtet.

Rückblickend betrachtet, bemerke ich, dass mich Trinkpausen während der gesamten AG-Zeit immer wieder erneut in Stress versetzt haben, weil mit ihnen immer wieder die Sorge, ob die Kinder unverzüglich zurück zur AG kommen und die Hoffnung, dass in dieser Zwischenzeit nichts passiert, verbunden war.

Die hier beschriebene Szene stellt eine Beispielsituation dar, in der es der AG-Leitung in den realen Praktiken selbst an Vertrauen in die Lernenden fehlt.

Als die AG-Leitung die Trinkpause erlaubt, vertraut sie in das System Schule. Sie nimmt an, dass Trinkpausen aus dem alltäglichen Schulleben bekannt sind und die damit verbundene Regel, kurz etwas trinken und dann wieder zurückkommen ebenso. Somit bildete das regelgeleitete Zusammenleben in Schule den Rahmen, innerhalb dem Vertrauen erwiesen werden kann. Als die AG-Leitung dann aber feststellt, dass die Kinder zunächst unerwartet den Raum verlassen und letztlich länger fortbleiben, stellt sich konkret die Frage, ob sie *den Kindern* vertrauen kann. Die Verantwortung, die mit der Aufsichtspflicht einhergeht, lässt die AG-Leitung nervös werden. Da sich die besagten Kinder außerhalb ihrer Sichtweite befinden, fehlt ihr die Kontrolle über sie und sie ist gezwungen, darauf zu vertrauen, dass die Kinder zurückkommen würden. Würde den Lernenden, wo auch immer sie in der Situation waren, etwas passieren, würde es die AG-Leitung bereuen, das Vertrauen erwiesen zu haben – ein Indiz dafür, dass es sich tatsächlich um Vertrauen in dieser Situation handelt und nicht bloß um Hoffnung. Aufgrund dieser Gedanken verspürt die AG-Leitung Erleichterung, als sich alle Kinder wieder im Raum befinden. Trotz, dass aufgeklärt werden konnte, dass die Lernenden lediglich zu einem Getränkespender im oberen Stockwerk gelaufen waren, versetzten Trinkpausen die AG-Leitung immer wieder erneut in Stress.

Es zeichnet sich folgendes Vertrauensgeflecht ab: einerseits fehlt das Vertrauen in die Lernenden, wenn in Trinkpausen immer wieder die Sorge aufkommt, dass nicht alle Kinder zurückkommen könnten; die AG-Leitung stellt die Kontrolle über das Vertrauen. Andererseits muss so viel Vertrauensbereitschaft vorhanden sein, dass sie Trinkpausen weiterhin erlaubt; die AG-Leitung vertraut dann vorwiegend dem System Schule.

Die hier beschriebene Szene führt berechtigt die Frage mit sich, wie man Kindern das Konzept des Gottvertrauens nahebringen soll, wenn es einem in den realen Praktiken selbst an Vertrauen in die Kinder fehlt.

#### 3.4.8.2 Szene 2

Mit Stundenende unserer AG ist für Kinder, die anschließend nicht noch in die Betreuung gehen, der Schultag beendet. Entweder werden die Lernenden dann an einem der beiden Ausgänge von ihren Eltern abgeholt oder einzelne Kinder laufen eigenständig nach Hause.

In unserer AG befand sich ein Kind, dessen Eltern einen gesonderten Abholtreffpunkt – etwas von der Grundschule entfernt – vereinbart hatten. Dies führte dazu, dass das betroffene Kind jedes Mal erneut – fast schon panisch – nach AG-Ende bat, die Tür zur Schule geöffnet zu lassen, sodass das Kind zurückkommen könnte, falls die Eltern des Kindes nicht am vereinbarten Treffpunkt erschienen seien. Wir versicherten dem Kind jedes Mal, dass wir noch mindestens eine Viertelstunde vor der Tür warten würden, bis alle Kinder abgeholt sind. Oftmals fragte der Heranwachsende dann noch einmal nach: „Aber das Tor lässt ihr offen, oder?“ Woraufhin wir ihm zunickten und er nach draußen lief.

Diese Szene beschreibt sowohl eine Vertrauensbeziehung zwischen Schüler und AG-Leitung als auch zwischen Schüler und Eltern. Dass der Schüler die AG-Leitung panisch danach fragt, die Tür zur Schule offenzuhalten, begründet sich dadurch, dass er offensichtlich nicht darauf vertraut, dass seine Eltern am vereinbarten Treffpunkt erscheinen. Man könnte mutmaßen, dass er in diesem Kontext bereits eine negative Vertrauenserfahrung gemacht hat, die er nun generalisiert. Mittels des versichernden Nachfragens, ob die AG-Leitung die Tür zur Schule geöffnet lässt, versucht der Schüler innerhalb dieses Interaktionsgefüges möglichst Kontrolle zu halten, die er aufgibt, wenn er sich vom Schulgebäude entfernt und zum mit den Eltern vereinbarten Treffpunkt läuft. Dieses *Wagnis* scheint er jedoch eingehen zu können, weil die AG-Leitung den Rahmen bietet, in dem er vertrauen kann: Falls die Eltern nicht am vereinbarten Treffpunkt erscheinen, ist ihm durch die AG-Leitung zugesagt worden, wieder zur Schule zurückkehren zu können. Auch wenn es dem Schüler schwerfällt, auf die Zusage der AG-Leitung zu vertrauen – was durch das mehrmalige nervöse Nachfragen erkenntlich wird – ist dies die innerliche Absicherung und Problemlösung für ihn, falls sein Vertrauen von den Eltern enttäuscht wird.

### 3.4.8.3 Szene 3

In der heutigen AG-Stunde arbeiteten die Lernenden zum Vertrauensbegriff im Workbook. Eine der Übungen im Workbook fordert die Kinder dazu auf, Namen, die in der zum Vertrauensbegriff gewählten Bibelgeschichte vorkommen, blau anzumalen.

Während die Lernenden die Aufgaben in Einzel- oder Partnerarbeit bearbeiteten, beobachtete ich eine Situation zwischen den zwei Schülern S8 und S9, in der es um das Ausleihen eines blauen Stiftes ging. S8 fragte seinen Sitznachbarn, ob er für diese Aufgabe seinen blauen Buntstift bekommen könnte. S9 war bereits eine Aufgabe weiter und benötigte den blauen Buntstift somit nicht mehr. Auf die von dem Sitznachbarn höflich gestellte Frage antwortete S9: „Nein, ich gebe dir meinen Stift nicht.“ S8 guckte ihn verwundert an und erklärte ihm, dass er aber unbedingt den blauen Stift für die Aufgabe im Workbook bräuchte. Doch auch daraufhin bekam er den Stift nicht ausgeliehen. Etwas beleidigt fragte S8 noch einmal nach, warum er denn den Stift nicht bekommen würde. Jedoch wurde ihm seine Frage nicht beantwortet, sondern ihm wurde lediglich nochmal gesagt, dass er den Stift nicht bekommen würde.

In diesem Moment wurde ich von einem anderen Lernenden um Hilfe gebeten, sodass ich die Situation nicht weiter beobachten konnte. Etwas später saßen aber noch beide Jungen nebeneinander und arbeiteten in ihren Workbooks weiter.

Die hier beschriebene Alltagsszene des Ausleihens beziehungsweise des Nichtausleihens tritt in Schule häufig auf und ist verallgemeinerbar auf sämtliche Gegenstände. S8 möchte einen Stift von S9 ausleihen, der ihm jedoch den Stift verweigert.

In dieser Situation zeichnet sich eine ähnliche Logik ab wie auch in Szene 1: Vertrauen wird durch Kontrolle ersetzt. S9 interagiert nicht im Modus Vertrauen, weil ihm möglicherweise die Kontingenz, also die Enttäuschungswahrscheinlichkeit, er bekomme den Stift nicht so wieder, wie ausgegeben, zu groß ist. Möglicherweise hat S9 in der Vergangenheit diesbezüglich negative Erfahrungen gemacht, die er nun generalisiert, wodurch in dieser Situation sein Operationsmodus in den realen Praktiken Nichtvertrauen ist.

#### Zwischenergebnis

Die hier ausgewählten Alltagssituationen erwecken den Eindruck, dass die Alltagspraktiken, also die realen Praktiken teilweise von Misstrauen besetzt sind. Vor allem die realen Praktiken der AG-Leitung zeigen, dass Kontrolle oftmals über Vertrauen steht. Damit verhelfen die realen Praktiken weniger zu einer Kultur des Vertrauens. Sie laufen vielmehr neben den didaktisch-intentionalen Praktiken her, als dass sie diese unterstützend ergänzen. Dadurch sind die Alltags-doings oftmals nicht kongruent zu dem, was sprachlich über Vertrauen und insbesondere über Gottvertrauen vermittelt wird.

### 3.5 Ergebnisse

Im Anschluss an die rekonstruktiv dargestellte Analyse und Interpretation der in dem Unterrichtsvorhaben zum abstrakt-religiösen Begriff Vertrauen erhobenen Praktiken lässt sich die These, dass sich bei den sechs ausgewählten Schüler/innen ein durchlaufendes Muster hinsichtlich ihres sayings- und doings-Verhaltens herausstellt, plausibilisieren. Daran anknüpfend lässt sich die These generieren, dass es sich bei dem heraukristallisierten, durchlaufenden Muster um *Grundmuster* der jeweiligen Lernenden handelt. Diese Grundmuster bestimmen dann, wie man sich selbst in der Welt zeigt und wie man selbst mit anderen Menschen verbunden ist.

Für die Begründung dieser Annahme werden nachfolgend die Ergebnisse der Begriffsentwicklung der Lernenden aus einer *Draufsicht* rekonstruiert und in Bezug zu der diese Arbeit rahmenden Theorie gesetzt. Dafür sei noch einmal anzumerken, dass nicht die inhaltliche Entwicklung des Vertrauensbegriffs vorwiegend fokussiert wird, sondern das, was die Lernenden unterschwellig über ihre Praktiken transportieren, also das, was sie tatsächlich in der Ausführung ihrer sayings und doings fühlen und denken.

Aus der *Draufsicht* betrachtet, zeichnet sich für die beiden Schüler S5 und S9 das Entwicklungsmuster ab, dass sie offensichtlich nicht gelernt haben, dass Vertrauen ein unsere Interaktionen steuerndes Verhalten ist.

Der erste Parcoursdurchlauf der beiden Schüler ermöglicht direkt eine Erfahrung des Nichtvertrauens. Dadurch, dass das Tandem eigenständig den pragmatischen Rahmen verändert hat, erfordert ihr neues gemeinsames Handlungsziel – nämlich das des gemeinsamen Spaßhabens – eine veränderte Interaktionsstruktur, als die die von der AG-Leitung vorhergesehen war (vgl. Kap. 2.1.1). Das veränderte Ziel, welches den Handlungen von S5 und S9 eine klare Richtung vorgibt, erklärt wiederum ihr desynchronisiertes Verhalten hinsichtlich eines vertrauensvollen Miteinanders in der expliziten Vertrauensübung. Es stellt sich die Frage, wieso sich der nichtehende S9 weiterhin auf dieses spezielle Interaktionsgefüge einlässt, wo er doch aufgrund mangelnden Bezugnehmens von S5 mehrere Scheitersituationen innerhalb des Parcours erfährt. Nach Luhmann ist der Mensch bereit zu vertrauen, sofern er „innere Sicherheit“<sup>192</sup> verspürt (vgl. Kap. 2.2.4). Diese innere Sicherheit, als ein nochmal interner Mechanismus der

---

<sup>192</sup> LUHMANN, Vertrauen, 102.

Komplexitätsreduktion, ist dem nichtsehenden Schüler durch die Rahmung Schule, insbesondere durch die Rahmung AG-Leitung gegeben. Zu vertrauen, bedeutet nach Luhmann, dass Rahmungen stabil bleiben, also dass man durch die gleichbleibende Rahmung Mechanismen zur Komplexitätsreduktion annehmen kann (vgl. Kap. 2.2.1.2). Den Rahmen in dieser Vertrauensübung bildet allerdings nicht der führende Schüler S5 – so wie es didaktisch-intentional gedacht war – sondern diesen Rahmen schafft die AG-Leitung, die sich in unmittelbarer Nähe des Jungen befindet und ferner die Institution Schule, die S9 als einen Ort erfahren haben muss, an dem man sich auf andere Menschen einlassen kann und an dem man geschützt ist.

Ähnlich desynchronisiertes Verhalten der beiden Schüler ist auch in den Anschlussgesprächen sowie innerhalb der soziometrischen Übung wiedererkennbar. In diesen Gesprächen über Vertrauen sind die sayings der beiden Schüler – sofern welche kommen – sehr unberührt von dem, über das gesprochen wird. Das heißt, ihre sayings mögen intellektuell sehr klar sein, aber in ihnen wird nicht der Modus Vertrauen erkennbar, was dafür spricht, dass sie intrapersonal nicht synchronisiert sind. Es zeigt sich keine Performanz der Emotionalisierung, die jedoch für das Begriffslernen von abstrakt-religiösen Begriffen entscheidend ist.<sup>193</sup>

Diese Erkenntnis unterstreicht ebenfalls die von S5 und S9 als Standbild gezeigte Umarmung. Der Modus, in dem die Praktiken dazu ausgeführt werden, verhält sich nicht kongruent zu der Praxis einer vertrauensvollen Umarmung. Die beiden Schüler können sich in der Umarmung nicht ernsthaft fallen lassen. Ihre Körper drücken aus, den in der Umarmung unterlaufenen Sicherheitsabstand zu anderen Menschen schnellstmöglich wieder verlassen zu können.

