

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Fach Evangelische Religion,
eingereicht der Hessischen Lehrkräfteakademie – Prüfungsstelle Kassel –
2017

**Über die Präsenz einer Kultur der Anerkennung und Wertschätzung im
Evangelischen Religionsunterricht – Eine empirische Erkundung**

„Was du nicht willst, was man dir tu, das
füg auch keinem Anderen zu.“

Verfasser: Tobias Klotzbücher
Gutachterin: Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Grundlagen der Arbeit	5
2.1	Interview Mr. S.....	5
2.2	Definitionen	7
3	Theoretische Betrachtung.....	9
3.1	Grundlagen der Neurodidaktik.....	9
3.2	Positive Pädagogik	17
3.3	Der Evangelische Religionsunterricht auf Basis des Grundgesetzes sowie der gymnasialen Kerncurricula des Landes Hessen.....	22
3.4	Grundlagen der Religionspädagogik.....	25
4	Biblische Grundlagen	28
5	Empirische Untersuchung.....	33
5.1	Grundlagen und Methodik	33
5.2	Der RU und das in ihm erlebbare Unterrichtsklima	36
5.3	Zwischenmenschliche Verhältnisse im RU	41
5.4	Anerkennung und Wertschätzung durch Noten?	52
5.5	Das persönliche Verständnis und Empfinden von Anerkennung und Wertschätzung im RU.....	58
5.6	Matthäusevangelium 7,12.....	64
6	Konsequenzen und Fazit.....	68
7	Literaturverzeichnis.....	75
8	Abbildungsverzeichnis.....	79
9	Anhang	80
9.1	Interview mit Mr. S.....	80
9.2	Fragebogen zur empirischen Erhebung	82
9.3	Numerische Auswertung der Antworten der Fragebögen.....	85
9.4	Schriftliche Antworten der Schüler*innen.....	93
10	Eigenständigkeitserklärung	103

1 Einleitung

»Du kannst das und du schaffst das, da bin ich mir sicher.«

Ein solcher Satz klingt deutlich angenehmer, als eine negative oder verletzende Äußerung, wenn es um die eigene Person geht. Innerhalb eines Gespräches wird schnell deutlich, inwieweit ein*e Gesprächspartner*in wertschätzend und anerkennend mit einem anderen Menschen umgeht. Solche Gesprächssituationen bilden ein Fundament des Alltags an deutschen Schulen. Der schulische Unterricht lebt von Kommunikationssituationen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern¹ und ruft so zahlreiche Situationen hervor, in welchen hoffentlich ein solcher Satz beispielhaft häufig zu hören ist. Solche Worte können dazu beitragen, die Schule zu einem Ort der Anerkennung und Wertschätzung zu machen. Demnach wird deutlich, dass der Umgang der Menschen innerhalb des Schulunterrichts von einer positiven, anerkennenden und wertschätzenden Grundstimmung und einem damit verbundenen zwischenmenschlichen Verhalten geprägt sein möge. Dies sollte idealerweise dazu führen, dass sich alle Beteiligten innerhalb der Schule deutlich wohler fühlen können, sodass sie voller Positivität Bildungsprozesse gestalten, prägen und erleben können. Hieraus erscheint eine größere Entfaltung ihrer Potentiale möglich zu werden. Ob diese Beschreibung der Situation jedoch die Alltagssituation von SuS und Lehrpersonen in Gänze widerspiegelt und damit bereits zu einem zu betrachteten Faktum im deutschen Schulwesen geworden ist, kann durchaus bezweifelt werden.

Im Laufe meines Studiums wurde mir deutlich, dass sich SuS innerhalb ihrer mitunter zwölf oder dreizehn Jahren andauernden Gymnasialschulzeit oftmals eben gerade nicht wertgeschätzt und anerkannt fühlen können. Aus einem religionspädagogischen Seminar von Frau Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz mit dem Titel „Glückliche Schüler, glückliche Lehrer, glückliche Eltern – wie geht das? Die „Rangiora New Life School“ in Neuseeland und ihre Innovationskraft (nicht nur) für den Religionsunterricht“ im Wintersemester 2015/16 ging hervor, dass es innerhalb des schulischen Umfeldes durchaus möglich ist, anerkennend und wertschätzend miteinander umzugehen. Insbesondere eine Dialogrunde mit Mr. S., einem ehemaligen Schulleiter der genannten neuseeländischen Schule, hat bei mir einen bleibenden Eindruck hinterlassen.

¹ Nachfolgend werden diese gendergerecht mit SuS abgekürzt.

Daraus entstand meine Entscheidung, diese wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Fach Evangelische Religion dem Thema **„Über die Präsenz einer Kultur der Anerkennung und Wertschätzung im Evangelischen Religionsunterricht – Eine empirische Erkundung“** zu widmen. Die vorliegende Arbeit geht dabei der folgenden Fragestellung nach: „Kann der Evangelische Religionsunterricht dazu beitragen, dass SuS Anerkennung und Wertschätzung erleben und sich so ein Beitrag zu einem positiven Schulklima ergibt?“

Zu Beginn verdeutliche ich anhand der Wiedergabe eines Interviews mit dem bereits erwähnten Mr. S., warum dieser Themenkomplex gerade anhand des Evangelischen Religionsunterrichts² betrachtet werden kann und sollte. Nach der kurzen Definition der beiden maßgebenden Begriffe Anerkennung und Wertschätzung folgt diese Arbeit im dritten Kapitel der Darlegung einiger wissenschaftlicher und rechtlicher Grundlagen. Hierbei liegt der Fokus einerseits auf Forschungen und deren Erkenntnissen, der Neurodidaktik sowie der Positiven Pädagogik. Daran anschließend folgt eine grundlegende religionspädagogische Einordnung, warum gerade der RU dazu prädestiniert erscheint, darin bestrebt zu sein, eine solche Kultur in schulische Prozesse zu implementieren. Dabei wird die rechtliche Situation der verfassungsmäßigen Grundlagen des RU beleuchtet. Daran knüpft die Betrachtung religionspädagogischer Aspekte an. Die besondere Bedeutung der Bibel als schriftliche Quelle des Christentums, welche für das Verständnis von Inhalten und Verhaltensweisen innerhalb des RU maßgebend ist, ist darauffolgend Gegenstand des vierten Kapitels.

Im Zuge einer empirischen Erhebung innerhalb eines hessischen Gymnasiums wird im fünften Kapitel untersucht, wie die SuS, die den RU besuchen, selbst beurteilen, inwieweit die hier vorgestellten Grundlagen und Ansätze bereits in schulischen Unterrichtsprozessen umgesetzt werden können. Hierzu beurteilten vier Lerngruppen in einer empirischen Erhebung mittels Fragebögen ihr Empfinden von Anerkennung und Wertschätzung im RU. Die SuS besuchen derzeit ein kleinstädtisches Gymnasium in Nordhessen. Die Stichprobe erstreckte sich dabei auf einen Kurs des siebten Jahrganges, zwei Kurse der neunten Jahrgangstufe sowie einen Kurs des Jahrgangs zwölf.

Innerhalb der Auswertung werden zu Beginn Grundlagen und methodische Aspekte der Erhebung erläutert. Daran anschließend steht die Analyse des vorzufindenden Unterrichtsklimas im Fokus, woran anknüpfend die erlebbaren zwischenmenschlichen Beziehungen aus Sicht der SuS eruiert werden.

² Im Folgenden als RU abgekürzt.

Nachdem dann die definierenden Statements der Probanden*innen hinsichtlich Anerkennung und Wertschätzung im Vordergrund stehen, wird auf den Zusammenhang von Anerkennung sowie Wertschätzung und Noten eingegangen. Daran anschließend stehen das persönliche und individuelle Verständnis sowie dessen Empfinden dieser Elemente durch die SuS im Fokus. Es folgt die Analyse die sich innerhalb der empirischen Auswertung auf die Darstellung und Erläuterung der SuS-Statements zu den Worten aus Mt 7,12 bezieht.

Abschließend wird in Kapitel sechs darauf eingegangen, inwieweit aus den hier dargelegten Inhalten, deren Ansätzen und den empirischen Ergebnissen, Rückschlüsse und Konsequenzen hinsichtlich einer Kultur der Anerkennung und Wertschätzung im RU erkenn- und feststellbar sind.

2 Grundlagen der Arbeit

2.1 Interview Mr. S.

Einen maßgeblichen Anteil an dem Bestreben, mich mit dem in der Einleitung bereits angedeuteten Themenkomplex Anerkennung und Wertschätzung im RU auseinanderzusetzen, basiert auf einer persönlichen Begegnung mit Mr. S.³ Seine Äußerungen und dargelegten Ansichten haben einen entscheidenden Teil dazu beigetragen, dass ich mich dieser Arbeit widme. Mr. S. war in den Jahren 2012 bis 2015 Schulleiter in Neuseeland.

Folgend werden einige Ansätze und Erläuterungen dargelegt, welche im Sinne von Mr. S. in Verbindung mit seiner Tätigkeit als Lehrer und Schulleiter eine wichtige Rolle für sein Verständnis von Anerkennung und Wertschätzung innerhalb schulischer Prozesse und auch darüber hinaus spielen.

Als Grundlage hierfür beantwortete er mir per E-Mail einige Fragen, aus welchen ich nun seine Äußerungen und Erläuterungen rekapituliere:⁴

Zu Beginn stellt Mr. S. eine seiner zentralen Leitlinien seiner pädagogischen Arbeit heraus, diese lautet: „We go an extra mile!“ Mit diesen Worten aus dem Evangelium nach Matthäus, Mt 5,41⁵ verdeutlicht er, dass die Begleitung von SuS deutlich über das hinausgehen solle, als das, was in den Augen vieler Pädagogen als normal empfunden werde.

³ Im Zuge des genannten religionspädagogischen Seminars, welchem die Grundgedanken dieser Arbeit entspringen, lernte ich diesen engagierten Pädagogen kennen.

⁴ Das vollständige schriftliche Interview ist dem Anhang unter Kapitel 9.1 zu entnehmen.

⁵ „And whosoever shall compel thee to go a mile, go with him twain“ (Blayney (1769): Mt 5,41).

Dabei bezeichnet er die Lehrtätigkeit als Berufung und nicht ausschließlich als einen einfach und willkürlich zu erlernenden Beruf. Exemplarisch weist S. daher darauf hin, dass es wichtig sei, SuS auch abseits des schulischen Kontakts zu begleiten um ihnen so Unterstützung bieten zu können.

Daran anknüpfend erörtert Mr. S., was er unter einem wertschätzenden und aner kennenden Lernumfeld für SuS und einem solchen Umgang in der Schule versteht. Dabei stellt er pointiert heraus, dass ein*e jede*r SuS kostbar und daher stets zu schätzen sei, da ein*e jede*r ein*e einmalige Schöpfung Gottes sei, durch die wir direkt etwas Neues und Wertvolles von dem Charakter Gottes lernen könnten.

Folgend stellte sich mir daher die Frage, wie die Bedeutung der Vermittlung von Wertschätzung und Anerkennung in der Schule beantwortet werden kann. In seiner Antwort erläutert S., dass SuS sich von ihren Lehrpersonen zwingend als völlig wertvolle Menschen und demnach als solche angenommen fühlen müssten, da sie ansonsten das ihnen gottgegebene Potential nicht entfalten könnten. Dies sei der Grundstein einer christlichen Pädagogik.

Hierzu stellt S. heraus, wie eine solche Vermittlung in schulischen Prozessen aussehen kann: Hierbei sei vor allem Authentizität wichtig. Bei jeder Begegnung zwischen SuS und Lehrperson müssten wertschätzende und aner kennende Verhaltensmuster an den Tag gelegt werden. SuS würden sofort merken, ob sie ihr Gegenüber wirklich schätzt oder ob dies bloß vorgespielt sei, was in seinen Augen wiederum fatal wäre.

Aufgrund des Fokus dieser Arbeit auf das Schulfach des Evangelischen Religionsunterrichts stellt sich die Frage, ob dem RU vor dem Hintergrund christlicher Normen und Werte eine besondere Rolle innerhalb der schulischen Bildung zukäme. Dies verneint Mr. S., denn seiner Auffassung nach seien diese Werte und Normen grundlegend für jegliche Bildungsprozesse und müssten so in allen Fächern erlebbar sein sowie spürbar zum Ausdruck kommen. Gleichwohl habe der RU einen eigenen inhaltlichen Wert, was seine Auseinandersetzung mit christlichen Inhalten betreffe.

Abschließend fasst der ehemalige Schulleiter der neuseeländischen Schule als Antwort auf die Frage nach einem möglichen besonderen Aspekt von Wertschätzung und Anerkennung im RU dahingehend zusammen, dass der aner kennende und wertschätzende Umgang unerlässliche Elemente erfolgreicher Lehr-/Lernprozesse sind. Gerade vor dem Hintergrund der Gottesebenbildlichkeit des Menschen und damit auch eines/einer jeden SuS vor Gott werde deutlich, dass ein*e jede*r von Herzen kommenden Respekt, Ehre, Anerkennung und Wertschätzung verdient habe. Dabei sollten persönliche

Empfindlichkeiten einer Lehrperson (Müdigkeit, Stress, Enttäuschung) nicht dazu führen, dass SuS nicht respektiert und wertgeschätzt würden.

Im Zuge der weiterführenden Analysen und Betrachtungsschwerpunkte wird eine Definition der beiden genannten Begriffe Anerkennung und Wertschätzung angeführt.

2.2 Definitionen

Anerkennung und Wertschätzung sind als Erfahrungselemente nicht aus sich selbst heraus erlebbar. Vielmehr bedingen sie die Existenz von zwischenmenschlichen Verhältnissen und Kommunikationsstrukturen.

„Subjekte bedürfen der reziproken Anerkennung und der Erfahrung der Wertschätzung in ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten über die Anerkennungserfahrungen als Rechtssubjekte in der Sphäre der politischen Willensbildung hinaus auch in anderen Bereichen ihres Lebens.“⁶

Es sind demnach Grundlagen, welche in Beziehungen zu anderen Personen erfahr- und erlernbar werden. Folglich hat die Schule als ein zentraler Sozialisationsort dahingehend eine maßgebliche Aufgabe zu erfüllen, dass sie SuS diese Elemente erfahrbar macht.⁷ Gespräche und weitere kommunikative Prozesse innerhalb und außerhalb des Unterrichts sind daher deutlich mehr als regulierende Eingriffe. Sie sind die zentralen Quellen des Erlebens von Anerkennung und Wertschätzung, da dies kein Individuum ohne ein Gegenüber allein aus sich selbst heraus erfahren kann.⁸

Anerkennung soll demnach im Kontext dieser Arbeit unter Verweis auf den Duden als *„Würdigung, Lob, [...], Respektierung, [offizielle] Bestätigung, [...] [und] Zustimmung“⁹* verstanden werden.

Wertschätzung lässt sich als *„Achtung, Anerkennung, Bewunderung, [...], Hochachtung, [...], Liebe, Respekt, [...], Bedeutung, [...], Einfluss, Geltung; [...]“¹⁰* verstehen.

Die Grundlagen dieser Arbeit rekurren dabei auf die Analyse der Verhältnisse innerhalb des RU. Letztlich erscheint der Bildungsbegriff gerade innerhalb religiöser Bildung als ein elementar zu betrachtendes Faktum:

„Bildung als Entfaltung der Gottesebenbildlichkeit gedacht, ist damit ein jedem Menschen aufgrund seiner von Gott her verbürgten Würde eignendes

⁶ Grümme (2014): 74.

⁷ Vgl. Grümme (2014): 72 und 76f.

⁸ Vgl. Roebben (2016): 91.

⁹ Bibliographisches Institut GmbH Dudenverlag (Hg.) (2017):

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Anerkennung> [letzter Zugriff: 22.02.2017].

¹⁰ Ebd.: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Wertschaetzung> [letzter Zugriff: 22.02.2017].

*Recht.*¹¹ Somit kommt dem RU eine maßgebliche Rolle innerhalb des Bildungskanons zu. Unter der Maßgabe der Betrachtung dieser Inhalte im RU wird demnach deutlich ersichtlich, dass theologische Komponenten nicht außer Acht gelassen werden müssen.

Es bleibt daher festzuhalten, dass Anerkennung im Sinne einer christlichen Dogmatik eine Annahme des Menschen durch Gott aus Gnade (*sola gratia*) beschreibt, wozu der Mensch nichts anderes zu tun in der Lage ist, als zu glauben (*sola fide*) und sich diese Gnade auch keineswegs durch eigenes materielles Wirken erreichen lässt.¹²

Unter Rückbezug auf eine in der Schweiz durchgeführte Studie hinsichtlich des Empfindens von Anerkennung von Schweizer SuS berufen sich deren Autorinnen und Autoren auf den Frankfurter Sozialphilosophen Axel Honneth. Auf ihn rekurrierend kann „Anerkennung (im Sinne von HONNETH 1992) [...] [als] eine Kernkategorie in den sehr unterschiedlichen Schüler/innenbiografien [bezeichnet werden]“¹³. Dabei lassen sich Werteentwicklungen in zahlreichen sozialen Kontexten im Leben eines Menschen wiederfinden. Neben dem eigenen sozialen Umfeld der Familie, den Freunden und Peergroups, stehen Institutionen prägend im Vordergrund. Zu diesen gehört die Schule als maßgebliche Sozialisationsinstanz eines jungen Menschen. SuS werden durch Lehrpersonen in dieser Entwicklung bestenfalls (und das sollte das Bestreben von Bildungseinrichtungen sein) positiv unterstützt. Demnach kommt schulischen Kontexten geradezu eine Schlüsselrolle zu.¹⁴

Im Folgenden rekurriert diese Arbeit auf theoretische Betrachtungen hinsichtlich der möglichen Implementierung einer Präsenz von Anerkennung und Wertschätzung in schulische und damit unterrichtliche Prozesse. Hierzu wird der Blick auf neurodidaktische sowie weiterführende positiv pädagogische Grundkonzeptionen gerichtet. Daran anknüpfend ist auf den RU unter den diesen determinierenden rechtlichen, bildungspolitischen und kerncurricularen Vorgaben in der deutschen Bildungslandschaft und explizit des Landes Hessen einzugehen. Woran anschließend eine kurze Darstellung, hinsichtlich der zu erläuternden Aspekte, mit einigen zielführenden und grundlegenden religionspädagogischen Betrachtungen dargestellt wird.

¹¹ Grümme (2014): 131.

¹² Vgl. Lange (1998): 478.

¹³ Lussi & Huber (2015): 1.

¹⁴ Vgl. Lussi & Huber (2015): 2.

3 Theoretische Betrachtung

3.1 Grundlagen der Neurodidaktik

Im Laufe der letzten Jahre fiel der Blick im Zuge pädagogischer Forschungen und Analysen hinsichtlich schulischer Sachzusammenhänge, innerhalb der deutschen Bildungslandschaft, auf Beobachtungen und deren Ergebnisse aus der Neurologie, Neurobiologie und Neurodidaktik. Der Fokus lag dabei auf der Untersuchung von Strukturen, Aspekten und Angelegenheiten von Bildungsprozessen. Dabei wurde deutlich, dass Erkenntnisse und das Verständnis davon, wie Lernvorgänge im menschlichen Organismus und insbesondere im Gehirn ablaufen, von elementarer Bedeutung für Lehr-/Lernprozesse sein können. Gerade zwischenmenschliche Verhältnisse werden gravierend durch neuronale Vorgänge und Empfindungen beeinflusst, da sie Ergebnisse von metakognitiven Prozessen darstellen.¹⁵ Unterrichtsprozesse sind dabei vor allem maßgeblich von zwischenmenschlichen Beziehungen geprägt. Aus dieser Feststellung heraus erschließt sich, dass das Erleben von Anerkennung und Wertschätzung zwei der zentralen Grundlagen von zwischenmenschlichem Kontakt darstellt. Folglich erscheint mir eine Hinwendung zu diesem Forschungsfeld im Hinblick auf das Erleben von Anerkennung und Wertschätzung im RU notwendig und sinnvoll. Mit dem Verweis auf Paul Watzlawicks Ausführungen, dass niemand nicht kommunizieren könne¹⁶, wird deutlich, dass zwischenmenschliche Begegnungen und damit verbundene Abläufe in das Blickfeld von pädagogischen Analysen rücken sollten. „[K]onstruktive, das Lernen befördernde Beziehungen“¹⁷ zwischen Lehrpersonen und SuS sollten dabei das Ziel von schulischen Prozessen sein, da menschliche Individuen als Beziehungswesen auf eben diese angewiesen sind. Durch zwischenmenschliche Beziehungen können Menschen deutlich effizienter lernen, als wenn sie sich allein in sich selbst zurückziehen würden und versuchen würden, völlig isoliert ihr Umfeld explorativ zu erkunden. Dies wird ihnen nur schwerlich bis gar nicht gelingen. Die erlebbare Entwicklungsumwelt eines Individuums prägt dabei die menschliche Hirnentwicklung gravierend.¹⁸

Lernprozesse folgen dabei häufig der Art und Weise, dass Menschen ein Verhalten eines Gegenübers nachahmen und adaptieren. Dies bedeutet, dass *„alles, was uns andere vormachen oder zeigen, [...] im Gehirn des beobachtenden Menschen – gleichsam wie in einem Spiegel – leise nachgeahmt*

¹⁵ Vgl. Bauer (2006^b): 86, 89 und 122f.

¹⁶ Vgl. Bender (2014). Online verfügbar unter: <http://www.paulwatzlawick.de/axiome.html> [letzter Zugriff: 01.03.2017].

¹⁷ Bauer (2007^b): 12.

¹⁸ Vgl. Hüther (2012): 45 und Bauer (2007^a): 7.

[wird]¹⁹. Innerhalb von Begegnungen und Kommunikationsstrukturen werden somit Stimmungen, Körperhaltungen und Gefühle auf das jeweilige Gegenüber übertragen.²⁰ Ein solches „Resonanz- und Spiegelphänomen“²¹ wird durch Spiegelneurone im Gehirn umgesetzt.

Diese „Nervenzellen, die im eigenen Körper ein bestimmtes Programm realisieren können, die aber auch dann aktiv werden, wenn man beobachtet oder auf andere Weise miterlebt, wie ein anderes Individuum dieses Programm in die Tat umsetzt [...]“²²,

stellen dabei eine der wichtigsten Grundlagen für Lehr-/Lernprozesse dar. „Was die Spiegelnervenzellen im Beobachter [oder der Beobachterin] ablaufen lassen, ist das Spiegelbild dessen, was der andere tut.“²³ Diese Erkenntnis verdeutlicht, welche gravierenden positiven, als auch negativen Auswirkungen aus Lehr-/Lernprozessen hervorgehen können. Schulische Inhalte werden dadurch präsent, dass eine Lehrperson mit einer Gruppe von SuS in eine Beziehungsstruktur tritt. Selbst Gefühlslagen, die ein Gegenüber nicht unmittelbar, etwa verbal und gestisch äußert, können andere Menschen im Umfeld aufnehmen und mitempfinden. Joachim Bauer²⁴ erläutert dies anhand der Fähigkeit, dass Menschen durch Spiegelneurone mitleiden können und damit Empathie erleben und zeigen können. Dabei sei die Sprache eines der maßgeblichsten Instrumente, um solche Prozesse anzuregen und sie zu trainieren. Neuronale Verknüpfungen müssten dabei verfestigt werden, da sie nicht naturgegeben und von Geburt an vollständig ausgebildet vorhanden seien.²⁵ Menschen besäßen im Sinne einer Theory of Mind demnach die Fähigkeit zu erfassen, was in einem anderen Menschen vorgeht.²⁶

Diese Erkenntnis kann durchaus gravierende Auswirkungen auf zwischenmenschliche Beziehungsstrukturen innerhalb des Bildungskontextes haben. Wenn SuS und Lehrkräfte von negativem Stress und Druck beeinflusst werden und dies bewusst oder unbewusst kommunizieren, kann sich eine solche Situation auf ihre jeweiligen Gegenüber übertragen und somit zu einer negativen Stimmung auf beiden Seiten führen. Diese gilt es im Sinne von erfolgreichen Lehr-/Lernprozessen möglichst zu vermeiden. Die für einen solchen Lehr-/Lernerfolg notwendige Motivation wird hormonell und durch neuronale

¹⁹ Bauer (2007^b): 25.

²⁰ Vgl. Bauer (2006^b) 11.

²¹ Bauer (2006^b): 12.

²² Bauer (2006^b): 23.

²³ Bauer (2006^b): 27.

²⁴ Neurobiologe, Arzt und Psychotherapeut.

²⁵ Vgl. Bauer (2009^a): 53f und 53.

²⁶ Vgl. Bauer (2006^b): 50.

Einflüsse beeinflusst. SuS müssen das Gefühl haben, dass sie beachtet werden, ihr Umfeld sich für sie interessiert und sich ihnen somit zuwendet. Wenn sie so eine persönliche Akzeptanz und damit in meinen Augen Anerkennung und Wertschätzung erleben können, können sie aller Voraussicht nach intrinsische Motivationen fühlen und erleben, welche zum Lernen wichtig ist. Aus intrinsisch motivierten Lernsituationen können SuS deutlich höhere Lernerfolge und damit Kompetenzgewinne generieren, als durch fremdbestimmte.²⁷

Bereits aus Erkenntnissen der Evolutionsgeschichte, aber auch aus alltäglichen Beobachtungen wird demnach deutlich, dass junge Menschen auf ihre jeweiligen Gegenüber angewiesen sind, welche ihnen Grundlagen der menschlichen Existenz und Entwicklung vorleben. Dieses als solches zu bezeichnende „Lernen am Modell“²⁸ bildet folglich eine elementare Grundlage von Bildungsprozessen. Demnach werden Verhaltensweisen von Lehrpersonen mit hoher Wahrscheinlichkeit auf SuS übertragen (gespiegelt). Daraus folgt, dass eine anerkennende und wertschätzende Haltung und ein ebensolches Verhalten von Lehrpersonen gegenüber SuS einen zentralen Faktor der zwischenmenschlichen Beziehung darstellt. Wenn Lehrpersonen SuS mit Anerkennung und Wertschätzung gegenüber treten, ist die Wahrscheinlichkeit, dass die jungen Individuen dieses Verhalten adaptieren (spiegeln) deutlich höher, als wenn sich Lehrkräfte etwa geringschätzend und ablehnend verhielten. Dabei wird deutlich, dass Spiegelphänomene einen wichtigen Aspekt pädagogischer Beziehungen darstellen, da „Spiegelneurone [...] die neurologische Basis für das Lernen am Modell [sind]“²⁹. Es ist dabei anhand von Forschungen deutlich geworden, dass bereits lediglich das Beobachten einer Handlung oder eines Verhaltens ausreichen, um daraus Folgen abzuleiten. Hieraus wird ersichtlich, wie wichtig eine positive Atmosphäre innerhalb schulischer Beziehungsebenen und der damit einhergehenden Bindung zwischen Lehrkräften und SuS ist, da sich Unterrichtsinhalte und damit einhergehende Kompetenzausprägungen bei SuS so deutlich besser entwickeln können.³⁰

Falls SuS das Verhalten der Lehrperson bereits in Ansätzen als negativ und ablehnend empfinden, besteht ein beträchtliches Risiko, dass sie alle weiteren Verhaltensmuster ebenfalls als negativ auffassen und dahingehend adaptie-

²⁷ Vgl. Bauer (2009^b): 110f., Burow (2016): 36f. sowie Kapitel 3.2.

²⁸ Bauer (2006^b): 122.

²⁹ Bauer (2009^a): 54.

³⁰ Unter Rückbezug auf Franz Weinert sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert (2001): 27f.)

ren. Daraus wird ebenso ersichtlich, wie wichtig eine von Grund auf und von Beginn an anerkennende und wertschätzende zwischenmenschliche Beziehung im Kosmos Schule ist. SuS können so ein positives Verhalten ihrer Lehrperson bereits von ihrer ersten Begegnung an aufnehmen und so idealerweise anerkennende und wertschätzende Erfahrungsmomente generieren, welche sie dann in ihre eigenen Verhaltensmuster implementieren können.³¹

Daraus folgt, dass existierende Beziehungen demnach einen nicht zu unterschätzenden möglichen positiven Einfluss einer Lehrperson auf Kinder haben können, welche aus welchen Gründen auch immer, bisher wenige Bindungen im Leben erfahren haben. Durch einen positiven und damit anerkennenden und wertschätzenden Umgang mit SuS, könnten auch diejenigen Entwicklungen, welche bis dato weniger vielversprechend verlaufen sein mögen, positiv beeinflusst werden.³²

Ein fehlendes Erleben dieser Elemente ist nach Joachim Bauer wiederum als Risikofaktor zu betrachten, welchem leider noch zu viele SuS ausgesetzt seien und damit ohne wichtige Lebenskompetenzen die Schule verlassen würden.³³ Die Bildungsorganisation Schule darf demnach nicht zu einem Ort verkommen, in welchem SuS nach amtlichen Vorgaben eine bestimmte Menge an Inhalten verabreicht bekommen, welche sie zu einem zukunftsorientierten, eigenständigen und mündigem Leben befähigen sollten. Eine solche Pädagogik voller Druck und Zwang ist als grotesk und entgegen jeglicher gewinnbringender Bildungserfahrung abzulehnen: „Ein Kind ist kein Aktenordner“³⁴. Wissen entstehe einerseits durch bewusste, teils jedoch auch durch unbewusste und mitunter intuitive Prozesse, welche eine Lehrperson nicht unmittelbar steuern und beeinflussen könne. Jedoch sei es möglich, dass das dazu notwendige Umfeld und die damit einhergehenden Rahmenbedingungen, wie etwa das zwischenmenschliche Beziehungsgeflecht, von allen Beteiligten aktiv beeinflusst werden könne.³⁵

Im anzustrebenden Situationsschema von Bildungsinstitutionen kann die aktive Förderung einer Kultur der Positivität versuchen, allen Teilnehmenden des Prozesses Schule zu ermöglichen, aus intrinsischer Motivation heraus zu lernen und sich entwickeln zu können. Hierbei wird ersichtlich, dass das Erleben von Wohlbefinden eine entscheidende Rolle für erfolgreiche Lehr-/Lernprozesse spielen kann. Mit dem Verweis auf Martin Seligman rückt dabei

³¹ Vgl. Bauer (2006^b): 31.

³² Vgl. Hüther (2013): 105-107.

³³ Vgl. Bauer (2007^b): 11.

³⁴ Bauer (2007^b): 11.

³⁵ Vgl. Roth (2009): 97f.

die sogenannte PERMA-Rate³⁶ in den Vordergrund. Aus dieser Abkürzung geht die Annahme hervor, dass ein positives Gefühl, Engagement, Sinn, positive Beziehungen und Zielerreichung klar zu verfolgende Elemente sind, welche als Maßstab und zur Orientierung des Miteinanders zu Grunde gelegt werden sollten.³⁷ Letztlich steigert eine freundliche Handlung oder auch ein freundliches Wort durchaus auch das eigene Wohlbefinden.³⁸ Dieser Verweis verdeutlicht sich für den RU in der Maxime eines biblischen Wortes des Neuen Testaments³⁹ im Evangelium nach Matthäus (Mt 7,12), und sollte darum ein wichtiges Grundelement des RU darstellen.⁴⁰

Manfred Spitzer führt in diesem Zuge weitere atmosphärische Grundlagen an. Langfristige Lernerfolge sind nur in einer positiven Atmosphäre möglich, denn Lernen mit guter Laune funktioniert am besten.⁴¹ Der Kosmos Schule lebt dabei grundsätzlich von einer starken Fokussierung auf Kommunikationsstrukturen und einer damit verbundenen Sprachorientierung. Unter Verweis auf die Losada-Rate⁴² wird dahingehend deutlich, dass das Verhältnis von positiven zu negativen Worten innerhalb eines Satzes mindestens zu einem Drittel aus positiven Begriffen bestehen sollte, da sich ein negativer Begriff letztlich erst durch drei positive Begriffe aus dem Gedächtnis verdrängen ließe. Somit entstehe durch eine umkehrende und bewusste Fokussierung auf die Verwendung positiv konnotierter Begriffe die Chance, sich entgegen der oftmals vorherrschenden negativ geprägten Kommunikationsstruktur in eine, der oftmals erlebten Negativität entgegengesetzten, Aufwärtsspirale zu begeben.

Hierzu wird es notwendig, sich auf die Verwendung positiv konnotierter Begrifflichkeiten und Beschreibungen von Leistungen zu fokussieren.⁴³ Aus positiven Formulierungen wie etwa »Du kannst das und Du schaffst das.«, ließe sich ein positiver Einfluss auf das eigene Handeln und Empfinden erreichen, anstatt die Risiken einer Negativitätsorientierung einzugehen.⁴⁴

Daraus folgt, dass sich die Beteiligten in diesem schulischen Kosmos, in welchem der RU beheimatet ist, bewusst machen sollten, wie ihre Kommunikation und ihr damit verbundenes zwischenmenschliches Verhalten, die für alle

³⁶ Abkürzung anhand der englischen Begriffe: **P**ositive emotion, **E**ngagement, positive **R**elationships, **M**eaning und **A**ccomplishment.

³⁷ Vgl. Seligman (2014): 34f. und Burow (2015): 158.

³⁸ Vgl. Seligman (2014): 40.

³⁹ Im Folgenden als NT abgekürzt.

⁴⁰ Eine weiterführende Betrachtung dieses Verses („*Alles nun, was ihr wollt, dass euch die Leute tun sollen, das tut ihnen auch!*“) unter Verweis auf den RU folgt in Kapitel 4.

⁴¹ Vgl. Spitzer (2010): 29.

⁴² Die Benennung geht auf einen Mathematiker namens Losada zurück.

⁴³ Vgl. Seligman (2014): 103 und Burow (2016): 38.

⁴⁴ Vgl. Bauer (2006^b): 84.

Vgl. dazu auch den sogenannten „Pygmalioneffekt“ (Baudson 2011: 8).

erlebbarer Atmosphäre in der Schule determinieren kann. Mit Hilfe einer positiv konnotierter Gesprächsführung lassen sich demnach eine Stimmung und ein damit einhergehendes Umfeld erzeugen, welche ein angenehmeres Arbeiten und damit ein idealerweise erfolgreiches Lernen ermöglichen können. Unter der Prämisse, dass sich die einzelnen Teilnehmenden bewusst machen, was ihre Art und Weise des verbalen Austausches bewirken kann, erscheint eine Fokussierung auf positive Begrifflichkeiten ein Ansatz für erfolgreiche Lehr-/Lernprozesse zu sein.

Mit diesen Ansätzen ist jedoch keine Laissez-faire-Pädagogik gemeint, nach welcher jede*r das tun und lassen kann, was er oder sie will und sich alle Mitglieder des genannten Kosmos schwebend in utopischen Sphären befinden. Vielmehr soll damit darauf verwiesen werden, dass Schule kein „Ort des Grauens“⁴⁵ sein darf und dies oftmals bereits auf der verwendeten Sprache und ihrer Konnotation basieren kann.

Weiterführend wird demnach nach Joachim Bauer deutlich, dass Angst und Stress Bildungskiller seien: „»Stress macht (jedenfalls auf die Dauer) dumm«“⁴⁶. Denn Angst, (negativer) Stress und (negative) Anspannung reduzieren die Signalrate der oben genannten Spiegelneurone deutlich, sodass dadurch Lernprozesse wesentlich gehemmter ablaufen und die SuS weniger und langsamer lernen können.⁴⁷ Folglich wird sich damit auch der Kompetenzerwerb im Sinne von Lernerfahrungen deutlich verlangsamen.

