

## Session 3 - Unterricht, Unterrichtsaspekte

### Die ersten Minuten des Unterrichts Skizzen einer Kairologie des Anfangs aus kommunikativ-theologischer Perspektive<sup>1</sup>

Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Maria Juen  
Institut für Praktische Theologie  
Universität Innsbruck

#### 1. Einleitung

SchülerInnen laufen herum, unterhalten sich, spielen, streiten oder sitzen abwartend auf ihren Plätzen. Diesem Szenario begegnen Lehrende häufig am Beginn einer Unterrichtsstunde. Ab der ersten Sekunde des Eintretens in den Klassenraum werden sie in das dichte Interaktions- und Kommunikationsgeschehen involviert. Anfangen von Unterricht vollzieht sich inmitten vielfältiger, teils konfliktreicher, im besten Fall konvergierender Dynamiken und stellt sich selbst als äußerst dynamisches Geschehen dar. Dies ist nur ein Ergebnis der kommunikativ-theologischen Studie, in deren Fokus die ersten Minuten des Unterrichts stehen. Ziel der Untersuchung ist es, mittels videobasierter Forschungsmethoden jene Grundmomente zu erforschen, die den Prozess des Unterrichtsbeginns prägen.

Im Folgenden werden fachdidaktisch relevante Ergebnisse der Forschungsarbeit vorgestellt (5) und abschließend Thesen zu einer Kairologie des Anfangs skizziert (6). Einleitend gilt es, Problemstellung und Forschungsanliegen der Studie zu erläutern (2) sowie deren methodologische Verortung (3) und Forschungsdesign (4) darzustellen.

---

<sup>1</sup> Der Artikel basiert auf meiner Dissertation *Die ersten Minuten des Unterrichts. Skizzen einer Kairologie des Anfangs aus kommunikativ-theologischer Perspektive*, Wien-Berlin 2013.

## 2. Problemstellung und Forschungsanliegen

Die ersten Minuten des Unterrichts stellen eine komplexe Interaktions- und Kommunikationssituation dar, die von LehrerInnen häufig als pädagogische Herausforderung erlebt wird (Hüdephol, 2009). Es gilt, mit den SchülerInnen in Beziehung zu treten, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren und Lernprozesse in Gang zu bringen. Die fachdidaktische Literatur kennt zwar eine Fülle methodischer Vorschläge zur Gestaltung des Unterrichtsbeginns, es liegen jedoch nur wenige erziehungswissenschaftliche (Wagner-Willi, 2005; Meister, 2012) und keine religionspädagogischen Untersuchungen vor, die den Prozess des Unterrichtsbeginns erforschen. Zentrales Anliegen der Studie ist es daher, die grundlegenden Dynamiken am Beginn des Unterrichts empirisch zu untersuchen und theologisch zu verstehen. Im Horizont Kommunikativer Theologie werden Skizzen einer Kairologie des Anfangs entwickelt. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht nicht primär die fachdidaktische Auseinandersetzung mit der Anfangsphase des Unterrichts, sondern deren theologische Hermeneutik. Dennoch lassen sich aus den gewonnenen Ergebnissen Konsequenzen für (religions)didaktisches Handeln ziehen.

Vor diesem Hintergrund differenziert sich mein Erkenntnisinteresse in folgende Forschungsfragen:

- Welche Prozesse und Dynamiken spielen sich in den ersten Minuten des Unterrichts ab?
- Welche theologisch bedeutsamen Fragen und Implikationen zeigen sich in diesen Dynamiken?
- Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für (religions)didaktisches Handeln?

## 3. Methodologische Verortung

Die forschungsleitende Perspektive der Studie ist jene des Forschungsprogramms „Kommunikative Theologie“. Kommunikative Theologie versteht sich als Theologie „in und aus lebendigen Kommunikationsprozessen“ (Scharer & Hilberath,

2003, S. 15). In der theologischen Weiterentwicklung der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth C. Cohn entwickelt Kommunikative Theologie eine spezifisch theologische Aufmerksamkeit auf folgende Dimensionen menschlicher Wirklichkeit (Hilberath & Scharer, 2012):

- Die Dimension der persönlichen Lebens- und Glaubenserfahrung
- Die Dimension der Gemeinschaftserfahrung
- Die Dimension der biblischen Zeugnisse in lebendiger Vermittlung im Dialog mit anderen religiösen Traditionen
- Die Dimension des gesellschaftlichen Kontextes/Welterfahrung