Der abschließende Vertrauensparcours bestätigt erneut die Nichtkongruenz ihrer sayings und doings sowie die fehlende Performanz der Emotionalisierung. Der Verlauf der Unterrichtseinheit zeigt nicht, dass sich die Schüler von dem Begriff Vertrauen haben emotional berühren lassen. Hinsichtlich der Erfassung der inhaltlichen Begriffsentwicklung boten die beiden Lernenden wenig Resonanz in Unterrichtsgesprächen. Der Schüler S5 gab lediglich in einer Aussage zu erkennen, dass sich Vertrauen für ihn auf eine Beziehung zwischen lebendigen Menschen begrenzt und dass

---

<sup>193</sup> Vgl. KOHLMAYER u.a., Wie meinst du das? Begriffserwerb im Religionsunterricht. In: <https://www.theo-web.de/ausgaben/2020/19-jahrgang-2020-heft-1/news/wie-meinst-du-das-begriffserwerb-im-religionsunterricht>; 30.08.2022.

Gottvertrauen für ihn offensichtlich zu komplex ist. Auf jemanden zu vertrauen, von dem er nicht weiß, ob er lebt, empfindet er nicht als ein weiteres Gerahmtsein sondern als zu contingent. Der Unterrichtsreihe zum Begriff Vertrauen gelang es folglich nicht, die anfangs beschriebenen Muster des saying- und des doing-Verhaltens der Schüler S5 und S9 zu durchbrechen.

Konträr zu den beiden beschriebenen Jungen verhalten sich die Mädchen S1 und S15 in dem Unterrichtsvorhaben zum Begriffslernen. Über die Zeit der Unterrichtseinheiten hinweg beweisen die Schülerinnen ein äußerst emotionales und verständnisvolles Verhalten; ihre Praktiken beanspruchen den Modus Vertrauen.

Bereits im Einstiegsvertrauensparcours bewegen sich die Schülerinnen in dem von der AG-Leitung intendierten pragmatischen Rahmen. Ihr gemeinsames Handlungsziel – das gemeinsame und fehlerfreie Durchlaufen des Vertrauensparcours – organisiert ihre Interaktionen. Sie lassen sich auf ihre Rollen – Führende und Geführte – ein, wodurch sie den vorgegebenen pragmatischen Rahmen erfüllen (vgl. Kap. 2.1.1). Das spiegelte sich in ihrer interpersonalen als auch intrapersonalen Synchronisation wider. S1 und S15 passen ihre Bewegungen rhythmisch einander an, sie beziehen sich vollständig aufeinander und interagieren gemeinsam. Die AG-Leitung greift nicht in ihre Interaktion ein, denn sie ist bereit dazu, ihnen zu vertrauen. Aufgrund der bereits einjährigen Durchführung des Bewegungs-Angebotes hat sie die Schülerinnen so kennengelernt, dass sie ihnen vertrauen kann – nach Luhmann generalisiert die AG-Leitung diese Vertrauenserfahrungen und wird nicht enttäuscht (vgl. Kap. 2.2.2.2).

Die hier beschriebene Kongruenz des saying- und des doing-Verhaltens der Lernenden spricht gleichermaßen für das von ihnen gebaute Standbild, in dem sie zeigen, dass sie ganz bei dem Begriff Vertrauen sind und sich davon emotional berühren lassen.

Die Schülerin S1 gewährt innerhalb der soziometrischen Übung einen Einblick in ihr inhaltliches Begriffsverständnis. Sie definiert Vertrauen über die Beziehung zu ihrer Schwester. Nach dem Soziologen Luhmann muss eine Vertrauensbeziehung immer erst gelernt werden (vgl. Kap. 2.2.2.2) Die Grundvoraussetzungen dafür werden in der Regel in der Familie geschaffen. Daraus lässt sich die Erkenntnis ziehen, dass die Schülerin S1 innerfamiliär Vertrauen erfahren hat. Dieses Beziehungsmuster nutzt sie als Ressource, um Beziehungen außerhalb der Familie zu konstruieren. Konkret beschrieben, basiert das Vertrauen in ihre Freundin S15 möglicherweise auf

Vertrauenserfahrungen, die sie als Kind in ihrer Familie gesammelt hat. Dafür würde auch ihr Verhalten im Modus Vertrauen sprechen.

Insgesamt liegt wenig Datenmaterial von den beiden Schülerinnen vor, aus dem Aussagen über das inhaltliche Begriffsverständnis gezogen werden könnten. Allerdings haben die Parcours- und die Standbildarbeit veranschaulicht, dass beide Mädchen über ein körperliches doing-Verständnis zum Begriff Vertrauen verfügen.

Letztlich legt das ausgewertete Datenmaterial ein phasenweise kongruentes, aber auch nichtkongruentes Verhalten der beiden Schüler S8 und S10 offen. Innerhalb des ersten Vertrauensparcours sowie in den Anschlussgesprächen existieren Phasen, in denen die beiden Lernenden sich synchronisiert mit sich selbst, mit ihrem Partner und mit der Lerngruppe verhalten. Es stellt sich allerdings heraus, dass beispielsweise S10 auf bestimmte turns damit reagiert, den pragmatischen Rahmen, in dem er sich bewegt, zu verlassen und einen neuen, nicht-kongruenten zu eröffnen. Dies drückt sich oftmals in desynchronisiertem, also störendem Verhalten aus. Allerdings sind diese Desynchronisationen nicht kontinuierlich. Im Vertrauensparcours schafft er durch interpersonale Synchronisation mit seinem Interaktionspartner Momente, in denen Vertrauen erfahrbar wird. Außerdem sei an dieser Stelle noch einmal die Szene aus dem Anschlussgespräch an das Vorlesen der Bibelgeschichte hervorgehoben. S10 ist schockiert über den nicht-honorierten Vertrauenserweis des Petrus durch Jesus. Dieses Gefühl – passend zu einem nicht-honorierten Vertrauenserweis – drückt er verbal als auch nonverbal aus; saying und doing sind deckungsgleich. Es ist zu spüren, dass er in diesem Moment über etwas spricht, was er auch fühlt und denkt. Das hier von S10 interpretierte, enttäuschte Vertrauen ist nach Luhmann dem Konzept Vertrauen als Reduktionsmechanismus von Komplexität inhärent (vgl. Kap. 2.2.1.2).

Dieses Muster des phasenweise Synchronisiert- beziehungsweise Desynchronisiertseins von S8 und S10 zieht sich in den verschiedenen Einheiten des Begriffslernprozesses durch.

Dass die Kongruenz von sayings und doings im Zusammenhang des Begriffslernens elementar ist, unterstreichen ebenfalls die protokollierten Alltagssituationen. Die dargestellte Auswahl erweckt den Eindruck, dass die Alltagspraktiken oftmals von Misstrauen besetzt sind. Die Alltagspraktiken sollen implizit unterstützend dazu verhelfen, eine Kultur des Vertrauens kennenzulernen. Jedoch wurden Situationen erfasst, in denen Kontrolle über Vertrauen steht. Dazu betont Luhmann betont, dass Vertrauen

aufgrund der Komplexität der Welt und der damit verbundenen Kontingenz nicht immer uneingeschränkt und unbedingt möglich ist und dass es immer wieder der Kontrolle bedarf, ob Vertrauen in jemanden oder etwas weiterhin gerechtfertigt ist (vgl. Kap. 2.2.2.3). Hinzu kommt, dass bei manchen Kindern die von Luhmann benannten *Schwellen* für einen Vertrauenserweis übertreten worden sein könnten (vgl. Kap. 2.2.3). Allerdings spricht diese Unterrichtsreihe immer noch von Gottvertrauen, also davon, dass man im Vertrauen vertrauen kann und dennoch verfällt vor allem die AG-Leitung immer wieder zurück in die Kontrolle. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass über das Thema Vertrauen gesprochen wird, dieses aber in mehreren Alltagssituations nicht die realen Praktiken sowohl von den Lernenden als auch von der AG-Leitung beeinflusst beziehungsweise verändert. Auf der Metaebene sind folglich *alle* an dem Begriffslernprozess beteiligt.

In der Zusammenfassung der einzelnen gruppen- beziehungsweise schülerbezogenen Ergebnisse plausibilisiert sich die These, dass das Unterrichtsvorhaben die Grundmuster, die die Lernenden in die Reihe zum Begriffslernen *mitbringen* lediglich verstärkt. Im Verlauf des didaktisch-intendierten Begriffslernprozess gelingt es nicht, diese Muster zu unterbrechen, weshalb der abschließende Vertrauensparcours gleich dem Einstiegsvertrauensparcours abläuft. Dieses durchlaufende Muster unterstreichen auch die Transkriptausschnitte sowie die Interaktionstabellen. Die Kinder, die im Parcours ihren eigenen, nichtkongruenten pragmatischen Rahmen aufspannten sind auch in den Unterrichtsgesprächen nicht bei dem, über das gesprochen wird. In ihren Desynchronisationen zeigt sich, wie diese Kinder ein anderes Programm aufrufen, um einen für sich stimmigen pragmatischen Rahmen zu erzeugen, in dem sie sich selbst wieder erkennbar ist. Diese Interaktionen zeigen immer auch an, wie man gerne von anderen gesehen werden will (vgl. Kap. 2.1.1.1). Im Gegenzug dazu die Schülerinnen S1 und S15, die verständnisvoll und zaghafit miteinander umgehen. Sie entfalten den Begriff Vertrauen auf eine ganz andere Art und Weise als die zuvor beschriebenen Kinder.

Was bedeuten diese Erkenntnisse konkret für den Zusammenhang von sayings und doings im religiösen Spracherwerb?

Diese Arbeit hat herausgestellt, dass bei den von Beginn an *desynchronisierten Kindern* etwas auf der doing-Ebene in Synchronisation zur saying-Ebene, aber auch in

Synchronisation zu der gesamten Lerngruppe passiert, was dazu führt, dass das Begriffsverständnis des Begriffes Vertrauen *marginalisiert* wird. Vertrauen ist für diese Kinder im Anschluss an das Unterrichtsvorhaben vermutlich ein Wort; ein Wort ohne ein zugrundeliegendes Konzept.

Bei den *synchronisierten Kindern*, also bei denen sich saying- und doing-Verhalten als überwiegend kongruent verhält, findet hingegen Konzeptarbeit am Begriff Vertrauen statt. Ihre Vorerfahrungen zum Begriff Vertrauen reichern sich über die Einheit hinweg an und verknüpfen sich mit weiteren Vertrauenserfahrungen zu einer Vorstellung von Vertrauen, in der sie wissen, dass sie ihren Mitschüler/innen oder der AG-Leitung oder womöglich sogar in alles vertrauen können.

## 4 Diskussion und Ausblick

Nachdem die in dieser Arbeit evozierten Ergebnisse zum Thema „Religiöse Praktiken im Angebot „Bewegende Begriffe“ – Zum Zusammenhang von sayings und doings im religiösen Spracherwerb“ unter Bezugnahme zum bestehenden Theorierahmen interpretiert wurden, sollen diese nachfolgend kritisch diskutiert und bewertet werden. Darauf anknüpfend werden abschließend Anregungen für an diese Arbeit anschließende Forschungsfragen gegeben.

Das zentrale Ergebnis dieser Arbeit ist, dass das Unterrichtsvorhaben zur Begriffsbildung des Begriffs *Vertrauen* die Grundmuster, die den Lernenden inhärent sind, lediglich verstärkt, nicht aber durchbricht oder unterläuft.

Grundsätzlich basiert dieses Ergebnis lediglich auf einer kleinen Stichprobe und entsprechend ausgewählten Daten. Das methodische Vorgehen schließt mögliche Fehlerquellen in der Erhebung der Daten sowie in der Auswertung und Interpretation dieser nicht aus, was bei der Bewertung des zentralen Ergebnisses berücksichtigt werden sollte.

Davon abgesehen, soll an dieser Stelle jedoch die konkrete Durchführung des Unterrichtsvorhabens vor Ort in Schule zur Diskussion gestellt werden. Genauer gesagt, soll die an manchen Stellen fehlende Intervention der AG-Leitung kritisch diskutiert

werden. Grundsätzlich wurde in dem Unterrichtsvorhaben so unterrichtet, dass die Vertrauensschemata der Kinder durchliefen. Insbesondere die Stunden zur expliziten Vertrauensübung in Form des Vertrauensparcours zeigen, dass die AG-Leitung nicht intervenierte. Das heißt, in den Tandems, die sich einen Spaß aus der Vertrauensübung gemacht haben, sind negative Erfahrungen mit dem Thema Vertrauen entstanden – zumindest für die Nichtsehenden. Die Nichtsehenden musste nämlich Scheitererfahrungen erleben, damit alle Sehenden einen Grund zum Lachen hatten. Die AG-Leitung war in diesem Moment damit beschäftigt, dass die Vertrauensübung irgendwie funktionierte. Sie fokussierte nur noch den Nichtsehenden aus Sorge, ihm könne etwas passieren und verlor die Synchronisation der Tandems aus dem Blick. Die Sorge wiederum empfand sie, weil sie den führenden Kindern nicht vertraute. Somit zeichnen sich selbst bei der AG-Leitung Momente ab, in denen ihr saying nicht kongruent zu ihrem doing ist. Sie spricht von einer Vertrauensübung und gleichzeitig fällt es ihr selbst schwer, zu vertrauen.

Die sich aus dieser Situation ergebende Frage ist wiederum komplex: Wie hätte die AG-Leitung intervenieren können, ohne dass sie ihre Vertrauenswürdigkeit verliert? Indem die AG-Leitung die führenden Kinder in der Vertrauensübung unterbricht, signalisiert sie außerdem, dass sie den besagten Kindern nicht vertraut.