Positiver Stress meint in diesem Zusammenhang eine positive intrinsische Anregung und einen solchen Antrieb, sich mit Aufgaben und Herausforderungen zu beschäftigen, da es Freude (und Glücksgefühle) bereitet, etwas Neues zu entdecken und daher etwas Neues zu erreichen. Aufgaben sollten in diesem Sinne in einer solchen Weise gestaltet sein, dass sie SuS fordern, aber nicht überfordern. Langeweile führt ebenso zu Desinteresse und mangelnden Lernchancen sowie ebenfalls zu Unterforderung. SuS müssen das Gefühl haben, Aufgaben mit einem zumutbaren und erreichbaren Maß an Anstrengung lösen zu können, da dann ihr Lernerfolg am größten zu sein erscheint.⁴⁸ Aus der jedoch häufig vorhandenen Dominanz von negativer Anspannung in Schulen wird ersichtlich, dass SuS die Schule so mit großer Wahrscheinlichkeit mit einem geringen Maß an Kompetenzen verlassen würden, welche ihnen dann im weiteren Leben fehlen würden. Um eine solche Negativitätsfokussierung zu vermeiden, sollten im Unterricht gestellte Ziele erreichbar und

⁴⁵ Bauer (2007^b): 12.

⁴⁶ Bauer (2007^b): 37.

⁴⁷ Vgl. Bauer (2006^b): 35.

⁴⁸ Vgl. Bauer (2007^b): 36f.

dennoch fordernd seien, da so eine Art von händel- und kontrollierbarem (positiven) Stress entstünde. Dieser ermutige SuS dazu, sich mit Unterrichtsinhalten auseinanderzusetzen und so ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Durch die Bewältigung von Herausforderungen entstünden positive Gefühle, welche das Selbstbewusstsein und persönliche Kompetenzen wachsen ließen.⁴⁹

Dabei spielen neuronale und kognitive Prozesse eine maßgebende Rolle: Joachim Bauer beschreibt, wie seelische Eindrücke, die ein Mensch in seinem Leben wahrnimmt, zu biologischen Signalen werden können:

„Entscheidende Voraussetzungen für die biologische Funktionstüchtigkeit unserer Motivationssysteme sind das Interesse, die soziale Anerkennung und die persönliche Wertschätzung, die einem Menschen von anderen entgegengebracht werden.“⁵⁰

Demnach wird deutlich, welcher Chance sich Lehrpersonen ausgesetzt sehen müssen, Bildungsprozesse so zu gestalten, dass SuS sich positiv entwickeln können. In ihrem Wirken in Zusammenarbeit mit jungen Menschen offenbart sich ein großes Entwicklungspotential, dessen man sich bewusst werden sollte.

Aus einer solchen positiven Assoziation von Schule ließe sich laut Martin Seligman ein gelingender, einzuschlagender Weg in der Bildungskarriere eröffnen. Dabei stehe das Wohlbefinden als ein zentrales Thema der Positiven Psychologie im Vordergrund.⁵¹ Das Aufblühen dieses Wohlbefindens beschreibt Seligman als „Flourishing“⁵². Dessen inhaltliche Elemente seien von den Aspekten eines positiven Gefühls, Engagement, Sinn, positiven Beziehungen und Zielerreichung im Leben geprägt.⁵³ Seine eigenen Leistungen durch intrinsische Motivation zu entwickeln, verspräche dabei außerdem deutlich effizientere und langfristige Erfolge in einer schulischen Lernentwicklung, als rein extrinsisch erwirkte Leistungsmerkmale aufgrund von (negativ ausartendem) Druck und Zwang.⁵⁴ Für diejenigen Inhalte, für die sich SuS intrinsisch interessieren würden, die damit ihre Lebenswirklichkeit tangieren, beschäftigen sie sich aufgrund der vorhandenen intrinsischen Motivation deutlich häufiger, intensiver und damit auch erfolgreicher.

⁴⁹ Vgl. Bauer (2007^b): 36. und Hüther (2012): 66-69.

⁵⁰ Bauer (2007^b): 19f.

⁵¹ Vgl. Seligman (2014): 29f.

⁵² Seligman (2014): 25.

⁵³ Vgl. Seligman (2014): 34-40.

⁵⁴ Vgl. Seligman (2014): 31f. und Burow (2011^c): 37.

Ein solches Verständnis lässt sich bereits bei Wilhelm von Humboldt erkennen: „»Was nicht von dem Menschen selbst gewählt, worin er auch nur eingeschränkt und geleitet wird, das geht nicht in sein Wesen über, das bleibt ihm ewig fremd, das verrichtet er nicht eigentlich mit menschlicher Kraft, sondern mit mechanischer Fertigkeit«“ (Burow (2016): 1).

Hierzu kann der RU versuchen Möglichkeiten zu bieten: Zum Beispiel den Unterricht so zu gestalten, dass die Bedürfnisse und Interessenslagen der SuS im Vordergrund stehen. Der Lehrperson kommt dann eine Aufgabe als Funkensprüher zu, womit gemeint ist, das Interesse und eine damit verbundene Begeisterung der Lernenden für Unterrichtsinhalte zu wecken. SuS stellen schnell, auch anhand kleinster Merkmale fest, ob sich ihre Lehrperson für den Unterricht positiv begeistern kann und sich aus einem inneren Antrieb heraus mit dem Fach und seinen Inhalten auseinandersetzt. Dabei sollte die Lehrperson versuchen, den SuS die eigene Freude und das Interesse am RU zu vermitteln und diese erlebbar zu machen. Demnach sollte sie unbedingt wertschätzend und anerkennend mit SuS-Beiträgen und Meinungen umgehen, sodass sich eine positive Atmosphäre einstellen kann, aus welcher heraus die SuS Lernerfolge und damit Kompetenzzuwächse generieren können.

Das deutsche Schulsystem erscheint in zahlreichen Situationen jedoch von einer derartigen Negativität geprägt zu sein, dass hier ein Innehalten notwendig erscheint. Seligman beschreibt dies hinsichtlich des Verhaltens von Lehrpersonen gegenüber den SuS dahingehend, dass man sich aus Sicht der Lehrkraft „ständig auf das konzentriere, was er [oder sie] nicht richtig gemacht hat, statt auf das, was er [oder sie] richtig gemacht hat“.⁵⁵

Einer solchen Schulpraxis voller Negativität und Fokussierung auf vermeintliche Schwächen der SuS kann der RU aufgrund seiner Orientierung am christlichen Menschenbild versuchen entgegenzuwirken. Da jeder Mensch vor Gott einen identischen Wert besitzt, der damit eine Stärke und Qualität in seiner Persönlichkeit darstellt, kann der RU versuchen, allen SuS demnach Anerkennung und Wertschätzung zu vermitteln und somit von der Negativitätsfokussierung abzurücken. Hierbei wird ebenfalls deutlich, dass sich anhand der nun bereits dargelegten Befunde eine Pädagogik mit negativen Ausprägungen, voller Zwang, Druck und Stress, deutlich weniger Erfolge und damit im Sinne der Kompetenzorientierung weniger Kompetenz- und Lernerfolge ausbilden können.

Ein nach hier dargestellten Maximen der positiven Psychologie ausgerichtetes Bildungsverständnis legt den Fokus deutlich intensiver auf das Stärken von Stärken. Persönliches Wohlbefinden und Freude fördern das Lernen zusehends, wonach dieser Kompetenzzuwachs durch Lernprozesse wiederum ein, wenn nicht sogar der wichtigste, Sinn schulischer Bildung ist.⁵⁶ Ohne dieses Erleben könnte es nach Seligman zum Phänomen der erlernten Hilflosigkeit

⁵⁵ Seligman (2014): 104.

⁵⁶ Vgl. Seligman (2014): 122.

kommen, womit er diejenigen Situationen bezeichnet, in welchen Menschen und in diesem Fall SuS ein Verhalten wie etwa Resignation ausleben, sodass sie sich letztlich aufgeben würden.⁵⁷ Im Unterricht folgt daraus, dass sich SuS mit bestimmten Fächern oder Inhalten nicht mehr auseinandersetzen wollen, da es ihrer Meinung nach grundsätzlich keinen Sinn mehr mache, da sie dieses oder jenes sowieso nicht könnten. Hier sollte der RU versuchen, eine positive Atmosphäre im Unterricht zu verwirklichen und SuS Halt sowie Unterstützung bieten, sodass es nicht zu einem Abdriften in eine solche Negativspirale kommt. Letztlich bedeutet ein Zuwachs an positiven Emotionen, idealerweise hervorgerufen durch vermittelte Anerkennung und Wertschätzung, dass signifikante Leistungen und damit deutlich höhere Kompetenzzuwächse erreicht werden können.⁵⁸

Um solche Elemente möglichst flächendeckend und weitgreifend in schulische Prozesse zu inkludieren, werden Ansätze der Positiven Pädagogik als Möglichkeit der Schulgestaltung und damit verbundenen Lehr-/Lernsituationen hinzugezogen.

3.2 Positive Pädagogik

Die Forschungen des an der Universität Kassel dozierenden Erziehungswissenschaftlers Olaf-Axel Burow zur Positiven Pädagogik befassen sich mit Ansätzen einer verändernden Schulkultur.⁵⁹ Im Vordergrund stehen dabei Betrachtungen, wie erfolgreiche Lehr-/Lernprozesse strukturiert werden können, sodass Kinder und Jugendliche eine erfolgreiche, langfristig positiv prägende und erfüllende Schulzeit erleben können.

Im Sinne der Betrachtungen zu Anerkennung und Wertschätzung im RU erscheinen Burows Konzepte als beachtenswert, da „[m]it dem Verfahren der „Wertschätzenden Schulentwicklung“ [...] Lernfreunde und bisweilen Glück⁶⁰ in die Schule zurückkehren [können].“⁶¹ Weiterführend stellen seine Konzeptionen Anregungen dar, durch welche alle Beteiligten innerhalb des Schulprozesses dazu ermutigt werden sollen, eigene Stärken zu erkennen. Diese sollen sie dann für eine gemeinsame positive, das heißt, eine anerkennende und

⁵⁷ Vgl. Seligman (2003): 64.

⁵⁸ Vgl. Seligman (2014): 83.

⁵⁹ Olaf-Axel Burow nennt es weitgreifender sogar „Paradigmenwechsel“ (Burow (2015): 162).

⁶⁰ Dem Thema Glück widmet sich Olaf-Axel Burow innerhalb seiner Forschungen intensiv. Dies wäre eine weiterführende Betrachtung wert, was jedoch in dieser Arbeit nicht abschließend geleistet werden kann, da der Fokus auf Anerkennung und Wertschätzung liegt. Anerkennend sei jedoch an dieser Stelle auf seine Forschungen und Publikationen verwiesen.

⁶¹ Burow (2011^b): 4.

wertschätzende Kultur (im Sinne von Akzeptanz) mit positiven zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Schule einsetzen können.⁶²

Dabei ist insbesondere darauf hinzuweisen, dass eigene Erfahrungen im Bildungswesen, die jede*r Teilnehmer*in in der Schule macht oder gemacht hat, dazu genutzt werden sollten, erfolgreiche, gelungene und sinnvolle Lehr-/Lernprozesse zu memorieren und sich daraus ergebende Konsequenzen idealerweise umsetzen lassen. Burow nennt dies das Nutzen der „»Weisheit der Vielen«“⁶³. Gerade der RU erscheint mir dafür prädestiniert zu sein, da der Umgang mit theologischen Inhalten eines persönlichen Bezuges von SuS und Lehrpersonen bedarf. Hier sollte die Möglichkeit bestehen, unterrichtliche Prozesse dahingehend zu gestalten, sodass sie für alle Beteiligten anregend und interesseweckend sind, denn ein Lernprozess macht „nur Sinn, wenn er persönlich bedeutsam ist“⁶⁴.

Burow beschreibt in seinem Werk „Positive Pädagogik“⁶⁵ eine persönliche Lernerfahrung mit einem Religionspädagogen in den 1960er Jahren. Dieser Pastor schaffte es, bei seinen SuS, intrinsische Motivationsmomente der Begeisterung für Themen des RU zu wecken. Der Autor verdeutlicht damit die Chancen, die in positiven Erinnerungen an gelungene Schul- und Bildungssituationen stecken, aktiv zu nutzen. Lehrpersonen sollten sich an solche eigenen Erlebnisse zurückerinnern und versuchen, daraus Rückschlüsse und Verhaltensweisen für ihr eigenes pädagogisches Handeln zu ziehen.⁶⁶ Letztlich kann so jeder angehenden oder auch erfahreneren Lehrkraft bewusst werden, welche Inhalte, Verfahrensweisen und Situationen des eigenen RU einem positiv anerkennend erschienen oder im Gegenteil, welche Situationen man als deutlich weniger wertschätzend in Erinnerung behalten hat.

Hieraus erwachsende Möglichkeiten hinsichtlich des eigenen Handelns können und sollen demnach im Unterricht als Maßstab der unterrichtlichen Praxis dienen. Solche Erinnerungen können beispielsweise Selbstlernerfahrungen sein, in welchen man sich an eigene Lernerfolge aufgrund von persönlicher und damit intrinsischer Motivation erinnert. Demnach kann versucht werden diese durchaus in heutige Unterrichtsprozesse, auch unter der Vorgabe der kerncurricularen Maßgaben, zu implementieren.

⁶² Vgl. Burow (2011^a): 11 und Burow (2016): 30.

⁶³ Burow (2009): 49; Burow (2011^a): 20 und Burow (2016): 18.

⁶⁴ Burow (2011^a): 35.

⁶⁵ Burow (2011^a).

⁶⁶ Vgl. Burow (2011^a): 43.

Daraus resultiert etwa eine unterrichtliche Realisierung einer Auswahlmöglichkeit von Themenfeldern aus den jeweiligen Themen des Kerncurriculums⁶⁷. Diese können in Absprache mit den SuS vor allem auf Basis ihrer intrinsischen Motivation dahingehend gewählt werden, sodass eine SuS-Orientierung unter Maßgabe eines mit ihren Interessen wertschätzenden Umgangs ermöglicht werden kann.⁶⁸ Aus solchen reflektierenden Herangehensweisen könnten breitere Interessenslagen der SuS und damit idealerweise stärkere intrinsische Motivationen miteinbezogen werden, welche wiederum höhere Lernfolge bedeuten würden.⁶⁹ In einem solchen Sinn kann auch unter Maßgabe des KCs, ermöglicht werden, dass sich SuS etwa in Referaten themenbezogenen Schwerpunkten zuwenden, welche sie dann der gesamten Lehrgruppe vorstellen und so mit ihren Mitschüler*innen in einen Austauschprozess treten.⁷⁰ Die daraus entstehende Beziehungsebene befördere erfolgreiche Bildungsprozesse und lasse SuS so einen höheren Lernerfolg erreichen.⁷¹ Der RU sollte genau darauf achten, eine solche Beziehungsstruktur aufzubauen. Diese Beobachtungen erscheinen wiederum nach den bisherigen Befunden dieser theoretischen Betrachtung elementare Grundlagen von Lehr-/Lernprozessen zu sein.

Ein Individuum, das Sicherheitsgefühle verspürt, hierzu zähle ich Anerkennung und Wertschätzung, kann sich aus dieser Situation heraus explorierend mit Neuem auseinandersetzen, was wiederum eine zwingende Voraussetzung für Lernfolge darstellt, da ohne Neugier wenig Entwicklungspotential möglich erscheint.

Lernerfahrungen werden, wie die obigen Befunde aus den Forschungen von Joachim Bauer und Martin Seligman aufzeigen, von einer positiven persönlichen Einstellung zu diesen maßgeblich gewinnbringend beeinflusst.⁷² Daraus sollte nach Olaf-Axel Burow eine Erfahrung eines Flows innerhalb von Lernprozessen ein anzustrebendes Ziel sein:

„Flow umschreibt eine Lernerfahrung, die Lebenszufriedenheit, Wohlbefinden und Lebensfreude miteinander verbindet.“⁷³ Darüber hinaus gilt es „Erlebnisse und Situationen herbeizuführen, die sie [Menschen]

⁶⁷ Folgend als KC abgekürzt.

⁶⁸ Vgl. Hessisches Kultusministerium (2016): 27f.

⁶⁹ Vgl. Burow (2011^a): 47 und Burow (2016): 36f. sowie die Ausführungen zu J. Bauer in Kapitel 3.1.

⁷⁰ Weiterführend dazu Kapitel 3.3.

⁷¹ Vgl. Burow (2011^a): 51.

⁷² Vgl. Kapitel 3.1.

⁷³ Burow (2011^a): 63.

besonders erfüllen. Solche Gipfelerlebnisse hat er [Mihaly Csikszentmihalyi] mit dem Begriff »Flow« bezeichnet.“⁷⁴

Dabei würden solche Erfahrungen dann zutage treten, wenn SuS Ziele, die sie sich selbst gesteckt haben, verfolgen könnten. Hinzukommend sollten Lehrpersonen ihnen Rückmeldungen über ihren (Lern-)erfolg geben, da dies ebenfalls Sicherheit und Orientierung bietet. In einen Flow-Effekt⁷⁵ könnten SuS folglich dann kommen, wenn sie die Herausforderungen, die auf sie zukämen, mit Hilfe von ihren persönlich durchlebten Erfahrungen bewältigen könnten. Dabei dürften diese Herausforderungen nicht unter- oder überfordern. SuS müssten das Gefühl bekommen, die ihnen gestellten Aufgaben und Herausforderungen faktisch durch ein bestimmtes, erreichbares Maß an Anstrengung lösen zu können.⁷⁶

Burow führt weiter an, dass gerade aus einem solchen Prozess eine Ansteckungsgefahr im positiven Sinne herrühren könne. Wie bereits festgestellt, treten Menschen als soziale Wesen innerhalb von sozialen Beziehungen miteinander in Kontakt, sodass Verhaltensweisen ansteckend wirken können.⁷⁷

Somit wird deutlich, dass eine Lehrperson versuchen sollte, ihre Begeisterung und ihren inneren Antrieb für das Unterrichtsfach, als auch für thematische Unterrichtsinhalte an die SuS weiterzugeben und so idealerweise bei ihnen Flow-Erlebnisse und damit gewinnbringende Lernprozesse anzuregen.

Aus bildungspolitischer Sicht lassen sich hierbei Rückschlüsse auf die Konstitution von Schulsituationen ziehen. Ohne eine positive Grundstimmung innerhalb von Lehr-/Lernprozessen erscheinen Bildungserfolge deutlich geringer auszufallen.

Druck und Angst sind erfolgshemmende Faktoren im Bildungswesen. Noten seien nach Burow ein solcher Negativaspekt eines Bildungsverständnisses, das der Positiven Pädagogik widerspräche. Noten würden grundsätzlich nur etwas über bestimmte, im Voraus nahezu vollkommen willkürlich festgelegte Kriterien aussagen und weniger über tatsächliche Lernerfolge. Kinder und Jugendliche wären jedoch grundsätzlich auf Noten fixiert, da sie innerhalb der Leistungsgesellschaft, in welche das deutsche Schulsystem inkludiert ist, eine vermeintliche Wiedergabe von Anerkennung und Wertschätzung und damit eine Währung hinsichtlich erreichter Leistungen darstellen würden.

⁷⁴ Burow (2015): 155.

⁷⁵ Der Psychologieprofessor Mihaly Csikszentmihalyi verdeutlicht ein solches Flow-Erlebnis anhand von acht Kennzeichen und widmet sich eingehend dieser Thematik. Dessen Analysen seien an dieser Stelle positiv erwähnt, jedoch können sie leider im Rahmen dieser Arbeit nicht abschließend analysiert werden.

⁷⁶ Vgl. Burow (2011^a): 63f. und Kapitel 3.1.

⁷⁷ Vgl. Burow (2011^a): 68.

Ein alternativer pädagogischer Vorschlag des Erziehungswissenschaftlers ist jedoch die Möglichkeit der Einführung von Lernstandsberichten, welche SuS unmittelbare und zielgerichtete Rückmeldungen ermöglichen könnten.⁷⁸ Innerhalb der im fünften Kapitel angelegten Analyse der empirischen Erhebung hinsichtlich von SuS-Empfindungen innerhalb des RU wird diese Frage nach dem Verhältnis von erlebter Anerkennung und Wertschätzung zu dem vorherrschenden Notensystem aufgegriffen.⁷⁹

Anerkennung und Wertschätzung sollten anhand der hier dargelegten Befunde der Positiven Pädagogik als anzustrebende Grundlagen des RU angenommen werden, da sich SuS dort mit Lebens- und Sinnfragen beschäftigen können sollen.⁸⁰ Demnach erscheint der Rückschluss zulässig, dass der Evangelische Religionsunterricht eine wichtige Rolle dahingehend spielen kann, SuS eine solche zwischenmenschliche Beziehungsebene im Sinne einer Positiven Pädagogik und eines damit verbundenen positiven Miteinanders erlebbar zu machen.

Aus christlichen Werten, welche sich aus einer Berufung des RU auf Inhalte und Grundlagen der Evangelischen Kirche heraus ergeben, lassen sich Gedanken und Verhaltensweisen von Zwischenmenschlichkeit extrahieren, welche das Erleben von Anerkennung und Wertschätzung begünstigen sollten. Aufgrund dessen, dass Lernerfolge aus der Verfassung einer sozialen Beziehung und damit verbunden aus einer Gemeinschaft heraus deutlich gewinnbringender erzielt werden können, anstatt aus einer isolierten Einzelkämpfermentalität heraus, kann eine Schulklasse oder ein Kurs als Mannschaft verstanden werden. In einer solchen sind die Mitglieder aufeinander angewiesen und gemeinsam deutlich stärker und erfolgreicher als allein.⁸¹ In der Übertragung auf den RU wird dabei deutlich, dass alle Mitglieder der Mannschaft Gottes⁸² ein wichtiger Bestandteil der Gruppe darstellen, in welche*r ein*e Jede*r ihrer/seiner Aufgaben gerecht werden kann, da ein jeder Mensch von Bedeutung ist. Anerkennung und Wertschätzung erscheinen hierbei als Schlüssel dafür, sodass ein jedes Individuum in seinem eigenen Leistungsbereich als

⁷⁸ Vgl. Burow (2011^a): 88-91.

⁷⁹ Eine explizite und auf fachwissenschaftlicher Literatur basierende Betrachtung der Funktion und eine damit verbunden Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Noten als Bewertungsgrundlage erscheint als ein sehr spannendes Feld, welches jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht abschließend bearbeitet werden kann und diese Zusammenhänge daher in der empirischen Analyse nur im Rekurs auf die SuS-Empfindungen angesprochen werden sollen.

⁸⁰ Dies wird insbesondere im Abschnitt zur Religionspädagogik (Kapitel 3.4) aufzugreifen sein.

⁸¹ Vgl. Burow (2011^a): 97.

⁸² Für gläubige Christen bedeutet dies durchaus auch mit dem Kapitän Jesus Christus.

wertvoll erachtet wird. Folgend werden dazu Grundlagen und weiterführende Aspekte des RU unter verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen in Deutschland mit dem speziellen Fokus auf das Bundesland Hessen eruiert.

3.3 Der Evangelische Religionsunterricht auf Basis des Grundgesetzes sowie der gymnasialen Kerncurricula des Landes Hessen

Eine durchaus besondere Rolle kommt dem Religionsunterricht innerhalb der deutschen Bildungslandschaft zu. Er stellt das einzige Unterrichtsfach dar, welches unter dem Schutz des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland steht. In diesem heißt es in Artikel 7, Absatz 3:

„Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“⁸³

Daraus folgt, dass der Evangelische Religionsunterricht eine exponierte Stellung in Deutschland einnimmt.

Der Grundrechtsschutz bedeutet, dass der RU grundsätzlich nicht unmittelbar abgeschafft werden kann⁸⁴ und SuS damit ein besonderes Recht auf die Teilnahme am RU besitzen. Selbst wenn eine Landesregierung den RU abschaffen wollen würden, wäre dies nicht unmittelbar möglich, da ein etwaiges Landesrecht durch das genannte Grundrecht gebrochen wird. Inhaltlich normiert dieser Grundrechtsartikel weiterführend, dass der RU nach Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt werden soll. Dabei darf der RU nicht als Unterweisungsunterricht in den christlichen Glauben der jeweiligen Konfession verstanden werden. Daher kann er auch kein darauf zielender Unterricht sein, SuS zum Glauben zu bewegen.⁸⁵

Der Evangelische „Religionsunterricht wird aber erteilt im Bewusstsein, dass der Glaube (als fiducia, als individuelles Gottvertrauen) ein Geschenk ist und nicht durch Lehren herbeigeführt werden kann.“⁸⁶

⁸³ Bundeszentrale für politische Bildung (2013): 8.

⁸⁴ Es sei denn, es handele sich um eine bekenntnisfreie Schule, was in dem empirischen Kontext dieser Arbeit nicht der Fall ist. Der Artikel 7 Absatz 3 GG einschränkende Artikel 141 kann an dieser Stelle ebenso außer Acht gelassen werden, da dies nicht auf das Bundesland Hessen zutrifft.

⁸⁵ Daher widerspreche ich Martin Seligman eindeutig, welcher den RU als Unterricht zur Schaffung der Voraussetzung des Glaubens bezeichnet (vgl. Seligman (2003): 228).

⁸⁶ Hessisches Kultusministerium (2016): 10.

Somit kommen dem RU gemeinsam mit den christlichen Kirchen Funktionen der Unterstützung und Hilfe bei der Exploration und der Suche nach Antworten auf Fragen des Lebens⁸⁷ von SuS zu. Diesen Aufgaben der christlichen Kirche kommt in Deutschland in dem zu betrachtenden Rahmen dieser Arbeit die Evangelische Kirche Deutschlands⁸⁸ mit denen ihr untergliederten Landeskirchen zu. Aus deren Grundlagen geht hervor, dass eine Lehrperson RU nur unter den Bedingungen des Erhalts einer Lehrbefähigung, der Vocatio (Berufung), Evangelischen Religionsunterricht erteilen darf. Um diese zu erhalten, ist aus kirchlicher Sicht die Mitgliedschaft in einer EKD-Landeskirche oder einer anerkannten Freikirche vorausgesetzt. Im Falle der Mitgliedschaft in einer Freikirche wird die Vocatio grundsätzlich nur dann erteilt, wenn diese Freikirche dabei auch Mitglied der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen auf Bundesebene ist.⁸⁹ Folglich wird die besondere Stellung des RU deutlich, da sich eine grundsätzlich staatliche Aufsicht des deutschen Bildungswesens mit einer korporatistischen Kooperation zwischen Staat und EKD ergänzt.

Die aus diesen Begebenheiten erwachsende Verantwortung der Religionslehr*innen wird somit im Sinne ihrer Chancen und auch Herausforderungen dahingehend deutlich, Einfluss auf schulische Prozesse zu nehmen, da dem durch sie unterrichteten Fach eine besondere Bedeutung in der deutschen Bildungslandschaft zukommt.⁹⁰

Aus staatlicher und bildungspolitischer Sicht werden Grundsätze sowie grundlegende Unterrichtsinhalte des RU in den Kerncurricula und Lehrplänen der jeweiligen Bundesländer fixiert und bilden somit die Grundausrichtung der unterrichtlichen Praxis. In der hierzu notwendigen Betrachtung innerhalb dieser Arbeit, liegt der Fokus ausschließlich auf den Inhalten der Veröffentlichungen des hessischen Kultusministeriums für den RU an Gymnasien, da in diesem Bundesland auch die Schule beheimatet ist, aus welcher die Ergebnisse der wissenschaftlichen empirischen Erhebung herrühren.⁹¹

Das Kerncurriculum für den RU in der Sekundarstufe I bietet den Hinweis auf die anzustrebende Kompetenzerlangung der SuS hinsichtlich ihrer Sozialkompetenz: SuS können im Sinne des KC Werthaltungen wahrnehmen.⁹²

⁸⁷ Und damit auch nach Fragen des Glaubens oder Nichtglaubens an Gott.

⁸⁸ Folgend als EKD abgekürzt.

⁸⁹ Vgl. EKD (2013): Vereinbarung zur wechselseitigen Anerkennung der Vocatio durch die Gliedkirchen der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD).

⁹⁰ Vgl. Burrichter et al. (2012): 219.

⁹¹ Vgl. dazu Kapitel 5.

⁹² Vgl. Hessisches Kultusministerium (2011): 10.

Der Fokus liegt dabei in der Vermittlung von

„personale[n] und soziale[n] Dispositionen, Einstellungen und Haltungen. Im Zusammenwirken dieser Komponenten erfüllt sich der Anspruch einer umfassenden Persönlichkeitsbildung.“⁹³

Die SuS nehmen im Zuge dieses angestrebten Kompetenzgewinns

„eine Vielzahl von Normen und Werten in der Gesellschaft wahr und erfahren die Auswirkungen komplexer und weltweit vernetzter Strukturen.“⁹⁴

Hierzu können demnach auch Wertmaßstäbe hinsichtlich Anerkennung und Wertschätzung gezählt werden sowie der daraus erwachsende zwischenmenschliche Umgang innerhalb und außerhalb der Schule, welcher eng mit den genannten Kompetenzen in Beziehung steht.

Das KC der Sekundarstufe II verdeutlicht darüber hinaus auch die Aufgaben der Lehrkräfte: Diese sollen

„Lernende mit Respekt, Geduld und Offenheit sowie durch Anerkennung ihrer Leistungen und förderliche Kritik [...] unterstützen.“⁹⁵

Hier wird deutlich, dass Anerkennung kein einseitig zu erwirkender Faktor innerhalb eines zwischenmenschlichen Umganges in schulischen Prozessen sein kann. Vielmehr ist auf eine gegen- und wechselseitige Anerkennung zu achten:

„Gleichermaßen bietet der Unterricht in der Auseinandersetzung mit ethischen [Fragen] die zur Bildung reflektierter Werthaltungen notwendigen Impulse [...]“⁹⁶

Daraus wird ersichtlich, dass der RU in seiner unterrichtlichen Praxis einen Beitrag für einen wertschätzenden und anerkennenden Umgang leisten sollte. Das Bestreben der Antwortsuche nach ethischen Fragen spiegelt dies wieder. Dabei muss es Aufgabe der Lehrperson sein, SuS anzuregen, sich mit solchen Fragen zu beschäftigen, um idealerweise zu erreichen, dass SuS so einen verantwortungsvollen Umgang miteinander erleben. Es können sich daraus Diskurse und Reflexionen über das eigene Verhalten, das eines Gegenübers, bis hin zu gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Wertevorstellungen und Verhaltensweisen ergeben.

⁹³ Hessisches Kultusministerium (2011): 5.

⁹⁴ Hessisches Kultusministerium (2011): 15.

⁹⁵ Hessisches Kultusministerium (2016): 5.

⁹⁶ Hessisches Kultusministerium (2016): 4.

Eine Suche nach solchen Haltungen benennt das KC explizit:

„[Eine] friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung praktizieren, ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte kennen, reflektieren und auf dieser Grundlage eine Orientierung für das eigene [Handeln] gewinnen [...]“⁹⁷.

Der RU sollte dabei seiner Rolle als Quelle und Ort einer solchen Suche gerecht werden und SuS im Streben nach Antworten, die ihr eigenes Ich und das anderer Individuen betreffen, unterstützen sowie fordern und fördern. Innerhalb dieser thematischen Schwerpunkte werden ethisch-christliche Ansätze⁹⁸ und Verständnisse als Grundlagen zu erarbeiten sein.

Es erscheint demnach notwendig, sich damit auseinanderzusetzen, dass eine solche Kultur innerhalb von Unterrichtsprozessen und darüber hinaus für das gesamte zwischenmenschliche Leben eine wichtige Rolle spielt. Durch einen anerkennenden und wertschätzenden Umgang erscheinen die oben genannten Kompetenzen als fundamentale Grundlagen des RU deutlich sichtbar und erlebbarer zu werden.

3.4 Grundlagen der Religionspädagogik

Der Evangelische Religionsunterricht kann in Hessen einen wichtigen Platz im schulischen Bildungskontext einnehmen und somit versuchen einen maßgeblichen „elementaren Beitrag zur Subjektwerdung des Menschen“⁹⁹ zu leisten, bei der Anerkennung und Wertschätzung unverzichtbar sind. Der RU kann und darf an dieser Stelle nicht als missionarischer Unterricht verstanden werden, welcher unter der Zielprämisse junge Menschen zum Glauben zu bewegen steht und daraufhin gestaltet wird. Dieser Gedanke verbietet sich aufgrund zentraler pädagogischer Ansätze mit dem Fokus auf eine freie Entfaltung des Individuums.¹⁰⁰ Mit dem Verweis auf den ursprünglich der politischen Bildung entstammenden Beutelsbacher Konsens lässt sich dies grundsätzlich präzisierend verdeutlichen. Dessen Grundkonzeption sieht vor, dass SuS keineswegs überwältigt werden dürfen, sondern man ihnen als Lehrperson Angebote und Hilfestellungen eröffnen soll, sodass sie ihre eigene Mündigkeit ausbilden können. Daher ist es von elementarer Bedeutung, den RU so zu gestalten, dass sich SuS explorierend im Kontext von Religionen bewegen und eigene Kompetenzen ausbilden und entwickeln können.

⁹⁷ Hessisches Kultusministerium (2016): 9.

⁹⁸ Hiermit sei vor allem auf Inhalte der Bergpredigt, insbesondere Mt 7,12 verwiesen.

⁹⁹ Grümme (2014): 105.

¹⁰⁰ Vgl. dazu Kapitel 3.3.

Der Beutelsbacher Konsens stellt dazu drei Ge- und Verbote als Voraussetzungen für gelungene Bildungsprozesse heraus:

1. Überwältigungsverbot: Lehrpersonen dürften SuS nicht daran hindern, ein eigenes Urteil hinsichtlich ihrer Meinungsbilder zu erlangen und sie dahingehend beeinflussen, sodass jene in ihrer freien Entfaltung der Persönlichkeit gehemmt werden würden. SuS dürften nicht in ihrer Meinungsbildung gelenkt werden, vielmehr sollen sie dazu befähigt werden, sich ein eigenes und selbstständiges Urteil bilden zu können. Unter dem Grundverständnis der Rolle der Lehrperson sei es dabei deren Aufgabe, SuS in ihrem Streben nach Mündigkeit zu fordern und zu fördern.

2. Kontroversitäts- und Korrekturgebot: Kontroverse Inhalte, welche in wissenschaftlichen und theologischen Kontexten als solche behandelt werden würden, seien in schulischen Kontexten ebenso zu behandeln. Eigene Meinungsbilder der Lehrperson würden keine signifikante Rolle für die Durchsetzung dieses Gebotes spielen, da sämtliche Meinungsbilder und weitreichende Auffassungen als Unterrichtsinhalte zur Sprache kommen sollten (und meist auch kämen). Daher würden auch der Lehrkraft entgegenstehende Auffassungen und Meinungsbilder angesprochen und die Indoktrination von SuS könne so grundsätzlich verhindert werden.

3. Analyse- und Interessenberücksichtigungsgebot: Es soll den SuS ermöglicht werden, eigene Interessen und Gedanken auszudrücken, sich auf die Suche nach Lösungswegen zur Durchsetzung ihrer eigenen Interessen und Bestrebungen zu begeben und diese möglichst auch umsetzen zu können. Die dazu nötigen Fähigkeiten operationaler Art sollen dabei betont und vermittelt werden.¹⁰¹

Dieser aus dem Status quo der deutschen Nachkriegszeit erwachsene Konsens lässt sich folglich auch auf den Evangelischen Religionsunterricht beziehen und diesem zu Grunde legen. Der RU darf und kann an dieser Stelle nicht als Missionierungsunterricht verstanden werden, da dies einer kompetenzorientierten und anerkennenden und wertschätzenden Pädagogik widerspricht. SuS sollen vielmehr in ihrer Individualität wertgeschätzt und mit ihren Meinungen sowie Überzeugungen anerkannt werden.

Eine massive äußere Beeinflussung und damit eine völlige Umkehrung der Prämisse von Anerkennung und Wertschätzung der jeweiligen Person durch eine vermeintlich dazu prädestinierte Obrigkeit, erscheint dem Protestantismus als Kirche aller Gläubigen fern zu sein.¹⁰² Eine Kultur der Anerkennung

¹⁰¹ Vgl. Wehling (1977): 179f.

¹⁰² Vgl. Klotzbücher (2016): 3f.

und Wertschätzung konterkariert geradezu solche bildungspolitischen Auswüchse wie Indoktrinierung und Manipulation. Evidente pädagogische Negativansätze dürfen folglich keinen Einfluss innerhalb schulischer Prozesse ausüben. Aus seiner christlich-evangelischen Perspektive und einem damit verbundenen Menschenbild heraus, kommt dem RU an dieser Stelle eine Schlüsselrolle zu. Es gilt hierbei die Annahme, dass sich kein Individuum auf Erden mit seinen Leistungen, Werken und Taten vor Gott profilieren und rechtfertigen kann. Martin Luther nutzte hierzu die Beschreibungen *sola gratia*¹⁰³ und *sola fide*¹⁰⁴. Aus dieser Betrachtung wird eine vollkommene Gleichheit aller Menschen in ihrer Wertigkeit vor Gott deutlich. Dementsprechend kann sich niemand Gottes Gnade erwirken und eigenmächtig vor ihm rechtfertigen. Der Mensch kann und soll Gott demnach ehren – *soli Deo gloria*¹⁰⁵. Die guten Werke des anerkennenden und wertschätzenden Umgangs miteinander kann der Mensch daher nicht mit dem fokussierten Ziel der Erlangung der Gnade Gottes ausüben, sondern vielmehr aus dessen Gnade heraus aktiv leben.¹⁰⁶ Dieses Äquivalentsprinzip der vollständigen Gleichheit aller menschlichen Individuen vor dem Schöpfer sollte im RU gelebt werden und so zur Maßgabe des Miteinanders zwischen SuS und Lehrpersonen werden.

Ein*e Jede*r sollte dieselbe Anerkennung und Wertschätzung entgegengebracht bekommen, gleichwie er oder sie diese auch jeder und jedem entgegenbringen sollte.¹⁰⁷ Kein Mensch ist mehr wert als ein anderer und sollte daher keineswegs anders behandelt werden. Aus dieser Betrachtung heraus kann und sollte der RU Gelegenheiten bieten, sich mit dem Menschsein zu beschäftigen. „Empathiedefizite sind Spiegelungsdefizite!“¹⁰⁸, nennt es Joachim Bauer. Gerade der RU sollte Handlungsmöglichkeiten bieten, dass sowohl Lehrpersonen, als auch SuS ihre Kompetenzen zur Empathiefähigkeit erweitern können. Der RU lebt in großen Teilen davon, über eigene Empfindungen und Gefühle zu sprechen und dabei auch auf das jeweilige Gegenüber einzugehen, somit Empathie zu zeigen. Ohne ein solches Verständnis einer „»Theory of Mind«“¹⁰⁹ sind Kommunikations- und Beziehungsstrukturen auch im RU nur schwer möglich, da es eine Voraussetzung für einen anerkennenden und wertschätzenden Umgang miteinander ist, zu erfassen, was in einem anderen Menschen vorgeht oder vorgehen könnte.

¹⁰³ Allein aus Gnade.

¹⁰⁴ Allein durch den Glauben.

¹⁰⁵ Allein Gott sei Ehre.

¹⁰⁶ Vgl. EKD (2014): 46-48.

¹⁰⁷ Hierauf wird im vierten Kapitel unter biblischen Gesichtspunkten zurückzukommen sein.

¹⁰⁸ Bauer (2006^b): 126f.

¹⁰⁹ Bauer (2006^b): 50.

Im RU bedeutet dies, dass ein Austauschprozess über Fragen der menschlichen Existenz und einer damit verbundenen Lebensführung gefördert werden sollte. Ein etwa vorhandener oder eben nicht existierender Glaube als trennendes Element zwischen Menschen darf hierbei keinesfalls als Bewertungs- und Beurteilungskriterium genutzt werden. Die menschliche Fähigkeit, glauben zu können, liegt einzig und allein in den Händen Gottes, aus welchen der Mensch seinen Glauben empfangen hat. Vielmehr sollte der Fokus darauf liegen, dass sich SuS mit Ansätzen und Möglichkeiten auseinandersetzen können, Kompetenzen zu erwerben, um sich mit religiösen Inhalten vertraut zu machen. Dabei können sie durchaus einen Weg zum Glauben entdecken, von welchem sie selbst entscheiden können, ob sie ihn gehen möchten oder nicht.¹¹⁰

Im Zuge dieser Betrachtungen wird es zur Maxime des RU, zu vermitteln, dass alle Mitglieder innerhalb des Bildungsprozesses Schule, d.h. SuS, Lehrpersonen und auch Mitarbeiter*innen darauf achten sollten, mit allen Menschen, ihrer Persönlichkeit und ihren Leistungen möglichst wertschätzend umzugehen. Die Schule darf demnach aus Sicht der SuS nicht zu einem Ort der Demütigung und Ablehnung verkommen.

Welche negativen Auswirkungen und den eigenen Lernfortschritt hemmende Faktoren wie Angst und negativer Stress in sich tragen können, verdeutlichen neurodidaktische sowie positiv-pädagogische Betrachtungen und Analysen.¹¹¹ Dafür, dass die Schule ein Ort der positiven, wertschätzenden und anerkennenden Erlebnisse ist und bleibt, sollte und kann der RU vor dem Hintergrund des ihm zu Grunde liegenden christlichen Menschenbildes bestrebt sein, einen Beitrag zu leisten. Aus seinen christlich-theologischen Verständnissen heraus, bilden sich Konsequenzen des zwischenmenschlichen Umganges innerhalb des RU ab, welche im folgenden Abschnitt unter einer weiteren Maßgabe des Reformators Martin Luthers — sola scriptura¹¹² — anhand einiger biblischen Referenzstellen dargestellt und weiterführend eruiert werden.

4 Biblische Grundlagen

Als zentrale inhaltliche Aspekte des RU sollten, gleichwohl hinsichtlich zwischenmenschlicher Verhältnisse und damit einhergehend in Bezug auf Anerkennung und Wertschätzung, biblische Referenzen als Ansätze ethischen

¹¹⁰ Vgl. Rothgangel & Adam & Lachmann (2012): 96.

¹¹¹ Vgl. Jäggle et al. (2013): 11f.

¹¹² Allein die Schrift.

Verhaltens im Unterricht eruiert, diskutiert werden und zur Sprache kommen. Das Wort Theologie ist ein Kompositum der Begriffe θεός (Gott) und λόγος (Wort). Der Kontakt und die Beschäftigung mit biblischen Inhalten als Gotteswort nach Menschenart, sollte demnach ein wichtiger Bestandteil des RU sein. Aus der Tatsache heraus, dass die Heilige Schrift und ihrer Mitte Christus als die zentrale Grundlage der Evangelischen Kirche bezeichnet werden kann – sola scriptura – erschließt sich, dass die Bibel damit einen zentralen Unterrichtsinhalt des RU ausmachen sollte.¹¹³ Die biblischen Zeugnisse von Christinnen und Christen beinhalten dabei grundlegende Ideen von Beziehungsstrukturen und Verhaltensmustern, welche sich als Handlungsreferenzen hinsichtlich einer Auseinandersetzung mit dem Erleben von Anerkennung und Wertschätzung ergeben und zur unterrichtlichen Thematisierung prädestiniert erscheinen.

Im Zuge der empirischen Erhebung steht in diesem Sinne ein Zitat aus dem Evangelium nach Matthäus im Vordergrund der Betrachtung, welches die Probanden*innen innerhalb des Fragebogens kommentieren sollen.¹¹⁴ Demnach soll den empirischen Untersuchungsergebnissen eine inhaltliche Erläuterung dieses Zitates vorangestellt werden.

In der Bergpredigt erläutert Jesus nach Mt 5-7 zentrale Inhalte einer christlich-theologischen Ethik und damit verbundene Inhalte eines zwischenmenschlichen Umgangs.¹¹⁵ Zum Ende der Bergpredigt fasst er eine, wenn nicht sogar die zentrale, Aussage dieser Ethik zusammen. Wollte man „die gesamte Botschaft in der Bibel, alle Lehren des Christentums und die ganze Offenbarung Gottes in der Bibel in einem einzigen Satz zusammenfassen [...]“¹¹⁶, so erscheint dies mit dem folgenden möglich zu sein:

„Alles nun, was ihr wollt, dass euch die Leute tun sollen, das tut ihnen auch!“¹¹⁷

¹¹³ Hier sei darauf verwiesen, dass das jeweilige Kerncurriculum Grundlagen, Ideen und inhaltliche Anregungen zur Thematisierung biblischer Inhalte im RU determiniert und liefert. Eine weiterführende Betrachtung dieser kerncurricularen Vorgaben erscheint hier jedoch mit dem Hinblick auf die Fragestellung nicht zuträglich und daher nicht notwendig zu sein.

¹¹⁴ Vgl. dazu Kapitel 5.6.

¹¹⁵ Das KC verdeutlicht dabei, dass ausgehend von einem erhöhten unterrichtlichen Niveau (Leistungskurse) „weitere Interpretationsmöglichkeiten der Bergpredigt“ (Hessisches Kultusministerium (2016): 36) innerhalb des RU thematisiert werden sollen. Hierbei sei auf die Brisanz und die der Bergpredigt innewohnende Spannung zwischen »schon« und »noch nicht« des angebrochenen Gottesreiches verwiesen. Diese Spannungslinien von vermeintlichen utopischen Vorstellungen der Implementierung von Inhalten der Bergpredigt und historisch gewachsenen kontroversen Auseinandersetzungen mit diesem Text sind zu bedenken. Sie können jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht abschließend dargestellt werden (Vgl. Kliemann (2011): 135-142.).

¹¹⁶ Drewermann (1992): 606.

¹¹⁷ Mt 7,12. Die Aufgabe der Beurteilung dieses Zitates stellt eine der beiden offenen Fragen der schulischen empirischen Untersuchung dar. Siehe hierzu insbesondere Kapitel 5.6.

Diese Worte Jesu wurden weiterführend mit den Zeilen „*denn dies ist das Gesetz und die Propheten*“¹¹⁸ erläutert. Somit scheint der Autor des Matthäusevangeliums offensichtlich auf die Erfüllung des Gesetzes und der Prophetie durch Jesus pointiert hinzuweisen sowie dieser Rede damit ein besonderes Gewicht und weitreichende Auswirkungen verleihen zu wollen. Folglich kann dieser ergänzende Teil des Verses als inhaltlicher Abschluss der Bergpredigt verstanden werden.¹¹⁹

Diese Worte wurden im Laufe der Menschheitsgeschichte vielfach rezipiert und haben sich dadurch in einem allgemeinen, nicht zwangsläufig christlich determinierten Sprachkontext als Goldene Regel¹²⁰ eingepägt. Der Ausspruch »Was du nicht willst, was man dir tu, das füg auch keinem anderen zu.«, stellt dabei als bekannte Übertragung des Bibelverses eine negative Formulierung des Wortes Jesu nach Mt 7,12 dar. Nach christlicher Überlieferung ist dieser Bibelvers des NT jedoch als eine positive und aktive Formulierung abgefasst, welche dem/der Zuhörer*in oder dem/der Leser*in Eigeninitiative und damit Verantwortung überträgt. Dieser Vers ist dabei im Zusammenhang mit Lev 19,18 zu lesen und auszulegen.¹²¹ Im Alten Testament¹²² im dritten Buch Mose steht geschrieben: „*Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst; ich bin der HERR.*“¹²³

Dieser Zusammenhang erscheint daher notwendig, da Mt 7,12 keinen Hinweis auf die genaue Einhaltung derjenigen Pflichten gibt, die dort angesprochen und zur Maxime erklärt werden. Aus dem AT-Vers aus Levitikus geht jedoch hervor, dass es sich um das Gebot der Nächstenliebe handeln muss. Dieses Gebot ist dabei als Kern oder auch als Zusammenfassung der zweiten Tafel des Dekalogs und damit als ethische Verantwortungsmaßgabe zu betrachten.¹²⁴ Darüber hinaus stellt der Ort der Verkündung der Worte Jesu ebenfalls einen Bezug zu Mose her. Jesus hält diese erste große Rede auf einem Berg¹²⁵ und Mose empfängt die Zehn Gebote eben auch auf einem solchen, in diesem Fall dem Berg Sinai. Hieraus wird ersichtlich, dass auch die offensichtlich überlieferten örtlichen Begebenheiten für eine Verbindung von Mt 7,12

¹¹⁸ Mt 7,12.

¹¹⁹ Vgl. Luz (1985): 387.

¹²⁰ Interessanterweise wurde das Zitat aus Mt 7,12 von einigen SuS völlig unabhängig voneinander und ohne vorherige Hinweise als eben die Goldene Regel bezeichnet. Mehr dazu in der Auswertung der empirischen Erhebung im fünften Kapitel.

¹²¹ Vgl. Luz (1985): 388f. und Rösel (2013): 19f.

¹²² Im Folgenden als AT abgekürzt.

¹²³ Lev 19,18.

¹²⁴ Vgl. Schmidt (1993): 147f.

¹²⁵ Daher rührt der Name Bergpredigt.

und Lev 19,18 sprechen.¹²⁶ Mose bringt das Gesetz und Jesus verkörpert dessen Ziel.¹²⁷

Anhand der dargelegten Feststellung, dass es sich bei Mt 7,12 um Teile der Erfüllung der Prophezeiung in der Person Jesu handeln kann, lassen sich weiterführend folgende Zusammenhänge erfassen: Die Bergpredigt präzisiert das Gebot der Nächstenliebe in einer Form, dass das, was Jesus anhand seiner Liebe zu den Menschen von ihnen fordert, eine Handlungsprämisse für alle Menschen darstellen sollte. Dieser Allgemeingültigkeitsanspruch wird dabei durch den Autor des Matthäusevangeliums mit Hilfe der Ergänzung und dem dieser Aussage innewohnenden Verweis auf das Gesetz unterstrichen.¹²⁸

In diese Kausalreihe lässt sich darüber hinaus auch die kantsche Darstellung hinzuziehen, welche „auf *alle* Menschen ausgedehnt [wurde] und den universal formulierten kategorischen Imperativ zum Prinzip des Handels gemacht [hat]“¹²⁹. Hieraus wird mit Verweis auf Eugen Drewermann ersichtlich, dass der zentrale Gedanke der Goldenen Regel, derjenige der Nächstenliebe, kein ausschließlich christlicher Topos ist. Vielmehr tauche dieses zentrale ethische Motiv in fast allen großen Weltreligionen auf, denn es lassen sich ähnliche Gedankenkonstrukte und Maßgaben in zahlreichen nicht-christlichen Quellen wiederfinden.¹³⁰ Da im RU neben christlichen Inhalten, Motiven und Grundlagen ebenfalls auch weitere (Welt-)Religionen zu thematisieren sind, bietet sich dieser Topos der Nächstenliebe durchaus als ein über die Grenzen der christlichen Religionen hinaus zu betrachtendes Motiv an, um so Inhalte und Grundlagen des zwischenmenschlichen Zusammenlebens zu eruieren.¹³¹

Der inhaltliche Fokus darauf, dasjenige zur Maxime des eigenen Handels zu machen, was man selbst erleben möchte, deutet auf zwei elementare Vorteile dieser ethischen Handlungsweise hin, welche im Rahmen dieser Arbeit einen entscheidenden Faktor spielen können:

Erstens müssen Menschen in ihren Entwicklungsprozessen dort abgeholt werden, wo sie sich momentan befinden, sodass sich positive Lehr-/Lerneffekte einstellen können. Diese Möglichkeit liegt im Fall der Goldenen Regel in deren Anschaulichkeit, da der inhaltliche Skopus als sichtbare Verhaltensweise in einem zwischenmenschlichen Umfeld direkt erkennbar wird.¹³²

¹²⁶ Vgl. Heckel (2014): 93.

¹²⁷ Vgl. „*Denn Christus ist des Gesetzes Ende; wer an den glaubt, der ist gerecht.*“ (Röm 10,4).

¹²⁸ Vgl. Luz (1985): 391f. und Bauer (2006^b):11.

¹²⁹ Luz (1985): 391.

¹³⁰ Vgl. Drewermann (1992): 606.

¹³¹ Somit kann hiermit ein Beitrag zur Verständigung zwischen unterschiedlichen Religionen geleistet werden.

¹³² Vgl. Drewermann (1992): 612f.

Hier ist ersichtlich, dass eine Verbindungslinie zum „Lernen am Modell“¹³³ gezogen werden kann.¹³⁴ Durch Beobachten und Verinnerlichen, im Zuge zwischenmenschlicher Kontakte, können sich Vorstellungen entwickeln, was ein positives oder negatives Verhalten in Bezug auf das eigene und auch auf das Leben anderer Menschen bedeuten kann.

Zweitens bedarf es im Sinne dieser Regel Fähigkeiten der Empathie. Eigene Gefühlslagen, welche sich auch mit Hilfe der Spiegelneurone entwickeln konnten, können nur so zur Maxime der eigenen Handlung gemacht werden. Anhand von Empathie können Menschen verstehen und erkennen, wie andere Menschen durch ihr eigenes Handeln beeinflusst werden und wie diese ebenfalls die Persönlichkeit ihres Gegenübers beeinflussen können.¹³⁵

Um im Ausleben von Menschlichkeit zu reifen, sind auch immer Individuen nötig, die einander dabei helfen. Wichtig dabei ist, dass es im Sinne der Goldenen Regel nicht zu Negativabstraktionen in den Vorstellungen bestimmter Personen kommen darf. Etwaige grausame Auswüchse, wie die Shoah oder totalitäre und diktatorische Staatssysteme, die sich darauf gründen, sie wollten doch für alle nur das Beste, dürfen dabei nicht zur Entfaltung kommen. Vielmehr ist es von höchster Bedeutung, dass Menschen mit sich und mit ihren Mitmenschen im friedlichen Einklang leben und daraus anhand von Lehr-/Lernprozessen Leitbilder für sich und für Andere entwickeln können.¹³⁶ Folglich sind hierzu Kenntnisse über die Nutzung von Möglichkeiten des Modelllernens und neurodidaktischer Elemente, etwa der Spiegelneurone, grundlegend hilfreich und dadurch notwendig zu bedenken. Denn so können sich Menschen und somit am Beispiel auch SuS im christlichen Sinne der Nächstenliebe unter Beachtung der Goldenen Regel, entfalten. Sie können dahingehend Kompetenzen entwickeln und so in ein anerkennendes und wertschätzendes Gemeinwesen und Miteinander hineinwachsen.

Um SuS auf diesem Weg zu begleiten, kann dem RU eine beträchtliche Rolle dahingehend zukommen, ihnen oben genannte Inhalte einer christlichen Ethik, zu eröffnen und so der eigenen Exploration und dem eigenen Kompetenzerwerb zugänglich zu machen. Inwieweit SuS mit der Goldenen Regel vertraut sind, welche Gedanken und Eindrücke sie mit ihr verbinden, lässt sich in Ansätzen und exemplarisch anhand der folgenden Auswertung aufzeigen.

¹³³ Bauer (2006^b): 122.

¹³⁴ Vgl. dazu Kapitel 3.1.

¹³⁵ Vgl. Drewermann (1992): 606-609.

¹³⁶ Vgl. Drewermann (1992): 610-613.

Der Fragenbogen, welcher die Basis der empirischen Erhebung darstellt, beinhaltet zwei offene Fragen, von denen sich eine unmittelbar auf Mt 7,12 bezieht.¹³⁷ Dabei wird auf die explizite Nennung der Goldenen Regel (als Begrifflichkeit) verzichtet, sodass SuS die Möglichkeit erhalten, sich frei von einer etwaig vorgegebenen Intention äußern zu können.

5 Empirische Untersuchung

5.1 Grundlagen und Methodik

Das Empfinden von Anerkennung und Wertschätzung und darauf bezogene Erlebnisse sowie damit verbundene Meinungsbilder hinsichtlich des Evangelischen Religionsunterrichts stellen den Inhalt der vorliegenden empirischen Erhebung dar. In dieser wurden insgesamt 84 SuS (37 Schülerinnen und 45 Schüler¹³⁸) eines kleinstädtischen Gymnasiums des Landes Hessens, befragt. Dabei besuchten diese die siebte, neunte und zwölfte Jahrgangsstufe. In einer anonymen Befragung konnten sie hinsichtlich des Erlebens von Anerkennung und Wertschätzung im RU in 24 Items sowie in zwei offenen Fragen Stellung beziehen.¹³⁹

Zu Beginn dieser freiwilligen Befragung wurden die Teilnehmer*innen darauf hingewiesen, dass weder ihre Lehrpersonen, geschweige denn die Schulleitung, Ergebnisse und daraus abzuleitende Erkenntnisse dieser Erhebung erfahren werden. Vielmehr konnte den SuS so versichert werden, dass es sich um eine rein wissenschaftliche Erhebung zu Gunsten dieser Wissenschaftlichen Hausarbeit im universitären Rahmen des Lehramtsstudiums handelt. Gleichmaßen wurde ihnen verdeutlicht, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, sondern es sich bei den Ergebnissen um ihre persönliche Meinung, ihre Empfindungen und Erfahrungsberichte handelt.¹⁴⁰

Die Antwortmöglichkeiten des Fragebogens ergeben innerhalb der einzelnen Items durch die abgestufte und damit exaktere Positionierung die Möglichkeit, sodass sich die Probanden*innen auch tendenziell äußern und dadurch verorten können. Dies ist nur durch eine solche kleinstufige Antwortstruktur möglich, da ansonsten keine Tendenzen innerhalb möglicher Antworten erkennbar

¹³⁷ Siehe dazu im Anhang Kapitel 9.2 und 9.4.

¹³⁸ Zwei Personen kreuzten auf dem Fragebogen keine Geschlechtszugehörigkeit an.

¹³⁹ Im Voraus wurden die Eltern der minderjährigen SuS über diese Erhebung in Kenntnis gesetzt, die Grundlagen wurden ihnen erläutert und die elterliche Zustimmung dafür, dass ihre Kinder teilnehmen dürfen, eingeholt.

¹⁴⁰ Im Vorlauf der Erhebungsphase boten die Lehrkräfte an, den Raum für diese Zeit zu verlassen, sodass sie nichts von den Angaben oder etwaigen Fragen der SuS mitbekommen können. Dies lehnten die Probanden*innen jedoch dankend ab.

wären, wenn man nur eine einfache Möglichkeit von Zustimmung oder Ablehnung zu einer Aussage anbieten würde.

Die einzelnen Items des Bogens sind dabei aktivisch und als Aussagesätze formuliert, sodass sich die Teilnehmer*innen im Sinne der genannten Skalierung anhand folgender Ausprägungen zu den Aussagen positionieren können:

- Ich stimme überhaupt nicht zu.
- Ich stimme nicht zu
- Ich stimme weniger zu.
- Ich stimme weder noch zu.
- Ich stimme eher zu.
- Ich stimme zu.
- Ich stimme vollständig zu.¹⁴¹

Die einzelnen Antwortmöglichkeiten sind in der Ausrichtung von einer vollständigen Ablehnung hin zu einer vollkommenden Zustimmung mit einem Wert -3 bis +3 skaliert. Dies ist daher notwendig, da diese Zahlenwerte zur Auswertung der Antworten, hinsichtlich von Tendenzen, dienen. Somit lassen sich über prozentuale Verteilungen sowie den Mittelwert¹⁴² und den Median¹⁴³ eines Items, Erkenntnisse hinsichtlich einzelner Antworten auf die jeweilige Gesamterhebung der einzelnen Aussagen treffen. Items, welche sich inhaltlich aufeinander beziehen, können so miteinander in Bezug gesetzt zusammenhängend analysiert und ausgewertet werden. Dabei geben die jeweiligen prozentualen Angaben zur Zustimmung oder Ablehnung eines Items jeweils die Summe der drei möglichen Statements hinsichtlich derselben Tendenz an.¹⁴⁴ Die Indifferenzquote ist dagegen separat zu betrachten. In zwei offenen Fragen haben die Probanden*innen darüber hinaus die Möglichkeit, sich frei zu diesen zu äußern und ihre Gedanken und Meinungen darzustellen.¹⁴⁵ Die Frage 25 rekurriert dabei auf das persönliche Verständnis von Anerkennung und Wertschätzung. Dabei liegt das Ziel darin, zu eruieren, was SuS hierunter verstehen und daher eigenständig definieren können. Folglich wird ein Aspekt

¹⁴¹ Das Fragebogenlayout sowie die vollständige Auswertung der Multiple-Choice Fragen, inklusive der vollständigen numerischen Ergebnisse, sind dem Anhang zu entnehmen. Siehe dazu Kapitel 9.2 und 9.3.

¹⁴² Der Mittelwert eines Items beschreibt den Durchschnittswert aller zu diesem Item gegebenen Antworten.

¹⁴³ „Der Wert, der genau in der Mitte einer Datenverteilung liegt, nennt sich Median oder Zentralwert.“ (Statista GmbH (2016). Online verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/85/median/> [letzter Zugriff: 15.03.2017]).

¹⁴⁴ Die drei negativen Werte ergeben kumuliert die Quote der Ablehnung, null bezeichnet die indifferenten Antworten und die drei zusammenaddierten positiven Werte verdeutlichen die jeweilige Zustimmung zu den Ausprägungen des Items.

¹⁴⁵ Alle Statements und Kommentare der SuS sind dabei ohne jeglichen Korrekturen in ihrer originalen und ursprünglichen Form und Orthografie wiedergegeben. Die vollständigen schriftlichen Antworten der Schüler*innen sind dem Anhang in Kapitel 9.4 zu entnehmen.

dieser Auswertung darin bestehen, einige ausgewählte SuS-Antworten auf die in den Kapiteln drei und vier herausgearbeiteten theoretischen und theologischen Ansätzen zu beziehen und miteinander vergleichend in Beziehung zu setzen, um daraus mögliche Rückschlüsse auf die gesamte Arbeit zu ziehen. Die Frage 26 bietet den Teilnehmer*innen dabei die Möglichkeit, zu dem biblischen Zitat aus Mt 7,12 Stellung zu nehmen. Hier wird in der Auswertung darauf eingegangen, inwieweit SuS dieses Zitat bewerten und gegebenenfalls mit anderen Inhalten des Fragebogens und auch mit anderen theologischen und/oder ethischen Bezugspunkten verknüpfen können. Hierauf basierend soll ebenfalls darauf Bezug genommen werden, die Bedeutung des RU für das Vermitteln und Leben einer Kultur der Anerkennung und Wertschätzung in der Schule zu erfassen.

Im Nachgang der jeweiligen Bearbeitungszeit des Fragebogens wurde den SuS noch Zeit gewährt, sich freiwillig zu dieser Erhebung zu äußern. Diese Möglichkeit nahmen zahlreiche Teilnehmer*innen der empirischen Erhebung dankend an.¹⁴⁶ Dabei kamen einige thematischen Aspekte aus dem Themenkomplex der Unterrichtsprozesse, damit verbundener Lehr-/Lernsituationen sowie dem zwischenmenschlichen Verhalten hinsichtlich des Themenkomplexes Anerkennung und Wertschätzung zur Sprache. Insbesondere die Verhältnisse untereinander sowie auch Beziehungsstrukturen mit der jeweiligen Lehrperson wurden dabei thematisiert. Hierbei zeigten sich die SuS äußerst reflektiert und nutzten (vor allem die Teilnehmer*innen ab der neunten Jahrgangsstufe) die Möglichkeit, ihre persönliche Sicht auf hier dargelegte Inhalte und Aspekte, über die empirische Erhebung hinaus frei zu artikulieren und so ihren Meinungen und Empfindungen Ausdruck zu verleihen.

Im Folgenden sollen die aussagekräftigsten Items der Item-Batterie sowie ausgewählte Kommentare der SuS aus beiden offenen Fragestellungen analysiert und mit den theoretischen Konzepten und biblischen Zusammenhängen aus Kapitel drei und vier in Beziehung gesetzt werden. Aufgrund der Nutzung von Kategorisierungen hinsichtlich der Ergebnisse der empirischen Erhebung sowie einer damit verbundenen, mehrfach auftretenden, Kohärenz oder Dissonanz in den Ergebnissen und den daraus zu schließenden Zusammenhängen zwischen einzelnen Items, wird in der Analyse der Ergebnisse von der

¹⁴⁶ Anzumerken ist, dass die hier beschriebenen mündlichen Beiträgen der SuS auch über den thematischen Fokus dieser Arbeit hinausgingen und alle Beiträge der SuS im Beisein der jeweiligen Lehrkraft geäußert wurden, welche anbot den Raum zu verlassen, was die Probanden*innen jedoch dankend ablehnten. Hieraus verdeutlicht sich wiederum ein anerkennendes und wertschätzendes Verhältnis zwischen den SuS und den Lehrpersonen.

dem Fragebogen zu entnehmenden Reihenfolge der Items eins bis 24 abzuweichen sein.

Im ersten Schritt werden grundsätzliche Empfindungen der SuS hinsichtlich des RU und dem in ihm vorherrschenden Unterrichtsklima betrachtet. Dabei wird neben den Ergebnissen aus der Item-Batterie auf einige Beschreibungen der Probanden*innen von Anerkennung und Wertschätzung eingegangen, welche sie in ihren Statements mit einem besonderen Bezug auf den unterrichtlichen Alltag definieren. Daran anknüpfend richtet sich der Blick auf das zwischenmenschliche Verhältnis der SuS gegenüber der Lehrperson und gegenüber ihren Mitschüler*innen innerhalb des RU. Darauf folgend wird auf einen vermeintlichen Zusammenhang des Erlebens von Anerkennung und Wertschätzung mit dem Thema der Notengebung eingegangen, da zahlreiche Probanden*innen auf einen solchen Zusammenhang rekurrieren. Darüber hinaus stehen persönliche Erfahrungen und Empfindungen von Anerkennung und Wertschätzung im RU aus Sicht der SuS im Zentrum der Betrachtung. Hierzu wird auf einige die beiden genannten Begriffe definierende Statements der Probanden*innen eingegangen. Der Fokus der empirischen Untersuchung liegt in der Betrachtung der Ergebnisse in Bezug darauf, inwieweit Einflussmöglichkeiten des RU auf das Erleben von Anerkennung und Wertschätzung, mit Blick auf ein positives Schulklima erkennbar sein können. Hierzu richtet sich die abschließende Bezugnahme hinsichtlich der empirischen Ergebnisse auf die Kommentare und Stellungnahmen der Probanden*innen zu den Worten aus Mt 7,12, welches zahlreiche SuS mit weiteren Inhalten und Aspekten dieser Erhebung in Verbindung setzen.

5.2 Der RU und das in ihm erlebbare Unterrichtsklima

Das erste Item der empirischen Erhebung verdeutlicht, dass 76 Prozent der befragten Schüler*innen den Evangelischen Religionsunterricht gerne besuchen. Lediglich zwölf Prozent lehnen diese Aussage ab, wobei sich eine identische Anzahl indifferent positioniert.

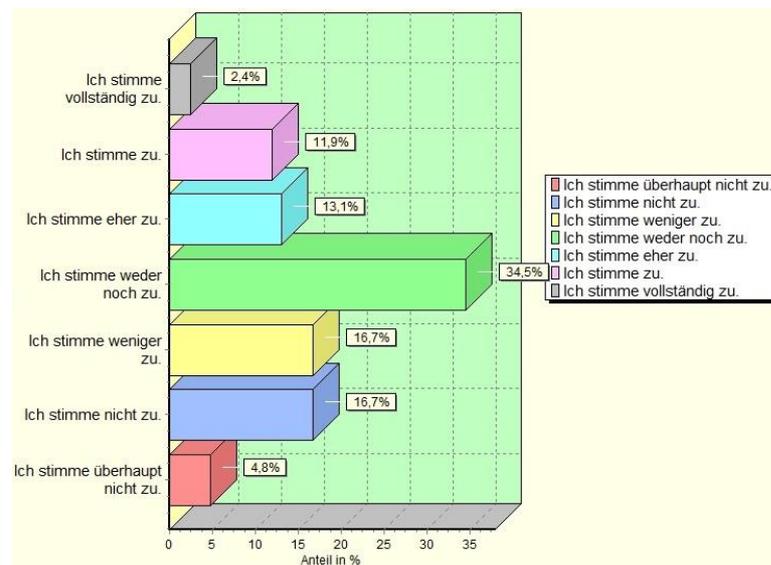
Unter Rückbezug auf die im dritten Kapitel dargelegten Theoriekonzepte wird daher deutlich, dass einer der wichtigsten Lernerfolgskriterien, nämlich den Unterricht gern zu besuchen, bei mehr als zwei Drittel der Befragten erreicht zu sein scheint.¹⁴⁷

Daran anknüpfend wird jedoch anhand des 22. Items ersichtlich, dass sich die SuS im RU offensichtlich nicht signifikant wohler fühlen, als in anderen Unterrichtsfächern. Dies widerlegt meine Erwartungen, da der RU eine besondere

¹⁴⁷ Vgl. Kapitel 3.1 und 3.2.

Konstituierung besitzen kann.¹⁴⁸ Die folgende graphisch aufbereitete Auswertung dieses Items verdeutlicht diese Zusammenhänge:

Item 22: Ich fühle mich im RU wohler als in anderen Unterrichtsfächern.



38 Prozent der Befragten verneinen diese Aussage tendenziell und lediglich 27 Prozent stimmen ihr zu.¹⁴⁹ Auffällig ist in diesem 22. Item vor allem, dass es die höchste Indifferenzquote der gesamten Erhebung aufweist: 35 Prozent der Teilnehmer*innen und damit fast annähernd so viele wie die, die dieses Statement ablehnen, ordnen sich keiner positiven oder negativen Tendenz zu. Der Median dieses Items von null unterstützt diese Beobachtung.

Anhand der Ergebnisse, nach welchen 76 Prozent der Befragten den RU gerne besuchen, erscheint die Vermutung naheliegend, dass sich die SuS in diesem Unterricht dennoch wohl fühlen, gleichwie sie hier keinen signifikanten Unterschied zu anderen Fächern sehen. Ein positives Wohlbefinden erscheint folglich nach Auskunft der Probanden*innen demnach kein explizites und damit typisches Alleinstellungsmerkmal des RU zu sein. Folglich erscheint das Wohlbefinden einer sehr persönlichen Wahrnehmung unterworfen zu sein, welche offensichtlich nicht grundsätzlich an einem bestimmten Unterrichtsfach festzumachen ist. Die hohe Indifferenzquote dieses Items verdeutlicht dies ebenso wie der Mittelwert von -0,2, welcher nur in minimaler Tendenz in eine ablehnende Richtung weist. Die Wahrnehmung des Unterrichts und damit diese Positionierung der SuS werden vielmehr durchaus stark von persönlichen Merkmalen, Erfahrungen und Verfassungen sowie Tagesform und Tageszeit geprägt.

¹⁴⁸ Vgl. hierzu insbesondere die Kapitel 3.3, 3.4. und 4.