Grundsätzlich dreht es sich immer wieder um die Kongruenz beziehungsweise um die Nichtkongruenz der sayings und doings. Wenn die AG-Leitung nicht bloß oberflächlich über das Thema Vertrauen und insbesondere Gottvertrauen sprechen will, dann muss auch sie in ihren sayings etwas transportieren, das sie auch fühlt und denkt. Dann müsste das bis in ihre realen Praktiken hinein erkennbar werden, damit auch die Alltagspraktiken dazu verhelfen, den Kindern eine Kultur des Vertrauens nahezubringen. Doch sowohl die Alltagssituationen, der Vertrauensparcours, aber auch die soziometrische Übung innerhalb des Unterrichtsvorhabens verdeutlichen, dass saying und doing nicht immer kongruent zueinander sind und weiter noch, dass oftmals Kontrolle über Vertrauen steht. Möglicherweise ist hierin ein Ansatzpunkt zu sehen, der das Ergebnis bei einem erneuten Begriffslernprozess verändern könnte.

Für die Erklärung dieses Ergebnisses könnte grundlegend aber auch die Vorgehensweise im Angebot oder die gewählte Modellierung des Vertrauensbegriffs infrage gestellt werden. Die Frage, ob die Lernenden, bei denen bis zum Ende des Begriffslernprozesses keine Konzeptarbeit stattfand, andere Methoden, eine andere Modellierung

gebraucht hätten, um sich von dem Vertrauensbegriff emotional berühren zu lassen, ist berechtigt.

Die für den Ausblick über allem stehende Frage lautet: Was ist die Ursache dafür, dass der Begriffsbildungsprozess lediglich verstärkend verlief, sodass man es nicht schaffte, bei den Kindern etwas zu verändern? Wieso wurde keine pädagogische Wirkung erzielt?

Eine Möglichkeit hierzu weiterzuforschen, bietet der Ansatz, die hier gestellten Fragen als Fragen von *Rahmungskultur* zu sehen. Dass das Begriffslernen vor allem bei den Kindern, die oftmals desynchronisiert sind, wenig erfolgreich war, ist Ausdruck von Rahmung. Diese Kinder haben möglicherweise nicht gelernt, sich schnell vertrauensvoll auf eine Umgebung einzulassen. Sie bewegen sich in ihrem eigenen pragmatischen Rahmen und sind darauf angewiesen, geführt zu werden, weil sie sich selbst nicht in diesem neuen Rahmen führen können.

Dieser Gedankengang würde unterstreichen, warum die Kinder, bei denen keine Konzeptarbeit am Begriff Vertrauen stattfand, ausgerechnet auch die Kinder sind, die im Unterricht oftmals als störend wahrgenommen werden. Der Zusammenhang von gescheitertem Begriffslernen und Unterrichtsstörungen begründet sich im desynchronisierten Verhalten der Lernenden.

Im Fortdenken des Ansatzes der Rahmungen würde der bei manchen Kindern gescheiterte Begriffslernprozess nicht zwangsläufig an dem fehlenden Intervenieren der AG-Leitung oder an einer falsch gewählten Übung liegen. Denn im Hintergrund laufen Prozesse ab, die die Kinder entsprechend rahmen und die innerhalb des Bewegungsangebotes gar nicht beeinflussbar sind. Damit eröffnet sich erneut eine äußerst komplexe Frage: Wie erzielt man trotz dieser Rahmungen einen Lerneffekt?

## 5 Fazit

Im Rahmen dieser Arbeit zum Thema „Religiöse Praktiken im Angebot „Bewegende Begriffe“ – Zum Zusammenhang von sayings und doings im religiösen Spracherwerb“ wurde das Sprachfähigwerden von Grundschulkindern hinsichtlich des religiös-abstrakten Begriffs *Vertrauen* fokussiert.

Das zu Beginn eröffnete Problem der fehlenden „systematische[n] und fachbezogene[n] Begriffsbildung“<sup>194</sup> im Religionsunterricht bestätigt sich teilweise in den Ergebnissen dieser Arbeit. Trotz der durch die Einbettung in eine Bibelgeschichte gegebenen Kontextualisierung des Begriffs, trotz der kognitiv-entlastenden, körperlichen Übungen zu diesem Begriff und trotz der Gespräche über diesen Begriff, die ihn emotional erfahrbar machen sollten, erzielte das Unterrichtsvorhaben zum Begriffslernen lediglich eine verstärkende Wirkung.

Durch die rekonstruktive Herangehensweise in dieser Arbeit, die das saying- und doing-Verhalten der Lernenden sowohl didaktisch-intentional als auch real in den Blick nahm, gelang es zu beschreiben, was tatsächlich beim Begriffslernprozess in der AG „Bewegende Begriffe“ passierte. Durch dieses methodische Vorgehen kristallisierte sich heraus, dass der Zusammenhang von sayings und doings, welcher über Synchronisationsmechanismen operationalisiert wurde, für den Begriffserwerb elementar ist.

Konkreter gesprochen, zeigte diese Arbeit auf, dass es der Kongruenz von saying und doing bedarf, um tatsächlich sprachfähig für etwas zu werden, was man selbst auch fühlt oder denkt und körperlich zum Ausdruck bringen kann. Die hier beschriebene intrapersonale Synchronisation beansprucht indem eine passende teleoaffektive Struktur, wodurch wiederum der Begriff erst zum emotional-körperlichen Teil Kontakt aufnehmen kann. Die Kongruenz von sayings und doings ist letztlich entscheidend für die inhaltliche Qualität von Beiträgen, Ideen oder Assoziationen rund um den zu erwerbenden, religiös-abstrakten Begriff.

Um nicht nur die Lernerseite zu betrachten, lässt sich die in dieser Arbeit gewonnene Erkenntnis ebenfalls auf die Lehrseite übertragen. Beabsichtigt man als (künftige) Lehrperson, mit den Lernenden ein ernsthaftes Verständnis von religiösen Begriffen aufzubauen, so sollte man als Lehrperson selbst intrapersonal synchronisiert sein. Dafür sollte man sich selbst in jeder neuen Religionsstunde dahingehend reflektieren, ob man gedanklich ganz beim Thema ist und ob sayings und doings auch das transportieren, was gefühlt und gedacht wird – immer mit dem Ziel vor Augen, die Lernenden für religiös-abstrakte Begriffe sprachfähig werden zu lassen.

---

<sup>194</sup> KOHLMAYER u.a., Wie meinst du das? Begriffserwerb im Religionsunterricht. In: <https://www.theoweb.de/ausgaben/2020/19-jahrgang-2020-heft-1/news/wie-meinst-du-das-begriffserwerb-im-religionsunterricht>; 30.08.2022.

## **6 Literaturverzeichnis**

ABELS, HEINZ, Einführung und Überblick über Themen und Theorien sozialer Interaktion. In: HEINZ ABELS (Hg.), Soziale Interaktion, Wiesbaden 2020, V-XI.

BRUNER, JEROME S., Child's Talk. Learning to use language, Oxford 1983.

BÜTTNER, GERHARD/ MENDL, HANS/ REIS, OLIVER/ ROOSE, HANNA, Vom radikalen Konstruktivismus zur Praxistheorie. In: GERHARD BÜTTNER/ HANS MENDL/ OLIVER REIS/ HANNA ROOSE (Hg.), Praxis des RU. Bd. 10: Religion lernen, Babenhausen 2019, 7-18.

DÖRING, NICOLA/ BORTZ, JÜRGEN, Datenerhebung. In: NICOLA DÖRING/ JÜRGEN BORTZ (Hg.), Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl., Berlin, Heidelberg 2016, 322-577.

ELFERT, UDO, Alltagsintegrierte Sprachbildung. Sprachbereiche – Linguistische Ebenen. In: <https://sprachbildung.net/linguistische-ebenen-sprachbereiche/>; 10.08.2022.

ENDREß, MARTIN, Vertrauen. In: JOHANNES KOPP/ ANJA STEINBACH (Hg.), Grundbegriffe der Soziologie, Wiesbaden <sup>12</sup>2018, 487-489.

FREVERT, UTE, Vertrauensfragen. Eine Obsession der Moderne, München 2013.

GEERTZ, CLIFFORD, Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 696), Frankfurt am Main 1987.

GOGATE, LAKSHMI J./ BAHRICK, LORRAINE E./ WATSON, JILAYNE D., A Study of Multimodal Motherese: The Role of Temporal Synchrony between Verbal Labels and Gestures. In: Child Development 71 (2000), 878-894.

GRÄSEL, CORNELIA/ FUßANGEL, KATHRIN/ PRÖBTEL, CHRISTIAN, Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), 205-219.

HÖHLER, GERTRUD, Warum Vertrauen siegt, München ²2003.

HOLLER, JUDITH/ KENDRICK, KOBIN H./ CASILLAS, MARISA/ LEVINSON, STEPHEN C., Turn-Taking in Human Communicative Interaction. In: Frontiers in Psychology 6 (2015), 6-9.

HOYER, ISABELLE/ REIS, OLIVER (Hg.), Profilerosion und das Ringen um Identität an Katholischen Schulen. Eine praxistheoretische Untersuchung zu religiösen Artefakten, Paderborn 2021.

KOHLMEYER, THERESA/ REIS, OLIVER/ VIERTEL, FRANZISKA/ ROHLFING, KATHARINA, Wie meinst du das? Begriffserwerb im Religionsunterricht. In: <https://www.theo-web.de/ausgaben/2020/19-jahrgang-2020-heft-1/news/wie-meinst-du-das-begriffserwerb-im-religionsunterricht>; 30.08.2022.

KOSIC, TOMISLAVA, Heavy Metal als kulturelles System nach der Dichten Beschreibung von Clifford Geertz. In: [https://media-rep.org/bitstream/handle/doc/4513/Metal\\_Matters\\_109-124\\_Kosic\\_Heavy\\_Metal\\_als\\_kulturelles\\_System.pdf?sequence=1](https://media-rep.org/bitstream/handle/doc/4513/Metal_Matters_109-124_Kosic_Heavy_Metal_als_kulturelles_System.pdf?sequence=1); 29.08.2022.

LIDDICOAT, ANTHONY, An introduction to conversation analysis, London 2007.

LUHMANN, NIKLAS, Interaktionssysteme, Kommunikation, wechselseitige Wahrnehmung. In: HEINZ ABELS (Hg.), Soziale Interaktion, Wiesbaden 2020, 303-326.

LUHMANN, NIKLAS, Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: JÜRGEN HABERMAS/ NIKLAS LUHMANN (Hg.), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt am Main 1971, 25-100.

LUHMANN, NIKLAS, Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität.  
Nachdruck der 4. Aufl., Stuttgart 2009.

MINSEL, BEATE, Begriffsklärung – Soziale Interaktion. In: BEATE MINSEL/ WOLFGANG KLAUS ROTH (Hg.), Soziale Interaktion in der Schule. Bd. 5: U. u. S. Pädagogik, München 1987, 15-30.

RECKWITZ, ANDREAS, Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozial-theoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (2003), 282-301.

REIS, OLIVER (Hg.), „Lesen – Sprechen – Erleben“. Das Lese- und Rätselheft zur religiösen Sprachentwicklung 3, München 2021.

ROHLFING, KATHARINA J., Frühe Sprachentwicklung (UTB Sprachwissenschaft, Pädagogik, Psychologie 4783), Tübingen 2019.

ROHLFING, KATHARINA J./ GRIMMINGER, ANGELA, Utilizing Pragmatic Frames as an analytical tool for children´s performance during word learning. Eingereicht für die Proceedings of the 9th Joint IEEE International Conference on Development and Learning and on Epigenetic Robotics (ICDL-EpiRob) (2019), 81-86.

ROHLFING, KATHARINA J./ WREDE, BRITTA/ VOLLMER, ANNA-LISA/ OUDEYER, PIERRE-YVES, An Alternative to Mapping a Word onto a Concept in Language Acquisition: Pragmatic Frames. In: Frontiers in Psychology 7 (2016), 1-18.

ROIDNER, JAN, Clifford Geertz (1926-2006), Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur (1973). In: KulturPoetik 11,1 (2011), 111-119.

SCHÄFER, FRANKA/ DANIEL, ANNA/ HILLEBRANDT, FRANK, Einleitung. In: FRANKA SCHÄFER/ ANNA DANIEL/ FRANK HILLEBRANDT (Hg.), Methoden einer Soziologie der Praxis, Bielefeld 2015, 7-11.

SCHÄFER, HILMAR, Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie, Weilerswist 2020.

SCHÄFER, HILMAR, Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In: HILMAR SCHÄFER (Hg.), Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm, Bielefeld 2016, 9-25.

SCHATZKI, THEODORE R., The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life an Change, University Park, PA 2002.

SCHEVE, CHRISTIAN VON, Die emotionale Struktur sozialer Interaktion: Emotionsexpression und soziale Ordnungsbildung. In: Zeitschrift für Soziologie 39 (2010), 346-362.

SCHWEER, MARTIN K. W., Vertrauen und Misstrauen im Kontext aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen – zwei zentrale psychologische Regulatoren. In: MARTIN K. W. SCHWEER (Hg.), Vertrauen – Selbstvertrauen – Gottvertrauen. Ressourcen der Auseinandersetzung mit einer komplexen Wirklichkeit, Berlin 2021, 1-16.

SELTING, MARGRET u.a., Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10 (2009), 353-402.

UNIVERSITÄT PADERBORN, Religiöse Sprachentwicklung. In: <https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-katholische-theologie/religionspaedagogik-unter-besonderer-beruecksichtigung-von-inklusion/forschung/religioese-sprachentwicklung>; 18.08.2022.