¹⁴⁹ Vgl. die numerische Auswertung des Items 22 (siehe Anhang.).

Dabei sollte an dieser Stelle auch darauf verwiesen werden, dass im Sinne positiver pädagogischer Grundsätze die gesamte Schulsituation der SuS idealerweise von Wohlbefinden geprägt sein sollte. Hierzu kann der RU einen erfolgsversprechenden Beitrag leisten. Hierbei determinieren das Erleben von Anerkennung und Wertschätzung körpereigene Motivationssysteme massiv, sodass SuS von einer positiven Atmosphäre innerhalb des RU profitieren können.¹⁵⁰ Die Existenz oder die Nichtexistenz von Gefühlslagen des Wohlbefindens, vor allem auf Seiten der SuS, sind dennoch evidente Merkmale für die Bewertung von Unterrichtssituationen. Anhand der theoretischen Ergebnisse¹⁵¹ verdeutlicht sich, dass eine positive Atmosphäre für den Lernerfolg und damit die Kompetenzausprägung der SuS mehr als zuträglich erscheint, da es sich mit guter Laune deutlich besser lernen lasse als mit schlechter.¹⁵² Mehr als zwei Drittel der SuS (76 Prozent) geben an, dass sie sich trauen würden, im Unterricht über Neues und Unbekanntes zu sprechen. Lediglich 15 Prozent verneinen diese Aussage und acht Prozent positionieren sich indifferent.¹⁵³

Hieraus wird ersichtlich, dass sich eine große Anzahl der Probanden*innen in den unterrichtlichen Zusammenhängen des RU wohlfühlen sollte, da nur so eine explorative Herangehensweise unter einem einkalkulierten Risiko des Eingehens von Fehlern, möglich erscheint. Hierzu notwendige Beziehungsstrukturen von SuS und Lehrkräften können Gefühle von Sicherheit generieren, welche es den Schüler*innen ermöglichen, sich explorativ mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen, um so Lernerfolge zu generieren und ihre Kompetenzen zu erweitern.¹⁵⁴ SuS, die sich in ihrem Lernumfeld sicher fühlen, können dahingehend Kompetenzen entwickeln, sich mit Neuem und Unbekanntem auseinanderzusetzen, da sie in ihren Gefühlslagen in der Weise beeinflusst werden können, sodass sie die auftretenden Herausforderungen einerseits als fordernd und fördernd wahrnehmen, andererseits jedoch auch hinsichtlich der Lösung als erreichbar erachten und diese sie nicht überfordern. Dies erscheint ein zentrales Element von Lehr-/Lernprozessen darzustellen, da einerseits Überforderung, andererseits jedoch auch Unterforderung, gänzlich kontraproduktive Erscheinungen mit sich bringen. Ohne erreichbare Ziele, welche voraussetzen, sich mit Neuem und Unbekanntem auseinanderzusetzen, lassen sich weniger Lernmöglichkeiten generieren, welche die Kompe-

¹⁵⁰ Vgl. Bauer (2007^b): 19f und 36 sowie Kapitel 3.1 und Kapitel 3.2.

¹⁵¹ Vgl. Kapitel 3.

¹⁵² Vgl. Spitzer (2010): 29 und Kapitel 3.1.

¹⁵³ Vgl. Item 17.

¹⁵⁴ Vgl. Burow (2011^a): 51 und Kapitel 3.2.

tenzausprägungen seitens der SuS fordern und fördern können.¹⁵⁵ Demnach erscheint in diesem Sinne eine grundsätzlich anerkennende und wertschätzende Atmosphäre in den hier untersuchten RU-Lerngruppen zu existieren. Das Wohlbefinden der SuS erscheint innerhalb des RU in weiten Teilen vielversprechend ausgeprägt zu sein, auch wenn sie angeben, sie würden sich nicht wohler fühlen als in anderen Unterrichtsfächern. Die SuS verdeutlichen dies damit, dass offensichtlich eine solche positive Atmosphäre in den hier analysierten Lerngruppen vorhanden ist und von den Probanden*innen auch als solche wahrgenommen wird. Eine Schülerin verdeutlicht dies explizit mit ihrem schriftlichen Statement:

- *„Im Religionsunterricht herrscht ein lockeres und entspanntes Klima, bei dem kein Mitschüler benachteiligt oder ausgestoßen wird. Deshalb denke ich das im Rahmen des Religionsunterrichts alle als Person wertgeschätzt und Anerkannt werden.“*¹⁵⁶

Diese Erläuterung der Schülerin, mit welcher sie verdeutlicht, was sie unter Anerkennung und Wertschätzung versteht, zeigt auf, dass innerhalb des RU offensichtlich eine anerkennende und wertschätzende Atmosphäre existent zu sein scheint.¹⁵⁷ Hieran anknüpfend sprechen die folgenden Ergebnisse außerdem für diese Annahme: Innerhalb der empirischen Erhebung geben 80 Prozent der Probanden*innen an, dass sie im RU Fehler machen könnten und sich dieser Chance bewusst seien, aus diesen dann Lernerfolge generieren zu können.¹⁵⁸ Dies erscheint mir als ein Indiz dafür, dass der RU zu einer positiven kompetenzorientierten Pädagogik beitragen kann und sich die SuS explorativ in Lernfeldern bewegen und daraus positiv entwickeln können.¹⁵⁹ Im Sinne von Selbsterkenntnis und Selbstachtung sei es für Lernprozesse von größter Bedeutung sowie von höchster Priorität, aus Fehlern zu lernen und mit gemachten Fehlern zu leben und von diesen zu profitieren.¹⁶⁰

Die hierzu notwendige Sicherheit zu bieten, dass gemachte Fehler keine persönlichen Verfehlungen darstellen, sondern Lernchancen bedeuten, erscheint im RU durchaus praktikabel umsetzbar zu sein.

Eine solche sichere Atmosphäre und einen damit verbundenen Umgang innerhalb der schulischen Lehr-/Lernsituationen müssen die SuS aktiv erleben, da aus diesen anerkennende und wertschätzende Situationen erwachsen können, welche sie auf ihrem explorativen Lernweg unterstützen.

¹⁵⁵ Vgl. Burow (2016): 16f.

¹⁵⁶ Vgl. Fragebogen 74/77.

¹⁵⁷ Vgl. dazu auch Kapitel 3.2, 3.4. und 4.

¹⁵⁸ Vgl. Item 18.

¹⁵⁹ Vgl. Kap. 3.1 Ausführungen zu den Ergebnissen der Forschungen Seligmans.

¹⁶⁰ Vgl. Roebben (2016): 55f.

Ein hierzu erforderliches „*lockeres und entspanntes Klima*“¹⁶¹ kann demnach dem RU zugeschrieben werden.

Hierauf bezugnehmend wird deutlich, dass weiterführend einige der Teilnehmer*innen der empirischen Erhebung auf solche Zusammenhänge rekurrieren und verdeutlichen, dass ihnen diese Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten eingeräumt werden.¹⁶² In ihren persönlichen Definitionen von Anerkennung und Wertschätzung greifen die Probanden*innen diese Korrelation in Verbindung zu mündlichen Beiträgen und etwaig gemachten Fehlern im Unterricht explizit auf:

- *„Wertschätzung ist, wenn die Aussagen die man macht/gesagt werden, geschätzt werden und darüber nicht gelacht wird.“*¹⁶³
- *„Das über das was man sagt nicht gelacht wird, sondern darüber geredet, oder nachgedacht wird.“*¹⁶⁴
- *„Wenn man von den Anderen (Schüler und Lehrer) respektiert wird und nicht wegen falschen Aussagen oder Meinungen ausgelacht wird.“*¹⁶⁵

Somit verdeutlichen die SuS, dass eine wertschätzende Schulkultur davon geprägt sein müsste, dass sie sich persönlich aus der Sicherheit heraus, dass im Unterricht niemand über ihre Fehler lacht, explorativ mit Neuem auseinandersetzen können. In einer daraus hervorgehenden positiven Atmosphäre und einem damit verbundenen positiven Unterrichtsklima im Sinne von Akzeptanz und Toleranz, erscheinen Lehr-/Lernprozesse wesentlich erfolgreicher und damit für die SuS gewinnbringender ablaufen zu können. In der Betrachtung des achten Items hinsichtlich dessen, ob SuS über Äußerungen und Meinungen ihre Mitschüler*innen lachen würden, wird deutlich, dass sie ein solches negatives Verhalten mit einer Zweidrittelmehrheit ablehnen.¹⁶⁶ Daraus ergibt sich, dass innerhalb des RU ein lernförderliches Umfeld zu existieren scheint, da aus Sicherheitslagen heraus eine Exploration und damit eine gewinnbringende Auseinandersetzung, auch aufgrund intrinsischer Motivation, mit Unterrichtsinhalten ermöglicht werden kann.¹⁶⁷

Persönliche Momente des eigenen Lebens möchten dahingehend jedoch deutlich weniger SuS im RU thematisieren, was sich anhand der Ablehnungs-

¹⁶¹ Fragebogen 74/77.

¹⁶² Vgl. Items 16-18.

¹⁶³ Fragebogen 5/8.

¹⁶⁴ Fragebogen 9/12.

¹⁶⁵ Fragebogen 30/33.

¹⁶⁶ Weiterführend dazu in Kapitel 5.3.

¹⁶⁷ Vgl. Kapitel 3.1 und 3.2.

quote dieses Items von 43 Prozent verdeutlicht.¹⁶⁸ Lediglich 39 Prozent der Probanden*innen stimmen dieser Aussage zu und 18 Prozent zeigen sich bei der Beantwortung unentschlossen. Diese Ergebnisse deuten ebenfalls darauf hin, dass es eine sehr individuelle Entscheidung darstellt, im RU über persönlich bewegende Momente sprechen zu wollen. Dies erscheint darüber hinaus von zahlreichen Faktoren abhängig zu sein, ob und wenn ja, inwieweit SuS eigene Emotionen und Gefühlslagen im RU offenlegen möchten. Hierbei ist festzuhalten, dass dieses Item am häufigsten mit handschriftlichen Ergänzungen versehen wurde.¹⁶⁹ In diesen wollen die Befragten meist darauf hinweisen, dass sie sich hinsichtlich persönlicher Dinge und Momente nur äußern würden, wenn sie dies möchten. Sie verdeutlichen damit einerseits, dass sie sich ihrer Mündigkeit bewusst sind und von dieser auch Gebrauch machen wollen. Andererseits wird daraus jedoch auch ersichtlich, dass nicht alle Probanden*innen Aspekte der eigenen Persönlichkeit, innerhalb des Religionsunterrichts, unmittelbar nach außen tragen wollen.

Diese Ergebnisse verdeutlichen meines Erachtens eine existierende positive Atmosphäre sowie positiv prägende pädagogische Strukturen innerhalb des Unterrichts, welche keine Merkmale von Zwang oder sogar Indoktrination aufweisen.¹⁷⁰ SuS können frei entscheiden, ob sie sich hinsichtlich ihrer persönlichen Befindlichkeiten mitteilen möchten. Diese Erkenntnisse korrespondieren demnach damit, dass die Mehrheit der Probanden*innen den RU gern besucht.

In der nun folgenden Betrachtung der weiteren Items und der offenen Fragen wird daher nun zu verdeutlicht, inwieweit sich die Ergebnisse hinsichtlich der Atmosphäre im RU mit den persönlich-zwischenmenschlichen Erfahrungen der Probanden*innen decken. Daraus können Rückschlüsse auf Beziehungsstrukturen gezogen werden, welche gravierende Einflüsse auf das Empfinden von Anerkennung und Wertschätzung innerhalb des RU darstellen.

5.3 Zwischenmenschliche Verhältnisse im RU

Als eines der zentralsten Elemente von Lehr-/Lernsituationen im RU gelten Kommunikationsstrukturen.¹⁷¹ Auch die Probanden*innen äußern in ihren Statements bezüglich der Frage 25 in diversen Ansätzen und Kommentaren,

¹⁶⁸ Vgl. Item 19.

¹⁶⁹ Diese können in dieser Auswertung leider nicht weiterführend dargestellt werden, da die Erstellung und Auswertung der Fragebögen anhand des Fragebogenprogramms GrafStat erfolgt, welches keine nachträglichen Ergänzungen der Items ermöglicht.

¹⁷⁰ Welche sich mit dem Rückbezug auf den Beutelsbacher Konsens als Orientierung für den Evangelischen Religionsunterricht auch völlig verbieten. Siehe dazu Kapitel 3.4.

¹⁷¹ Menschen können nicht nicht kommunizieren. (vgl. Bender (2014). Online verfügbar unter: <http://www.paulwatzlawick.de/axiome.html> [letzter Zugriff: 03.04.2017].

wie wichtig ihnen eine positive zwischenmenschliche Beziehungsstruktur erscheint. Dabei rekurren sie auf Inhalte, wie dem Fokus auf gegenseitigen Respekt, Achtung voreinander und daraus hervortretend auf Anerkennung und Wertschätzung als zentrale Inhalte des schulischen Alltags sowie auch weiterer zwischenmenschlicher Lebensbeziehungen.

Hierzu wird in den Items zwei bis fünf die Empfindungen der Probanden*innen hinsichtlich des gegenseitigen Zuhörens im RU untersucht. Der Lehrperson gegenüber geben 92 Prozent der SuS an, dass sie dieser aufmerksam zuhören würden. In Korrelation dazu haben gleichermaßen 88 Prozent der SuS das Gefühl, dass ihre Lehrperson auch ihnen aufmerksam zuhören würde, lediglich sieben Prozent verneinen dies tendenziell.¹⁷²

Außerdem geben 98 Prozent der Probanden*innen an, dass sie das Gefühl hätten, dass es ihre Lehrpersonen interessiere, was sie mündlich innerhalb des Unterrichts beitragen würden. Damit in Verbindung stehend geben 87 Prozent an, sie würden sich gleichermaßen dafür interessieren, was ihre Lehrkräfte sagen.¹⁷³ Hier ist demnach ein reziprok wertschätzender Umgang deutlich mess- und erkennbar. Lehrkräfte fokussieren sich in Folge ihres unterrichtlichen Handelns offensichtlich auf zentrale pädagogische Ziele hinsichtlich ihrer Lehrtätigkeit.¹⁷⁴

Im Sinne der Theorie der Spiegelneurone wird deutlich, dass ein wertschätzender und anerkennender Umgang der Lehrkräfte gegenüber den SuS offensichtlich dazu führen kann und auch führt, dass diese sich ebenso positiv gegenüber ihren Lehrpersonen verhalten. Die SuS können so zielgerichtete Verhaltensmuster erleben, erkennen und dann adaptieren. Vergleiche hierzu auch die Ausführungen hinsichtlich der Spiegelneurone und des Lernens am Modell in Kapitel 3.1. Sie übernehmen offensichtlich die respektvollen Verhaltensweisen, welche ihnen ihre Lehrkräfte gegenüber zeigen und spiegeln diese wider.

Aus der Erhebung geht dahingehend eine deutliche Diskrepanz hervor, was die SuS-Eindrücke hinsichtlich des gegenseitigen Zuhörens innerhalb der Klassen- oder Kursgemeinschaft betrifft. Dabei divergieren die Angaben der Probanden*innen in Bezug auf ihre eigenen Wahrnehmungen, inwieweit sie das Gefühl hätten, ihre Mitschüler*innen würden ihnen aufmerksam zuhören und andererseits ihre Angaben in Bezug auf ihr persönliches Verhalten innerhalb der Klassen- und Kursgemeinschaft.

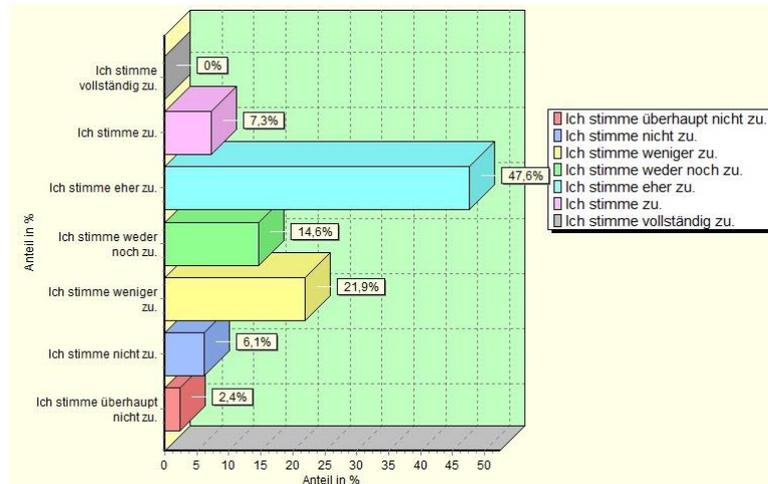
¹⁷² Vgl. Items 3 und 4.

¹⁷³ Vgl. Items 11 und 13.

¹⁷⁴ Vgl. dazu Kapitel 3.

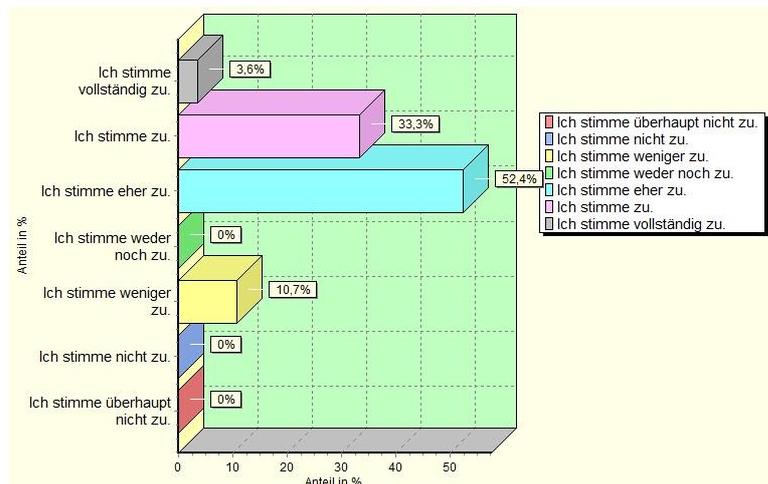
Lediglich 55 Prozent von ihnen geben an, dass sie das Gefühl hätten, ihre Mitschüler*innen würden ihnen aufmerksam und interessiert zuhören. Ein Drittel der Befragten verneint dabei diese Aussage.¹⁷⁵ Die folgende Grafik der Auswertung des fünften Items gibt den Eindruck der SuS hinsichtlich ihres Empfinden des Zuhörens ihrer Mitschüler*innen wider:

Item 5: Eindruck, dass Mitschüler*innen aufmerksam zuhören



Die aus diesem Item hervorgehenden Werte kollidieren dabei gravierend mit den folgenden Ergebnissen des zweiten Items, welches sich inhaltlich darauf bezieht, ob die SuS ihrerseits ihren Mitschüler*innen aufmerksam zuhören würden:

Item 2: Gegenseitiges, aufmerksames Zuhören der Mitschüler*innen



Wenn, 89 Prozent der SuS der Meinung sind, sie würden einander aufmerksam zuhören, erklärt sich das Ergebnis des Items 5 nicht, aus welchem hervorgeht, dass 30 Prozent nicht das Gefühl haben, die anderen Kursteilnehmer*innen würden ihnen aufmerksam zuhören.¹⁷⁶ Unter der Maßgabe einer gewissenhaften und aufrichtigen Antwort der SuS sollten tendenziell ähnliche

¹⁷⁵ Vgl. Item 5.

¹⁷⁶ Vgl. Items 5 und 2.

Ergebnisse innerhalb dieser beiden Items ersichtlich werden. Wenn sich die Mehrzahl der Probanden*innen anerkennend und wertschätzend gegenüber ihren Mitschüler*innen verhalten würde, sollten sich daraufhin tendenzielle Ergebnisse ablesen lassen, wonach eine ähnliche Anzahl der SuS ein positives Verhalten ihrer Mitschüler*innen ihnen gegenüber beschreiben kann. Die Abweichung innerhalb dieser beiden Items zwei und fünf beträgt jedoch etwa 34 Prozentpunkte.

Hinsichtlich dieser Abweichungen erscheint es möglich, den Fokus darauf zu legen, dass das fünfte Item einen weiteren Faktor mit hinzuzieht: Das Interesse an den Beiträgen der anderen Mitschüler*innen. Daraus folgt, dass die SuS sich zwar untereinander zuhören würden, es sie jedoch in jedem zweiten Fall deutlich weniger interessiere, was der oder die Andere sagt. Man könnte meinen, dies deute auf eine geringere gegenseitige Wertschätzung hin. Demnach erscheint der Gedankengang erlaubt, dass den Äußerungen der Lehrpersonen offensichtlich deutlich mehr Gewicht eingeräumt wird, da die SuS diese für wichtiger und bedeutsamer halten, was ihren eigenen Lernerfolg und damit ihre Erfolgsaussichten innerhalb der Bildungsprozesse betrifft. Die Ergebnisse der Items 12 und 13 verdeutlichen dahingehend, dass die SuS offensichtlich ein höheres Interesse an den Beiträgen ihrer Lehrperson, als an denen der Mitschüler*innen besitzen.¹⁷⁷

Andererseits erscheint es jedoch auch denkbar, dass sich die SuS ihres Verhaltens gar nicht in dem Maße bewusst sind, dass dieses von ihren Mitschüler*innen als nicht wertschätzend aufgefasst werden könnte. Ihrerseits gründet sich ihr Verhalten möglicherweise nicht zwangsläufig in der Intention, weniger Wertschätzung gegenüber ihren Klassen- und Kurskameraden*innen zeigen zu wollen. Vielmehr können so unterschwellige und nicht willentlich motivierte Beziehungsstrukturen eines Klassen- oder Kursverbandes erkennbar werden. Folglich können sich solche Ergebnisse in Ansätzen durch pubertäre Verhaltensmuster, etwaiges Konkurrenzdenken oder weitere Konfliktsituationen erklären. Daraus resultiert, dass das Verhalten der SuS nicht zwangsläufig dahingehend determiniert sein muss, unaufmerksam zu sein und so kein Interesse an den Äußerungen der Anderen zu zeigen. Somit scheint der Fokus ihres Handelns deutlich stärker auf der Lehrkraft zu liegen, was durch einen klassisch lehrpersonenzentrierten Unterricht oftmals begünstigt werden kann. Hieraus wird ersichtlich, dass es als sinnvoll und pädagogisch notwendig erachtet werden kann, mit SuS über Themenkomplexe wie Anerkennung und Wertschätzung auch hinsichtlich einer damit verbundenen Metaebene zu

¹⁷⁷ Vgl. Items 12 und 13.

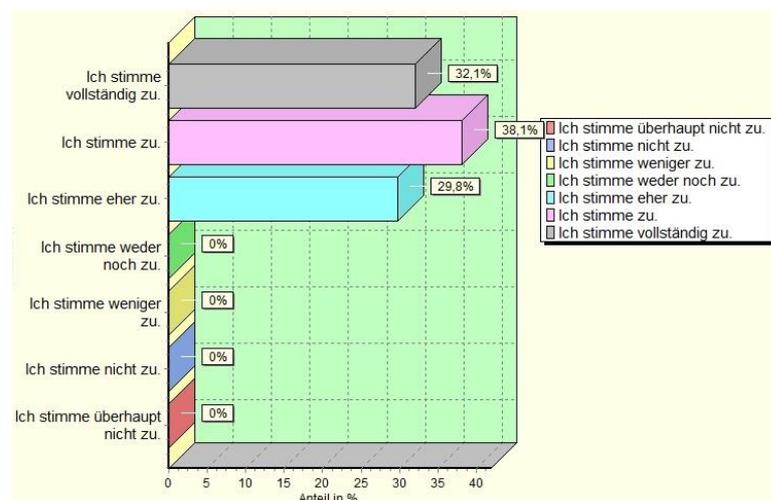
sprechen. Demnach sollten Unterrichtsinhalte und -situationen implementiert werden, in welchen SuS sich damit auseinandersetzen können, was ihr eigenes Verhalten bei anderen Personen (und damit vor allem bei ihren Mitschüler*innen) auslösen kann. Sie können so ein Verständnis der Theory of Mind entwickeln und sich ihres eigenen Handelns bewusst(er) werden, indem sie sich verdeutlichen, wie ihr eigenes Verhalten auf andere Menschen ihres unmittelbaren Umfeldes wirken kann, welche Folgen und welche Ergebnisse dies haben kann.¹⁷⁸ Idealerweise reflektieren sie dann ihre Verhaltensmuster gegenüber ihren Mitschüler*innen, sodass sie sich der Diskrepanz ihres selbst beschriebenen Verhaltens und den Ergebnissen bezüglich den Empfindungen ihrer Mitschüler*innen bewusst werden können.

Der Aspekt der Wertschätzung als eines der zentralen Merkmale einer positiven zwischenmenschlichen Beziehung steht demnach in der weiteren Auswertung der Items des Fragebogens im Vordergrund. Die hier zugrunde liegende empirische Erhebung fördert dabei weitere signifikante Unterschiede im Verhalten der SuS gegenüber ihren Lehrpersonen, im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen, zutage. Mit Äußerungen der Lehrperson gehen nach eigener Auskunft 93 Prozent der SuS wertschätzend um, was auf ein offensichtlich wertschätzendes Miteinander zwischen Lehrkräften und SuS hinweist.

In Bezug darauf, inwieweit Lehrkräfte mit SuS-Beiträgen wertschätzend umgehen würden, geben 100 Prozent der Befragten an, dass dies aus ihrer Sicht geschehe. Dieses Ergebnis zeigt das einzige Item des Fragebogens, welches mit einer einhundertprozentigen Zustimmung der Probanden*innen aufwartet.

Der Mittelwert von 2,02 unterstützt diese deutlich positiven Ergebnisse:

Item 15: Wertschätzung der eigenen Beiträge durch Lehrperson.



¹⁷⁸ Vgl. Bauer (2006^b): 50 sowie Kapitel 3.1 und 3.4.

Hieraus wird ein offensichtlich wertschätzendes Verhalten der Lehrperson gegenüber den SuS ersichtlich und durch diese bestätigt, obwohl nur knapp 88 Prozent der Befragten angeben, dass sie den Eindruck hätten, ihre Lehrkraft würde ihren mündlichen Beiträgen aufmerksam und interessiert zuhören. Dies hat jedoch offensichtlich keinen signifikanten Einfluss auf die Bewertung der SuS, inwieweit ihre Lehrkräfte mit ihren Aussagen wertschätzend umgehen würden.¹⁷⁹ Folglich würden Lehrkräfte in den Augen der Probanden*innen auch Wertschätzung gegenüber SuS hegen können, ohne dass eine nahezu identische Anzahl der SuS das Gefühl hat, dass ihnen ihre Lehrkräfte stets aufmerksam zuhören würden. Hieraus erscheint der Rückschluss möglich, dass das Empfinden von Wertschätzung eigener Beiträge durch die Lehrperson im Unterricht, aus Sicht der SuS, nicht zwangsläufig mit dem Empfinden des Zuhörens durch die Lehrperson einherzugehen scheint. Grundsätzlich erhalten die SuS von ihren Lehrpersonen jedoch offensichtlich deutlich mehr positive Rückmeldungen innerhalb unterrichtlicher Strukturen, als von ihren Mitschüler*innen.¹⁸⁰ Diesem Umstand sind sich die SuS offensichtlich bewusst und beurteilen das wertschätzende und anerkennende Verhalten der Lehrpersonen höher, als das der Kurs- oder Klassenkameraden*innen.

Das Verhältnis zwischen den SuS und ihren Lehrkräften erscheint demnach jedoch auch von einer deutlich signifikanteren Ober- und Unterordnung geprägt zu sein, wessen sich die SuS offensichtlich auch bewusst sind.¹⁸¹ Sie beurteilen das Verhalten der Lehrkräfte ihnen gegenüber positiver, als das ihrer Mitschüler*innen.

Hinsichtlich dieser Ansätze verdeutlicht sich ein weiterführend signifikant positiver Umgang zwischen Lehrperson und SuS darin, dass 81 Prozent der Befragten angeben, über Äußerungen der Lehrkräfte nicht zu lachen und 87 Prozent von ihnen bestätigen, sich für das zu interessieren, was die Lehrkraft sagt. Außerdem verdeutlicht die Zustimmung von 93 Prozent, dass eine große Mehrheit der SuS mit Beiträgen, Antworten und Meinungen der Lehrperson wertschätzend umgeht.¹⁸² Dies deutet einerseits auf ein respektvolles Verhalten zwischen den Probanden*innen und ihren Lehrkräften hin. Andererseits darf an dieser Stelle nicht außer Acht gelassen werden, dass Lehrer*innen deutliche pädagogische Ziele anstreben (sollten).

¹⁷⁹ Vgl. Item 7, 15 und 4.

¹⁸⁰ Vgl. Kapitel 3.2.

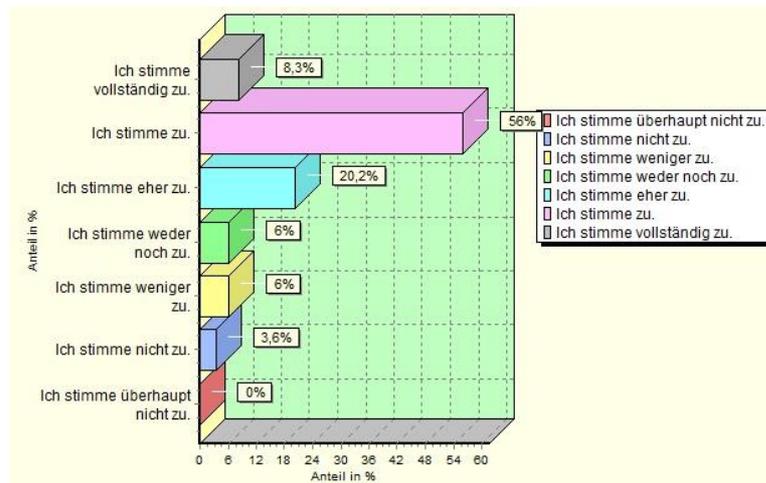
¹⁸¹ Dieser Aspekt wird im Rahmen des Themenkomplexes der Noten aufzugreifen sein. Siehe dazu Kapitel 5.4.

¹⁸² Vgl. Items 9, 13 und 7.

Hieraus speisen sich Verhaltensmuster, welche anerkennende und wertschätzende Elemente und Verhaltensweisen in schulische Lehr-/Lernprozesse implementieren (sollten).¹⁸³

Das Verhältnis und die Bewertung des Umgangs der SuS untereinander unterscheiden sich jedoch signifikant von dem gegenüber ihren Lehrpersonen. Diese deutlich divergierenden Ergebnisse lassen sich anhand einer Darstellung der folgenden Items erkennen.

Item 6: Wertschätzender Umgang mit Mitschüler*innen



Die Probanden*innen geben zu 85 Prozent an, sie würden wertschätzend mit Gesprächsbeiträgen, etc., ihrer Mitschüler*innen umgehen. Der Mittelwert von 1,44 verdeutlicht diese Zustimmung.¹⁸⁴

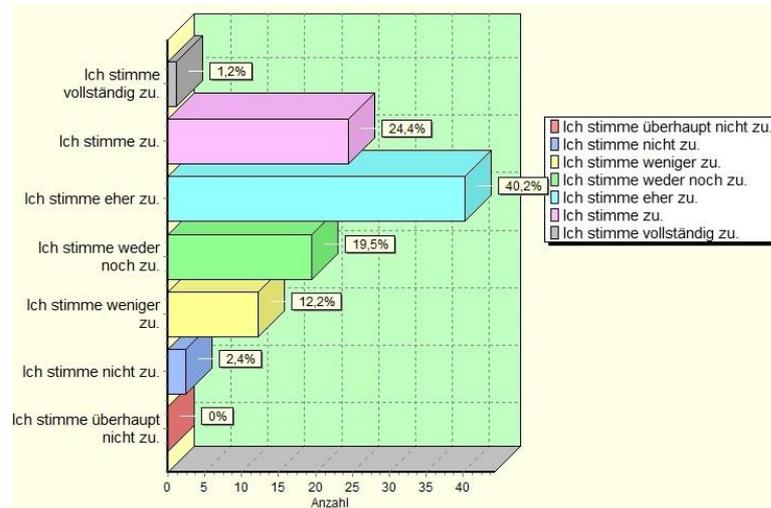
Aus den obigen Erkenntnissen und theoretischen Konstrukten heraus, sollte anhand der Betrachtung der folgenden Items ersichtlich werden, dass sich das erlebte Verhalten der SuS gegenüber ihrer Klassen- und Kurskameraden*innen mit den eigenen beschriebenen Verhaltensmustern decken sollte. Daraus müssten sich evident korrelierende Ergebnisse der vergleichenden Items ergeben.

¹⁸³ Vgl. hierzu insbesondere Kapitel 3.1, 3.2 und 3.4.

¹⁸⁴ Vgl. Item 6.

Hinsichtlich der Bewertung dessen, inwieweit eigene Beiträge durch Klassen- und Kurskameraden*innen wertgeschätzt würden, zeigt sich jedoch weiterführend ein abweichendes Bild, wie die Ergebnisse des 14. Items im Folgenden verdeutlichen:

Item 14: Wertschätzung der eigenen Beiträge durch Mitschüler*innen



Demnach bestätigen nur 66 Prozent der Befragten, dass sie das Gefühl hätten, dass ihre Mitschüler*innen mit ihren Beiträgen wertschätzend umgehen würden. Anhand der zahlreichen Versicherungen, sie würden sich wertschätzend gegenüber ihren Kurs- und Klassenkameraden*innen verhalten, überrascht diese deutlich geringere Zustimmungsquote in Bezug auf das persönliche Empfinden aus Sicht der SuS. Der Mittelwert von 0,76 verdeutlicht diese tendenziell nur noch leicht positive Bewertung dieses Items. 15 Prozent geben darüber hinaus jedoch an, mit ihren Beiträgen würden die anderen nicht wertschätzend umgehen, wobei nur zehn Prozent zugeben, dies auch in der Tendenz nicht zu tun.¹⁸⁵ Nur etwa jede*r Zweite hat außerdem das Gefühl, dass ihm/ihr die weiteren Kursteilnehmer*innen aufmerksam und interessiert zuhören würden sowie nur 44 Prozent das Gefühl haben, es würde ihre Mitschüler*innen interessieren, was sie sagen.¹⁸⁶ Dahingehend geben jedoch 89 Prozent an, sie würden den anderen Mitgliedern der Lerngruppe aufmerksam zuhören. Wobei jedoch nur 76 Prozent verdeutlichen, dass sie sich für das interessieren würden, was ihre Mitschüler*innen im Unterricht beitragen.¹⁸⁷

¹⁸⁵ Vgl. Item 6 und 14.

¹⁸⁶ Vgl. Items 5 und 10.

¹⁸⁷ Vgl. Items 2 und 12.

Folglich wird ersichtlich, dass die Angaben der SuS wiederum hinsichtlich ihres eigenen Empfindens und ihrer Beschreibung des eigenen Verhaltens konterkarieren:

Sowohl die Items zwei und fünf, als auch die Items zehn und zwölf sollten innerhalb ihrer Ergebnisse korrelierende Werte aufweisen, was aus der empirischen Erhebung jedoch nicht hervorgeht. Hierbei erscheinen die eigenen beschriebenen Verhaltensmuster der SuS nicht mit den von ihnen erlebten Verhaltensweisen ihrer Mitschüler*innen zusammenzupassen. Die Probanden*innen geben an, sie würden sich in einem positiv zugewandten Sinne gegenüber ihren Klassen- und Kurskameraden*innen verhalten. In ihrer eigenen Beurteilung der anderen Teilnehmer*innen bezüglich ihrer unterrichtlichen Erfahrungen, haben sie jedoch den Eindruck, dass deren positives Verhalten deutlich geringer ausfalle. Dies kann einerseits in dem größeren Fokus auf eine positive Beziehung zur Lehrkraft oder auch in weniger stark ausgeprägten Kompetenzen hinsichtlich eines Verständnisses einer Theory of Mind begründet sein.¹⁸⁸

Unter Bezugnahme auf ein weiteres zwischenmenschliches Verhaltensmuster innerhalb von Kommunikationsprozessen lehnen es entgegen des Verhaltens gegenüber der Lehrkraft nur knapp zwei Drittel der Probanden*innen ab, über Äußerungen anderer Mitschüler*innen zu lachen.¹⁸⁹ Hieraus wird demnach ersichtlich, dass das Lachen über Äußerungen einer anderen Person einem anerkennenden und wertschätzenden Verhalten widersprechen kann, da es sich hierbei um ein zwischenmenschliches Verhaltensmuster handelt, welches Sicherheiten und Vertrauen mit- und zueinander zerstören kann.

Daraus hervorgehend deutet sich an dieser Stelle wiederum an, dass das Miteinander von SuS und Lehrkräften wesentlich stärker von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung geprägt zu sein scheint, als das dies auf das Verhalten der SuS untereinander zutrifft. Diese Erkenntnisse können weiterführend darauf hindeuten, dass sich SuS gegenüber den ihnen offensichtlich übergeordneten Lehrkräften wertschätzender und somit auch respektvoller verhalten, als gegenüber den ihnen gleichgestellten Mitschüler*innen.

Es erscheint beachtenswert, an dieser Stelle auf eine mögliche Konkurrenzsituation unter den SuS innerhalb einer Lerngruppe zu rekurrieren. Anhand einer solchen fokussieren sich einige der Probanden*innen offensichtlich auf einer verstärkten positiven Ausrichtung auf ihre Lehrkraft, da sie sich so einen möglichst hohen Lernerfolg, eine möglichst positive Bewertung, etwa auch im

¹⁸⁸ Vgl. Items 2 und 5 sowie 10 und 12.

¹⁸⁹ Vgl. Item 8.

Hinblick von möglichst hohen Zensuren erhoffen. Andererseits verhalten sie sich weniger wertschätzend gegenüber ihren Mitschüler*innen, da sie daraus keinen unmittelbaren Nutzen ziehen können. Dies würde für einen ökonomischen Ansatz sprechen, nach welchem die Probanden*innen sich grundsätzlich so verhielten, wie es für sie den meisten Nutzen erbrächte. Diese Ansätze eines rein nutzenmaximierten und nutzenorientierten Verhaltens¹⁹⁰ erachte ich auf der einen Seite als zahlreichen Lehr-/Lernprozessen entsprechend. Andererseits ist an dieser Stelle jedoch hinsichtlich der Grundlagen des RU dem entgegengesetzt darauf zu verweisen, dass eine solche, vollständige Fokussierung auf rein wirtschaftliche Nutzungsstrategien hinsichtlich des eigenen Handelns innerhalb des RU nicht in den Vordergrund rücken sollte. Zahlreiche SuS-Statements verweisen dabei in ihren Statements genau darauf, dass ein äquivalentes Verhalten gegenüber einem jeden Menschen betont werden müsse, da ein jeder Mensch in seiner Persönlichkeit eine identische Wertigkeit besäße. Darauf wird in den Kapiteln 5.4 und 5.5 zurückzukommen sein.

Darüber hinaus lassen sich hier weiterführende Rückbezüge auf Ergebnisse dieser empirischen Erhebung fassen. Aus den Lehr-/Lernsituationen der Schule und damit einhergehenden Unter- und Überordnungsverhältnissen wird deutlich, dass die Antworten der SuS hinsichtlich dem Verhalten ihrer Lehrkräfte gegenüber denen in Bezug auf die Beziehungen mit den Mitschüler*innen (un-)bewusst positiver ausfallen. Dies kann in einem sogenannten sozial erwünschten Antwortverhalten begründet liegen. Aus diesem geht hervor, dass sich SuS hinsichtlich der erlebten Situationen gegenüber ihren Lehrkräften positiver äußern, da dies von selbigen und darüber hinaus von der gesellschaftlichen Allgemeinheit grundsätzlich erwartet und somit auch eher honoriert werde. Dieser Umstand überrascht im Zuge dieser Erhebung jedoch, da die Probanden*innen im Voraus explizit darauf hingewiesen wurden, dass weder ihre Lehrkräfte, noch die Schulleitung, Ergebnisse dieser Erhebung erfahren und es sich bei der Auswertung der empirischen Ergebnisse um einen rein wissenschaftlichen Rahmen der Betrachtung ihrer Statements und Antworten handelt. Demnach sollte ein solcher Umstand des sozial erwünschten Antwortverhaltens weniger deutlich zum Tragen kommen, da die Probanden*innen weniger bis keinen Rechtfertigungsdruck oder rückwirkende Konsequenzen aufgrund von ihnen gemachten Angaben fürchten sollten.

¹⁹⁰ Hierzu sind einige der die Begriffe Anerkennung und Wertschätzung definierenden SuS-Statements in Kapitel 5.4 zu vergleichen, in welchen einige Probanden*innen in einer darauf rekurrierenden Art und Weise argumentieren.

Weiterführend ist darauf Bezug zu nehmen, dass unter Betrachtung der theoretischen Konstrukte in Kapitel drei ausführlich auf das Phänomen der Spiegelneurone rekurriert wurde. Der Großteil der SuS bewertet das Verhalten der Lehrkraft ihnen persönlich gegenüber durchweg sehr positiv und das Verhalten der Mitschüler*innen gegenüber der eigenen Person dabei jedoch deutlich negativer. Im Sinne der Theorie der Spiegelneurone ist jedoch festzuhalten, dass die SuS sich gegenüber den Lehrkräften anerkennend und wertschätzend verhalten, da diese es auch ihnen gegenüber tun. Außerdem erscheint hier der Rückschluss begründet, dass die SuS aufgrund der unterrichtlichen Praxis der Lernprozesse deutlich mehr (positives) Feedback von ihren Lehrpersonen bekommen, als von ihren Mitschüler*innen. Demnach erscheint es schlüssig, dass die SuS das Verhalten der Lehrkräfte positiver bewerten, als das ihrer Mitschüler*innen.

Im zwischenmenschlichen Kontakt mit den Mitschüler*innen, treten wertschätzende und anerkennende Merkmale dabei offensichtlich seltener auf.¹⁹¹ Der Großteil der Probanden*innen gibt dabei einerseits an, sie würden wertschätzend und anerkennend mit ihren Mitschüler*innen umgehen, jedoch zeigt die Diskrepanz des daran anknüpfenden Empfindens der anderen auf, dass die Probanden*innen dies anders erleben.¹⁹² Im Sinne dieser spiegelneurotischer Aspekte und auch im Rekurs auf das „Lernen am Modell“¹⁹³, müssten die SuS sich gegenüber ihren Mitschüler*innen jedoch auch in deutlich größerem Umfang wertschätzend und anerkennend verhalten, da sie letztlich angeben, sie würden dies aus ihrer persönlichen Sicht selbst auch in weiten Teilen tun. Offensichtlich decken sich diese Befunde jedoch nicht in Gänze mit den persönlichen Wahrnehmungen und Empfindungen der SuS. In diesem Rahmen lässt sich erkennen, dass der grundsätzliche Transfer der positiven Verhaltensmuster der Lehrpersonen gegenüber den SuS, von diesen in einem geringeren Rahmen auf ihr eigenes Verhalten gegenüber ihren Mitschüler*innen, geschehen zu sein scheint. Es wäre aufgrund der theoretischen Bezüge zu erwarten gewesen, dass sich die SuS aufgrund des aus der Empirie hervorgehenden positiven Verhaltens der Lehrkräfte ihnen gegenüber auch ebenso positiv gegenüber ihren Mitschüler*innen verhalten würden. Diesem Umstand kann jedoch nicht vollständig stattgegeben werden. Hier zeigt sich, dass es neben den in Kapitel 3.1 angeführten theoretischen Konstrukten noch weitere, nicht unmittelbar mess- und feststellbare Faktoren vorhanden sein müssen.

¹⁹¹ Im Sinne von Mt 7,12 sollten sich die SuS jedoch jedem Menschen gegenüber positiv zugewandt verhalten.

¹⁹² Vgl. Items 6 und 14.

¹⁹³ Bauer (2006^b): 122.

SuS implementieren untereinander gegenseitige (negative und damit abwertende) Verhaltensmuster, welche von denen gegenüber den Lehrkräften abweichen, obwohl der Großteil der Probanden*innen angibt, sie würden auch mit ihren Mitschüler*innen wertschätzend umgehen.¹⁹⁴ Warum sich ihr eigenes Verhalten gegenüber ihren Mitschüler*innen durchaus stringent von dem gegenüber der Lehrkraft unterscheiden kann, kann hier nicht abschließend beantwortet werden.¹⁹⁵ Dass eine Tendenz jedoch durchaus in den Beziehungsstrukturen von SuS gegenüber Lehrpersonen im Sinne einer Ober- und Unterordnung begründet sein kann, erscheint durchaus möglich. Dies deutet auf Zusammenhänge hinsichtlich hierarchischer Verhältnisse zwischen SuS und Lehrkräften hin, welche in den SuS-eigenen definierenden Erläuterungen in Bezug auf Anerkennung und Wertschätzung mit dem Aspekt der Notengebung verknüpft wurden. In einigen Fällen verhalten sich SuS offensichtlich gegenüber ihren Mitschüler*innen und Lehrkräften dahingehend anders, da sie dadurch bestimmte Ziele innerhalb ihres Schullebens erreichen wollen.¹⁹⁶

5.4 Anerkennung und Wertschätzung durch Noten?

Die beiden letzten geschlossenen Items dieser empirischen Erhebung zielen auf die Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Notengebung zum damit verbundenen Empfinden von Anerkennung und Wertschätzung ab.

Unter Rückbezug auf Olaf-Axel Burow, welcher Noten als Negativaspekte eines Bildungsverständnisses, das der Positiven Pädagogik entgegenspräche¹⁹⁷, versteht, positionieren sich zahlreiche Probanden*innen entgegen der Meinung Burows dahingehend, dass Noten sehr wohl aner kennend und wertschätzend sein könnten. Anhand der Items 23 und 24 wird deutlich, dass zwei Drittel der SuS die Notengebung von eins bis sechs, oder von null bis 15 Punkten tendenziell als wertschätzend erachten. Lediglich 18 Prozent von ihnen negieren diese Aussage. Darüber hinaus stimmen sogar 70 Prozent der Befragten dahingehend zu, dass die hier beschriebene Notengebung anhand der benannten Skalen aner kennend sei. Von den Probanden*innen stehen dieser Aussage lediglich 13 Prozent ablehnend gegenüber. Die beiden Mediane mit dem Wert eins unterstützen diese Erkenntnisse.

¹⁹⁴ Vgl. Items 6 und 7.

¹⁹⁵ Möglicherweise lässt sich dies darin begründen, da die SuS das Verhalten ihrer Mitschüler*innen als weniger aner kennend und wertschätzend erleben und sich daher auch (unbewusst, im Sinne der Theorie der Spiegelneurone) in einer solchen Art und Weise ihren Mitschüler*innen gegenüber verhalten.

¹⁹⁶ Vgl. dazu auch die Ausführungen zum sozial erwünschten Antwortverhalten.

¹⁹⁷ Vgl. Burow (2011^a): 88-91 und Kapitel 3.2.

In ihren Erläuterungen und Darstellungen zu den Begriffen Anerkennung und Wertschätzung bezogen zahlreiche SuS ihre Statements auf den Sachverhalt der Notengebung. Dies erscheint möglicherweise der methodischen Darstellung und Abfolge dieser empirischen Erhebung geschuldet zu sein, da sich diese Frage 25 unmittelbar an diejenigen Items zum Thema der Zensuren anschließt. Innerhalb eines Austausches mit den Probanden*innen stellten sie heraus, dass eine Vielzahl von ihnen aufgrund der Itemsanordnung ihre frei formulierten Statements auf das vorangegangene bezogen.¹⁹⁸ Dieser Umstand hätte möglicherweise durch eine andere Reihenfolge der Items oder durch eine klarere Formulierung und einen erläuternden Hinweis verhindert werden können.¹⁹⁹

Jedoch deuten folgende Statements der SuS darauf hin, dass für sie ein Zusammenhang von Anerkennung und Wertschätzung mit dem Themenkomplex der Notengebung bestehe:

- *„Unter Wertschätzung verstehe ich, dass man beim Benoten von den Lehrkräften geschätzt wird wenn man Vorträge hält oder man was passenden zum Thema mitbringt und Zusatzaufgaben, die man Freiwillig macht. Unter Anerkennung verstehe ich, dass meine Mitschüler und die Lehrer/-in mich für das was ich leiste auch anerkennen und mich dementsprechend auch benoten“²⁰⁰*
- *„wertschätzend: Die Lehrperson benotet die Werte des Schülers anerkennend: Die Noten sollen zeigen wie sehr sich jm. anstrengt“²⁰¹*

Entgegen der in Kapitel 5.2 zitierten SuS-Statements, welche zu einem egalitären Verständnis tendieren, nach welchem Anerkennung und Wertschätzung universal geltend jedem zukommen sollten, deuten sich hier Tendenzen hinsichtlich einer Art Werkgerechtigkeit an. Leistungen und Taten sollen gewürdigt und im Idealfall, innerhalb des schulischen Kontextes, mit einer guten Zensur belohnt werden. Meines Erachtens wird hier ein Fokus der SuS anhand extrinsischer Motivationen deutlich. Solche Motivationen verleiten sie offensichtlich dazu, ihr Handeln grundsätzlich auf externe Verstärker auszurichten. Einige von ihnen versuchen möglicherweise mit einem anerkennenden und wertschätzenden Verhalten gegenüber ihrer Lehrperson, möglichst

¹⁹⁸ Im Anschluss an die Zeit, die die Probanden*innen zum Ausfüllen des Fragebogens benötigten wurde ihnen noch Zeit für freie Äußerungen, Fragen und Kommentare hinsichtlich der Thematik von Anerkennung und Wertschätzung im RU eingeräumt. Diese werden in Kapitel 6 weiterführend eruiert.

¹⁹⁹ Anhand der Ergebnisse dieser beiden Items in Bezug auf die zahlreichen Darstellungen hinsichtlich des Verhältnisses von Anerkennung und Wertschätzung im Bezug zur Notengebung erscheint es demnach sinnvoll, dieser thematischen Zusammenhänge ein eigenes Unterkapitel zu widmen.

²⁰⁰ Fragebogen 58/61.

²⁰¹ Fragebogen 75/78.

gute Noten zu erzielen. Dies würde einen weiteren Indiz dafür liefern, warum sich SuS nach den herausgestellten Befunden gegenüber ihren Lehrkräften offensichtlich anders verhalten, als gegenüber ihren Mitschüler*innen.²⁰²

Folglich scheinen sie altruistische Verhaltensmuster zu verkennen und sich stattdessen eher auf Aspekte einer Leistungs- und Gewinnorientierung zu fokussieren. Dabei gilt ihre Maxime, sie vollbringen nur etwas, wenn sie auch etwas dafür bekommen. Ihr rationales Handeln als „homo oeconomicus“²⁰³ wird dabei nach ökonomischen Gesichtspunkten, auf Bestrebungen hin zu einer größtmöglichen Maximierung des Nutzens der eigenen Handlung, determiniert.²⁰⁴

Ein Schüler verdeutlicht mit seiner persönlichen Definition dahingehend ein Verständnis dieser Werkgerechtigkeit, nach welcher man sich Anerkennung und Wertschätzung grundsätzlich erst verdienen müsse. Diese Werte sind somit in seinen Augen, im Sinne eines Tun-Ergehens-Prinzips nur zu erlangen, wenn sich die jeweilige Person aktiv mit eigenen Taten dafür einsetzt diese zu erreichen:

- *„Wertschätzung und Anerkennung ist nicht selbstverständlich. Du musst die anderen durch deine Taten und deine Persönlichkeit dazu bringen dies zu tun und die anderen haben ein gutes Recht darauf dir nur soviel Anerkennung und Wertschätzung zugeben wie du verdienst.“*²⁰⁵

In eine tendenziell ähnliche Richtung argumentieren noch einige wenige weitere Probanden*innen und versuchen dabei ebenso zu verdeutlichen, dass es sich bei Anerkennung und Wertschätzung um Lohnelemente im schulischen Kontext, insbesondere im Sinne von Noten, für geleistete Werke und Taten handeln könnte.²⁰⁶

Diese Ansätze widersprechen meines Erachtens jedoch Erkenntnissen der Positiven Pädagogik und darüber hinaus christlich-theologischen Grundlagen, nach welchen sich der RU definiert. Den Wert eines Menschen an seinen Werken und Taten festzumachen und diesem danach ein bestimmtes Maß an Wertigkeit entgegenzubringen, widerspricht diesen zentralen (pädagogischen und theologischen) Erkenntnissen (siehe dazu Kapitel 3.2, 3.3, 3.4 und 4).

²⁰² Vgl. Kapitel 5.3.

²⁰³ Grümme (2012): 65.

²⁰⁴ Vgl. Grümme (2012): 65.

²⁰⁵ Fragebogen 47/50.

²⁰⁶ Vgl. dazu die Fragebögen 10/13, 11/14, 42/45 und 82/85 .

Hiermit soll jedoch keine völlige Abrede einer Leistungsgesellschaft dargelegt werden, denn Leistungen sind elementare Bestandteile eines gesellschaftlichen Zusammenlebens. Dennoch erachte ich die hier angesprochene Negativorientierung hinsichtlich dessen, dass SuS innerhalb von Bildungsprozessen Kompetenzen und Noten nur aufgrund extrinsischer Motivation erreichen können und oder wollen, für bedenklich. Die Art und Weise, wie offensichtlich in zahlreichen (schulischen und gesellschaftlichen) Situationen mit Leistungen und deren Bewertungen umgegangen wird, halte ich für nicht sonderlich erstrebenswert. Hieraus geht hervor, dass es sich aus Grundlagen einer christlichen Ethik verbietet, Menschen nur nach denen durch sie vollbrachten (materiellen) Leistungen zu bewerten und sie nach diesen in ihrer menschlichen Wertigkeit zu bemessen. Davor, dass dies bereits in früheste Bildungsprozesse implementiert wird, ist zu warnen. Offensichtlich begründen sich in zahlreichen Fällen der Antriebe und die Motivation der SuS in der Jagd nach möglichst guten Noten. Dabei erscheint im deutschen Schulsystem die häufige Verwendung negativer Verstärker ein probates Mittel für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozesse zu sein. Es tritt unweigerlich die Frage auf, inwieweit Menschen, die aus welchen Gründen auch immer, keine bestimmten sowie individuell determinierten Leistungen erbringen können und dadurch beispielsweise schlechte Noten erhalten, damit auch keine Anerkennung und Wertschätzung verdient hätten?

Dieser Gedanke ist dem Evangelischen Religionsunterricht jedoch fern und diese Frage demnach abzulehnen. Eine Projektion von negativen Zensuren auf die Persönlichkeit eines Menschen aufgrund vermeintlich schlechter Leistungen²⁰⁷ kann schlussendlich zu resignierendem Verhalten führen. Nach diesem rekapitulieren SuS für sich persönlich, dass sie dieses oder jenes grundsätzlich nicht könnten. Sie neigen dann dazu, zu resignieren, sodass positive Beziehungsebenen zwischen SuS sowie Lehrpersonen folglich zerbrechen können. Schulische Situationen, geprägt von Angst, Druck und Unsicherheit, determinieren ein größeres Risiko für persönliche Schäden der jungen Menschen, als das diese augenscheinliche Lerneffekte implizieren würden.²⁰⁸ Die Fokussierung einiger Probanden*innen auf das Erzielen von möglichst guten Noten, um damit Anerkennung und Wertschätzung zu erhalten, halte ich demnach für bedenklich.

Hinsichtlich dieser Erkenntnisse kann jedoch nicht gemeint sein, die schulische Praxis des Status quo völlig in Frage zu stellen.

²⁰⁷ Die Bewertung unterliegt dabei häufig der Subjektivität der beurteilenden Lehrperson.

²⁰⁸ Jäggle (2013): 17.

Eine Diskussion bezüglich der unmittelbaren Abschaffung von Zensuren an hessischen Gymnasien stellt einen Umstand und eine damit verbundene Diskussion dar, welche in dieser Arbeit nicht abschließend geklärt werden kann und daher eine weitere Auseinandersetzung damit nicht dargestellt wird. Vielmehr bleibt jedoch vor dem Hintergrund von Anerkennung und Wertschätzung im RU auf den Umgang mit dem bestehenden Status quo und dem damit verbundenen System von Noten einzugehen:

Der RU sollte und darf somit kein Ort innerhalb des Kosmos Schule sein, in welchem die Wertigkeit eines Menschen und damit die ihm gegenüber offenbarte Anerkennung sowie Wertschätzung von Leistungsmerkmalen, ausgedrückt in möglichst guten Noten oder guten Werken, ausschlaggebend ist.

Gerade der RU hat meines Erachtens eine Aufgabe dahingehend zu erfüllen, jungen Menschen zu verdeutlichen, dass persönliche Wertigkeiten im zwischenmenschlichen Zusammenleben nicht von möglichst erfolgreichen Taten und deren Werken abhängig sind. Im Gegenteil ist jeder Mensch in seiner Persönlichkeit als Individuum gleich viel wert und somit als solches zu achten.²⁰⁹

Demnach kann ich mich in Bezug auf Grundlagen eines RU-Verständnisses, nach welchem dieser durch ein christliches Menschenbild determiniert sein sollte, einem Schüler anschließen, welcher (im Zuge seiner Anerkennung und Wertschätzung definierenden Statements) unmittelbar auf die Aussagekraft von Noten rekurriert:

- *„Für meinen Teil z. B. finde ich, dass Noten absolut garnichts darüber aussagen, wie intelligent oder kompetent man ist. Eher sagt es die Faulheit aus.“²¹⁰*

Derjenige Schüler verweist meines Erachtens darauf, dass innerhalb des Unterrichts in Noten gemessene Leistungen durchaus auswendig gelernte, reproduzierte und damit wenig reflektierte Inhalte sein können. Diese konnten durch fleißige Memorierprozesse gespeichert werden und sollen demnach aus Sicht der SuS nach einer erfolgreichen Wiedergabe in Unterrichts- oder Prüfungssituationen, eine positive und möglichst hohe Note oder Punktzahl ergeben.

²⁰⁹ Vgl. hierzu Fragebogen 25/28: „Unter Wertschätzung verstehe ich, dass man genauso viel wert ist wie die anderen. [...]“

²¹⁰ Fragebogen 81/84.

In Bezug auf die Aussagen des Schülers hinsichtlich eines Zusammenhangs von Noten und Faulheit obliegt dem Schüler diese Meinung persönlich und eine weiterführende Auseinandersetzung mit dieser These erscheint der Klärung der Fragestellung dieser Arbeit nicht weiter zuträglich und daher abkömmlich zu sein.

Forschungsergebnisse, etwa von Martin Seligman, haben aufgezeigt, dass extrinsische Motivation einen deutlich geringeren Kompetenzerwerb in Bezug auf Entwicklungsprozesse innerhalb der schulischen Bildung generieren kann.²¹¹ Damit erscheint es wenig sinnvoll, dass SuS das Gefühl erhalten, der Unterricht fokussiere sich darauf, durch intensives Auswendiglernen gute Noten zu erhalten. Vielmehr sollten sie dazu befähigt werden, sich aus intrinsischer Motivation mit Inhalten auseinanderzusetzen, sodass sie zielgerichtete Kompetenzen für ihren weiteren Lebensweg entwickeln und nicht nur prozedurales Wissen rekapitulieren können.

Folglich sollte daher solches Anwendungswissen im Vordergrund des Unterrichts stehen, welches zu einem Leben innerhalb von sozialen Gemeinschaften befähigt. Gerade hier erachte ich den RU als ein Fach innerhalb des Schulwesens, welches die Aufgabe einer solchen lebensweltlichen Bildung nicht aus dem Blickfeld verlieren darf. Dabei müssen jedoch die in Kapitel 3.4 dargestellten Grundsätze des Beutelsbacher Konsens gewahrt werden, um SuS die Möglichkeit der freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu gewährleisten.²¹² In diesem Sinne hat der RU die Aufgaben, zu vermitteln, dass ein jeder Mensch in seiner Persönlichkeit, unabhängig von menschlichen Bewertungskriterien, als Individuum sowie als Geschöpf geachtet werden muss und somit jedem Menschen Anerkennung und Wertschätzung entgegengebracht werden sollten. Hierzu kann der RU Raum und Zeit bieten, sich mit solchen Fragen der eigenen und der Existenz des Gegenübers auseinanderzusetzen.

Daher sollte es ein Bestreben von Lehrpersonen sein, entgegen der innerhalb der deutschen Leistungsgesellschaft (oftmals) vorherrschenden Negativitätsfokussierung mit Blick auf das Schulklima und den Umgang miteinander, zu versuchen, Unterricht aus einer deutlich stärkeren Positivitätsperspektive heraus zu gestalten.²¹³ Aus einem positiven Miteinander heraus kann verdeutlicht werden, dass alle Menschen gleich viel wert sind und sie sich aufgrund gesellschaftlich determinierter Kriterien nicht in „bessere“ oder „schlechtere“ kategorisieren lassen.

Für eine solche anzustrebende und christlich konnotierte zwischenmenschliche Beziehung spricht ebenfalls, dass zahlreiche Probanden*innen in ihren dargestellten Definitionen von Anerkennung und Wertschätzung einen indirekten Bezug zu Inhalten aus Mt 7,12 hergestellt haben. Zwei Schülerinnen verdeutlichen bereits in ihren, die beiden genannten Begriffe definierenden, Statements, dass sie die daraus abgeleitete Goldene Regel als ethischen

²¹¹ Vgl. Kapitel 3.1.

²¹² Vgl. Kapitel 3.4.

²¹³ Vgl. Burows Ansätze in Kapitel 3.2.

Maßstab für einen zwischenmenschlichen Umgang ansehen, auch wenn sie diese Regel nicht begrifflich als solche benennen, sondern sie paraphrasieren:

- *„Ich verstehe darunter, dass man gut mit einander umgeht und einander so behandelt wie man selbst gerne behandelt werden will.“²¹⁴*
- *„[...] Man sollte jeden so behandeln so wie man selbst auch behandelt werden möchte.
"Was du nicht willst was man dir tut, das füg auch keinem anderen zu.“²¹⁵*

Auffällig sticht in diesen Zitaten der unmittelbare Bezug dahingehend hervor, die Goldene Regel als menschliche Handlungsprämisse für zwischenmenschliches Verhalten zu bezeichnen. Diese hier zitierten negativen Formulierungen der genannten Regel lassen jedoch keinen unmittelbaren Rückschluss auf einen Inhalt zu, aus welchem hervorgeht, welche Pflichten nun einzuhalten seien. Denn das, was mir selbst nicht angetan werden soll und ich daher auch anderen nicht antun möge, erscheint einer individuellen Entscheidungsfreiheit zu unterliegen und bedarf daher weiterer Erläuterungen.

Dieser Topos wird in Kapitel 5.6 in der Analyse des Zitates aus Mt 7,12 näher betrachtet.

Voranstellend ist jedoch zu eruieren, wie die Schüler*innen auf persönlicher Ebene innerhalb des RU, Anerkennung und Wertschätzung erleben und ihre Empfindungen beschreiben.

5.5 Das persönliche Verständnis und Empfinden von Anerkennung und Wertschätzung im RU

In den folgenden Items verdeutlichen die Schüler*innen ihr eigenes und persönliches Empfinden von Anerkennung und Wertschätzung im RU. Vor allem in den Items 20 und 21 breitet sich in ihren Positionierungen zu den beiden Aussagen eine zusammenfassende Darstellung über die gesamte empirische Erhebung und die sie determinierenden Inhalte aus.

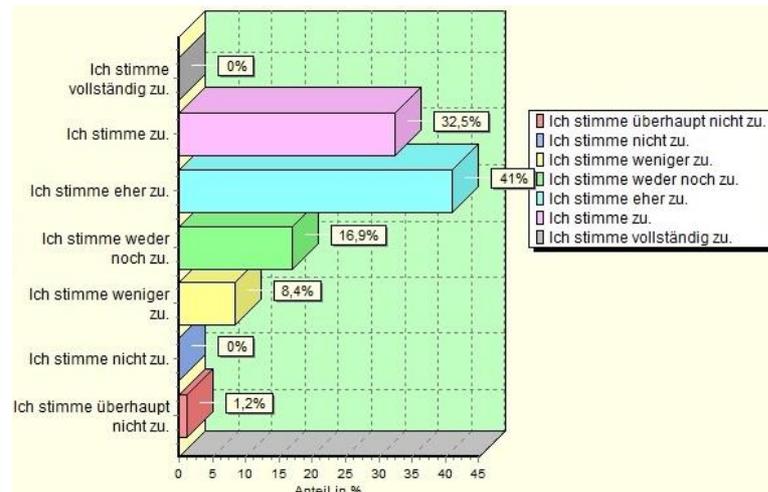
Hinsichtlich des Empfindens von Anerkennung und Wertschätzung innerhalb des RU wird deutlich, dass die Mehrzahl der SuS den beiden Thesen zustimmt und sie sich demnach in ihrer Persönlichkeit innerhalb des Unterrichts wertgeschätzt und anerkannt fühlen.

²¹⁴ Fragebogen 36/39.

²¹⁵ Fragebogen 77/80.

Diese positive und zustimmende Zahl rekurriert darauf, dass eine solch positive Atmosphäre im RU erlebbar zu sein scheint:

Item 20: Wertschätzung der eigenen Persönlichkeit im RU



In Kumulation der drei zustimmenden Tendenzen des Antwortspektrums bejahen 73 Prozent der Probanden*innen die Aussage, dass sie sich im RU wertgeschätzt fühlen würden. Dabei fällt auf, dass es sich zu 41 Prozent um eine tendenzielle Zustimmung im Sinne dessen handelt, dass sie eher zustimmen würden, wobei darüber hinaus jedoch etwa ein Drittel der Befragten dieser These zustimmen kann. Eine uneingeschränkte Zustimmung kann dabei nicht verzeichnet werden. Kein*e Proband*in hat angegeben, dass er/sie dem Item hinsichtlich der Wertschätzung im RU uneingeschränkt zustimmen könne. Daraus wird ersichtlich, dass dieser Empfindung offensichtlich keine völlig uneingeschränkte Zustimmung erteilt werden kann, wohingegen eine*r der SuS diese Aussage vollständig ablehnt.²¹⁶ Vielmehr lassen diese tendenziellen Antworten den Schluss zu, dass es sich um persönliche Empfindungen handelt, welche in ihrer Tendenz offensichtlich von zahlreichen Faktoren beeinflusst werden, sodass eine absolute Zustimmung oder Ablehnung wenig möglich erscheint.²¹⁷

Lediglich knapp zehn Prozent der Befragten verneinen dieses Statement jedoch tendenziell, was somit dennoch auf eine grundsätzlich positive Zustimmung dieses Items rekurriert. Außerdem verdeutlichen die 17 Prozent, die sich keiner positiven oder negativen Tendenz zuordnen können, dass dieses Item eine deutliche Positionierungs- und Entscheidungsmöglichkeit der SuS beinhaltet. Die Probanden*innen fühlen sich also zum Großteil im RU wertgeschätzt. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der zwischenmenschlichen Beschreibungen, insbesondere in Bezug auf das Verhalten der Lehrkräfte.

²¹⁶ Vgl. Item 20.

²¹⁷ Lediglich ein*e Proband*in kann sich uneingeschränkt positionieren.

In diesen deuten die SuS bereits an, dass ihnen von Seiten der Lehrkräfte Wertschätzung entgegengebracht wird. Dies spiegelt sich vor allem anhand der hundertprozentigen Zustimmung hinsichtlich des Items zur Wertschätzung der eigenen Beiträge durch die Lehrpersonen aus Sicht der SuS wider.²¹⁸

Obwohl sich die SuS von ihren Mitschüler*innen weniger wertgeschätzt fühlen, als von ihren Lehrkräften, erscheint dies in Summe trotz allem das Bild eines wertschätzenden Klimas im RU zu ergeben.²¹⁹ Eine Bestätigung erscheint weiterhin darin zu liegen, dass 76 Prozent der Probanden*innen den RU gern besuchen, was wiederum auf eine positive Konnotation ihrerseits bezüglich des RU hinweist. Der positive Median mit dem Wert eins unterstützt die tendenziell positive Bewertung dieses Items.²²⁰ Dies bestätigt sich anhand der Darstellung einer Schülerin explizit, welche eine solche positive Situationsbeschreibung in ihrem Statement erläutert.²²¹

Unmittelbar an die Thematisierung des Empfindens von Wertschätzung im RU knüpft das 21. Item an, welches sich mit dem Gefühl der persönlich erfahrenen Anerkennung im RU auseinandersetzt. Dieses verzeichnet eine Zustimmungsquote von 75 Prozent. Der hier vorliegende Median des Wertes zwei verdeutlicht, dass die Zustimmung zu der inhaltlichen Aussage dieses 21. Items die positive Tendenz des 20. Items mit dem Bezug zum Empfinden von Wertschätzung untermauert. Dies gründet sich vor allem darauf, dass diejenige Anzahl der indifferenten Probanden*innen hinsichtlich des 21. Items gegenüber dem 20. Item um zehn Prozentpunkte geringer ausfällt. Aus diesen Ergebnissen kann der Schluss gezogen werden, dass zahlreiche Schüler*innen die Frage nach dem Gefühl der Anerkennung im RU deutlicher beantworten können, als die Frage nach der ihnen dort entgegengebrachten Wertschätzung. Dies lässt sich meines Erachtens unter Verweis auf die Definitionen der Begriffe Anerkennung und Wertschätzung, folgend in Ansätzen erklären: Aus den unterrichtlichen Situationen des RU ergibt sich, dass die Probanden*innen mehr Situationen erleben, in welchen sie Anerkennung im Sinne von Lob und Bestätigung durch ihr Umfeld erhalten, als etwa Bewunderung und Hochachtung, durch welche sich eher Wertschätzung definieren lassen würde.²²² Möglicherweise scheinen die abweichenden Ergebnisse der SuS darin begründet zu liegen.

²¹⁸ Vgl. Item 15.

²¹⁹ Vgl. dazu die Ergebnisse aus Kapitel 5.3.

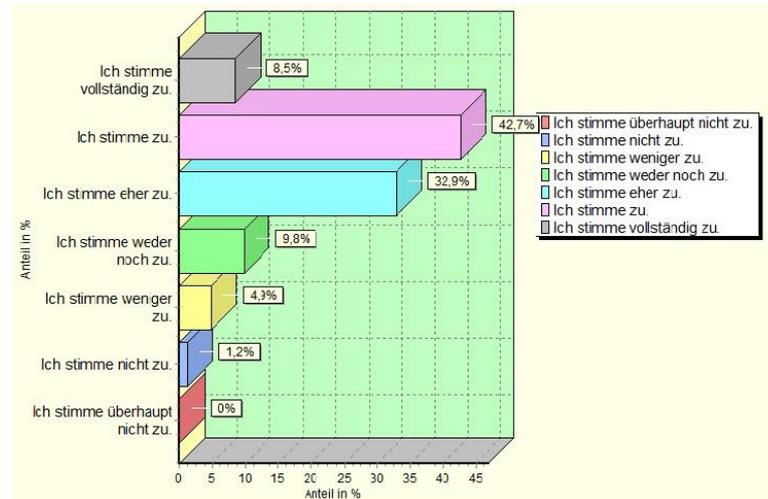
²²⁰ Vgl. Item 1.