## 7 Anhang

### Dichte Beschreibung Vertrauensparcours – Szene 1

Als erstes beginnt die aus S5 und S9 gebildete Jungengruppe, den Parcours zu durchlaufen. Während S9 zunächst die Augen verbunden bekommt, ist S5 dafür zuständig, seinen Partner durch den Parcours zu führen. Als S9 die Augen verbunden bekommt, beginnen beide Parcours-Partner zu lachen. Die AG-Leitung erinnert beide Lernenden erneut an ihre Aufgabe: „S5, dein Partner hat jetzt die Augen verbunden bekommen. Er sieht nichts mehr und ist darauf angewiesen, dass du ihn sicher durch den Parcours führst. Und S9, versuch jetzt den Anweisungen von S5 zu folgen und vertraue ihm, dass du sicher durch den Parcours kommst.“

S9 wagt schlürfend einzelne erste Schritte ohne Augenlicht. Sein Oberkörper ist leicht nach vorne gebeugt und seine Arme und Hände sind nach vorne ausgestreckt. Sein Partner lacht weiterhin und wird durch die AG-Leitung noch einmal darauf hingewiesen, dass er seinem Partner den Weg zeigen müsse. S9 steht vom Startpunkt entfernt orientierungslos im Raum. S5 fasst ihn grob am Arm und zieht ihn zum Startpunkt zurück. Dort angekommen, gibt S5 die erste Anweisung, rechtsherum um den Hocker zu gehen. Die Körperhaltung des zu Führenden ist unverändert; den Oberkörper leicht nach vorne gebeugt, die Arme und Hände ausgestreckt schiebt er seine Füße Schritt für Schritt nach rechts und gleichzeitig nach vorne, sodass er gegen den ersten Hocker des Slalomparcours stößt. Seine Hände versuchen, nach dem Gegenstand, gegen den er gelaufen ist, zu greifen. S5, der weiterhin über die Situation lacht, ruft aufgereggt: „Weiter rechts, rechts, rechts. Du muss weiter rechts.“ S9 folgt den Anweisungen und entfernt sich von den Slalomelementen. S5 läuft lachend um ihn herum und schickt ihn wieder in die entgegengesetzte Richtung. Die Schritte von S9 werden etwas größer und er lacht mit seinem Partner während des Slaloms mit. Ich als AG-Leitung beginne, S9 zu folgen. Den beiden Jungen gelingt es nicht, den Slalom nah der Slalomelemente zu durchlaufen. Die Rechts-Links-Anweisungen des Führenden sind hektisch und erfolgen überbetont. S9 durchläuft den Slalom mit großen Ausschweifungen, sein Körper ist oftmals von der Zielrichtung weggedreht.

Nach dem Slalomelement folgt ein dreistufiger Treppenaufstieg. Ich bleibe weiterhin in der Nähe von S9 und halte meine Arme nach vorne ausgestreckt. S5 verpasst den richtigen Moment, S9 die erste Treppenstufe anzusagen, sodass S9 davor läuft und sein Oberkörper eine Stolperbewegung nach vorne macht. Meine Arme greifen reflexartig nach dem Nichtsehenden. Seine Arme und Hände sind nach wie vor nach vorne ausgestreckt. S5 lacht erneut über die Stolperbewegung: „Oh, ich hab' doch gesagt Stufe. Stufe!“ Der zu führende Junge tastet sich mit seiner Fußspitze selbst an der ersten Treppenstufe hoch, bis er sie ergriffen hat. Die nachfolgenden Treppenstufen steigt er problemlos auf.

Auf dem Podest angekommen, bleibt er stehen. Sein Partner fordert ihn dringlich dazu auf, weiterzulaufen. S9 kommt der Aufforderung nach und läuft mit kleinen, die Füße kaum vom Boden abhebenden Schritten geradeaus. Vor ihm liegen gesammelt die Schultaschen der Kinder, sodass er gegen eine der Taschen läuft und kurz das Gleichgewicht verliert. Meine Hände greifen erneut nach S9. Sein Partner lacht wiederum und greift von hinten mit seinen Händen nach dem Oberkörper des zu Führenden, um ihn in die richtige Richtung zu drehen. Dabei erwischt S9 erneut eine der Schultaschen und bekommt einen kurzen Wank.

S5 führt seinen die Augen verbundenen Partner geradeaus bis zum nächsten Hindernis: ein Seil auf Kniehöhe der Kinder zum Darübersteigen. Ich laufe nach wie vor seitlich

neben S9 her, als dieser von S5 die Anweisung bekommt, dass jetzt das Seil käme. S9 hebt unmittelbar danach sein rechtes Bein an und tut so, als würde er über ein Seil steigen. Die von S5 gegebene Anweisung kam zu früh, sodass S9 noch gar nicht über das Seil gestiegen ist, sondern nun unmittelbar davorsteht. Mit seinem Knie berührt er das Seil und setzt erneut zur Steigbewegung an. Mit seinem nachgezogenen Bein berührt S9 das Seil mit seiner Fußspitze, woraufhin er mit dem Standbein einen Schritt nach vorne hüpfst und somit das Hindernis überwindet.

Sein Partner klettert nach ihm ebenfalls über das Seil und erklärt ihm, dass er die nun folgende Rampe nur geradeaus laufen müsste. S9 wechselt zu größeren Schritten, die Hände nach wie vor nach vorne ausgestreckt, bis er zum ersten Mal gegen das Geländer der Rampe läuft. S5, der aufregend hinter ihm herläuft, hält sich den Bauch vor Lachen und weist seinen Schulfreund darauf hin, dass er gegen das Geländer gelaufen sei. Der nichtsehende Schüler lacht kurz laut auf und hangelt sich dann für das letzte Stück der Rampe mit seinen Händen am Geländer entlang.

Am Ende der Rampe angekommen ruft S5 lachend zu seiner geführten Person, dass er sich jetzt nach links umdrehen müsse und dass dann das Seil käme, unter dem er durchkriechen müsse. Der zu Führende dreht seinen Körper auf der Stelle nach links und wechselt unmittelbar in den Vierfüßerstand. S5 läuft weiterhin grinsend hinter ihm her, ohne seinen Freund in die richtige Richtung zu lenken. Dieser krabbelt relativ zügig, jedoch äußerst rechts gehalten unter dem Seil durch, dessen Höhe von den zwei das Seil haltenden Mitschülern an den Nichtsehenden angepasst wurde. Unmittelbar vor dem nächsten Hindernis ruft S5 befehlend: „Stopp! Jetzt kommt der Reifen. Du musst durch den Reifen steigen!“ S9 nimmt die Anweisung war, verlässt den Vierfüßerstand und richtet sich auf. Seine Hände sind erneut weit nach vorne gestreckt. Er versucht den Reifen, durch den er zu steigen hat, zu ertasten. Allerdings tastet er immer wieder neben dem Reifen her. S5 greift nach seinem Handgelenk und führt es zu der Unterseite des von zwei Kindern gehaltenen Reifens. Die Hände den Reifen nicht loslassend klettert S9 zunächst mit dem rechten, dann mit dem Oberkörper und dann mit dem linken Bein durch den Reifen. S5 läuft lachend vor ihm herum und reißt ihm die Augenbinde vom Kopf, da er den Parcours beendet hat.

## Dichte Beschreibung Vertrauensparcours – Szene 2

Ebenfalls ein Pärchen für den Durchlauf des Parcours bilden die Schülerinnen S1 und S15. Beide Mädchen würden gerne den Parcours durchlaufen, klären dann aber unter sich, dass S15 die Augen verbunden bekommt. Nachdem sie die Augen verbunden bekommen hat, fasst S1 ihre Partnerin unmittelbar an der Hand und lenkt sie in Richtung des Startpunktes. S1 setzt dabei selbst vorsichtig einen Schritt nach dem anderen und S15 folgt ihr mit kleinen Schritten, den Oberkörper aufgerichtet und mit ausgestreckten Armen. Bevor die Schülerinnen den Parcours antreten, weist die AG-Leitung die Führende noch einmal darauf hin, dass ihre Partnerin nun nichts mehr sehen könne und auf ihre Hilfe angewiesen sei. Sie solle versuchen, ihr genau zu beschreiben, wie der Weg aussieht.

Ihre Partnerin nach wie vor an der Hand haltend läuft sie auf den ersten Slalom-Hocker zu. Dabei befindet sie sich räumlich minimal vor ihrer nichtsehenden Partnerin, ihr Blick richtet sich aber immer wieder zu ihr zurück. S15 folgt ihr mit kleinen Schritten, die Arme weiterhin ausgestreckt. Zusammen durchlaufen sie den Slalomparcours, ohne viel miteinander gesprochen zu haben. Erst als S15 vor der ersten Treppenstufe steht, weist sie ihre Partnerin mit leiser Stimme daraufhin, dass jetzt drei Stufen kämen.

S15 schiebt ihren Fuß langsam nach vorne und hebt das Bein, als sie die erste Stufe bemerkt. Die darauffolgenden Stufen steigt sie langsam auf – immer noch an der Hand von S1 geführt. Die AG-Leitung verfolgt das Tandem mit einem gewissen Abstand. Auf der Empore angelangt, gibt S1 ihrer zu führenden Partnerin einen kurzen Augenblick Zeit und lenkt sie dann langsam über die immer noch verbundene Hand links, um zum nächsten Hindernis zu gelangen. S1, die wieder ein Stück vorausgeht, verliert nicht den Blick nach hinten. Sie lächelt ihrer Partnerin immer wieder zu und setzt parallel zu ihr langsam einen Fuß vor den anderen. Vor der nächsten Hürde – das Seil, über das gestiegen werden muss – angekommen, stoppt S1 ihre Partnerin und zieht sie über die verbundene Hand vorsichtig ein Stück zu sich, bis S15 mittig vor dem Seil steht. Verbal teilt sie ihr mit, dass sich vor ihr das Seil befände, über das sie steigen müsse. S15 steigt zunächst mit einem und dann mit dem anderen Bein über das Seil. Im einbeinigen Stand kommt sie kurzzeitig ins Wanken, woraufhin sie sich auf die Hand ihrer Partnerin stützt und das Hindernis erfolgreich überwindet.

S1 nimmt daraufhin ihre gewohnte Führungsposition – ein wenig vor S15 laufend – ein und führt sie bedacht die Rampe herunter. Ihr Blick richtet sich immer wieder zu ihrer Partnerin und ihre Schritte passen sich denen ihrer Partnerin an.

Am Ende der Rampe zieht S1 ihre nichtsehende Partnerin wieder über die verbundene Hand linksherum, um innerhalb des Parcours zu bleiben. Die AG-Leitung beobachtet den Durchlauf weiterhin mit Abstand. Als beide Schülerinnen vor dem Seil stehen, unter dem die Nichtsehende durchkriechen muss, erklärt S1 ihrer Partnerin mit leiser Stimme, dass sie jetzt vor dem Seil stehen würde und sie sich jetzt klein machen müsse. S1 geht daraufhin in die Hocke und zieht ihre Mitschülerin über die verbundene Hand mit sich. Beide Schülerinnen krabbeln zusammen unter dem Seil her. Nachdem sie das Hindernis bezwungen haben, richtet sich zunächst S1 wieder auf, woraufhin es ihr S15 gleichmacht. Erneut führt S1 ihre nichtsehende Partnerin über die verbundene Hand in Richtung des nächsten Hindernisses. Sie läuft nach wie vor ein Stück vor ihr, wendet ihren Blick jedoch kontinuierlich zu ihr zurück. Sie lächelt ihre Partnerin währenddessen an und setzt parallel zu ihr einen Fuß vor den anderen. Die nichtsehende S15 folgt ihrer Partnerin mit entspanntem Oberkörper und leicht ausgestreckter Hand.

Das letzte Hindernis erwartend teilt S1 ihrer zu führenden Mitschülerin mit leiser Stimme mit, dass sie nun vor dem Reifen stünde, durch den sie steigen müsse. S1 steigt zuerst durch den Reifen, wobei sie S15 nicht loslässt. Die Führende führt die Hand von S15 zum Reifen, den S15 daraufhin ertastet, wonach sie zuerst mit dem einen Bein, dann mit ihrem Oberkörper und abschließend mit dem anderen Bein durch den Reifen steigt. Nach diesem Parcourselement lässt S1 die Hand von S15 los und teilt ihr mit, dass sie die Augenbinde nun abnehmen könne. Beide Kinder lächeln sich gegenseitig zu.

### Dichte Beschreibung Vertrauensparcours – Szene 3

Ebenfalls ein Pärchen für den Durchlauf des Vertrauensparcours bilden die Schüler S8 und S10. Dabei ist S8 derjenige, der sich die Augen verbinden lässt und der von S10 durch den Parcours geführt wird. Nachdem S8 die Augen verbunden bekommen hat, werden beide Schüler nochmal auf ihren Arbeitsauftrag in der nachfolgenden Übung hingewiesen: „S10, es ist jetzt wichtig, dass du S8 genau den Weg beschreibst, er sieht nämlich jetzt nichts mehr und vertraut dir, dass du ihn durch den Parcours leitest. Und S8, versuche gut auf das zu hören, was dir S10 sagt, damit du gut durch den Parcours kommst.“

Unmittelbar danach spricht der Sehende die erste Anweisung aus: „Du musst jetzt als erstes nach links gehen.“ S8 setzt kleine, nah am Boden bleibende Schritte in Richtung links, sein Oberkörper ist dabei aufgerichtet und seine Arme und Hände sind nach vorne ausgestreckt. „Ja und jetzt nach vorne, weiter nach vorne“, leitet S10 seinen Mitschüler mit leicht hektischer Stimme. Der nichtsehende setzt daraufhin kleine Schritte nach vorne. Mit seinen ausgestreckten Armen steht er von der Zielrichtung weggedreht im Parcours. Sein Mitschüler läuft auf ihn zu, packt seine Hände um den Oberkörper von S8 und dreht ihn zurück in die Zielrichtung des Slalomparcours: „So und jetzt nach rechts. Rechts, rechts, rechts.“ Der Nichtsehende macht seine kleinen, langsam Schritte nach rechts und geht an dem ersten Slalomhocker vorbei. Die AG-Leitung bleibt mit Abstand seitlich neben den beiden Schülern. Bei den weiteren Slalomelementen gibt S10 ähnliche verbale Anweisungen, die S8 umsetzt und den Slalomparcours fehlerfrei durchläuft.