²²¹ Vgl. Fragebogen 74/77 und Kapitel 5.2.

²²² Vgl. Kapitel 2.2.

Innerhalb der Differenzierung der Antworten wird hierbei deutlich, dass fast zehn Prozent der Aussagen zur Anerkennung im RU vollständig zustimmen können, was die Angaben hinsichtlich des Empfindens von Wertschätzung deutlich übersteigt. Lediglich sechs Prozent der Probanden*innen lehnen dieses Statement in der Tendenz ab und zehn Prozent äußern sich hier indifferent. Die folgende Grafik visualisiert diese Zusammenhänge:

Item 21: Anerkennung der eigenen Persönlichkeit im RU



Anhand der Ergebnisse wird ersichtlich, dass die Wahrnehmung der Probanden*innen hinsichtlich der Anerkennung der eigenen Persönlichkeit in den hier befragten Lerngruppen ein positiv bestätigendes Ergebnis darstellt. Die SuS fühlen sich im RU in Bezug auf ihre eigene Persönlichkeit größtenteils anerkannt. Hieraus lassen sich Tendenzen erkennen, welche für gelungene Lehr-/Lernprozesse von großer Bedeutung erscheinen. Aus einer positiven Erfahrung des Unterrichts heraus entwickeln die SuS Wohlbefinden, welches elementare Grundlagen für Bildungsstrukturen, Kompetenzerwerb und daraus wachsende Ergebnisse innerhalb schulischer und außerschulischer Zusammenhänge darstellt. Aus diesen heraus ergibt sich der Umstand, dass die SuS durch die Art und Weise des Umgangs und damit verbundenen positiven Empfindungen in eine Art des Flows hineinkommen können. Dadurch können sie die Schule als einen Ort erleben, welcher ihnen aus einer positiven Grundhaltung gegenüber Personen und Inhalten heraus, eine erfolgreiche Zeit und eine sich daraus ergebende vielversprechende Entwicklung, vor allem auch aus ihrer intrinsischen Motivation heraus ermöglichen kann.²²³

Demnach korrespondieren diese Ergebnisse mit den in Kapitel 5.2 aufgezeigten Erkenntnissen, dass sich eine Vielzahl der Probanden*innen traut, im RU über Neues und Unbekanntes zu sprechen und dadurch ihre Kompetenzen

²²³ Vgl. Kapitel 3.2 und insbesondere Burow (2011^a): 63 sowie Burow (2015): 155.

erweitern kann. Dies wird jedoch zumeist nur dann ermöglicht, wenn sich SuS aus dem Gefühl des Angenommenseins und der der eigenen Person entgegengebrachten Anerkennung und Wertschätzung heraus entwickeln und entfalten können. Außerdem deutet die noch höhere Zahl derer, die sich trauen Fehler zu machen und aus diesen zu lernen, weiterführend auf eine wertschätzende und anerkennende Atmosphäre im RU hin, welche für gelungene Lehr-/Lernprozesse zuträglich, wenn nicht sogar elementar erscheint.²²⁴

In der Beantwortung der 25. Frage sind die Probanden*innen dazu aufgefordert, ihr individuelles und damit persönliches Verständnis von Wertschätzung und Anerkennung zu beschreiben. Aus den Antworten der SuS geht in mehrfacher Nennung hervor, dass ihrer Meinung nach gegenseitiger Respekt ein Kernbestandteil der beiden zu definierenden Begriffe sei. Dies wird aus den folgenden Antworten aus den Fragebögen deutlich:

- *„Ich verstehe darunter, dass man sich gegenseitig respektiert.“²²⁵*
- *„Man wird als Person akzeptiert (Anerkennung) und Wertschätzung ist wenn jemand wirklich schätzt das jemand da ist.“²²⁶*
- *„Ich verstehe unter Wertschätzung und Anerkennung, das man die Beiträge und Persönlichkeit der Person Respektiert.“²²⁷*
- *„Anerkennung: dass meine Meinung genauso respektiert wird wie die der Anderen.“²²⁸*
- *„Unter Wertschätzung, verstehe ich Respekt.“²²⁹*

Die eigene empfundene Wertigkeit erscheint ein aus diesem gegenseitigen Respektieren hervorgehendes Gefühl des Angenommenseins darzustellen. Unterschiede, wie divergierende Charaktermerkmale oder anderweitige Unterscheidungskriterien dürften im Zusammenhang mit der Bewertung der eigenen Persönlichkeit laut den SuS keine signifikante Rolle spielen. Die Individualität aller Personen wird dabei von zahlreichen Probanden*innen als unverrückbare und ganzheitlich anzusehende Prämisse betrachtet. Vor allem in den folgenden definierenden Statements kommt dies besonders zur Geltung:

- *„Das man als die Person genommen wird, die man ist!“²³⁰*
- *„Jeder Mensch wird so akzeptiert, wie er ist.
Jeder Mensch wird so wertgeschätzt, wie er ist.“²³¹*

²²⁴ Vgl. dazu Kapitel 3.1, 3.2, die Items 16-18 sowie insbesondere Kapitel 5.2.

²²⁵ Fragebogen 8/11.

²²⁶ Fragebogen 14/11.

²²⁷ Fragebogen 20/23.

²²⁸ Fragebogen 25/28.

²²⁹ Fragebogen 49/52.

²³⁰ Fragebogen 17/20.

²³¹ Fragebogen 53/56.

- *„Wertschätzung ist für mich wenn man mich versteht also das man merkt das jeder Mensch einzigartig ist und das man jemanden mag auch wenn er anders ist. Anerkennung ist für mich wenn man mich so mag wie ich bin also wenn man mich anerkennt.“²³²*
- *„Unter Wertschätzung verstehe ich, dass man genauso viel wert ist wie die anderen.“²³³*
- *„Wertschätzung: ..., dass die Leute einen so nehmen/lieben/mögen, wie er/sie ist. Anerkennung: ..., dass man akzeptiert wird und die Leute einen so annehmen wie sie ist.“²³⁴*

Eine unverrückbare und identische Wertigkeit aller Menschen ist dabei eine Prämisse, die die SuS mehrfach betonen. Dabei steht in den Kommentaren im Fokus, dass eine jede Person so angenommen werden solle, wie sie sei. Damit verbunden steht die Akzeptanz eines Jeden im Vordergrund.²³⁵ Die gegenseitige Annahme ist dabei ein Schlüssel für erfolgreiche Lehr-/Lernprozesse im RU, da sich SuS aus dieser Sicherheitslage heraus explorierend entwickeln und so ihren Kompetenzzuwachs vorantreiben können. Der in den obigen Statements mitschwingende Aspekt und die darauf hindeutenden Verweise hinsichtlich des Gebotes der Nächstenliebe werden in der Betrachtung der SuS-Kommentare zu Mt 7,12 aufgegriffen.²³⁶

Inwieweit solche der hier dargestellten Zusammenhänge im Speziellen auf den RU zu beziehen sind, stellt ein Schüler in dem folgenden Kommentar explizit heraus und verdeutlicht die ihm daraus ersichtlichen Rückschlüsse auf ein, in seinen Augen anerkennendes und wertschätzendes Verhalten im RU, welches folgende anzustrebende Verhaltensschema beinhalten sollte:

- *„Im Religionsunterricht: Leise zu sein, wenn andere Mitschüler reden. Ebenfalls sollte man nicht lachen bei einer falschen Antwort, sondern eher verbessern ohne herabschauend zu wirken. Man sollte sich auch am Unterricht beteiligen.
Im normalen Leben: Keine Vorurteile gegenüber anderen Menschen haben und Gespräche eingehen. Man sollte Anderen helfen und altruistisch handeln.“²³⁷*

Anhand der Beschreibung der Art und Weise, wie man sich innerhalb des RU zu verhalten habe, verdeutlicht der Autor dieses Statements seine Haltung zu den beiden Begriffen.

²³² Fragebogen 18/21.

²³³ Fragebogen 25/28.

²³⁴ Fragebogen 28/31.

²³⁵ Vgl. Fragebogen 48/51.

²³⁶ Vgl. Kapitel 5.6.

²³⁷ Fragebogen 46/49.

Dabei beschreibt er unmittelbare Ansätze eines Umgangs, welche in Kongruenz zu Darstellungen der Positiven Pädagogik stehen.²³⁸ Sich gegenseitig zu unterstützen, sich dadurch zu helfen, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen und einen folglich positiv konnotierten Umgang in Lehr-/Lernprozessen zu implementieren, sind in seinen Augen zentrale Elemente des RU.

Interessanterweise rekurriert der Schüler im zweiten Absatz seines Kommentars auf eine vermeintliche zweite Ebene, welche er das „normale[...] Leben“²³⁹ nennt. Er beschreibt dabei eine in diesem zu vollziehende Art und Weise des zwischenmenschlichen Umgangs, geprägt von Hilfsbereitschaft und Altruismus. Unklar bleibt jedoch anhand dieser Darstellung, inwieweit der RU nicht diesem als solchem bezeichnetem „normale[m] Leben“²⁴⁰ entspricht, oder ob dieses Unterrichtsfach ein besonderes umzusetzendes Maß an Anerkennung und Wertschätzung verdiene. Möglicherweise kann diese Erläuterung als ein Indiz darauf hinzugezogen werden, dass der RU eine besondere Rolle im schulischen Kontext einnehmen kann.

Der spezielle Bezug dieser Erkenntnisse hinsichtlich der Bedeutung von Anerkennung und Wertschätzung im RU wird anhand des Diskurses zu der biblischen Referenzstelle Mt 7,12 weiterführend erläutert. Im folgenden Kapitel wird daher daran angeknüpft, was dieser Vers aus dem Matthäusevangelium für die SuS in ihrer persönlichen Lebenswirklichkeit bedeuten kann. Sie wurden in der empirischen Erhebung um eine Beurteilung der positiven Formulierung aus Mt 7,12 gebeten. Diese Kommentare werden dabei im Folgenden eruiert und erläutert.

5.6 Matthäusevangelium 7,12

Die Frage 26 der empirischen Erhebung besteht darin, dass sich die Probanden*innen frei von jeglichen vorgegebenen Intentionen zu den Worten aus Mt 7,12²⁴¹ äußern können. Zahlreiche SuS beziehen sich dabei auf zwischenmenschliche Verhaltensweisen und damit auf Bezüge hinsichtlich eines Verständnisses von Anerkennung und Wertschätzung. Darüber hinaus wird deutlich, dass einige der SuS dieses Zitat, etwa durch erlangte Kompetenzen aus vorangegangenen Schuljahren oder auch anderweitigen Erfahrungen und Berührungspunkten mit diesen biblischen Worten, vor dem Hintergrund (christlich-)ethischer Maßstäbe interpretieren.

²³⁸ Vgl. hierzu Kapitel 3.2.

²³⁹ Fragebogen 46/49.

²⁴⁰ Fragebogen 46/49.

²⁴¹ „Alles nun, was ihr wollt, dass euch die Leute tun sollen, das tut ihnen auch!“ (Mt 7,12)

Dabei ziehen einige Probanden*innen offensichtlich eine Verbindung zu Ex 21,23-25²⁴² und interpretieren Mt 7,12 wie folgt:

- *„Alles was dir von jemanden angetan wird darfst du denjenigen zurückzahlen.“²⁴³*
- *„Das Zitat finde ich gut es erinnert mich an den Spruch: "wie du mir, so ich dir." Das ist ein tolles Zitat wenn man Böses tut, soll man auch Böses erhalten wenn man gutes tut und liebt soll man auch gutes und liebe erhalten. [...] Ich finde das nur gerecht böses → böses, gutes → gutes.“²⁴⁴*

Der diesen Erläuterungen zu entnehmende Aspekt der Rache²⁴⁵ erscheint in der Interpretation dieses Zitates vor dem neutestamentlichen Hintergrund von Mt 7,12, jedoch fern und in meinen Augen problematisch für zwischenmenschliche Umgangsweisen zu sein. Möglicherweise basieren solche, in den Augen der SuS erstrebenswerten Verhaltensmuster darauf, dass sie als Person selbst solche Negativerfahrungen erlebt haben. Wenn sie in zahlreichen Lebenssituationen ein solches Verhalten beobachteten oder es als sinnvollen Umgang im Leben miteinander erprobt und erlernt haben²⁴⁶, lässt sich dieser Negativfokus in ihren Kommentaren plausibel als Grundlage einer solchen Fokussierung auf eine Racheethik erkennen.

Im negativen Sinn Gleiches mit Gleichem vergelten zu wollen, sollte dabei jedoch keine Handlungsmaxime darstellen, nach welchen SuS lernen und so erfahren miteinander umzugehen. Der RU sollte hier ein Ort sein, welcher SuS die Chancen des Erfahrungslernens bieten kann, dass es auch grundlegend positive Arten des Umgangs miteinander geben kann, welche Rache und Vergeltung entgegenstehen. Anhand dieser Positivitätsorientierung kann erreicht werden, dass allen Beteiligten eines gesellschaftlichen Gefüges ein friedlicheres und damit durchaus lebenswerteres Dasein ermöglicht werden kann. Solche Ansätze sollen dabei keine utopischen Gedankenkonstrukte verkörpern, welche innerhalb weiterer schulischer Prozesse nicht implementiert werden könnten. Der RU darf folglich nicht zu einer Filterblase im Kosmos Schule, ohne konstruktive Diskurse, Meinungsverschiedenheiten und auch einer gesunden Art des Streitens verkommen.

²⁴² „Entsteht ein dauernder Schaden, so sollst du geben Leben um Leben, Auge um Auge, Zahn um Zahn, Hand um Hand, Fuß um Fuß, Brandmal um Brandmal, Beule um Beule, Wunde um Wunde.“ (Ex 21,23-25)

²⁴³ Fragebogen 8/11. m

²⁴⁴ Fragebogen 13/16. w

²⁴⁵ Eine explizite Nennung dieses Begriffes erfolgt in Fragebogen 49/52.

²⁴⁶ Vgl. hierzu die theoretischen Ansätze hinsichtlich der Spiegelneurone sowie des Lernens am Modell in Kap. 3.1.

Es kommt auf die Art und Weise an, wie sich diskursive Situationen bestreiten und bewältigen lassen. Die Würde jedes Einzelnen ist dabei zu wahren und zu schützen. Grundsätzlich rekurriert eine positive Atmosphäre, geprägt durch Anerkennung und Wertschätzung des/der Einzelnen darauf, dass ein positives Miteinander das Wohlbefinden aller Teilnehmer*innen innerhalb des Kosmos Schule fördern kann, da das schulische Leben nicht von Rache und gegenseitigem Aufrechnen von Negativmomenten geprägt sein sollte. Dabei können Lerngruppen innerhalb des RU versuchen, solche Elemente eines positiven Miteinanders zu erfahren. Sie können so lernen, diese Erfahrungen in ihr eigenes Verhalten zu implementieren, um es dann durch die Schule hindurch in ihr weiteres alltägliches Leben hineintragen zu können.

Hierzu notwendige positive Verhaltensmaßstäbe hinsichtlich ethischer Grundlagen auf Basis des Verständnisses von Mt 7,12, verdeutlichen im Zuge dieser empirischen Erhebung die weitaus größere Anzahl der Probanden*innen, innerhalb ihrer Antworten auf diese Frage. Sie setzen dieses Zitat aus dem NT mit dem Begriff der Goldenen Regel in Verbindung oder häufig auch mit dieser gleich. Dabei formulieren sie diese Regel vorzugsweise negativ und demnach vom biblischen Ursprungstext abweichend und erläutern daran ethische Maßstäbe des zwischenmenschlichen Umgangs.

Darüber hinaus ordnen sie Mt 7,12 in einen gesamthistorischen und weltlichen Kontext ein und verdeutlichen ihre Interpretationen auf exemplarischer und inhaltlicher Ebene.

Die folgenden Zitate zeigen demnach grundsätzliche Ansätze und Kommentare einiger Probanden aus der empirischen Erhebung:

- *„Was du nicht willst was man dir tut, das füge auch keinem andren zu.“ - Ja, Ja die sogenannte "Goldene Regel" für eine friedliches co-existieren. Eine der wichtigsten Regeln für zwischenmenschliche Beziehungen. Und auch für mich wichtig²⁴⁷*

Der Verfasser dieses Kommentars verdeutlicht mit der Nennung des Begriffs der Goldenen Regel, dass es sich bei dem Zitat aus Mt 7,12 um eine ethische Grundlage für ein gutes und förderliches Miteinander handelt. Er erläutert, dass eine solche Haltung und danach ausgerichtete Handlungen wichtige Grundlagen für ein friedliches Zusammenleben bieten würden und er diese auch für sein eigenes Leben als bedeutsam empfindet. In einer ähnlichen Darstellung äußert sich ein weiterer Schüler:

²⁴⁷ Fragebogen 60/63.

- *„Man soll anderen Personen nur dasjenige antun, was man von ihnen auch bekommen will. Z.B.: Man soll niemanden ärgern/mobben, denn man möchte ja auch nicht selber geärgert/gemobbt werden.“²⁴⁸*

Dieser hier zitierte Kommentar verweist über die theologische Ebene hinaus auf ein anzustrebendes zwischenmenschliches Verhalten, welches in seinem Kern auf typische Situationen einer Klassen- oder Kursgemeinschaft rekurriert. Vor allem praktiziertes oder erlebtes Mobbing verdeutlicht, wie wichtig eine anerkennende und wertschätzende Haltung und ein ebensolches Verhalten gegenüber anderen Individuen ist. Eine positive Umgangsweise in den hier dargelegten Grundzügen könne keinen Platz für ein abwertendes Verhalten wie Mobbing bieten.

Jedoch liefern diese beiden Kommentare noch keinen Hinweis auf einen konkretisierten Inhalt der Goldenen Regel, da beide Autoren in ihrer negativen Formulierung keine eindeutige Handlungsprämisse aufzeigen, wie man sich im Sinne dieser Regel und den damit verbundenen ethischen Maßstäben, verhalten solle.

Der folgende Kommentar präzisiert dahingehend daran anknüpfend diese ethische Grundlagen und bezieht sich damit, wenn auch nur indirekt, auf konkrete (theologische) Werte- und Handlungsmaßstäbe:

- *„Ich finde das Zitat hat sehr viel mit Nächstenliebe zutun, dass man Leuten, die einem selbst etwas gutes tun, auch etwas gutes tun sollte, um friedlich und im Einklang zu seinen Mitmenschen leben zu können.“²⁴⁹*

In diesem Statement stellt der Autor offensichtlich einen Bezug zwischen Mt 7,12 und Lev 19,18 (bzw. Mt 22,39) her. Er verweist auf den Zusammenhang zwischen dem matthäischen Zitat aus der Bergpredigt und dem Topos der Nächstenliebe. Der Schüler nutzt und verdeutlicht hier aus seinen biblischen Kenntnissen heraus ihm bekannte theologische Grundlagen und Inhalte. Folglich erläutert er dadurch indirekt, dass dieser Vers aus dem Matthäusevangelium im Zusammenhang mit dem alttestamentarischen Wort aus Lev 19,18²⁵⁰ zu verstehen sein sollte. Zu der nicht vorhandenen klaren Aussage (negative Formulierung) hinsichtlich einer Handlungsprämisse in Mt 7,12 liefert Lev 18,19 eine explizite Aufforderung zur Nächstenliebe und füllt die Goldene Regel damit inhaltlich.²⁵¹

²⁴⁸ Fragebogen 55/58.

²⁴⁹ Fragebogen 54/57.

²⁵⁰ „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst; ich bin der HERR.“

²⁵¹ Vgl. Kapitel 4.

Darüber hinaus knüpft ein weiterer Schüler in seinen Darstellungen weitgreifender an den Gesamtzusammenhang der empirischen Erhebung an:

- *„Meiner Meinung nach, geht es hier um Wertschätzung und Anerkennung. Das Gegenteil dieses Sprichwortes ist ja: Was du nicht willst was man dir tu, das füg auch keinem anderen zu.“²⁵²*

Der Schüler scheint Mt 7,12 ebenso mit dem Begriff der Goldenen Regel in Verbindung zu bringen, da er auf deren negative Formulierung rekurriert, ohne die Regel explizit zu nennen. Vielmehr bezeichnet er den von ihm zitierten und als Sprichwort betitelten Satz als Gegenteil des Zitates aus Mt 7,12. Dies ermöglicht den Rückschluss, dass er mit dem Begriff des Gegenteils eine negative Formulierung meint und damit auf die positive ethische Handlungsanweisung aus Lev 19,18 verweisen möchte. Dessen Inhalt der Nächstenliebe lässt sich meines Erachtens mit den von ihm angeführten Grundlagen der Wertschätzung und Anerkennung in Verbindung setzen. Für den Schüler ist es offensichtlich wertschätzend und anerkennend, wenn man im Sinne der Nächstenliebe sein Gegenüber so behandelt, wie man selbst auch behandelt werden möchte. Der Autor fasst damit grundlegende Aspekte des zwischenmenschlichen Miteinanders zusammen und verdeutlicht so, dass wertschätzende und anerkennende Verhaltensweisen unter Beachtung des ethischen Maßstabes der Goldenen Regel gelebt werden können.

6 Konsequenzen und Fazit

„Was du nicht willst, was man dir tu´, das füg auch keinem Anderen zu.“²⁵³

Dieses Zitat einer Schülerin, welches in ähnlichen Formulierungen und Bezügen in zahlreichen weiteren SuS-Statements zur Frage 25 wiedergegeben wurde, verweist darauf, dass der Evangelische Religionsunterricht einen eindeutigen Beitrag leisten kann und soll, innerhalb der Schule Anerkennung und Wertschätzung zu vermitteln und den SuS diese so erlebbar zu machen. Die Worte verdeutlichen in Anlehnung an Mt 7,12 einen ethischen Maßstab, welcher als Goldene Regel in vielfältigen religiösen und kulturellen Kontexten zu finden ist. Folglich kann diese als Grundlage aus dem RU hinaus als Maßgabe für eine anerkennende und wertschätzende Lebensführung dienen.

²⁵² Fragebogen 42/45.

²⁵³ Fragebogen 65/68.

In Verbindung mit Analysen der theoretischen Bezüge hinsichtlich neurodidaktischer, psychologischer, positiv-pädagogischer, bildungspolitischer sowie theologischer Aspekte und Grundlagen werden dazu zahlreiche positive Einflussmöglichkeiten des RU auf das schulische Erleben und die Vermittlungsmöglichkeiten der dargestellten Werte deutlich. Eine daraus idealerweise zu generierende Präsenz einer positiven Unterrichtskultur und eine damit verbundene ebensolche Atmosphäre sollen demnach Ziele darstellen, auf welche sich der RU fokussieren sollte. Grundlegend positive Bezüge zur Beurteilung des Unterrichtsalltags des RUs lassen sich in den Ergebnissen der empirischen Erhebung erkennen. Die Probanden*innen beurteilen die zwischenmenschlichen, persönlichen und unterrichtlichen Situationen grundlegend positiv und verdeutlichen dies dahingehend damit, dass sie den Evangelischen Religionsunterricht überwiegend gerne besuchen. Dies wird vor allem dadurch unterstützt, wie sie anhand der unterschiedlichen Ergebnisse der Items herausstellen, dass sie sich im RU wohlfühlen und dort eine positive Lernatmosphäre vorfinden. Diese fördert sie in ihrem Kompetenzerwerb.

Anhand der empirischen Erhebung wird deutlich, dass die Probanden*innen in einer Vielzahl von Fällen anerkennende und wertschätzende Momente und Situationen innerhalb des RU erleben können. Dabei wird jedoch ersichtlich, dass deren Empfinden in der Wahrnehmung dahingehend divergiert, ob sich eine Frage danach auf die Beziehung der SuS zu ihren Lehrkräften oder auf das Verhältnis der Probanden*innen untereinander bezieht. Die SuS fühlen sich grundsätzlich von ihren Lehrpersonen deutlich stärker anerkannt und wertgeschätzt, als von ihren Mitschüler*innen. Dies geht aus der Auswertung der Items zwei bis 15 hervor. Dabei überrascht die Divergenz hinsichtlich der Ergebnisse des zwischenmenschlichen Verhaltens der Probanden*innen gegenüber ihren Lehrpersonen, im Vergleich zum Umgang mit ihren Mitschüler*innen. Im Kontakt mit den Lehrkräften zeigen die SuS signifikant stärkere anerkennende und wertschätzendere Verhaltensmuster, als gegenüber ihren Mitschüler*innen.²⁵⁴

Aus den Items 23 und 24 geht hervor, dass zwei Drittel der Probanden*innen die schulische Zensurpraxis für wertschätzend halten sowie sogar siebzig Prozent von ihnen der Meinung sind, dieses Verfahren sei tendenziell anerkennend. Die Mediane dieser beiden Items mit dem jeweiligen Wert eins unterstützen diese zustimmenden Erkenntnisse. Hierbei bleibt festzuhalten, dass

²⁵⁴ Vgl. Items 6 und 14 sowie Kapitel 5.3.
Da dieser Sachzusammenhang an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden kann, bleibt hier Raum für weitere Forschungsansätze.

diese Ergebnisse vor allem im Rückgriff auf theoretische Betrachtungen der Thematik nicht in einem solch hohen Maß zu erwarten gewesen wären.²⁵⁵

Anhand meiner Erfahrungen im Schulsystem hätte ich ein deutlich geringeres Maß bezüglich dieser Zustimmung erwartet. In den Gesprächen im Nachgang der jeweiligen Erhebungsphase verdeutlichten zahlreiche Probanden*innen, dass Noten einerseits wichtige Elemente des schulischen Alltags seien und Orientierungen hinsichtlich der eigenen Leistung böten.

Nichtsdestotrotz rekurrieren zahlreiche SuS andererseits darauf, dass sie Lernstandsberichte und eine die Notengebung ergänzende Feedbackkultur deutlich stärker präferieren und sich daher für ihren schulischen Alltag wünschen würden. Sie verdeutlichen weiterhin, dass Anerkennung und Wertschätzung innerhalb der Schule weiter gestärkt werden könnten, wenn Bewertungen von Leistungen transparenter gestaltet und daher nachvollziehbarer artikuliert werden würden. Hieraus wird ein weiteres Entwicklungspotential des RU hinsichtlich einer weiterführenden Implementierung anerkennender und wertschätzender Elemente feststellbar, ohne vermeintliche Grundfeste des pädagogischen Status quo hessischer Gymnasien zu verändern.

Aus der gesamten empirischen Erhebung wird darüber hinaus vor allem ersichtlich, dass die SuS in breitem Maße anerkennende und wertschätzende Verhaltensmuster durch ihre Lehrkräfte erleben, sich dadurch eine positive und lern- sowie entwicklungsförderliche Atmosphäre innerhalb der unterrichtlichen Strukturen ergibt und die SuS demnach ein positives Bild der dargestellten Aspekte hinsichtlich des RUs beschreiben. Hieraus wird ebenso ein Faktor dahingehend deutlich, woraus hervorgehend sich die SuS ebenfalls in einem deutlichen Maß anerkennend und wertschätzend gegenüber ihren Lehrpersonen verhielten. Wie die theoretischen Betrachtungen in Kapitel 3.1 und 3.2 verdeutlichen, spiegelt eine Vielzahl der SuS das positive Verhalten ihrer Lehrkräfte zurück und implementiert ein eben solches Verhalten in ihr eigenes. Sie lernen dadurch Verhaltensmuster im Sinne des Modelllernens kennen und können diese übernehmen.

Die Grundlagen des Evangelischen Religionsunterrichts, seine grundgesetzliche Verankerung und die pädagogisch-inhaltlichen Determinierungen ermöglichen es schließlich durchaus, Anerkennung und Wertschätzung aktiv zu leben und damit in Verbindung stehende Elemente sowie Verhaltensmuster zu lehren. Die individuellen Einflussmöglichkeiten dieses Unterrichtsfachs lassen sich daher als grundsätzlich positiv und signifikant bedeutend einschätzen, da

²⁵⁵ Vgl. hier grundlegend die in Kapitel 3.2 dargestellte Ansicht Olaf-Axel Burows.

dem RU aus den in Kapitel 3.3, 3.4 und 4. dargestellten Grundlagen ermöglicht wird, sich aktiv mit der Vermittlung dieser Werte auseinanderzusetzen. Dies bestätigen die Probanden*innen, beziehen sich in ihrer Zustimmung jedoch in großen Teilen auf die Beziehung zu ihren Lehrkräften.

Diese divergierenden Erkenntnisse scheinen dabei bei den Schüler*innen jedoch offensichtlich weniger gravierende Auswirkungen hinsichtlich der Bewertung der Gesamtsituation in Bezug auf Anerkennung und Wertschätzung im RU zu hinterlassen, da die Mehrheit der Probanden*innen die Gesamtsituation und die Atmosphäre innerhalb des RUs positiv bewertet. Möglicherweise bemessen die SuS das Verhalten ihrer Klassen- und Kurskameraden*innen nicht mit derselben Wertigkeit, wie sie es im Fokus auf ihre Lehrkräfte tun. Folglich erscheint das implizit negative Verhalten ihrer Mitschüler*innen keinen signifikanten Einfluss auf ihre Bewertung der gesamten Unterrichtssituation des RU und der in ihm vorherrschenden Atmosphäre, in Bezug auf das Empfinden von Anerkennung und Wertschätzung, zu besitzen.

Auffallend ist in der empirischen Erhebung nun jedoch hervorgetreten, dass die Probanden*innen den Vermutungen meinerseits widersprochen haben, dass sie sich im Evangelischen Religionsunterricht möglicherweise wohler fühlen könnten, als in anderen Unterrichtsfächern. Aus den in Kapitel drei und vier herausgearbeiteten Grundlagen und Einflussmöglichkeiten des RU, hätte sich eine solche Zustimmung, meines Erachtens ergeben können, da dem RU eine durchaus besondere Rolle im Bildungskanon zukommen kann. Die Probanden*innen verdeutlichen jedoch, dass hierauf offensichtlich keine eindeutige Antwort möglich erscheint und sie dieser These damit nicht vorbehaltlos zustimmen können. Die aus dem 22. Item hervortretende höchste Indifferenzquote der gesamten Erhebung von 35 Prozent verdeutlicht dies ebenso, wie der aus diesem Item hervorgehende Median mit dem Wert null. Hieraus lässt sich folgern, dass eine Antwort auf die Frage nach dem Erleben von Anerkennung und Wertschätzung, im Sinne von Wohlbefinden nicht unmittelbar an einem einzigen Unterrichtsfach festzumachen ist, sondern vielmehr von zahlreichen und persönlichen Faktoren und Empfindungen abhängig erscheint.

Der RU kann allerdings gleichwohl in zahlreichen Aspekten aufgrund der ihn determinierenden Grundlagen und Werte eine signifikante Einflussmöglichkeit besitzen, SuS Anerkennung und Wertschätzung zu vermitteln und dabei eine diesem Fach innewohnende christliche Ethik, nach der Devise von Mt 7,12,

versuchen aktiv zu leben und dadurch auch zu lehren.²⁵⁶ Darauf deuten die Ergebnisse dieser Erhebung pointiert hin, genauso wie zahlreiche Äußerungen der SuS innerhalb der frei artikulierten Statements auf eben solche Zusammenhänge und Chancen des RU rekurren. Gerade auch die grundgesetzliche Verankerung und die Tatsache, dass Lehrkräfte im Einvernehmen mit der EKD den Unterricht an staatlichen Schulen in vertrauensvollen korporatistischen Verhältnissen erteilen, deuten auf diese besondere Verantwortung und Chance des RU hin.

Dennoch ist dabei darauf zu achten, dass der Evangelische Religionsunterricht nicht zu einer Blase verkommt, in welcher Werte wie Anerkennung und Wertschätzung exklusiv gelebt werden und der RU damit eine als solche abgeschottete heile Welt darzustellen scheint. Daraus entstünden Risikofaktoren, sodass SuS hier beschriebene Verhaltensmuster als Exklusivhalte des RU betrachten, welche sie in ihren weiteren Lebensalltag nicht mitnehmen müssen, können oder wollen, wenn sie den RU als Unterrichtsort verlassen und in das als solches von einem Schüler bezeichnete „normale[...] Leben“²⁵⁷ eintreten. SuS Anerkennung und Wertschätzung entgegenzubringen und sie dabei zu unterstützen, diese grundlegenden Werte durch deren persönliches Spüren für sie erlebbar zu machen und in ihr eigenes Leben zu implementieren, sollte meines Erachtens daher nicht ausschließlich dem RU überlassen werden.

Mit dem Verweis auf die Ausführungen des ehemaligen Schulleiters Mr. S. und den Forschungsergebnissen von Joachim Bauer, Martin Seligman und Olaf-Axel Burow, wird deutlich, dass Anerkennung und Wertschätzung Elemente darstellen, welche den gesamten Kosmos Schule betreffen und beeinflussen können und sollen. Anhand der den RU determinierenden eigenen Grundlagen sowie aufgrund dessen grundsätzlichen theologischen Ansätzen, welche den Wert eines jeden Menschen als individuell gleichwertig erachten, erscheint demnach eine Implementierung einer gesamtschulischen anerkennenden und wertschätzenden Schulkultur wichtig und möglich. Der Ausgangspunkt einer gesamtschulischen Entwicklung hin zu einer Fokussierung auf die dargestellten Verhaltensmuster und Umgangsformen kann daher im Evangelischen Religionsunterricht liegen.

Die empirischen Ergebnisse zeigen dabei weiterführend auf, dass sich die SuS innerhalb des RU offensichtlich bereits in einem positiven Maß wohlfühlen, demnach auch vor allem durch das Verhalten ihrer Lehrpersonen.

²⁵⁶ Vgl. die Ausführungen zum Erfahrungslernen in Kapitel 5.6.

²⁵⁷ Fragebogen 46/49.

Die SuS fühlen sich im RU anerkannt und wertgeschätzt, auch wenn sie dabei die Einflussmöglichkeiten des RU nicht bewusst über andere Fächer erhöhen. Dies spricht dafür, dass ihre Lehrkräfte aus ihrer Lehrposition heraus im Sinne der EKD christlich-evangelische Werte vertreten und SuS so diese positive Atmosphäre ermöglichen können.

Im Nachgang der jeweiligen Erhebungszeit stellten die SuS in freiwilligen Gesprächen innerhalb des Auditoriums pointiert dar, dass Anerkennung ein wichtiges Element schulischer Situationen und damit verbundenen zwischenmenschlichen Beziehungen darstellt. Dabei beschreiben sie in zahlreichen Äußerungen, dass sie als Personen wahrgenommen und damit anerkannt und wertgeschätzt werden wollen, so wie sie sind. Auffallend ist, dass sie innerhalb dieser Erläuterungen wesentlich häufiger und damit auch signifikanter die Begrifflichkeit der Anerkennung, als die der Wertschätzung nutzen. Hierbei erscheint es offensichtlich, dass ihnen der erstgenannte Begriff vertrauter zu sein scheint und sie sich daher stärker auf diesen fokussieren sowie beziehen.²⁵⁸

Der RU biete nach Meinung der SuS dabei fortführend Möglichkeiten, seine Meinungen äußern zu können, wobei es ihrer Ansicht nach in vielerlei Hinsicht der unterrichtlichen Themen kein „Richtig“ oder „Falsch“ gebe. Lehrpersonen sollten dabei insbesondere darauf achten, dass ihre unterrichtliche Darstellung keineswegs nur auf Monologen basiere, dies lehnten die SuS größtenteils als wenig lern- und damit kompetenzfördernd ab. Sie wünschen sich dialogische Unterrichtssituationen, vor allem im Rahmen einer Schüler*innen-Orientierung bei unterrichtlichen Prozessen, da sie diese für aner kennender und wertschätzender halten würden, als lehrpersonenzentrierten Unterricht.²⁵⁹ Dies wäre auch ihrer Meinung nach gerade im RU sehr gut umzusetzen.²⁶⁰ Im Zuge dessen verdeutlichen sie weiterführend, dass sich auch Lehrkräfte in ihrem Wirken sowie auch ihrem Unterrichten hinterfragen und sich gerade auch von älteren SuS Feedback hinsichtlich ihrer Lehrtätigkeit einholen sollten.

Eine Druckausübung durch Notengebung als Antriebs- und Signalfunktion käme in einigen Unterrichtssituationen, nicht explizit in dem hier untersuchten RU, vor. Dadurch fühlten sich die SuS negativ beeinflusst, sie nennen dies

²⁵⁸ Worin sich dies begründet, kann jedoch anhand dieser Erhebung nicht abschließend geklärt werden. Möglicherweise tangiert der Begriff der Anerkennung ihre Lebenswirklichkeit stärker, als der der Wertschätzung.

²⁵⁹ Damit stimmen die Probanden*innen eindeutig dem Beutelsbacher Konsens zu. Vgl. dazu die Kapitel 3.4, 5.2 und 5.4.

²⁶⁰ Als ein möglicher religionspädagogischer Ansatz sei hier auf die Theologischen Gespräche verwiesen. Dieser kann jedoch innerhalb dieser Arbeit nicht weiterführend dargestellt werden. Gleichwohl bietet sich dessen Implementierung im Sinne eines aner kennenden und wertschätzenden RU grundsätzlich an.

„heruntergemacht“. Dies verstoße gegen einen anerkennenden und wertschätzenden Umgang. Einige SuS argumentieren dahingehend, dass der RU auch ohne Noten auskommen könnte, da sie so tiefgreifender und freier über vielfältige sowie divergierende Themenkomplexe diskutieren und debattieren könnten. Sie schlagen dennoch einen Kompromiss vor, welcher vorsieht, es bei der klassischen Notenvergabe des Status quo zu belassen. Wobei es aus Sicht der SuS jedoch wünschenswerterweise zu überdenken sei, inwieweit eine intensivere Art des Feedbacks hinsichtlich des Zustandekommens der Note implementierbar wäre, sodass diese nachvollziehbarer werden würden. Eine positive Feedbackkultur, welche anerkennend und wertschätzend mit jedem Einzelnen innerhalb von Lehr-/Lernprozessen umgehe, ist dabei eines ihrer wichtigsten Anliegen.

Darüber hinaus fokussieren sich zahlreiche Probanden*innen auf einen besonderen thematischen Aspekt des RU, dass sie den RU dahingehend als ein wichtiges Unterrichtsfach erachten. Dabei sei die jeweilige Themenwahl der unterschiedlichen Jahrgänge besonders wichtig. Eines der meistgenannten Inhalte, welche die SuS als elementar erachten, ist die Thematisierung anderer Religionen, da dies dazu führe, eine Basis eines Allgemeinwissens über weitreichende religiöse Themen und Aspekte zu erlangen und sich so ein deutlich besseres interreligiöses Verständnis erreichen ließe. Somit könnten ein anerkennender und wertschätzender Umgang signifikanter in gesamtgesellschaftliche Prozesse implementiert werden.

Abschließend wird deutlich, dass ausgehend von dem Evangelischen Religionsunterricht, die persönliche Sozialisation und daraus hervorgehende Entwicklungsprozesse junger Menschen von einer Positivitätsorientierung geprägt sein sollten. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass dieser Umstand kein Alleinstellungsmerkmal des RU darstellt und so über ihn hinaus durch alle Bildungsinstitutionen hindurch in das alltägliche Leben hineinwirkend implementiert werden kann. Es sollte daher eine Gesamtaufgabe der Schule und der gesamten Gesellschaft darstellen, zu versuchen, anerkennende und wertschätzende Elemente in das tägliche Miteinander aufzunehmen. Hierzu bedarf es zukünftige weitere Forschungen und Analysen, wie dies gelingen kann. Im Sinne der Devise »Du kannst das und du schaffst das, da bin ich mir sicher.« wird ersichtlich, dass das Erleben von Anerkennung und Wertschätzung im RU und darüber hinaus forciert werden kann.

7 Literaturverzeichnis

Baudson, Tanja Gabriele (2011): Pygmalion in der Schule. In: Mensa in Deutschland e.V. (Hg.) (2011): MinD-Magazin 82. S. 8-10. Passau: Passavia GmbH. Online verfügbar unter:

https://www.mensa.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&q=0&t=1492181831&hash=13e69dd6aa2b826ddaf95a4f2df1dfcfc5dc3772&file=uploads/tx_mindmag/Mindmag82.pdf [letzter Zugriff: 13.04.2017].

Bauer, Joachim (2006^a): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. 2. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Bauer, Joachim (2006^b): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. 6. Auflage. München: Heyne.

Bauer, Joachim (2007^a): Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Erw. Ausg., 10. Aufl. München, Zürich: Piper.

Bauer, Joachim (2007^b): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. 1. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Bauer, Joachim (2009^a): Kleine Zellen, große Gefühle - wie Spiegelneurone funktionieren. In: Herrmann, Ulrich (2009): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. S. 49-57. 2., erw. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Bauer, Joachim (2009^b): Erziehung als Spiegelung. In: Herrmann, Ulrich (2009): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. S. 109-115. 2., erw. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Bender, S. (2014): Die Axiome von Paul Watzlawick. Online verfügbar unter: <http://www.paulwatzlawick.de/axiome.html> [letzter Zugriff: 03.04.2017].

Bibliographisches Institut GmbH Dudenverlag (Hg.) (2017): Anerkennung. Online verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Anerkennung> [letzter Zugriff: 22.02.2017].

Bibliographisches Institut GmbH Dudenverlag (Hg.) (2017): Wertschätzung. Online verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Wertschaetzung> [letzter Zugriff: 22.02.2017].

Blayney, Benjamin (Hg.) (1769): King James Version. Mt 5,41. Online verfügbar unter: https://www.die-bibel.de/bibeln/online-bibeln/king-james-version-en/bibeltext/bibel/text/lesen/?tx_bibelmodul_bibletext%5Bscripture%5D=mt+5%2C41 [letzter Zugriff: 22.02.2017].

Breitsameter, Christof (2012): Nur Zehn Worte. Moral und Gesellschaft des Dekalogs. Freiburg: Herder.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2013): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: bpb.

Burow, Olaf-Axel (2009): Wertschätzende Schulentwicklung: Wie LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern ihr verborgenes Wissen entdecken und es zur gemeinsamen Schulentwicklung nutzen können. S.48-55.

Online verfügbar unter:

http://www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/Moderatorentag2012/Burow_wertschaetzende_Schulentwicklung.pdf [letzter Zugriff: 02.03.2017].

Burow, Olaf-Axel (2011^a): Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. Weinheim und Basel: Beltz.

Burow, Olaf-Axel (2011^b): Positive Pädagogik. Glück in der Schule. In: Die Grundschulzeitschrift (2011) 25.Jg., H.4. S.4-7. Online verfügbar unter:

<http://www.olaf-axel-burow.de/images/stories/pdf/pospad1.pdf> [letzter Zugriff: 02.03.2017].

Burow, Olaf-Axel (2011^c): Bildungseinrichtungen als Kreative Felder: Wege zu einer positiven Pädagogik. In: Koop, Christine & Steenbuck, Olaf (Hg.): Kreativität: Zufall oder harte Arbeit? Frankfurt, M.: Karg-Stiftung. S. 36-40. Online verfügbar unter:

http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9117/pdf/Karg_Hefte_2_2011_Burow_Bildungseinrichtungen_als_Kreative_Felder.pdf [letzter Zugriff: 09.04.2017].

Burow, Olaf-Axel (2012): Herausragende Leistungen durch Lust & Leidenschaft im Kreativen Feld. In: Hackl, Armin (Hg.) & Pauly, Claudia (Hg.) & Steenbuck, Olaf (Hg.) & Weigand, Gabriele (Hg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. S. 41-47. Frankfurt, M.: Karg-Stiftung. Online verfügbar unter:

http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9031/pdf/Karg_Hefte_4_Burow_Herausragende_Leistungen.pdf [letzter Zugriff: 27.04.2017].

Burow, Olaf-Axel (2014): Auf die Beziehung kommt es an: Kollaboratives Lernen in digitalen Kreativen Feldern als Zukunftsherausforderung. In: Pädagogik Heute, 9. Online verfügbar unter: <http://www.olaf-axel-burow.de/images/stories/pdf/dd2014.pdf> [letzter Zugriff: 02.03.2017].

Burow, Olaf-Axel (2015): Team-Flow. Gemeinsam wachsen im Kreativen Feld. Weinheim und Basel: Beltz.

Burow, Olaf-Axel (2016): Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. Wie Schulen zukunftsfähig werden. 1. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

Burrichter, Rita et al. (2012): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart: Kohlhammer.

Drewermann, Eugen (1992): Das Matthäusevangelium. Olten: Walter-Verlag.

EKD (Hg.) (2006): Die Bibel, nach der Übersetzung Martin Luthers. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.

EKD (Hg.) (2013): Vereinbarung zur wechselseitigen Anerkennung der Vocatio durch die Gliedkirchen der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD).

EKD.Voc 272. Online verfügbar unter: <http://www.kirchenrecht-ekvw.de/pdf/17981.pdf> [letzter Zugriff: 01.03.2017].

- EKD (Hg.) (2014): 500 Jahre Reformation 2017. Rechtfertigung und Freiheit; ein Grundlagentext des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. 3. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (EKD-Denkschriften).
- Freudenberger-Lötz, Petra (2017): Impulse auf dem Weg zu einer wertschätzenden Schulkultur. In: Amt für kirchliche Dienste (Hg.): zeitspRUNG - Zeitschrift für den religionsunterricht in berlin & brandenburg (01). S. 23-25. Potsdam: Brandenburgische Universitätsdruckerei.
- Grümme, Bernhard (2012): Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Grümme, Bernhard (2014): Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heckel, Theo K. (2014): Die Bergpredigt. In: Bormann, Lukas (Hg.) (2014): Neues Testament. Zentrale Themen. S. 91-109. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2011): Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Evangelische Religion. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2016): Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Evangelische Religion. Wiesbaden.
- Hüther, Gerald (2012): Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher. 9. Aufl. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Hüther, Gerald (2013): Biologie der Angst - Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn - Die Macht der inneren Bilder. Limitierte Sonderausg. Göttingen: Vandenhoeck et Ruprecht.
- Jäggle, Martin et al. (Hg.) (2013): Kultur der Anerkennung. Würde - Gerechtigkeit - Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kleffmann, Tom (2013): Grundriss der Systematischen Theologie. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kliemann, Peter (2011): Glauben ist menschlich. Argumente für die Torheit vom gekreuzigten Gott. 15. Aufl. Stuttgart: Calwer.
- Klotzbücher, Tobias (2016): „Du kannst das und du schaffst das!“ Zum Erleben von Anerkennung in der Schule - am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts. Kassel: Universität Kassel.
- Lange, Dietz (1998): Anerkennung. In: Betz, Hans-Dieter (Hg.) (1998): Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. (1. A - B). S. 478. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lussi, Isabella & Huber, Stephan Gerhard (2015): Das Erleben von Anerkennung in der Schule und seine Relevanz für die Werteentwicklung von jungen Erwachsenen [60 Absätze]. Erschienen in: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 16(3), Art. 32, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503328>. Online verfügbar unter: <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/download/2304/3901>. [letzter Zugriff: 11.04.2016].

Luz, Ulrich (1985): Evangelisch-katholischer Kommentar zum Neuen Testament: EKK. Evangelium nach Matthäus. 1. Mt 1 - 7. Neukirchen-Vluyn, Einsiedeln, Zürich: Neukirchener Verl; Benziger.

Peters, Albrecht (1990): Kommentar zu Luthers Katechismen. Band 1: Die Zehn Gebote. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rangiora New Life School (Hg.). (2017): About us. Online verfügbar unter: <https://rnls.school.nz/aboutus> [letzter Zugriff: 01.03.2017].

Rangiora New Life School (Hg.) (2017): Short History of Rangiora New Life School. Online verfügbar unter: <https://rnls.school.nz/schoolhistory> [letzter Zugriff: 01.03.2017].

Roebben, Bert (2016): Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung. Stuttgart: Calwer.

Rösel, Martin (2013): Bibelkunde des Alten Testaments. Die kanonischen und apokryphen Schriften. 8., aktualisierte Aufl. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.

Roth, Gerhard (2009): Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rothgangel, Martin & Adam, Gottfried & Lachmann, Rainer (Hg.) (2012): Religionspädagogisches Kompendium. 7., grundlegend neu bearb. und erg. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schmidt, Werner H. (1993): Die Zehn Gebote im Rahmen alttestamentlicher Ethik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Seligman, Martin E. P. (2003): Der Glücksfaktor. Warum Optimisten länger leben. Bergisch Gladbach: Ehrenwirth.

Seligman, Martin E. P. (2014): Flourish - wie Menschen aufblühen. Die positive Psychologie des gelingenden Lebens. 2. Aufl. München: Kösel.

Spitzer, Manfred (2010): Medizin für die Schule. Plädoyer für evidenzbasierte Pädagogik. In: Caspary, Ralf (Hg.) (2010): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. S. 23-35. 7. Auflage. Freiburg: Herder.

Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. S. 173-184. Stuttgart: E. Klett.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. S. 17-31. Weinheim und Basel: Beltz.

8 Abbildungsverzeichnis

- Die graphische Abbildung des Schriftzugs des Titelbildes entstammt dem Fragebogen 65/68 und ist als SuS-Antwort im Anhang dieser Arbeit unter Kapitel 9.4 aufgeführt.
- Die Erstellung und Auswertung der Fragebögen zur empirischen Erhebung erfolgten alle anhand des Fragebogenprogramms GrafStat: <http://www.grafstat.com/de/> [letzter Zugriff: 03.04.2017].
- Die Abbildungen der Items 2, 5, 6, 14, 15, 20, 21 und 22 entstammen alle den Auswertungs- und Darstellungstools aus GrafStat und wurden aus diesen in diese Arbeit übernommen.

9 Anhang

9.1 Interview mit Mr. S.

Sehr geehrter Herr S.,

vielen herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft mir einige kurze Fragen in Bezug auf das Seminar zur Religionspädagogik „Glückliche SuS & Lehrpersonen - Rangiora Life School NSL“ von Frau Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz zu beantworten:

1. Sie haben damals in der von Ihnen besuchten Seminarsitzung gesagt, ein Motto Ihrer pädagogischen Arbeit sei „We go an extra mile!“ Könnten Sie mir dies bitte in einigen Worten erläutern?

„Der Spruch kommt aus dem Mund Jesu (Matthäus 5,41) und bedeutet mir im schulischen Kontext, daß wir einen/eine Schüler-in viel weiter bei der Lebens- und Lernenreise begleiten und dem/der dabei helfen, als normal erwartet wird od. getan wird. d.h. Lehrer zu sein ist eine gänzliche Berufung und nicht nur ein Beruf. Praktisch könnte es öfters bedeuten, dass wir die Familie des Schülers auch zu Hause bei ihnen kennenlernen, oder dass wir die Schülerin zum Sportplatz begleiten und da ermutigen.“

2. Was verstehen Sie unter einem wertschätzenden und anerkennenden Lernumfeld für Schülerinnen und Schüler und einem solchen Umgang in der Schule?

„Im Grunde genommen bedeutet das mir, dass jede Schülerin / jeder Schüler kostbar ist und stets geschätzt wird und zwar weil sie / er eine einmalige Schöpfung Gottes ist – eine Schöpfung durch die wir direkt etwas Neues und Wertvolles von dem Charakter Gottes lernen können.“

3. Wie beurteilen Sie die Wichtigkeit der Vermittlung von Wertschätzung und Anerkennung in der Schule?

„Ohne dass die Schülerinnen / Schüler sich von uns als Pädagogen völlig als wertvolle Menschen angenommen fühlen, werden sie sich selbst nicht als wertvoll fühlen und werden daher nie ihr Gottgegebenes Potential erfüllen können. Dieses ist der Grundstein, meines Erachtens, von einer echten christlichen Pädagogik.“

4. Wie könnte eine solche Vermittlung in schulischen Prozessen aussehen?

„Es muss bei jeder Begegnung deutlich, echt und spürbar sein. z.B. bei der Begrüßung am Anfang einer Unterrichtsstunde, beim Vorbeigehen im Gang, auf dem Schulhof, bei den persönlichen schriftlichen Bemerkungen, wenn Aufgaben benotet werden usw. Gleich erkennen alle Schüler, ob wir sie wirklich mögen und schätzen! Es kann und darf nicht vorgespielt werden!“

5. Kommt dem Religionsunterricht unter der Beachtung christlicher Normen und Werte eine besondere Rolle in der schulischen Bildung zu?

„Nein, ich glaube nicht, denn bei allen Fächern sollten diese Werte und Normen transparent und erlebbar sein. Natürlich hat solcher Unterricht doch noch seinen eigenen Wert, z.B. bei der Vermittlung biblischer Geschichten und Weisheiten usw., sowie auch, wenn von Schülern erwünscht, Zeiten des Austausches und Gebets.“

6. Wie beurteilen Sie abschließend, inwieweit Anerkennung und Wertschätzung einen besonderen Aspekt des Religionsunterrichts an Schulen ausmachen kann und soll?

*„Ich hoffe, die wenigen Worte bei den obigen Antworten auf Ihre Fragen es klargemacht hat, dass Anerkennung und Wertschätzung beim Unterricht unerlässlich und wesentlich sind. Nie soll ich, auch für eine Minute vor Schülern es vergessen, dass sie **alle** Kinder Gottes sind, die ich vom Herzen respektiere, ehre und schätze – auch und besonders wenn ich müde, frustriert oder mich persönlich enttäuscht fühle!“*

9.2 Fragebogen zur empirischen Erhebung

Anerkennung und Wertschätzung im Ev. Religionsunterricht - Empirische Erhebung

Wie stehst Du zu den folgenden Aussagen, die den Evangelischen Religionsunterricht betreffen?

Kreuze pro Frage jeweils an, inwieweit diese Aussage auf Dich zutrifft.

1. Ich besuche den Evangelischen Religionsunterricht gerne.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

2. Ich höre meinen Mitschüler*innen aufmerksam zu, wenn sie etwas sagen.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

3. Ich höre meiner Lehrperson aufmerksam zu, wenn sie etwas sagt.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

4. Ich habe den Eindruck, dass meine Lehrperson meinen mündlichen Beteiligungen aufmerksam und interessiert zuhört.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

5. Ich habe den Eindruck, dass meine Mitschüler*innen meinen mündlichen Beteiligungen aufmerksam und interessiert zuhören.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

6. Ich gehe mit mündlichen Beiträgen, Antworten und Meinungen meiner Mitschüler*innen wertschätzend um.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

7. Ich gehe mit mündlichen Beiträgen, Antworten und Meinungen meiner Lehrperson wertschätzend um.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

8. Ich lache über Äußerungen und Meinungen meiner Mitschüler*innen.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |
-

9. Ich lache über Äußerungen und Meinungen meiner Lehrperson.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

10. Im Evangelischen Religionsunterricht habe ich das Gefühl, dass es meine Mitschüler*innen interessiert was ich sage.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

11. Im Evangelischen Religionsunterricht habe ich das Gefühl, dass es meine Lehrperson interessiert was ich sage.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

12. Ich interessiere mich für das, was meine Mitschüler*innen sagen.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

13. Ich interessiere mich für das, was meine Lehrperson sagt.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

14. Mit meinen Beiträgen gehen meine Mitschüler*innen wertschätzend um.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

15. Mit meinen Beiträgen geht meine Lehrperson wertschätzend um.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

16. Ich habe Angst im Evangelischen Religionsunterricht etwas Falsches zu sagen.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

17. Ich traue mich im Evangelischen Religionsunterricht über Neues und Unbekanntes zu sprechen.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

18. Ich traue mich im Evangelischen Religionsunterricht auch mal Fehler zu machen, um aus diesen dann lernen zu können.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

19. Ich kann im Evangelischen Religionsunterricht über ganz persönliche Dinge und Momente (z.B. Gefühle, Ängste, Glauben, Trauer, Wut) sprechen, wenn ich dies möchte.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

20. In meiner Persönlichkeit fühle ich mich im Evangelischen Religionsunterricht wertgeschätzt.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

21. Im Evangelischen Religionsunterricht fühle ich mich als Person anerkannt.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

22. Ich fühle mich im Evangelischen Religionsunterricht wohler als in anderen Unterrichtsfächern.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

23. Ich halte das klassische Notensystem mit einer Bewertung der Noten von 1 bis 6 oder von 0 bis 15 Punkten für wertschätzend.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

24. Ich halte das klassische Notensystem mit einer Bewertung der Noten von 1 bis 6 oder von 0 bis 15 Punkten für anerkennend.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich stimme überhaupt nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme eher zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme nicht zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weniger zu. | <input type="checkbox"/> Ich stimme vollständig zu. |
| <input type="checkbox"/> Ich stimme weder noch zu. | |

25. Was verstehst Du unter Wertschätzung und Anerkennung?

26. Wie beurteilst Du das folgende Zitat aus dem Matthäusevangelium? „Alles nun, was ihr wollt, dass euch die Leute tun sollen, das tut ihr ihnen auch!“ (Mt 7,12)

27. Geschlecht?

weiblich männlich

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

9.3 Numerische Auswertung der Antworten der Fragebögen

1) Ich besuche den Evangelischen Religionsunterricht gerne.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme nicht zu.	2	(2,41%)
Ich stimme weniger zu.	8	(9,64%)
Ich stimme weder noch zu.	10	(12,05%)
Ich stimme eher zu.	20	(24,10%)
Ich stimme zu.	34	(40,96%)
Ich stimme vollständig zu.	9	(10,84%)

Summe	83
ohne Antwort	1
Mittelwert	1,24
Median	2

2) Ich höre meinen Mitschüler*innen aufmerksam zu, wenn sie etwas sagen.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme weniger zu.	9	(10,71%)
Ich stimme weder noch zu.	0	(0,00%)
Ich stimme eher zu.	44	(52,38%)
Ich stimme zu.	28	(33,33%)
Ich stimme vollständig zu.	3	(3,57%)

Summe	84
ohne Antwort	0
Mittelwert	1,19
Median	1

3) Ich höre meiner Lehrperson aufmerksam zu, wenn sie etwas sagt.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme weniger zu.	5	(6,02%)
Ich stimme weder noch zu.	2	(2,41%)
Ich stimme eher zu.	40	(48,19%)
Ich stimme zu.	29	(34,94%)
Ich stimme vollständig zu.	7	(8,43%)

Summe	83
ohne Antwort	1
Mittelwert	1,37
Median	1

4) Ich habe den Eindruck, dass meine Lehrperson meinen mündlichen Beteiligungen aufmerksam und interessiert zuhört.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme weniger zu.	6	(7,14%)
Ich stimme weder noch zu.	4	(4,76%)
Ich stimme eher zu.	11	(13,10%)
Ich stimme zu.	25	(29,76%)
Ich stimme vollständig zu.	38	(45,24%)

Summe	84
ohne Antwort	0
Mittelwert	2,01
Median	2

5) Ich habe den Eindruck, dass meine Mitschüler*innen meinen mündlichen Beteiligungen aufmerksam und interessiert zuhören.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	2	(2,44%)
Ich stimme nicht zu.	5	(6,10%)
Ich stimme weniger zu.	18	(21,95%)
Ich stimme weder noch zu.	12	(14,63%)
Ich stimme eher zu.	39	(47,56%)
Ich stimme zu.	6	(7,32%)
Ich stimme vollständig zu.	0	(0,00%)

Summe	82
ohne Antwort	2
Mittelwert	0,21
Median	1

6) Ich gehe mit mündlichen Beiträgen, Antworten und Meinungen meiner Mitschüler*innen wertschätzend um.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme nicht zu.	3	(3,57%)
Ich stimme weniger zu.	5	(5,95%)
Ich stimme weder noch zu.	5	(5,95%)
Ich stimme eher zu.	17	(20,24%)
Ich stimme zu.	47	(55,95%)
Ich stimme vollständig zu.	7	(8,33%)

Summe	84
ohne Antwort	0
Mittelwert	1,44
Median	2

7) Ich gehe mit mündlichen Beiträgen, Antworten und Meinungen meiner Lehrperson wertschätzend um.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme weniger zu.	2	(2,38%)
Ich stimme weder noch zu.	4	(4,76%)
Ich stimme eher zu.	18	(21,43%)
Ich stimme zu.	46	(54,76%)
Ich stimme vollständig zu.	14	(16,67%)

Summe	84
ohne Antwort	0
Mittelwert	1,79
Median	2

8) Ich lache über Äußerungen und Meinungen meiner Mitschüler*innen.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	8	(9,52%)
Ich stimme nicht zu.	27	(32,14%)
Ich stimme weniger zu.	19	(22,62%)
Ich stimme weder noch zu.	17	(20,24%)
Ich stimme eher zu.	5	(5,95%)
Ich stimme zu.	3	(3,57%)
Ich stimme vollständig zu.	5	(5,95%)

Summe	84
ohne Antwort	0
Mittelwert	-0,85
Median	-1

9) Ich lache über Äußerungen und Meinungen meiner Lehrperson.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	19	(22,62%)
Ich stimme nicht zu.	29	(34,52%)
Ich stimme weniger zu.	20	(23,81%)
Ich stimme weder noch zu.	10	(11,90%)
Ich stimme eher zu.	4	(4,76%)
Ich stimme zu.	2	(2,38%)
Ich stimme vollständig zu.	0	(0,00%)

Summe	84
ohne Antwort	0
Mittelwert	-1,51
Median	-2

10) Im Evangelischen Religionsunterricht habe ich das Gefühl, dass es meine Mitschüler*innen interessiert was ich sage.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	1	(1,19%)
Ich stimme nicht zu.	5	(5,95%)
Ich stimme weniger zu.	25	(29,76%)
Ich stimme weder noch zu.	16	(19,05%)
Ich stimme eher zu.	32	(38,10%)
Ich stimme zu.	5	(5,95%)
Ich stimme vollständig zu.	0	(0,00%)

Summe	84
ohne Antwort	0
Mittelwert	0,05
Median	0

11) Im Evangelischen Religionsunterricht habe ich das Gefühl, dass es meine Lehrperson interessiert was ich sage.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme weniger zu.	2	(2,44%)
Ich stimme weder noch zu.	0	(0,00%)
Ich stimme eher zu.	21	(25,61%)
Ich stimme zu.	35	(42,68%)
Ich stimme vollständig zu.	24	(29,27%)

Summe	82
ohne Antwort	2
Mittelwert	1,96
Median	2

12) Ich interessiere mich für das, was meine Mitschüler*innen sagen.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme nicht zu.	1	(1,19%)
Ich stimme weniger zu.	11	(13,10%)
Ich stimme weder noch zu.	8	(9,52%)
Ich stimme eher zu.	40	(47,62%)
Ich stimme zu.	21	(25,00%)
Ich stimme vollständig zu.	3	(3,57%)

Summe	84
ohne Antwort	0
Mittelwert	0,93
Median	1

13) Ich interessiere mich für das, was meine Lehrperson sagt.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme weniger zu.	7	(8,33%)
Ich stimme weder noch zu.	4	(4,76%)
Ich stimme eher zu.	35	(41,67%)
Ich stimme zu.	30	(35,71%)
Ich stimme vollständig zu.	8	(9,52%)

Summe	84
ohne Antwort	0
Mittelwert	1,33
Median	1

14) Mit meinen Beiträgen gehen meine Mitschüler*innen wertschätzend um.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme nicht zu.	2	(2,44%)
Ich stimme weniger zu.	10	(12,20%)
Ich stimme weder noch zu.	16	(19,51%)
Ich stimme eher zu.	33	(40,24%)
Ich stimme zu.	20	(24,39%)
Ich stimme vollständig zu.	1	(1,22%)

Summe	82
ohne Antwort	2
Mittelwert	0,76
Median	1

15) Mit meinen Beiträgen geht meine Lehrperson wertschätzend um.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme weniger zu.	0	(0,00%)
Ich stimme weder noch zu.	0	(0,00%)
Ich stimme eher zu.	25	(29,76%)
Ich stimme zu.	32	(38,10%)
Ich stimme vollständig zu.	27	(32,14%)

Summe	84
ohne Antwort	0
Mittelwert	2,02
Median	2

16) Ich habe Angst im Evangelischen Religionsunterricht etwas Falsches zu sagen.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	37	(44,05%)
Ich stimme nicht zu.	18	(21,43%)
Ich stimme weniger zu.	12	(14,29%)
Ich stimme weder noch zu.	4	(4,76%)
Ich stimme eher zu.	4	(4,76%)
Ich stimme zu.	4	(4,76%)
Ich stimme vollständig zu.	5	(5,95%)

Summe	84
ohne Antwort	0
Mittelwert	-1,57
Median	-2

17) Ich traue mich im Evangelischen Religionsunterricht über Neues und Unbekanntes zu sprechen.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	1	(1,19%)
Ich stimme nicht zu.	2	(2,38%)
Ich stimme weniger zu.	10	(11,90%)
Ich stimme weder noch zu.	7	(8,33%)
Ich stimme eher zu.	30	(35,71%)
Ich stimme zu.	22	(26,19%)
Ich stimme vollständig zu.	12	(14,29%)

Summe	84
ohne Antwort	0
Mittelwert	1,11
Median	1

18) Ich traue mich im Evangelischen Religionsunterricht auch mal Fehler zu machen, um aus diesen dann lernen zu können.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	1	(1,20%)
Ich stimme nicht zu.	3	(3,61%)
Ich stimme weniger zu.	5	(6,02%)
Ich stimme weder noch zu.	8	(9,64%)
Ich stimme eher zu.	26	(31,33%)
Ich stimme zu.	26	(31,33%)
Ich stimme vollständig zu.	14	(16,87%)

Summe	83
ohne Antwort	1
Mittelwert	1,28
Median	1

19) Ich kann im Evangelischen Religionsunterricht über ganz persönliche Dinge und Momente (z.B. Gefühle, Ängste, Glauben, Trauer, Wut) sprechen, wenn ich dies möchte.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	4	(4,76%)
Ich stimme nicht zu.	14	(16,67%)
Ich stimme weniger zu.	18	(21,43%)
Ich stimme weder noch zu.	15	(17,86%)
Ich stimme eher zu.	16	(19,05%)
Ich stimme zu.	12	(14,29%)
Ich stimme vollständig zu.	5	(5,95%)

Summe	84
ohne Antwort	0
Mittelwert	-0,04
Median	0

20) In meiner Persönlichkeit fühle ich mich im Evangelischen Religionsunterricht wertgeschätzt.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	1	(1,20%)
Ich stimme nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme weniger zu.	7	(8,43%)
Ich stimme weder noch zu.	14	(16,87%)
Ich stimme eher zu.	34	(40,96%)
Ich stimme zu.	27	(32,53%)
Ich stimme vollständig zu.	0	(0,00%)

Summe	83
ohne Antwort	1
Mittelwert	0,94
Median	1

21) Im Evangelischen Religionsunterricht fühle ich mich als Person an erkannt.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	0	(0,00%)
Ich stimme nicht zu.	1	(1,22%)
Ich stimme weniger zu.	4	(4,88%)
Ich stimme weder noch zu.	8	(9,76%)
Ich stimme eher zu.	27	(32,93%)
Ich stimme zu.	35	(42,68%)
Ich stimme vollständig zu.	7	(8,54%)

Summe	82
ohne Antwort	2
Mittelwert	1,37
Median	2

22) Ich fühle mich im Evangelischen Religionsunterricht wohler als in anderen Unterrichtsfächern.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	4	(4,76%)
Ich stimme nicht zu.	14	(16,67%)
Ich stimme weniger zu.	14	(16,67%)
Ich stimme weder noch zu.	29	(34,52%)
Ich stimme eher zu.	11	(13,10%)
Ich stimme zu.	10	(11,90%)
Ich stimme vollständig zu.	2	(2,38%)

Summe	84
ohne Antwort	0
Mittelwert	-0,2
Median	0

23) Ich halte das klassische Notensystem mit einer Bewertung der Noten von 1 bis 6 oder von 0 bis 15 Punkten für wertschätzend.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	4	(4,82%)
Ich stimme nicht zu.	5	(6,02%)
Ich stimme weniger zu.	6	(7,23%)
Ich stimme weder noch zu.	13	(15,66%)
Ich stimme eher zu.	18	(21,69%)
Ich stimme zu.	20	(24,10%)
Ich stimme vollständig zu.	17	(20,48%)

Summe	83
ohne Antwort	1
Mittelwert	0,98
Median	1

24) Ich halte das klassische Notensystem mit einer Bewertung der Noten von 1 bis 6 oder von 0 bis 15 Punkten für aner kennend.

Ich stimme überhaupt nicht zu.	3	(3,66%)
Ich stimme nicht zu.	4	(4,88%)
Ich stimme weniger zu.	4	(4,88%)
Ich stimme weder noch zu.	13	(15,85%)
Ich stimme eher zu.	26	(31,71%)
Ich stimme zu.	15	(18,29%)
Ich stimme vollständig zu.	17	(20,73%)

Summe	82
ohne Antwort	2
Mittelwert	1,05
Median	1

9.4 Schriftliche Antworten der Schüler*innen

25) Was verstehst Du unter Wertschätzung und Anerkennung?