Nach dem Slalomparcours folgt der dreistufige Treppenaufstieg als Hindernis. Der führende Schüler spricht hektisch, den Finger auf die Treppe zeigend zu S8: „So, jetzt, jetzt kommt die Treppe.“ Daraufhin hebt S8 sein Bein an und macht einen Tritt ins Leere. Sein Oberkörper ist nach vorne gebeugt und mit den immer noch ausgestreckten Armen balanciert er sich aus. Der sehende Schüler beginnt zu lachen, rückt einen Schritt näher an seinen zu führenden Mitschüler heran, fasst ihn am Arm und richtet ihn wieder auf. Anschließend gibt er eine genaue Anweisung, wie weit es noch bis zur Stufe ist und als S8 die Stufe erreicht hat, lässt er seinen Arm wieder los. Der nichtsehende Schüler steigt die Treppenstufen langsam mit leicht nach vorne gebeugtem Körper und ausgestreckten Armen auf.

Auf dem Podest angekommen, bekommt S8 die nächste Anweisung von seinem Mitschüler. Er solle sich jetzt linksherum drehen. Beide Schüler laufen in Richtung des nächsten Hindernisses, das Seil auf Kniehöhe, über das gestiegen werden muss. Dieses Seil wird von zwei weiteren Mitschülern gehalten, zu denen S10 Kontakt aufnimmt. Die sehenden Schüler rufen sich zu und lachen gemeinsam. S10 läuft in diesem Moment mit Abstand vor S8 und schaut nicht zu ihm zurück. Der nichtsehende S8 läuft ohne Anweisungen weiter. Seine Schritte sind klein und bodennah, sein Oberkörper ist nach vorne geneigt und beide Hände sind ausgestreckt. Er verliert die Richtung und läuft gegen das das Podest umrandende Geländer. Die AG-Leitung verringert ihren Abstand zu S8 und ruft zu S10: „Hey, hier! Du musst mal gucken, wo S8 herläuft.“ Sowohl S10 als auch die das Seil haltenden Kinder lachen laut. S8 stimmt daraufhin ebenfalls mit einem Lachen ein. Die AG-Leitung wirft dem lachenden S10 einen aufrüttelnden Blick zu. Daraufhin läuft dieser zu seinem zu führenden Schüler zurück und schiebt ihn vom Geländer, mit der Anweisung weiter geradeaus zu laufen, weg. Danach wendet sich S10 wieder den das Seil haltenden Kindern zu. S8 verliert wieder die Richtung und läuft nicht geradeaus auf das Seil zu, sondern gegen eines der Kinder, die das Seil halten. Alle Kinder lachen. Die AG-Leitung spricht noch einmal zu S10 und erklärt ihm seinen Arbeitsauftrag. Der kann sich vor Lachen mit den anderen Kindern nur wenig beruhigen und ruft S8 lachend und auf das Seil zeigend zu: „Ne, du musst weiter rüber! Da ist das Seil!“ S8 tastet mit geneigtem Oberkörper und ausgestreckten Armen nach dem Seil. Als er es ertastet hat, hält er es mit seinen Händen fest und steigt seitlich und in gebückter Haltung über das Seil. Er selbst sowie alle anderen Kinder um ihn herum lachen weiter.

Die AG-Leitung bleibt in unmittelbarer Nähe und weist S10 zum wiederholten Mal daraufhin, dass er seinem Tandempartner den Weg zeigen müsse. Daraufhin steigt auch S10 langsam über das Seil und stellt sich neben seinen nichtsehenden Mitschüler.

Er erklärt ihm, dass er jetzt geradeaus die Rampe hinunter gehen müsse. S8 streckt seine Arme seitlich aus und berührt auf einer Seite das die Rampe umgebende Geländer, mit dem er sich die Rampe entlangführt. In diesem Moment macht er größere und schneller Schritte, sein Oberkörper ist aufgerichtet. Sein Partner läuft mit etwas Abstand hinter ihm her.

S10 weist seinen Partner am Ende der Rampe hektisch daraufhin, sich nun wieder links drehen zu müssen, da jetzt das Seil käme, unter dem er herkriechen müsse. S10 dreht sich linksherum und wechselt schon vor dem zu erwartenden Seil in den Vierfüßlerstand. Sein sehender Partner läuft um das Hindernis herum und erwartet S8 hinter dem Seil, unter dem er herkriecht. „So, jetzt kommt nur noch der Reifen. Hier, du stehst gleich direkt vor dem Reifen“, gibt S10 an. S8 richtet sich daraufhin wieder auf und versucht mit seinen Händen, den Reifen zu ertasten. S8 steht dabei noch ein wenig von dem Reifen entfernt, woraufhin S10 seinen Hand fasst, ihn ein Stück nach vorne zieht und zum Reifen führt. Den Reifen mit beiden Händen festhaltend steigt S8 zunächst mit einem Bein, dann mit dem Oberkörper und dann mit dem zweiten Bein seitlich durch den Reifen. Beide Schüler sind am Ende des Parcours angelangt.

## Transkript – Anschlussgespräch an den Vertrauensparcours

- 1 [0:00:00.0] L1: wie habt ihr euch denn da:bei GEföhlt blind zu sein und geführt zu werden? (.) S1
- 2 [0:00:45.3] S1: gut
- 3 [0:00:46.0] L1: gu:t? (.) was war daran gut?
- 4 [0:00:48.7] S1: dass: man da: irgendwo nicht GEgen laufen konnte
- 5 (*S10 lacht.*)
- 6 [0:00:55.6] L1: bist du irgendwo gegen gelaufen?
- 7 [0:00:57.1] S1: ne:
- 8 [0:00:57.8] S14: (*ruft rein*) ich aber fünfma:1
- 9 [0:01:02.6] L1: S15
- 10 [0:01:04.3] S15: (*vorsichtig*) ich habe mich komsich gefühlt
- 11 [0:01:08.3] L1: warum?
- 12 [0:01:10.4] S15: weil (.) weil sonst immer das helle licht da war
- 13 [0:01:14.8] L1: S14 und S12 ich verstehre leider nichts (.) setzt euch bitte wieder hin (-) S15 kannst du es nochmal wiederholen und S12 bist du ab jetzt ruhig?
- 14 [0:01:26.8] S15: weil da weil das helle LICHT da wa:r
- 15 [0:01:29.8] L1: ein helles LICHT war da? was denn für ein helles licht?
- 16 [0:01:32.5] S15: (*zaghaft*) die so:nne
- 17 [0:01:33.7] L1: die sonne war hier (.) ok
- 18 [0:01:37.4] S15: und die lam:pen
- 19 [0:01:40.3] L1: hat das so durchgeschimmert durch die BINde dass man das noch gesehen hat? (*S15 nickt.*) ich dachte unter deiner binde wäre es ganz dunkel (.) wie haben die anderen sich gefühlt (.) S10 wie hast du dich gefühlt?
- 20 [0:01:50.4] S10: mh KOMisch
- 21 [0:01:51.3] L1: KOMisch (.) warum komisch
- 22 [0:01:53.1] S10: (*verständnislos*) weil ich ja eigentlich gar nicht BLIND bin
- 23 [0:01:57.4] L1: was ist dann daran KOMisch wenn man auf einmal blind ist?
- 24 (*Einige Kinder im Sitzkreis beginnen zu lachen.*)
- 25 [0:02:01.5] S10: weil man nichts mehr SIEHT
- 26 [0:02:03.2] L1: ist dann eine neue erfahrung ne (.) hat es denn GUT geklappt?
- 27 [0:02:06.5] S6: (*ruft rein*) NEIN
- 28 [0:02:07.8] L1: was ist euch denn besSONders LEICHT gefallen? (.) S4
- 29 [0:02:14.2] S4: (*vorsichtig*) die treppe war einfach und die ram:pe
- 30 [0:02:17.8] S6: (*ruft rein*) die war bei mir NOCH schlimmer

- 31 [0:02:23.6] L1: S7
- 32 [0:02:25.2] S7: ä:hm ä:hm HIER das sla:lom
- 33 [0:02:28.5] L1: der war einfach?(.) S1
- 34 [0:02:29.7] S1: (*zeigt auf die Rampe*) das
- 35 [0:02:34.0] L1: auch die Rampe? (-) und wo hattet ihr PRObleme was war NICHT so einfach?
- 36 [0:02:40.1] S8: (*ruft lachend rein*) und bei MIR war das proble:m dass ich gegen S5 und S14 dahinten geKRACHT bin
- 37 [0:02:46.7] L2: warum BIST DU gegen die beiden gelaufen?
- 38 (*Einige Kinder werfen unverständliche Antworten in den Raum.*)
- 39 [0:02:51.1] S8: NEIN (.) ich ich (.) ich WAR zu weit gegangen dann hat S10 gesagt abbiegen dann bin ich abGEBOgen dann bin ich gegen S5 gekracht und dann bin ich rückwärtsgegangen und dann gegen S14
- 40 (*S9 und S10 diskutieren darüber, ob die Ansagen klar verständlich und richtig waren und ob sie dementsprechend umgesetzt wurden.*)
- 41 [0:03:02.1] L2: also kommt es auf ganz ganz genaue AN:sagen an ne von dem der führt
- 42 (*S9 rechtfertigt sich innerhalb der Diskussion, dass er richtige Ansagen getroffen hätte, die bloß nicht umgesetzt wurden.*)
- 43 [0:03:24.6] L1: also war die ABsprache zwischen euch nicht so gut (-) S4
- 44 [0:03:33.2] S4: (*vorsichtig*) darunter zu laufen/ (unverständlich)
- 45 [0:03:38.5] L1: das war schwie:rig?
- 46 (*S4 nickt*)
- 47 (*S9 und S10 sitzen im Sitzkreis nebeneinander und diskutieren ununterbrochen für sich weiter. Die AG-Leitung fragt, ob sie eine gelbe Karte bräuchten.*)
- 48 [0:03:49.1] L1: ok S1?
- 49 [0:03:49.6] S1: sla:lom
- 50 [0:03:50.5] L1: der war schwierig?(.) was war daran schwierig?
- 51 [0:03:53.8] S1: (*lachend*) dass man da immer hin und HER laufen musste
- 52 [0:03:58.1] L1: S13
- 53 [0:03:59.0] S13: der sla:lom war schwie:rig
- 54 [0:04:02.7] L1: konntet ihr denn eurem partner verTRAUen?
- 55 (*Alle Kinder bejahren die Frage im Chor.*)
- 56 [0:04:07.0] L1: wer würde sagen er konnte seinem partner GUT vertrauen
- 57 (*Bis auf S5 und S10 melden sich alle Kinder.*)
- 58 [0:04:25.1] L1: konntet ihr eurem partner vertrauen?

- 59 (*S5 schüttelt mit dem Kopf.*)
- 60 [0:04:28.7] L1: ok warum konntest du deinem partner nicht vertrauen?
- 61 (*S6 lacht laut auf.*)
- 62 [0:04:34.6] S5: (*ebenfalls lachend*) weil er nicht auf mich gehört hat
- 63 [0:04:40.9] L1: und S10 warum hast du dich nicht gemeldet?
- 64 [0:04:45.9] S10: ä:h weil (-) äh S8 nie auf mich HÖ:ren wollte
- 65 [0:04:56.2] L1: von denen die sich gerade geMELdet haben dass sie ihrem partner vertrau:en konnten würdet ihr euch denn von (.) würdet ihr euch denn von jedem durch den parcours führen lassen (--) wer würde denn sagen er würde sich von JEDEM durch den parcours führen lassen?
- 66 (*Auf diese Frage hin melden sich drei Kinder der gesamten Lerngruppe.*)
- 67 [0:05:19.5] L1: S3 warum würdest du dich NICHT von jedem durch den parcours führen lassen?
- 68 (*S3 beginnt ihre Entscheidung zu bezweifeln.*)
- 69 [0:05:23.0] L1: ne (.) ist in ordnung (.) du kannst ruhig sagen wenn du das nicht machen würdest (.)
- 70 (*S3 erkundigt sich nochmal nach der Frage.*)
- 71 [0:05:31.9] L1: die frage war würdest du dich von JEDEM durch den parcours führen lassen oder nur von BESTIMMten personen
- 72 [0:05:37.5] S3: (*vorsichtig*) ä:h nur von bestimmten perso:nen
- 73 [0:05:43.4] L1: nur von bestimmten personen und WARUM?
- 74 (*S3 beantwortet die Frage nicht.*)
- 75 [0:05:49.4] L1: so ein gefühl bei dir (.) ok (.) wer würde noch sagen dass er sich nur von BESTIMMten personen durch den parcours führen lässt (-) S8
- 76 [0:05:59.9] S8: ich würde mich gerne von S6 durch den PARcours führen lassen weil ich ihm verTRAUe
- 77 [0:06:08.0] L1: mh (.) S10
- 78 [0:06:10.1] S10: ich würde mich gerne von S6 führen lassen
- 79 [0:06:11.2] L1: warum?
- 80 [0:06:13.4] S10: weil WIR beste freunde sind und wir kennen uns SCHON seitdem wir babys waren
- 81 [0:06:18.8] L1: aber du würdest dich NICHT von je:dem durch den parcours führen lassen
- 82 [0:06:21.3] S10: er war einfach mein ERSter freu:nd
- 83 [0:06:23.1] L1: schön (---) abschließend GLAUBT IHR dass es EINfacher ist sich durch den parCOURS führen zu lassen
- 84 [0:06:37.0] S10: (*ruft laut herein*) JA:::
- 85 [0:06:37.4] L1: für LEUTE