- <1/4> *Da ich Leute respektiere und sie mich auch.*
- <2/5> *Ich verstehe darunter respektiert zu werden egal ob er falsch ist oder nicht. Ich verstehe darunter das man andere nicht auslacht sondern hilft wenn sie fehler machen.*
- <3/6> *Das man seine eigene Meinung sagen kann und dafür nicht ausgelacht wird oder das man für seine sachen Anerkennung bekommt die man verdient.*
- <4/7> *Anerkennung: Ist das man so Akzeptiert wird wie man ist mit allen meinungen Wertschätzung: Das das das was man erreicht und sagt richtig eingeschätzt und erkannt wird.*
- <5/8> *Wertschätzung ist, wenn die Aussagen die man macht/gesagt werden, geschätzt werden und darüber nicht gelacht wird. Anerkennung ist, wenn es besser ist, und schätzt was man sagt.*
- <6/9> *Wertschätzung ist eher dass man es gut findet was man sagt oder ist und Anerkennung eher wenn es okay ist aber andere nicht total erfreut oder so*
- <7/10> *Ob es wert ist bzw ob man meint das es notwendig ist.*
- <8/11> *Ich verstehe darunter, dass man sich gegenseitig respektiert.*
- <9/12> *Das über das was man sagt nicht gelacht wird, sondern darüber geredet, oder nachgedacht wird.*
- <10/13> *Wertschätzung: Das wenn man z.B. etwas sagt das richtig und gut war, dass andere das auch schätzen
Anerkennung: Das wenn man z.B. etwas sehr gutes gemacht hast die Menschen anerkennen dass es auch sehr gut ist.*
- <11/14> *Wertschätzung: Wenn ich etwas gutes sage, dass andere mir auch zuhören und das schätzen was ich sage.
Anerkennung: Das man mir zuhört und das man mich liebt.*
- <12/15> *Das man andere leute nicht nieder macht und sie respektiert.
Das man nicht über sie lacht wenn sie was falsch machen.*
- <13/16> *Ich verstehe unter Wertschätzung das man etwas gut findet und nicht sinnlos und das man es zu schätzen weiß also weiß dass es gut ist. Unter Anerkennung verstehe ich wenn man etwas auch gut findet und das auch zugibt also annerkännt. Eigentlich finde ich beides Ähnlich aber ich wusste nicht genau, wie ich das ausdrücken soll.*
- <14/17> *Man wird als Person akzeptiert (Anerkennung) und Wertschätzung ist wenn jemand wirklich schätzt das jemand da ist.*
- <15/18> *Wertschätzung ist wenn man etwas sagt und die Leute aus meinem Kurs sich darüber gedanken machen was ich gesagt habe. Anerkennung ist wenn man die Person die gerade Redet aussprechen lässt!*

- <16/19> *Ich glaube, dass das heißt, dass man geschätzt wird für seine Aussagen und das die anerkannt werden.*
- <17/20> *Das man als die Person genommen wird, die man ist!*
- <18/21> *Wertschätzung ist für mich wenn man mich versteht also das man merkt das jeder Mensch einzigartig ist und das man jemanden mag auch wenn er anders ist.
Anerkennung ist für mich wenn man mich so mag wie ich bin also wenn man mich anerkennt.*
- <19/22> *Ich glaube, dass man bei einer Wertschätzung versteht, dass man etwas was gesagt wird in seinem Schädel behält und es halt auch als Wertgegenstand sieht. Anerkennung bedeutet, dass man etwas schätzt und es nicht schlecht macht, sondern eher bewundert.*
- <20/23> *Ich verstehe unter Wertschätzung und Anerkennung, das man die Beiträge und Persönlichkeit der Person Respektiert.*
- <21/24> *Unter Wertschätzung verstehe ich, dass ich es wertschätze, als es sehr gut finde.
Unter Anerkennung verstehe ich, das es von allen akzeptiert wird, und es alle gut finden.*
- <22/25> *Das keiner in den Unterricht ruft und Respektvoll umgeht*
- <23/26> *Das Leute einem zuhören und dich als Person verstehen und sich dir gegenüber gut benemen.*
- <24/27> */*
- <25/28> *Unter Wertschätzung verstehe ich, dass man genauso viel wert ist wie die anderen. Anerkennung: dass meine Meinung genauso respektiert wird wie die der Anderen.*
- <26/29> *- respektiert zu werden
- das man mir zuhört
- Anerkennung = Lob*
- <27/30> *Das sich niemand über einen lustig macht*
- <28/31> *Wertschätzung: ..., dass die Leute einen so nehmen/lieben/mögen, wie er/sie ist. Anerkennung: ..., dass man akzeptiert wird und die Leute einen annehmen wie sie ist.*
- <29/32> *Das andere Leute einem Vertrauen und auch mögen. Das sie einen Respektieren und nicht über Sachen lacht die jemand sagt.*
- <30/33> *Wenn man von den Anderen (Schüler und Lehrer) respektiert wird und nicht wegen falschen Aussagen oder Meinungen ausgelacht wird.*
- <31/34> *Wenn ich etwas sehr schätze und es mich interessiert.*
- <32/35> *Das ich so genommen werde wie ich bin*
- <33/36> *Wertschätzung ist wenn jemand etwas sagt und ich das respektiere. Ich mache mich nicht darüber lustig sondern respektiere seine Aussage. Anerkennung ist wenn man z.B. ein Doktor Titel bekommt erkennt ihn die Gesellschaft an.*
- <34/37> *Für mich ist Wertschätzung und Anerkennung, dass ich so akzeptiert werde wie ich bin, z.b. im Religionsunterricht, dass ein Beitrag akzeptiert wird und einen gewissen Wert hat.*
- <35/38> *Ich denke, das bedeutet, dass man eine Person für das wertschätzt was sie ist und für das, was sie sagt, anerkannt wird.*
- <36/39> *Ich verstehe darunter, dass man gut mit einander umgeht und einander so behandelt wie man selbst gerne behandelt werden will.*
- <37/40> *Unter Wertschätzung verstehe ich, dass man Sachen die andere Sagen respektiert und akzeptiert auch wenn man nicht der gleichen Meinung ist.
Unter Anerkennung verstehe ich, Sachen denen ich zustimme und wo ich meine Meinung beitrage.*
- <38/41> *?*
- <39/42> *Wertschätzung ist für mich wenn man etwas oder jemandem Wert schenkt.
Anerkennung ist für mich wenn man etwas oder jemandem Anerkennung schenkt.*
- <40/43> *Wenn ich etwas gut finde, dann Wertschätze ich es
Wenn ich etwas sehe, was mir gefällt, gebe ich es anerkennung*
- <41/44> *Dass man mich ernst nimmt und mir zuhört wenn ich spreche.*

- <42/45> *Ich glaube das es bei Wertschätzung mehr um das Persönliche (menschliche) geht und bei Anerkennung um dass, was die Person geleistet hat und wie die anderen Personen einen Respektieren.*
- <43/46> *Wertschätzung ist es für mich, wenn ich etwas für eine Person mache und sie sich dann bedankt und nicht unhöflich wird, obwohl es Arbeit gemacht hat, das Geschenk zu besorgen.
Anerkennung ist, wenn ich etwas mache (gut mache) und das dann anerkannt wird. (Wie soll man das beschreiben?)*
- <44/47> *Unter Wertschätzung verstehe ich, dass die anderen von einem Respekt haben.
Unter Anerkennung verstehe ich, dass die anderen einen anerkennen und nicht irgendwie "vergessen"*
- <45/48> *Wertschätzung ist wenn dir jemand zuhört oder mit dir befreundet ist. Dann schätzt man die werte von seinem Freund.
Anerkennung ist z.B. wenn man ein Klassenclown ist, dass wird man bei jedem in der Klasse als Klassenclown anerkannt.*
- <46/49> *Im Religionsunterricht: Leise zu sein, wenn andere Mitschüler reden. Ebenfalls sollte man nicht lachen bei einer falschen Antwort, sondern eher verbessern ohne herabschauend zu wirken. Man sollte sich auch am Unterricht beteiligen.
Im normalen Leben: Keine Vorurteile gegenüber anderen Menschen haben und Gespräche eingehen. Man sollte Anderen helfen und altruistisch handeln.*
- <47/50> *Ich verstehe darunter, dass andere Menschen mich ernst nehmen, mir zuhören wenn ich was sage und meine Meinung respektieren und mit ihrer vergleichen. Ich finde zudem, dass man sich Wertschätzung und Anerkennung verdienen muss. Jemand der sich selbst nicht ernst nimmt hat es auch nicht verdient von anderen ernst genommen zu werden. Wertschätzung und Anerkennung ist nicht selbstverständlich. Du musst die anderen durch deine Taten und deine Persönlichkeit dazu bringen dies zu tun und die anderen haben ein gutes Recht darauf dir nur soviel Anerkennung und Wertschätzung zugeben wie du verdienst.*
- <48/51> *Wertschätzung:
- wenn deine Meinung akzeptiert wird
- wenn man als Person (so wie man ist) angenommen wird
Anerkennung:
- positive Aussagen
- Lob*
- <49/52> *Unter Wertschätzung, verstehe ich Respekt. Z.b. der Gesprächspartner hört einem Aufmerksam zu und diskutiert mit mir über ein bestimmtes Thema. Unter Anerkennung verstehe ich eine materielle oder geistliche Lobung für geleistete Dinge, wie z.B. Arbeiten in der Schule oder eine sportliche Errungenschaften.*
- <50/53> *Unter Anerkennung verstehe ich, dass zum Beispiel eine Leistung von jemandem anerkannt ist und das man dann eine entsprechende Bewertung bekommt. Unter Wertschätzung verstehe ich, dass zum Beispiel eine Idee oder ein Argument von jemandem wertgeschätzt wird, also das niemand die Person dann auslacht, wenn die Idee z.B. verrückt ist.*
- <51/54> *Ich verstehe unter Anerkennung, dass man alle nicht nur durch Aussagen oder Meinungen, von denen, bewerten soll, sondern, dass alle Menschen gleich anerkannt werden sollten.
Unter Wertschätzung verstehe ich, wie wichtig diese Person(en) für einen sind, und wie man diese respektiert und anerkennt.*
- <52/55> *In meinen Augen ist etwas wertschätzend, wenn ein Produkt, der aufgebrachten Leistung und des Wissensstandes der Produzenten entsprechend bewertet wird.
Anerkennung ist, wenn Meinungen akzeptiert werden, obwohl sie gegen die Eigene verstoßen, oder wenn Personen von anderen Respektiert werden.*
- <53/56> *Jeder Mensch wird so akzeptiert, wie er ist.
Jeder Mensch wird so wertgeschätzt, wie er ist.*

- <54/57> *Wertschätzung: Jemand erkennt den Wert z.B. eines Beitrags, würdigt diesen und ist zu diesem in keiner Form diskriminierend.
Anerkennung: Jemand nimmt Sachen, die ich sage, so hin und hat Verständnis dafür.*
- <55/58> *Anerkennung ist für mich, wie die anderen Schüler*innen und die Lehrperson mich sehen und auch einschätzen und Wertschätzung ist eher was, wie bewerten.*
- <56/59> *Darunter verstehe ich, dass meine Äußerungen und Meinungen neutral aufgenommen werden ohne direkte negative Kommentare.*
- <57/60> *Darunter verstehe ich, dass Personen mich beachten oder meinen Beiträgen zuhören und mich nicht ignorieren.*
- <58/61> *Unter Wertschätzung verstehe ich, dass man beim Benoten von den Lehrkräften geschätzt wird wenn man Vorträge hält oder man was Passenden zum Thema mitbringt und Zusatzaufgaben, die man Freiwillig macht.
Unter Anerkennung verstehe ich, dass meine Mitschüler und die Lehrer/-in mich für das was ich leiste auch anerkenne und mich dementsprechend auch benoten.*
- <59/62> *Unter Wertschätzung verstehe ich, dass man jemanden für etwas lobt.
Unter Anerkennung verstehe ich, dass man respektiert wird und für etwas wertgeschätzt wird.*
- <60/63> *Wenn ich etwas anerkenne, teile ich Menschen meine Kenntnis über dessen Existenz und Leistung mit.
Wenn ich etwas wertschätze dann erkenne ich etwas an, aber teile auch mit wie ich den Beitrag bewerte und wie wichtig er mir ist.*
- <61/64> /
- <62/65> *Das man gerecht bewertet wird und dass man nicht anders eingestuft wird als seine Mitschüler.*
- <63/66> *Unter Wertschätzung und Anerkennung verstehe ich, dass man von allen Personen respektiert wird, dass einem zugehört wird und dass meine Meinung akzeptiert und respektiert wird.*
- <64/67> *Wenn alle einem zuhören und nicht über Fehler oder nicht bedachte Äußerungen lachen oder sie kommentieren.*
- <65/68> *Wertschätzung:
- wenn man so akzeptiert wird, wie man ist
- wenn jemand einem wichtig ist und man ihn schätzt
- wenn man so mit jm. umgeht, wie man möchte, wie mit einem selber umgegangen wird
Anerkennung:
- wenn man etwas richtig gut gemacht hat und applaudiert wird
- positive Aussagen (Feedback)
- Komplimente*
- <66/69> *Ich verstehe darunter eine Rückmeldung darüber, dass ich etwas gut und richtig gemacht und etwas geleistet habe, das bei einer anderen Person einen positiven Eindruck hinterlassen hat.*
- <67/70> *Unter beiden Wörtern verstehe ich, dass man jemanden respektiert, wenn man seine Aussagen und Taten wertschätzt und demjenigen auch Anerkennung schenkt. Und jeder verdient Respekt.*
- <68/71> *Dass Meinungen, geäußerte Gefühle und im Religionsunterricht religiöse Ansichten ernst genommen werden und nicht verurteilt werden.
Unter Wertschätzung verstehe ich außerdem, dass Äußerungen in der Regel (falls möglich) genutzt werden, um offen dafür zu sein, am Ende einer Diskussion ggf. seine Meinung zu ändern.*
- <69/72> *Wertschätzung ist für mich, dass man aufgenommen wird, egal, wie man aussieht etc. (also unabhängig von Äußerlichkeit) und mit meiner Meinung gearbeitet und diese auch respektiert wird.
Anerkennung ist meiner Meinung nach nicht davon trennbar. Sie unterscheidet sich in dem folgenden Punkt: Anerkennung ist das, was man für die Mitarbeit (in der Schule z.B.) und die eigene Meinung erntet.*

- <70/73> *Anerkennung = es wird wahrgenommen und aufmerksam zugehört, was ich sage
Wertschätzung eine "bessere Form" der Anerkennung, d.h. es wird nicht nur zugehört, sondern mein Beitrag wird geschätzt und regt die anderen an nachzudenken. Zudem bedeutet Wertschätzung für mich, dass man tolerant gegenüber anderer Meinung, auch wenn diese meiner nicht entspricht, ist und diese akzeptiert.*
- <71/74> *Wertschätzung: Meinen Worten (bzw. den Worten meiner Mitschülern), Beiträgen wird Gewicht gegeben und darauf wird eingegangen. Diese werden nicht abgeschlagen und können auch zur Diskussion gebracht und dann benotet werden.
Anerkennung: Faire Benotung meiner Aussagen bzw. der meiner Mitschüler + Wertschätzung der Beiträge. (s.o.)*
- <72/75> *Im Religionsunterricht wird der Wert meiner Aussagen wahrgenommen.*
- <73/76> *Ein Jemand wird so akzeptiert wie er ist. Unabhängig von Hautfarbe und Herkunft. Man sollte die Meinung einer Person akzeptieren auch wenn man nicht der gleichen Meinung ist wie diese.*
- <74/77> *Im Religionsunterricht herrscht ein lockeres und entspanntes Klima, bei dem kein Mitschüler benachteiligt oder ausgestoßen wird. Deshalb denke ich das im Rahmen des Religionsunterrichts alle als Person wertgeschätzt und Anerkannt werden.*
- <75/78> *wertschätzend: alle Arbeiten/Bemühungen einfließen lassen
anerkennung: diese Arbeiten/Bemühungen zur Kenntnis nehmen und respektieren*
- <76/79> *wertschätzend: Die Lehrperson benotet die Werte des Schülers
anerkennend: Die Noten sollen zeigen wie sehr sich jm. anstrengt*
- <77/80> *Ich verstehe unter Wertschätzung und Anerkennung, dass man jede Person so nimmt, wie sie ist. Jeder hat das Recht darauf gerecht behandelt zu werden. Man sollte jeden so behandeln so wie man selbst auch behandelt werden möchte. "Was du nicht willst was man dir tut, das füg auch keinem anderen zu."*
- <78/81> *Ich verstehe darunter das es für einen selbst sehr wichtig ist wertgeschätzt zu werden und für seine Leistungen Anerkennung zu bekommen, das ist einfach eine weitere bestätigung für sich selbst. Ich meine wenn man nicht Anerkannt wird ist es ein Rückschlag für denjenigen und man zieht sich mehr und mehr zurück von den anderen.*
- <79/82> */*
- <80/83> *Dafür gibt es bestimmte Definition im Internet (ich bin leider zu faul dafür sorry)*
- <81/84> *Unter Wertschätzung und Anerkennung verstehe ich angemessenen Umgang mit verschiedenen Dingen. Genau kann man das nicht definieren. Z. B. bei Personen sollte man immer eine gewisse Anerkennung und Wertschätzung haben. Bei dem Notensystem ist das Ansichtssache. Für meinen Teil z. B. finde ich, dass Noten absolut garnichts darüber aussagen, wie intelligent oder kompetent man ist. Eher sagt es die Faulheit aus. Daher kommt es darauf an, worum es geht, wie man Anerkennung und Wertschätzung versteht.*
- <82/85> *Anerkennung bedeutet für mich, das man für Leistung eine Belohnung bekommt.
Wertschätzung geht etwas weiter als das. Leider kommt es in der Schule nicht ganz so oft vor.*
- <83/86> *Wertschätzung ist Respekt und freundlicher Umgang, Ehrlichkeit. Anerkennung ist etwas zu akzeptieren, zu tolerieren.*
- <84/87> *Unter Anerkennung verstehe ich, dass wenn wir als Kurs z.B. eine lockere Gesprächsrunde haben und ich etwas beitrage der Lehrer/die Lehrerin oder auch Mitschüler auf meinen Beitrag eingehen oder der/die Lehrer/in ein Kommentar dazu abgibt.
Unter Wertschätzung verstehe ich das Beiträge von egal wem anerkannt werden und nicht als egal oder vornerein als falsch oder schlecht bezeichnet werden.*

- 26) Wie beurteilst Du das folgende Zitat aus dem Matthäusevangelium?
 „Alles nun, was ihr wollt, dass euch die Leute tun sollen, das tut ihr ihnen auch!“ (Mt 7,12)
- <1/4> *Man kann es mit dem Spruch "Sowie man in den Wald hineinruft, so schallt es auch wieder heraus." vergleichen. Es heißt, dass ich andere so behandle, wie ich auch behandelt werden will.*
- <2/5> *Meine Meinung dazu ist dass, wenn dir jemand hilft dass du ihm auch hilfst. Oder wenn er dir ein Geschenk macht du ihn auch eins machst. U.s.w.*
- <3/6> *Ich finde es richtig weil es gibt ja auch so einen "Was du nicht willst was man mit dir macht tu auch keinem anderen an" So kann man auch sagen "Was du möchtest was mit dir geschet tu auch anderen so."*
- <4/7> *Ich finde es gut der es ausgleichend und gerecht ist. Es ist der Umkehrschluss von: Was du nicht willst das man dir tu das füg auch keinem Anderen zu.*
- <5/8> *Man sollte nicht Wörter oder Taten von sich geben, die man selbst auch nicht ertragen möchte. Das finde ich gut aber andererseits kann man sich nicht immer daran halten...*
- <6/9> *Man sollte nicht Wörter oder Taten von sich geben, die man selbst nicht ertragen möchte. Das finde ich sehr gut aber andererseits kann man sich nicht immer daran halten wenn andere dies nicht auch tun.*
- <7/10> *Das man vergeben und annehmen soll, ich glaube das es heißen soll das das leben ein Geben und nehmen sein soll (wenn man etwas gibt kriegt man es auch zurück).*
- <8/11> *Alles was dir von jemanden angetahen wird darfst du denjenigen zurückzahlen.*
- <9/12> *Ich glaube man soll nicht von Menschen verlangen das sie alles für sie tun sollen, sondern wenn, ihnen auch etwas zurückgeben.*
- <10/13> *Alles was wir wollen, dass andere für uns tun sollen, sollten wir dann auch für die andere tun. Helfen sollte auf Gegenseitigkeit beruhen.*
- <11/14> *Alles was wir wollen, dass andere das auch für uns machen wir das für sie.*
- <12/15> *Ich finds gut weil ja darum geht das man das was man andren Leuten gibt auch zurück bekommt*
- <13/16> *Das Zitat finde ich gut es erinnert mich an den Spruch: "wie du mir, so ich dir."
 Das ist ein tolles Zitat wenn man Böses tut, soll man auch Böses erhalten wenn man gutes tut und liebt soll man auch gutes und liebe erhalten. Meine Mutter hat früher in etwa diesen Spruch zu mir gesagt, wenn ich Meine Schwester geärgert habe, und sie zurück "geschlagen" hat. Ich finde das nur gerecht böses → böses, gutes → gutes.*
- <14/17> *Jeder darf das tun was er will und niemand kann einem das verbieten aber man selber soll die anderen auch das tun lassen.*
- <15/18> *Das man sich gegenseitig Wertschätzen und nur das nehmen kann was man auch selber gibt!*
- <16/19> *Ich glaube, das heißt so viel wie, dass man seinen Mitmenschen zuhören soll und für andere auch etwas tun soll. Man soll sich auch um andere kümmern.*
- <17/20> *Ich beurteile es gut da es Beschreibt das man anderen Menschen nur das tuen soll das man selbst zurück bekommt.*
- <18/21> *Dieses Zitat stimmt! Wenn man zu jemandem sagt hol mal dies oder das, dann sollte man das für denjenigen auch tun wenn er was braucht!*
- <19/22> *...Dass was man was bekommt das auch zurück geben sollte. Z. B. wie Jesus sein Brot geteilt hat, am Ende hatten ihm diese Personen auch geholfen. Glaube ich zumindest.*
- <20/23> *Alles was man tu für oder gegen einen, wird dir auch zurückgezahlt.*
- <21/24> *Ich finde es heißt soviel wie: Wenn du nicht willst, dass sie es mit dir machen, dann mach es nicht mit ihnen.*
- <23/26> /
- <24/27> /

- <25/28> *Dieses Zitat gibt wieder, dass man andere Menschen so behandeln soll, wie man es selber auch möchte. Ich halte dieses Zitat für gut und passend, da so Jeder respektiert wird.*
- <26/29> *Man sollte wenn man z.B. geschlagen wird nicht einfach zurückschlagen. Wenn aber andere einem helfen und dich unterstützen dann sollte man seinem Helfer auch helfen. Oder sich revanchieren. Wenn Menschen einen schlecht behandeln heißt das nicht gleich man soll sie auch schlecht behandeln. Man sollte die Leute respektieren und nicht auch schlecht behandeln. Aber man muss ihnen deutlich sagen, dass man andere nicht schlecht behandeln darf.*
- <27/30> *Das man, was man selbst nicht will, auch nicht bei anderen machen sollte. Aber was man möchte, das andere bei einem etwas machen, muss/sollte man es auch bei ihnen machen.*
- <28/31> *Dass man den Leuten, die einem etwas gutes getan haben, ihnen auch etwas gutes tut.*
- <29/32> *Ich finde das spricht sehr viel Macht aus. Das die Leute tun müssen was man ihnen sagt und nicht selber entscheiden dürfen.*
- <30/33> *Z. B. man möchte respektiert werden, dafür sollte man die Anderen aber auch respektieren und vertrauensvoll mit ihren Aussagen (Meinungen) umgehen.*
- <31/34> *Das ich gut, weil Gleichberechtigung zeigt z.B. man möchte ein großes Haus, dann sollen die anderen Leute es auch bekommen.*
- <32/35> *Ich finde es gut (goldene Regel) weil man so mit Mitmenschen umgeht, wie man auch behandelt werden will.*
- <33/36> *Ich finde das Zitat gut, weil es aussagt, wenn wir respektiert werden wollen, sollen andere Leute auch respektieren.*
- <34/37> *Ich beurteile das Zitat damit, dass ich es gut finde. z.b. wenn uns was von schlimmen Menschen angetan wird, so soll ihnen auch etwas schlimmes passieren. Andersrum aber genauso, tuen sie gutes für uns, tuen wir gutes für sie.*
- <35/38> *Das Zitat halte ich für teils gut, teils auch nicht. Wenn mir jemand etwas Gutes tun, kann ich ihnen auch ruhig etwa gutes zurückgeben, aber wenn jemand etwas schlechtes tut glaube ich daran das ihm irgendwann automatisch auch etwas schlechtes passiert.*
- <36/39> *Ich finde dieses Zitat gut, weil man dann mehr darüber nachdenkt wie man andere behandelt.*
- <37/40> *Ich beurteile das als geben und nehmen, weil wenn man nett zu einer Person ist, kann man erwarten das sie nett zu dir ist, wenn man nicht nett ist, kann man das nicht erwarten.*
- <38/41> *Das Zitat finde ich, weil er schreibt, wenn die anderen was tun sollen, sollen wir auch was für sie tun.*
- <39/42> *Es ist wie das Sprichwort: "Was du nicht willst, was man dir tue, das füg auch keinem anderen zu." Find ich ganz gut, weil es auch so im Leben sein sollte.*
- <40/43> *Es ist eine Lebensweisheit und heißt, wenn du jemandem etwas antust, dann tut er es auch zurück*
- <41/44> *Es erinnert mich an: "Was du nicht willst, was man dir tu, das füg auch keinem anderen zu." Ich finde dies ist sehr wichtig andere zu respektieren damit man selber respektiert.*
- <42/45> *Meiner Meinung nach, geht es hier um Wertschätzung und Anerkennung. Das Gegenteil dieses Sprichwortes ist ja: Was du nicht willst was man dir tu, das füg auch keinem anderen zu.*
- <44/47> *Wenn jemand zu einem nett ist, dann sollte man auch etwas nettes zurückgeben. Wenn jemand jemanden schlägt, dann muss man nicht unbedingt zurück schlagen.*
- <45/48> *Das man jemanden so behandeln soll, wie man selber behandelt werden will.*
- <46/49> *Ich stimme diesem Zitat zu, weil das Leben deutlich einfacher ist, wenn man diese Regel befolgt.*

- <47/50> *In Zusammenhang mit dem Thema dieses Fragenbogens finde ich es sehr passend, denn solange du deinen Gegenüber nicht Anerkennung und Wertschätzung entgegenbringst muss er das auch nicht tun und hat auch keinen Grund dazu, aber das ist manchmal auch gut.*
- <48/51> *Das Leben ist ein Nehmen und Geben. Du sollst nur das von der Person verlangen, was du auch für diese Person machen würdest. Ich finde dieses Zitat sagt was Wahres aus, da man von einer Person nicht mehr verlangen darf, als man für diese Person machen würde.
→ Gerechtigkeit*
- <49/52> *ich denke der Satz soll Gleichberechtigung darstellen, aber im Hinterkopf habe ich, bei diesem Satz, den Gedanken von Rache. Dies gibt einen leichten, bitteren Mitgeschmack, weshalb ich das Zitat ehr kritisch sehe.*
- <50/53> *Ich finde das Zitat gut, denn es macht auch Sinn. Wenn man etwas von einer Person möchte, muss man es irgendwie zurück geben oder wenn man möchte das jemand freundlich zu einem ist sollte man auch freundlich zu der Person sein.*
- <51/54> *Ich denke, dass es gut ist. Mann soll den anderen dass "zurückgeben", was man denen erhalten hat. Doch wenn man die Möglichkeit dazu nicht hat. ist das nicht so gut.*
- <52/55> *Ich finde es gut da es ein gutes Umgangsklima verspricht. Es sagt praktisch aus, dass wenn man etwas von einem anderen will, es auch in gleichem maße zurück geben soll. Es ist praktisch das alte sprichwort was man nicht will was man dir tut, das füg auch keinem anderen zu.*
- <53/56> *Ich kann das Zitat gut nachvollziehen. So wie ich zu anderen Menschen bin, so möchte ich auch behandelt werden. Das sollte man sich immer wieder vor Augen führen.*
- <54/57> *Ich finde das Zitat hat sehr viel mit Nächstenliebe zutun, dass man Leuten, die einem selbst etwas gutes tun, auch etwas gutes tun sollte, um friedlich und im Einklang zu seinen Mitmenschen leben zu können.*
- <55/58> *Man soll anderen Personen nur dasjenige antun, was man von ihnen auch bekommen will. Z.B.: Man soll niemanden ärgern/mobben, denn man möchte ja auch nicht selber geärgert/gemobbt werden.*
- <56/59> *Ich beurteile diese Zitat positiv, da ich möchte, dass meine Meinungen und Äußerungen von anderen neutral aufgenommen werden sollten und meine Mitschüler dies bei ihren Beiträgen mit Sicherheit auch begrüßen würden mache ich das bei ihnen auch und lache nicht über Beiträge, weil jeder seine eigene Meinung haben darf.*
- <57/60> *Ich denke, dass dieses Zitat eine sehr moralisch gute Aussage ist, da es jemanden dazu anregt darüber nachzudenken wie man sich seinen Mitmenschen gegenüber verhält.*
- <58/61> *Ich verstehe dies so, dass wenn ich keine Guten-Noten von den Lehrern bekomme, ich im nächsten Jahr meine Leistungen drossle.*
- <59/62> *Ich kann dem einigermaßen zustimmen, da ich finde, dass die Welt fair sein soll, damit alle friedlich zusammenleben können. Wenn man selber nur herumliegt und nichts macht, während andere für einen arbeiten, kann dies nicht fair sein und es wird Streit geben.*
- <60/63> *"Was du nicht willst was man dir tut, das füge auch keinem andren zu."
- Ja, Ja die sogenannte "Goldene Regel" für eine friedliches co-existieren. Eine der wichtigsten Regeln für zwischenmenschliche Beziehungen. Und auch für mich wichtig*
- <61/64> *Das Zitat sagt aus, dass man die Leute so behandeln soll, wie man will, dass andere Leute einen selbst behandeln.*
- <62/65> *Es steht dafür, dass man gerecht zueinander seien soll und das alle ein recht auf Gleichberechtigung haben sollen.*
- <63/66> *Ich finde, dieses Zitat passt sehr gut zu dieser Umfrage, da natürlich auf Anerkennung und Wertschätzung angespielt wird. Ich stimme dem Zitat auch im großen und ganzen zu, denn wenn man selbst wertgeschätzt werden möchte, sollte man auch darauf achten, dass*

- man andere Personen wertschätzt, da es diesen sonst schwerfällt einen zu respektieren.
- <64/67> Dieses Zitat ist sehr ansprechend den solche Zitate sollten manche Menschen sich einprägen und darüber nachdenken was sie bis jetzt alles angerichtet haben.
- <65/68> Es ist Wertschätzend. "Was du nicht willst, was man dir tu, das füg' auch keinem Anderen zu." Man soll alle so behandelt, wie man selber auch behandelt werden möchte.
Ich finde es gut, weil man ja auch nicht möchte, dass jemand z.B. geschlagen wird. Man soll die Anderen auch nicht schlagen.
- <66/69> Ich halte dieses Zitat für eine gute Richtschnur im Umgang mit anderen Menschen, da es kurz und allgemein eine Regel enthält, die fast immer im Umgang miteinander gelten kann. Jedoch muss man beachten, dass einige Annahmen für dieses Zitat, z.B. dass man nur Gutes von anderen will, nicht immer gelten, so dass der eigentliche Sinn des Zitats durch die allgemeine und absolute Formulierung ins Gegenteil verkehrt werden kann.
- <67/70> Es ist wichtig, da es einen selbst daran erinnert, dass das Leben auf Gegenseitigkeit beruht.
- <68/71> Das bedeutet für mich, dass man respektvoll und je nach Situation auch selbstlos handelt und das eigene Wohl nicht über das anderer stellt. Ich finde es jedoch schwierig Regeln für das Handeln zu setzen, die immer beachtet werden sollten, da es bei genauerer Überlegung immer Fälle gibt, in denen diese eher kontraproduktiv sind. Man sollte lieber vor jeder Handlung genau deren Folgen für sich und andere bedenken und dann versuchen richtig zu handeln.
- <69/72> Im ersten Moment wirkt das Zitat kompliziert. Auf den zweiten Blick finde ich das Zitat gut (bzw. die Aussage). Ich finde es wichtig, dass Zitate wie dieses im Unterricht behandelt werden und man im Unterricht darüber diskutieren kann. Heutzutage stimmen wahrscheinlich nicht mehr so viele Menschen dem Zitat zu, aber es sollte immer eine Gegenleistung für den geben, der etwas für einen tut.
- <70/73> Meiner Meinung nach ist das Zitat sehr treffend. Es beruht sowohl auf Gegenseitigkeit, als auch auf Nächstenliebe. Ich finde es richtig, dass wenn man z.B. Hilfe braucht und einem geholfen wird, sollte man ebenso der Person helfen, wenn diese in Not ist. Ich bin nicht der Meinung, dass man alles berechnen muss, jedoch gehört es zur Höflichkeit dazu auf gegenseitigkeit zu handeln.
- <71/74> Gute Einstellung bzw. ein guter Grundsatz zum Leben, da man Rücksicht auf andere nimmt.
- <72/75> Es sollte selbstverständlich sein, seinen Mitmenschen respektvoll gegenüberzutreten und andere Leute generell zu behandeln, wie man selbst behandelt werden möchte.
- <73/76> Es ist selbstverständlich, dass man eine Person genauso behandelt wie man von dieser Person auch behandelt wird. Allerdings sollte man diese Person anders behandeln und sich nicht auf deren Niveau her ab lassen. Dies allerdings oft schwer, da man sich denkt "Warum sollte ich diese Person besser behandeln, wenn sie mich doch auch nicht gut behandelt?" Wie gesagt sollte man sich von diesem Verhalten distanzieren und besser sein als Person X.
- <74/77> /
- <75/78> Mit Leuten so umgehen, wie man selbst behandelt werden möchte
→ Finde ich richtig, sollte auch befolgt werden, macht aber leider nicht jeder!
- <76/79> Das Zitat geht auf Gleichberechtigung ein und gemeinschaftliches Verhalten. Alles was sich von anderen Leuten erwünscht, sollte man auch selbst tun.
- <77/80> Ich denke das das Zitat auf jeden Fall stimmt, da wenn ich etwas geschenkt haben möchte z.B. zum Geburtstag, dann schenke ich auch den Personen etwas die mir etwas schenken. Im Gegenzug dazu möchte ich, dass ich mich in gewisser Weise gezwungen fühle jemanden etwas zu schenken, weil er mir etwas geschenkt hat.

- <78/81> *Ich denke das es im Gleichberechtigung geht. Ich meine, man will ja so behandelt werden, wie man die anderen behandelt. Und das hat ja auch was mit gegenseitigem Respekt zu tun. Zeigst du Respekt wirst du auch Respektiert.*
- <79/82> *Ich glaube Jeder Menschen will nicht schlecht für Ihnen an tun. deshalb müssen wir zu erst anderen leuten gut antun, um sie uns auch gut antun .Ich finde es sehr Positiv und muss offer bei unseren Gesellschaft geübt werden.*
- <80/83> *Das kann funktionieren, muss es aber nicht. Wenn man nach dem Prinzip handelt, handelt man wahrscheinlich freundlich, die Frage ist, ob der gegenüber auch freundlich reagiert.*
- <81/84> *Das Zitat sagt kurz gesagt nur aus, dass man sich anderen gegenüber so verhalten soll, wie man selbst behandelt werden möchte. Das halte ich auch für richtig, denn keiner kann von jemand anderem etwas erwarten, wenn man selbst nicht bereit ist dies zu tun.*
- <82/85> *Das ist für mich ein typisches Zitat aus dem Neuen Testament. Es bedeutet mir nicht ganz so viel, da ich den Kern verstehe und auch unterstütze, jedoch die Praktikabilität auf globaler Ebene stark anzweifle.*
- <83/86> *Das heißt so viel wie: Behandle andere Menschen so, wie du selbst behandelt werden möchtest. Das finde ich, ist eine gute Sache: Grundsätzlich finde ich respektvollen Umgang ,miteinander wichtig.*
- <84/87> *Ich beurteile das Zitat als sehr gut, da z.B ich möchte das mir zugehört wird und genauso wollen das alle anderen auch. Ich finde man sollte dies sich zu herzen nehmen und den anderen auch zuhören. Das ist nur eine Bsp.-Situation, aber wir wollen das uns selbst nichts schlechtes passiert also sollten wir auch dafür verantwortlich sein, dass anderen nichts schlechtes passiert.*

27) Geschlecht?

weiblich	37	(45,12%)
männlich	45	(54,88%)

Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	82
geantwortet haben	82
ohne Antwort	2

10 Eigenständigkeitserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (dazu zählen auch Internetquellen) entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Kassel, den 15.05.2017

Tobias Klotzbücher