- 86 [0:06:38.3] S10: (*ruf laut herein*) SO:::
- 87 [0:06:40.4] L2: (*ermahnend*) S10
- 88 [0:06:42.6] L1: die auf GOTT verTRAUen (-) also glaubt ihr dass es EGAL ist für den parcours wenn man sich blind führen lässt ob man auf jesus oder auf gott vertraut oder auch nicht?
- 89 (*S10 stampft währenddessen mit seinem Fuß auf den Boden.*)
- 90 [0:06:51.2] L1: S10 wir haben gesagt du sollst bitte aufhören es nervt (--) wer würde sagen dass es hilft auf gott zu vertrauen FÜR den parcours?
- 91 (*S10 beginnt zu pfeifen.*)
- 92 (*An dieser Stelle zeichnet sich ein gemischtes Meinungsbild ab. Manche Kinder melden sich und stimmen der Aussage zu, andere Kinder überlegen, ob sie sich melden sollen oder nicht.*)
- 93 (*S10 pfeift weiterhin.*)
- 94 [0:07:06.8] L1: die frage war glaubst du dass es leuten die auf gott vertrauen einfacher ist sich blind durch den parcours führen zu lassen (.)
- 95 (*S5 nickt.*)
- 96 [0:07:15.0] L1: glaubst du schon S5?
- 97 [0:07:16.0] S5: ich weiß es nicht
- 98 [0:07:16.9] L1: du weißt es nicht (.) ok S8 warum meinst du dass es hilfreich ist wenn man auf gott vertraut für den parcours
- 99 [0:07:23.3] S8: (*sehr bedacht*) ähm weil er macht weil er für alle menschen ähm vertraut
- 100 [0:07:34.9] L1: S2
- 101 (*S2 antwortet erst nicht und erkundigt sich nochmal nach der Frage.*)
- 102 [0:07:45.5] L2: ich glaube was die frage war ne (.) ob du glaubst es hilft auf gott zu vertrauen wenn man durch den parcours geht
- 103 [0:07:57.3] S2: weiß ich nicht
- 104 [0:08:00.1] L2: ok (.) S4
- 105 [0:08:09.3] S4: dass gott mich führt wenn ich in dem parcours nicht vertrauen (unverständlich)
- 106 (*Mit diesem Wortbeitrag endet das Anschlussgespräch an den Vertrauensparcours aufgrund des bevorstehenden Stundenendes.*)

## Transkript – Soziometrische Übung

- 1 [0:00:00.0] L2: ich VERTRAUE meinen el:tern
- 2 (*Die Schüler/innen beginnen sich auf der Positionierungslinie zu positionieren. Alle Kinder bis auf eins ordnen sich schnell der Antwort Ja zu. Als die ersten Kinder bemerken, dass sich einer ihrer Mitschüler dem Nein-Punkt zuwendet, stellen sie entsetzt und gleichzeitig sich darüber lustig machend die Frage an ihn.*)
- 3 [0:01:17.5] S11: hä was du vertraust deinen eltern nicht S10?
- 4 S5: (*schockiert*) S10 vertraut seinen eltern nicht
- 5 (*Die Kinder sind über die Positionierung von Schüler 10 erschrocken und beginnen durcheinander zu reden.*)
- 6 [0:01:33.7] S9: (*lachend*) wieso vertraust du deinen eltern nicht?
- 7 (*Während einige Kinder immer noch über die Aufstellung von Schüler 10 schockiert sind, werden Schüler 11 und Schüler 14 von L1 aus der Übung herausgezogen und bekommen die rote Karte, weil sie zuvor schon negativ aufgefallen sind. Wie zuvor angekündigt, müssen sie nun einen Text aus dem Workbook abschreiben, wodurch sie nicht mehr an der Übung teilnehmen.*)
- 8 [0:02:06.5] L2: du hast dich unterschiedlich aufgestellt (.) die frage ist WARUM hast du dich so aufgestellt (.) S10 du hast dich bei NEIN hingestellt (.) warum bei nein?
- 9 [0:02:21.9] S10: was?
- 10 [0:02:26.5] L2: würde ja bedeuten du vertraust deinen eltern NICHT (..)
- 11 (*Daraufhin wechselt Schüler 10 von der Antwort nein zur Antwort ja.*)
- 12 ok du änderst nochmal die position (.) dann mal ein kind von denen die bei JA stehen (.) warum vertraust DU deinen eltern
- 13 [0:02:50.5] S7: meine mam könnte auch mir nichts antun
- 14 (*S8 unterhält sich mit einem Mitschüler.*)
- 15 [0:03:16.5] L2: S8 (.) warum vertraust du deinen eltern?
- 16 [0:03:19.6] S8: ich vertraue nicht (.) meinen eltern (.) hier ist die mitte und da stehe ich stehe in der mitte von rot und GRÜN
- 17 [0:03:25.9] L2: und warum?
- 18 [0:03:27.3] S8: weil meine eltern mir nicht ganz vertrauen
- 19 [0:03:30.7] L2: die vertrauen DIR nicht ganz aber vertraust du ihnen? (*S8 bewegt seinen Kopf zweifelnd hin und her.*)
- 20 [0:03:36.6] S6: ja (.) bei mir ist es genauso
- 21 [0:03:37.5] L2: aber warum?
- 22 [0:03:37.8] S8: weil weil die immer wegläufen und ich muss die suchen

- 23 [0:03:42.6] S6: manchmal vertraue ich ihnen nicht manchmal schon (.) aber meistens schon
- 24 [0:03:45.9] L2: meistens schon (.) dann äh (.) S1
- 25 [0:03:51.7] S1: (*unverständlich*) ja und weil ich vertraue meiner schwester
- 26 [0:04:02.0] L2: ok (.) S9 und S10 für euch auch erste verwarnung sonst gibt es gleich die gelbe karte (-) zweite frage (.) mund ZU ohren AUF (--) ich vertraue meinem besten freund oder meiner besten freundin
- 27 (*Die Heranwachsenden positionieren sich erneut überwiegend bei der Antwort Ja.*)
- 28 [0:04:23.4] L2: S9 vom stuhl runter
- 29 [0:04:32.0] L2: du hast deine position gefunden in drei (.) zwei (.) eins (.) und der mund ist zu (-) S9 und S10
- 30 (*S9 und S10 ärgern sich gegenseitig und ziehen damit die gesamte Aufmerksamkeit auf sich. Beide Kinder wurden bereits ermahnt, sodass ihnen jetzt die gelbe Karte ausgeteilt wird. Zunächst beschweren sie sich über das Austeiln der Karte und sind der Meinung, dass diese ihnen ungerechtfertigt ausgeteilt wurde. Die Leitung diskutiert darüber nicht mit den Kindern, sondern führt ihnen bloß vor Augen, dass sie als nächstes einen Text abschreiben, wenn die Übung nicht funktioniert.*)
- 31 [0:06:13.7] L2: S4 erzähl mal wieso du eher mittig stehst
- 32 [0:06:19.6] S4: ähm ich habe auch eine freundin und die lügt mich manchmal auch an
- 33 [0:06:24.7] L2: ah ok was macht denn eine gute freundschaft aus (.) wir haben jetzt gesagt man darf sich nicht anlügen ne (.) was ist denn NOCH wichtig bei einem guten freund oder einer guten freundin (.) S3
- 34 [0:06:46.0] S3: äh ich habe auch ein freundin und die mich manchmal anlügt/
- 35 [0:07:03.7] L2: ok wir haben das thema an:lügen (.) mh S9
- 36 [0:07:07.7] S9: dass dass man (.) dass man nett zueinander zu anderen ist
- 37 [0:07:22.7] S1: (*mit leiser Stimme*) dass man seine freundinnen nicht aussperrt
- 38 [0:07:42.5] L2: ok danke (.) jetzt habe ich eine interessante frage (.) ich TRAUE mich mich nach hinten fallen zu lassen und dann fängt mich jemand auf
- 39 (*Auf diese Aussage hin reagieren einige der SchülerInnen mit einem Lachen. Andere Kinder wollen die Übung unmittelbar mit einem Partner beziehungsweise einer Partnerin ausprobieren. Insgesamt zeichnet sich die Aufstellung auf der Positionierungsline als heterogen ab: Eines der Kinder verneint die Aussage, eine geringere Anzahl an Lernenden ist sich unschlüssig und gruppieret sich in der Mitte der Linie, während der Großteil der Lerngruppe die hier erfragte Vertrauensübung bejaht. Nichtsdestotrotz gehen alle Lernenden unaufgefordert in Zweiergruppen – die Mädchen unter sich und die Jungen unter sich – zusammen und testen ihr Vertrauen in Form der Vertrauensübung. Sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen ist zu beobachten, dass*

- 40 [0:09:14.4] L2: was ist das für ein gefühl (. ) kannst du vertrauen
- 41 [0:09:19.3] S10: ich stehe bei NEIN äh:: weil (-) S9 mich einfach hat fallen lassen
- 42 (*Die Kinder sind noch nicht wieder richtig konzentriert und werden von der AG-Leitung 1 darauf hingewiesen, noch einmal auf die Fragen zu antworten.*)
- 43 L2: wie hast du dich gerade dabei geFÜHLT (. ) ihr habt das jetzt alle einmal ausprobiert (. ) fällt es dir lei:ccht zu vertrauen (. ) erzähl mal S15
- 44 S15: (*lachend*) ich glaube dass S13 und ich fast eher nicht so richtig umfallen
- 45 L2: aber das könnte ja vielleicht daran liegen dass ihr euch nicht so richtig GETRAUT habt oder?
- 46 S15: (*immer noch lachend*) ich weiß nicht (. ) vielleicht hatten S13 und ich keine lust
- 47 [0:10:25.7] L2: ja kann gut sein (. ) S4
- 48 [0:10:29.8] S4: manchmal ging es ganz gut/ (*unverständlich*)
- 49 [0:10:37.4] L2: ok wir machen weiter (. ) neue Aussage (. ) ähm::: vertrauen spielt in meinem leben eine rolle
- 50 (*Gegenüber dieser Aussage verhalten sich die Lernenden ähnlich wie zur vorangegangenen Aussage: eine Schülerin positioniert sich bei Nein, während einzelne Kinder sich in der Mitte der Linie aufstellen und der Großteil der Lerngruppe die Aussage bejaht.*)
- 51 [0:11:41.2] L2: jetzt haben wir hier auf der seite vertrauen spielt in meinem leben KEINE rolle (. ) warum S15?
- 52 [0:11:45.0] S15: ist mir eigentlich egal
- 53 [0:11:48.6] L2: es ist dir egal ok (-) was ist mit euch jungs in der mitte
- 54 [0:11:53.8] S9: also manchmal spielt vertrauen eine rolle und manchmal nicht
- 55 [0:11:58.3] L2: und warum?
- 56 [0:12:00.0] S10: (*ruft rein*) bei mir spielt es eigentlich immer keine rolle (*lacht*)
- 57 [0:12:06.4] L2: und was ist mit euch die sagen bei mir im leben spielt vertrauen eine rolle (. ) S2 (. ) warum spielt vertrauen bei dir eine rolle?
- 58 (*Die Lernenden sind erneut unkonzentriert. AG-Leitung 1 erinnert sie an ihren Arbeitsauftrag und appelliert an die Höflichkeit, anderen Kindern zuzuhören.*)
- 59 [0:13:00.9] S2: (*vorsichtig*) ich finde es einfach wichtig wenn man einem vertraut
- 60 [0:13:06.7] L1: mh (. ) was ist daran wichtig?
- 61 [0:13:09.6] S2: dass man einem vertrauen soll/
- 62 [0:13:11.5] L1: und warum meinst du dass das wichtig ist?

- 63 [0:13:16.7] S2: weil wenn man einem nicht vertrau und der andere dann traurig ist  
*(unverständlich)*
- 64 [0:13:44.5] L2: dann noch eine interessante frage (.) ich vertraue auf jesus (---) ja oder nein
- 65 *(Einige Kinder beginnen zu lachen. Das Positionieren der Lernenden zu dieser Aussage dauert etwas länger. Letztendlich zeichnet sich das Bild ab, dass die Mehrheit der Kinder auf der Positionierungslinie bei der Antwort Ja steht. )*
- 66 [0:14:43.1] L2: ihr steht jetzt alle überwiegend bei ich verTRAUE auf jesus (---) warum kannst du denn jesus vertrauen? (--) S9 und S10 (---) S15
- 67 [0:15:17.1] S15: *(vorsichtig mit leiser Stimme)* weil er menschen geholfen hat
- 68 [0:15:24.5] L2: mh (.) er hat menschen geholfen
- 69 [0:15:29.6] S15: dass er liebe zurückgegeben hat/
- 70 [0:15:38.0] S7: er war nett/
- 71 [0:15:40.8] L2: mh (.) S4
- 72 [0:15:44.2] S4: er hat uns auch die welt geschenkt
- 73 *(Mit dieser Aussage wird die soziometrische Übung aufgrund der Zeit beendet.)*

## Fortführung Transkript – Soziometrische Übung

- 1 [0:00:00.0] L1: ich vertraue: meiner KLASSENlehrerin oder meinem KLASSENlehrer
- 2 (*Die Lernenden stimmen dieser Aussage mehrheitlich zu. Einzelne Kinder wählen eine Position in der Mitte. Auffällig ist, dass viele Kinder direkt an ihren Klassenlehrer/ihre Klassenlehrerin denken.*)
- 3 [0:01:54.9] L1: aber erstmal möchte ich von euch wissen (--) erstmal möchte ich von euch wissen (.) S2 sagt uns jetzt (.) warum sie dort steht wo sie steht
- 4 [0:02:08.9] S2: (*steht bei Ja*) weil sie mir immer hilft (*einzelne Kinder kichern*)
- 5 [0:02:11.7] L1: und deswegen vertraust du ihr? (.) wer ist denn deine klassenlehrerin? (*unverständlich*) (.) und die anderen? S15 wo stehst du?
- 6 [0:02:20.8] S15: in der mitte
- 7 [0:02:21.8] L1: S15 steht in der mitte (.) warum stehst du in der mitte?
- 8 [0:02:24.3] S15: weiß ich nicht
- 9 [0:02:25.6] L1: weil du es nicht weißt (.) ok (-) S6 warum stehst du in der mitte?
- 10 [0:02:32.8] S6: weil (.) weil manchmal veräppelt sie mich und auch manchmal ist sie nett
- 11 [0:02:48.1] L1: ok (.) du hast deiner FREUN:din (.) du hast deiner FREUN:din ein geheimnis verraten (-) du hast deiner freundin oder deinem freund ein geheimnis anvertraut und sie verrät es NIE:mandem weiter (.) kannst du ihr vertrauen?
- 12 (*Nach mehrfachen Rückfragen zu dieser Entscheidungsfrage beginnen sich die Lernenden auf der Positionierungslinie zu positionieren. Alle Kinder bejahren die an sie gestellte Frage. Eine Ausnahme bildet ein Junge, der die Frage mit Nein beantwortet, da er seinem Freund nicht vertraue, weil er ihn immer ärgere und er es immer verrate – gibt der Junge in einem kurzen Zwischengespräch zu verstehen.*)
- 13 [0:04:28.8] L1: S11 wo stehst du?
- 14 [0:04:30.8] S11: bei grün
- 15 [0:04:31.5] L1: warum?
- 16 [0:04:32.9] S11: weil ich meinem freund vertrauen kann
- 17 [0:04:35.6] L1: ok (.) S1
- 18 [0:04:38.2] S1: ich kann meiner freundin vertrauen weil sie es niemals weiterverrät
- 19 [0:04:43.6] L1: schön (.) S2 du auch (.) kannst du auch deiner freundin vertrauen?
- 20 [0:04:48.1] S2: ja
- 21 [0:04:52.6] L1: jetzt kommt eine schwierige frage (.) dafür müsst ihr nochmal ein bisschen zuhören (---) S6 (.) S8 (.) S5 zuhören (--) ich vertraue darauf dass ich in paderborn in friedien leben kann

- 22 (Nachdem den Lernenden diese Aussage aufgenommen haben, verneinen sie diese unmittelbar reinrufend. Einige Kinder ordnen sich wiederum der Antwort Ja zu, jedoch kann kein Kind seine Positionierung begründen. Zwischenzeitlich ist es so unruhig in der Lerngruppe, dass die AG-Leitung das Klatsch-Ritual einsetzen muss und darüber hinaus die Verwarnkarten androht. Die AG-Leitung wechselt zu einer neuen Aussage.)
- 23 [0:07:20.3] L1: nächste frage (--) ich vertraue auf JE:sus
- 24 (Die Kinder positionieren sich erneut auf der Positionierungslinie.)
- 25 [0:07:47.9] L1: S10 ich möchte gerne von dir hören warum du jesus vertrauen kannst und der rest hört bitte zu
- 26 [0:07:53.7] S10: äh: ich vertraue jesus weil er jesus ist
- 27 [0:07:57.2] L1: ok und was macht ihn vertrauenswürdig?
- 28 [0:08:00.3] S10: weil er (.) weil er jesus ist (.) eben (S6 lacht) (unverständlich)
- 29 [0:08:56.5] L1: ICH VERTRAUE AUF GOTT (-) ich verTRAUE auf gott
- 30 (Die Lernenden sprechen durcheinander, erfragen noch einmal die Aussage und positionieren sich dann.)
- 31 [0:09:15.7] L1: ich vertraue auf GOTT (.) S2
- 32 [0:09:18.2] S2: weil er die welt besser macht
- 33 [0:09:24.2] L1: sehr schön (.) S12 (.) warum stehst du bei grün?
- 34 [0:09:34.5] S12: weil man gott vertrauen kann
- 35 [0:09:38.5] S11: (ruft rein) S14 sagt gott kann man nicht vertrauen weil er tot ist
- 36 [0:09:42.1] L1: wie meinst du das S14?
- 37 [0:09:43.4] S14: (schockiert) was?
- 38 [0:09:45.1] L1: S11 sagt du hast gesagt dass man gott nicht vertrauen kann weil er gar nicht da ist
- 39 [0:09:49.2] S14: (genervt) habe ich gar nicht gesagt
- 40 [0:09:51.6] L1: hast du nicht gesagt (.) gibt es einen unterschied zwischen (.) jesus vertrauen und gott vertrauen? (---) (unverständlich)
- 41 [0:10:18.0] S5: (schnellredend und genervt) weil: (.) weil ich nicht weiß ob gott lebt (-) genau das meinte S2 auch ob er im himmel lebt
- 42 [0:10:34.8] S8: (entsetzt reinrufend) er hat die ganze welt erschaffen
- 43 (An dieser Stelle bricht die Lehrkraft die soziometrische Übung aufgrund von Unruhe und zunehmenden Unterrichtsstörungen ab.)

## Transkript – Anschlussgespräch an das Vorlesen der Bibelgeschichte

- 1 [0:00:00.0] L2: S8
- 2 [0:00:07.1] S8: dass jesus (.) ähm de:n jüngern geholfen hat und die dem jesus vertrauen (.) ähm also die jesus haben dann jesus vertraut
- 3 [0:00:17.5] L2: mh (.) haben sie ihm soFORT vertraut?
- 4 (*Mehrere Kinder verneinen die Frage.*)
- 5 [0:00:22.0] L2: son:dern?
- 6 [0:00:23.6] S9: weil (.) die dachten erst da:ss das\_das nicht KLAPPEN wird mit de:m wasserlaufen(-) und petrus (.) weil petrus dachte er würde UNTERgehen bei diesem schlimmen wind aber (.) jesus sagte\_fragte ihn ob er ihm nicht vertrauen würde (.) und hielt ihn an der hand fest
- 7 [0:00:49.3] L2: mh (.) wolltest du noch was sagen S7?
- 8 S7: ja erstmal haben sie gedacht dass er ein geist wäre
- 9 [0:00:56.0] L2: mh (.) so mitten in der nacht ne wenn da auf einmal so eine person auf einen zukommt ÜBER dem also AUF dem WASser ne die waren ja MITTEN auf dem wasser und auf einmal kommt da eine person was würdet ihr da denken?
- 10 [0:01:09.6] S10: (*ruft rein*) dass das ein geSPENST ist (.) weil NIEMAND kann über/
- 11 (*Andere Kinder fügen andere Beispiele an.*)
- 12 [0:01:14.8] L2: ja IRGENDwas\_irgendwas unmenschliches
- 13 [0:01:18.5] S9: (*ruft rein*) alles was mal MENSCH wa:r
- 14 [0:01:20.4] L2: weil wer kann schon über das WASSER laufen
- 15 [0:01:22.8] L1: (*ermanend*) S10 und S14
- 16 [0:01:23.2] S9: eigentlich nur JE:sus und/
- 17 [0:01:24.9] S10: (*ruft rechtfertigend herein*) der hat angefangen\_der hat mich als erstes geTRE:ten
- 18 [0:01:27.7] L1: S10 du kannst dich erstmal wieder hinsetzen wie alle anderen auch
- 19 [0:01:29.2] S10: (*zu S14*) DU (.) ne DU
- 20 [0:01:30.6] L2: S10 du hast schon eine gelbe karte (.) erinnerst du dich?
- 21 [0:01:33.3] S10: (*aufgereggt*) der hat angefangen (.) der hat mich gegen das BEIN geTRE:ten
- 22 [0:01:35.3] L2: und da muss man nicht zurücktreten
- 23 [0:01:38.9] S10: als ich stop gesagt habe hat er auch noch weiter getreten
- 24 [0:01:46.7] L1: es ist jetzt gut
- 25 [0:01:53.1] L2: was glaubt ihr würdet ihr wenn (.) jemand zu euch sagt komm zu mir ÜBER das WASSER gelaufen würdet ihr euch das TRAUen?
- 26 (*Manche Kinder rufen ja herein, andere Kinder schütteln mit dem Kopf.*)
- 27 [0:02:04.3] S6: (*ruft rein*) wenn er so aussieht wie jesus dann JA

- 28 [0:02:05.1] L2: wer\_wer würde sich das TRAUen?
- 29 (*Einzelne Kinder melden sich.*)
- 30 [0:02:12.4] S9: (*ruft rein*) und wenn das dann nachher nicht Klappt (.) und du dann untergehst?
- 31 [0:02:15.8] S6: (*ruft lachend herein*) wenn keine HAIE drin sind (.) solange keine gefährlichen tiere drin sind mache ich es
- 32 [0:02:29.6] S8: ich meine mit JESUS schon
- 33 [0:02:31.3] L2: mh (.) JESUS also (.) warum denn bei JESUS?
- 34 [0:02:37.4] S8: weil der ähm (.) gemacht von gottes sohn ist (-) und wir ihm vertrauen können
- 35 [0:02:45.4] L2: und warum verTRAUst du jesus?
- 36 [0:02:48.9] S10: (*ruft herein*) u:::h
- 37 [0:02:51.2] S8: (*fragend*) weil er jeden menschen (.) gerettet hat?
- 38 [0:02:54.6] L2: mh (.) S1
- 39 [0:02:58.5] S1: und weil er jeden menschen die liebe zurückgeschenkt hat
- 40 [0:03:03.0] L2: mh (.) S3
- 41 [0:03:07.3] S3: und (.) wir haben die geschichte (.) ähm schon gehört und wenn es in echt auch ist da:nn ähm (.) wenn es genauso ist dann kann man dem auch vertrauen
- 42 [0:03:23.4] L2: wenn es genauso wie in der geschichte hier ist?
- 43 (*S3 nickt*)
- 44 [0:03:28.5] L2: mh (-) S9 wolltest du noch was sagen?
- 45 [0:03:32.8] S9: ich kann jesus vertrauen weil\_weil er jedem menschen hilft u:::nd sehr nett ist und ganz viel teilt
- 46 [0:03:46.0] L2: und warum kannst du vertrauen S14?
- 47 [0:03:48.6] S14: (*leise vor sich hin*) ich vertraue ihm nicht
- 48 [0:03:50.2] L2: du vertraust ihm nichtß (.) und warum NICHT? (.) das ist ja auch in ordnung
- 49 [0:03:54.2] S14: weiß ich nicht
- 50 [0:03:57.8] L2: weißt du nicht ok
- 51 (*An dieses Gespräch anschließend wird die Bibelgeschichte ein zweites Mal vorgelesen. Zwei Kinder übernehmen das Wechseln der Bildkarten des Kamishibais. Während des Vorlesens stellt S10 eine Frage, die im Anschluss an das Vorlesen der Bibelgeschichte noch einmal aufgegriffen wird.*)

- 52 [0:08:15.7] L2: S10 sagt warum sagt denn jetzt JEsus zu PEtrus du KLEINgläubiger du hast es doch geschAFFT also petrus hat es selber doch geschafft
- 53 [0:08:27.0] S10: ich bin geSCHOCKT über die anderen die haben sich das ja nicht geTRAUT
- 54 [0:08:33.4] L2: aber wollten das die anderen?
- 55 [0:08:36.2] S9: (*ruft herein*) JA:: (*dann fragend*) o:der?
- 56 [0:08:37.6] L2: wollten die anderen AUCH zu jesus über das wasser laufen? (-) was meint ihr?
- 57 (S9 ruft abwechselnd JA/NEIN in das Anschlussgespräch herein. Er sitzt etwas außerhalb des Sitzkreises und dreht seinen Kopf immer abwechselnd hin und her, wenn er JA/NEIN reinruft.)
- 58 [0:08:52.1] L2: S9 es ist jetzt gut
- 59 [0:08:53.7] S10: (*ruft mit aufgerichtetem Oberkörper herein*) aber er hat an jesus am MEISTen geglaubt und/
- 60 [0:08:56.2] L1: das ist eine GANZ entscheidende stelle die S10 da anspricht (.) wenn er sagt also du KLEINgläubiger (.) was heißt das eigentlich?
- 61 [0:09:04.2] S10: (*ruft herein*) dass der nicht so richtig an ihn glaubt
- 62 [0:09:06.0] S9: (*ruft herein*) a:h ich weiß es (.) dass der nur ein bisschen WENIG an den glaubt (.) KLEINgläubiger
- 63 [0:09:12.8] L1: also anscheinend schwindet bei PEtrus (.) bei PEtrus (.) das vertrauen oder der glaube an GOTT und was passiert dann? (-) S1
- 64 [0:09:27.8] S1: (*mit leiser Stimme*) er geht unter
- 65 [0:09:28.9] L1: dann geht er unter (.) das heißt (.) was passiert wenn er an GOTT an JEsus glaubt
- 66 [0:09:34.4] S1: (*mit leiser Stimme*) dann geht er NICHT unter
- 67 [0:09:36.0] L1: dann kann er auf dem wasser gehen ne
- 68 [0:09:38.5] S8: (*ruft herein*) das probiere ich ob\_ich ich gehe ins schwimmbad und\_andenke an JEsus und dann gehe ich auf das wasser
- 69 [0:09:47.6] L1: mach das mal und dann erzählst du uns was passiert ist (.) dann können wir beim nächsten mal auch darüber reden (.) das heißt anscheinend (.) ist das ja so dass glaube und vertrauen irgendwie zusammengehören ne
- 70 [0:10:02.7] L2: was meint ihr gehören glaube und vertrauen zusammen?
- 71 [0:10:07.8] S1: (*ruft herein*) ja
- 72 [0:10:09.0] L2: warum?
- 73 [0:10:16.4] S6: wenn man jemandem verTRAUT GLAUBT man ihm auch meist alles
- 74 [0:10:19.1] L2: mh (.) so meinst du ok
- 75 [0:10:23.7] S6: oder umgekehrt
- 76 [0:10:25.2] L2: oder umgekehrt? (.) das heißt wenn man (.) wenn man jemandem GLAUBT dann verTRAUT man ihm auch?

- 77 [0:10:32.2] S6: also MEISTENS
- 78 [0:10:50.6] S10: (*ruft herein*) ich finde\_ich finde jesus hat damals FALSCHes gesa:gt
- 79 [0:11:05.5] L2: WARUM hat jesus was FALSCHes gesagt?
- 80 [0:11:05.6] S10: weil der MEHR an ihn GLAUBT als alle anderen (.) sonst hätten die das ja auch gemacht
- 81 L2: ja ich GLAUbe dass petrus dass zu ihm sagt um dass die herausfinden ob das wirklich JESUS ist ne die denken ja da kommt ein gespenst auf sie zu
- 82 (*S10 ist weiterhin der Meinung, dass Jesus Petrus nicht als Kleingläubiger hätte ansprechen dürfen. Aufgrund der voranschreitenden Zeit wird das Unterrichtsgespräch an dieser Stelle abgebrochen.*)

### Dichte Beschreibung abschließender Vertrauensparcours – Szene 1

Für den abschließenden Vertrauensparcours schließen sich die Schüler S5 und S9 zusammen. Der Schüler S9 lässt sich die Augen verbinden und wird von S5 geführt. Die AG-Leitung erklärt S5 noch einmal, dass er seinen Partner nun fehlerfrei durch den Parcours führen müsse, denn er vertraue ihm. Der Schüler S5 hört der AG-Leitung nicht bis zum Ende zu, sondern ruft seinem Partner lachend zu: „Los! Lauf los!“ S9 grinst und macht erste kleine Schritte nach vorne. Seine Arme sind ausgestreckt und sein Oberkörper ist leicht nach vorne gebeugt. Er läuft gerade aus auf das erste Slalomelement zu. Bevor er gegen dieses läuft, kommt sein führender Partner von hinten zu ihm gelaufen und zieht ihn am Arm grob nach links. Der nichtsehende S9 bekommt daraufhin einen kurzen Wank und stolpert nach links. Die AG-Leitung stellt sich in die Nähe von S9. S5 lässt seinen Partner wieder los und lacht über die Stolperbewegung. S9 beginnt mitzulachen. Sein Partner gibt ihm erneut die Anweisung, er solle laufen, woraufhin S9 nach vorne läuft. Beide Schüler befinden sich links von den Slalomelementen und lassen die ersten beiden Elemente links liegen. Die AG-Leitung erklärt noch einmal, dass sie rechts und links an den Slalomhockern vorbei müssten. Daraufhin schiebt S5 seinen nichtsehenden Partner ohne Ankündigung mit seinem Körper nach rechts. S9, der immer noch geradeaus läuft, macht eine Stolperbewegung nach rechts und läuft seitlich gegen einen der Hocker. S5 lacht laut auf, woraufhin S9 ebenfalls lacht. S9, der sich wieder gefangen hat, tastet in gebückter Haltung mit ausgestreckten Händen um sich nach dem Hocker, gegen den er gelaufen ist. Diesen er tastet, läuft er weiter nach rechts an ihm vorbei, während S5 immer noch lachend um ihn herumläuft. S9 läuft ohne Anweisung immer weiter nach rechts. Sein Partner und er lachen. Der sehende Schüler lässt S9 so lange nach rechts laufen, bis dieser gegen die Wand des Raumes stößt. S5 läuft wild um S9 herum und lacht lauf. Der Nichtsehende fasst sich mit seinen Händen an der Wand entlang und lacht währenddessen. Die AG Leitung warnt beide Schüler, wenn sie das nicht gescheit machen würden, würden wir den Parcours abbrechen.

Daraufhin zieht S5 seinen nichtsehenden Partner zurück in Richtung Parcours. Dieser läuft mit ausgestreckten Armen und leicht nach vorne geneigter Körperhaltung hinter ihm her. S5 macht dabei sehr große und schnelle Schritte, sodass S9 leicht ins Wanken gerät. Der sehende Schüler führt seinen Partner rechts an den Slalomelementen vorbei und stoppt vor dem nächsten Hindernis: „So S9, hier kommt jetzt die Treppe.“ S9, der etwas hinter S5 steht, hebt sein Bein und tritt ins Leere. Er macht eine kleine

Stolperbewegung nach vorne. S5 hält sich den Bauch vor Lachen. Mitlachend mit ihm versucht S9 sich zur Treppenstufe vorzutasten. Als er mit seiner Fußspitze die erste Stufe berührt, erklimmt er die Treppenstufen nacheinander mit immer noch ausgestreckten Armen und leicht nach vorne geneigtem Oberkörper. Auf dem Podest angekommen, bekommt er von seinem sehenden Partner die erneute Anweisung, schnell weiterzulaufen. S9 macht einige Schritte nach vorne und stolpert über die vor ihm liegenden Schultaschen der Kinder. Er kann sich selbst nicht mehr ausbalancieren und fällt hin. S5 steht um ihn herum und lacht laut. S9 lacht ebenfalls, während er versucht wieder aufzustehen. Die AG-Leitung hilft S9 dabei und fragt nach, ob der Fortgang des Parcours nun funktionieren würde. S5 hört nicht hin und schickt seinen nichtsehenden Partner in die entgegengesetzte Richtung des weiteren Parcours. Er lässt ihn erneut vor die Wand laufen und beide lachen. Damit beendet die AG-Leitung den Parcoursdurchlauf für beide Schüler.

### Dichte Beschreibung abschließender Vertrauensparcours – Szene 2

Für den abschließenden Vertrauensparcours bilden die Schülerinnen S1 und S15 ein Team. S15 lässt sich die Augen verbinden und von S1 führen. Unmittelbar nachdem die Schülerin S15 die Augen verbunden bekommen hat, fasst S1 nach ihrer Hand und führt sie langsam zum Startpunkt des Parcours. S1, die sich räumlich etwas vor S15 befindet, schaut immer wieder zu ihrer Partnerin zurück und beobachtet die Schritte, die sie macht. Sie selbst passt ihre Schritte dem Tempo von S15 an. S15 hat die nicht angefasste Hand leicht nach vorne ausgestreckt, ihr Oberkörper ist aufgerichtet. S1 führt S15 langsam durch den Slalomparcours. Immer wieder zu ihr zurückblickend und ihr zulächelnd zieht sie ihre nichtsehende Partnerin hinter sich her.

Als beide Mädchen vor dem nächsten Hindernis, eine dreistufige Treppe, stehen, spricht S1 mit leiser und weicher Stimme zu ihrer Mitschülerin: „Vorsicht, hier kommt jetzt die Treppe.“ S15 tastet sich mit ihrem Fuß bis zur ersten Stufe vor und steigt die Treppe auf. Auf dem Podest angekommen, zieht S1 ihre zu führende Partnerin über die verbundene Hand in Richtung des nächsten Hindernisses.

Mit angeglichenen Schritten und in einem langsamen Tempo erreichen die beiden Schülerinnen das Seil, über das S15 steigen muss. Die Schülerin S1 warnt S15 mit leiser Stimme vor, dass sich vor ihr das Seil befinden würde. S15 hebt ihr Bein an, um über das Seil zu steigen, woraufhin sie ein bisschen ins Wanken kommt. Sie stützt sich auf die verbundene Hand und bewältigt das Hindernis fehlerfrei. Auf der nachfolgenden Rampe läuft S1 wieder räumlich etwas vor S15. Langsam und immer wieder zu ihr zurückblickend führt sie S15 die Rampe entlang. Die nichtsehende Schülerin folgt ihr mit aufgerichtetem Körper und kleinen Schritten. Zwischendurch lächelt S1 ihrer nichtsehenden Partnerin zu.

Als beide Schülerinnen am Ende der Rampe angekommen sind, muss die Vertrauensübung insgesamt aufgrund von Fehlverhalten mehrerer Schüler abgebrochen werden.

## Transkript – Ausschnitt Abschlussinterview

- 55 [0:10:56.0] L1: wie würdet ihr jemand anderem erklären (.) was vertrauen ist
- 56 [0:11:05.9] S14: vertrauen ist (.) wenn man sein gesicht zeigt
- 57 (*Einige Kinder lachen.*)
- 58 [0:11:12.0] L1: S15 hast du eine idee wie man anderen erklären kann was vertrauen ist
- 59 [0:11:14.7] S15: keine ahnung
- 60 [0:11:15.8] L1: S13 hast du eine idee
- 61 [0:11:17.3] S13: äh also indem man denen zeigt (.) wie vertrauen geht?
- 62 [0:11:26.6] L1: dass man denen beispiele macht wie vertrauen geht?
- 63 [0:11:26.8] S13: ja
- 64 [0:11:29.1] L1: ok ich habe hier (.) ein workbook dabei (.) und in dem workbook ist ein wimmelbild
- 65 [0:11:39.8] S6: das habe ich schon mal gemacht in der anderen ag
- 66 (*Weitere Kinder sprechen darüber, dass ihnen das Wimmelbild bekannt ist.*)
- 67 [0:11:57.0] L1: und zwar seht ihr auf dem wimmelbild ganz viele situationen (--) meine frage wäre jetzt(.) wo auf dem wimmelbild seht ihr vertrauen (--) S1 wo siehst du vertrauen?
- 68 [0:12:20.7] S1: hier bei dem feuerwehrwagen oder krankenwagen
- 69 [0:12:24.9] L1: und wo ist da vertrauen?
- 70 [0:12:26.3] S1: dass er dem kind hilft
- 71 [0:12:29.7] L1: und wer vertraut da wem?
- 72 [0:12:31.3] S1: das kind dem mann
- 73 [0:12:46.1] L1: ok (.) dann jetzt S13
- 74 [0:12:46.8] S13: ähm hie::r bei dem zahnarzt? (-) weil der mensch der da sitzt vertraut vielleicht den zahnärzten (.) dass die das richtig machen
- 75 [0:13:00.2] L1: ok (.) und dass man dann keine schmerzen hat (.) sehr gut (.) S14
- 76 [0:13:04.3] S14: da (---)
- 77 [0:13:05.7] L1: du zeigst auf den engel und den seiltänzer warum (.) wo ist da vertrauen?
- 78 [0:13:10.1] S14: weil der engel das seil hält?
- 79 [0:13:12.6] L1: mh (.) und wer vertraut da wem?
- 80 [0:13:16.3] S14: den en:gel
- 81 [0:13:18.1] L1: und wer vertraut dem engel?

- 82 [0:13:20.9] S14: die:::
- 83 [0:13:22.0] L1: die seiltänzer?
- 84 [0:13:23.4] S14: ja
- 85 [0:13:24.1] S10: (*ruft herein*) so (.) ich möchte auch noch was sagen (--) ähm hier vertraut auch noch jemand (--) SIE vertraut IHN (.) dass ähm er sie nicht fallen lässt
- 86 [0:13:33.3] L1: also die frau die auf den schultern des fahrradfahrers steht oben (.) die vertraut darauf (.) dass der fahrradfahrer gut fahrradfährt auf dem seil (-) sehr gut (---) S5 war noch nicht glaube ich
- 87 [0:13:44.2] S5: ja (.) hier die alte oma die vertraut darauf dass er sie wo richtig hinschiebt (.) weil die kann ja bestimmt nicht sehen (-) und deswegen schiebt die (.) also die oma irgendwo hin und die vertraut eben (.) dass (.) dass sie ähm nicht eben irgendwohin gefahren wird (.) wo sie gar nicht hingefahren werden möchte
- 88 [0:14:08.2] L1: ok (.) S15 ist dran
- 89 [0:14:10.0] S15: das kind vertraut ihm: und die:: vertrauen auch (.) die vertrauen dem weil (.) weil der da aufpasst
- 90 [0:14:18.8] L1: also einmal vertraut
- 91 [0:14:19.9] S15: und hier ist kein vertrauen
- 92 [0:14:22.6] L1: wir machen jetzt nacheinander (.) pass auf (-) nacheinander machen wir das (--) also einmal vertraut der junge (.) der auf dem haufen steht (.) dem vater (.) dass er ihn auffängt wenn er springt (.) ja:: (--) was heißt hier bei dem polizisten und bei den hunden vertrauen?
- 93 [0:14:41.7] S15: dass halt (.) weil (.) wei::l halt autos (.) und die halt ÜBERfahren könnten und weil die auch ein bisschen auf die zwei aufpasst
- 94 [0:14:54.2] L1: der lotse?
- 95 [0:14:56.7] S15: mh
- 96 [0:14:57.3] L1: ok (.) und wo hast du gesagt ist kein vertrauen?
- 97 [0:14:58.9] S15: ähm da und da
- 98 [0:15:02.1] L1: bei dem taschendieb und bei dem fahrradknacker (.) ok (-) warum ist das kein vertrauen?
- 99 [0:15:06.5] S15: weil das gemein ist (--) aber da (.) hier haben die auch vertrauen (-) weil die denken halt dass hier der en:gel die mitnimmt
- 100 [0:15:23.3] L1: bei der beerdigung?
- 101 [0:15:24.2] S15: mh
- 102 [0:15:25.5] L1: meint die gemeinde (.) dass der engel den verstorbenen abholt?