Damit weitet sich der Gegenstandsbereich theologischer Forschung auf die gesamte kommunikative Wirklichkeit des Menschen aus, die es gilt, methodisch geleitet in den Blick zu nehmen (Scharer et al. 2003). Theologische Erkenntnisgewinnung resultiert aus der wechselseitig kritischen Vernetzung der vier Dimensionen, die als potentielle Orte theologischer Erkenntnis verstanden werden (Forschungskreis Kommunikative Theologie, 2006). Damit gewinnen die alltäglichen Interaktions- und Kommunikationsprozesse am Unterrichtsbeginn theologische Dignität.

#### 4. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Die in einem ersten Schritt angezielte empirische Untersuchung von Unterrichtsanfängen ist in der Qualitativen Sozialforschung verortet und vom Forschungsansatz der Grounded Theory Methodologie inspiriert. Zentrale Elemente der Grounded Theory wie das Kodiervorgehen, das theoretische Sampling oder das Verfassen von Memos werden modifiziert angewandt (Mey & Mruck, 2009). Das Anliegen der qualitativ empirischen Studie ist es, aus den erhobenen Daten heraus wesentliche Kategorien zu erschließen, die den Unterrichtsbeginn bestimmen (Lamnek, 2005). Diese werden in einem weiteren Schritt mit pädagogischen, didaktischen und religionsdidaktischen Konzepten und theologischen Traditionen in ein wechselseitig kritisches Gespräch gebracht. Im Folgenden lege ich den Fokus auf die Darstellung des Forschungsdesigns sowie der Forschungsmethoden der empirischen Untersuchung.

#### 4.1. Videobasierte Untersuchung von Unterrichtsanfängen

Um einen Einblick in die alltäglichen Interaktionsprozesse am Beginn einer Unterrichtsstunde zu gewinnen, wurden Unterrichtsanfänge in den Fächern Religion, Mathematik und Physik audiovisuell aufgezeichnet. Videobasierte Forschungsmethoden ermöglichen die wiederholte Betrachtung des aufgenommenen Geschehens. Dadurch kann „die in spezifischer Weise begrenzte alltagspraktische Aufmerksamkeitsspanne des teilnehmenden Beobachters durch systematische, wiederholte und reflektierte Beobachtung tendenziell überwunden werden.“ (Wagner-Willi, 2007, S. 141) Die Möglichkeit, die gewonnenen Daten in einer Interpretationsgruppe zu analysieren, gewährleistet darüber hinaus ein höheres Maß an Intersubjektivität der Ergebnisse.

Das Unterrichtsgeschehen wurde mit zwei Videokameras aufgezeichnet, die diagonal im Klassenraum positioniert waren. Die Videoaufzeichnungen begannen bereits in der Pause und liefen bis zum Ende der Unterrichtsstunde. Damit wurden der Beginn und das Ende des Unterrichtsbeginns nicht im Vorfeld der Erhebung festgelegt, sondern erst im Interpretationsprozess definiert.

#### 4.2. Interpretation der Videographien

Die Komplexität audiovisueller Daten stellte für den Interpretationsprozess eine besondere Herausforderung dar. Diese bestand vor allem darin, ein Interpretationsverfahren zu entwickeln, das den charakteristischen Eigenschaften von Videoaufnahmen gerecht wird: der Verschränkung von Simultanität und Sequenzialität, von Auditivem und Visuellem (Dinkelacker & Herrle, 2009). Der Fülle an Einzeldaten wurde forschungspraktisch durch ein dreigliedriges Verfahren begegnet:

1. Auswahl der Interpretationsabschnitte: Aus einem Pool von 24 Videographien wurden sieben Videos ausgewählt. Für den Interpretationsprozess wurde der gesamte Interpretationsabschnitt in Sequenzen von je fünf Sekunden unterteilt. Dem Faktum, dass auch diese fünfsekündlichen Sequenzen durch vielfältige, simultan laufende Interaktionsstränge geprägt sind, wurde methodisch so begegnet, dass die einzelnen Mikroszenen der

Interpretation unterzogen wurden, wobei der Fokus abwechselnd auf das Interaktionsgeschehen auf Seiten der Lehrenden bzw. auf Seiten der SchülerInnen gerichtet wurde.

2. Paraphrasierung der einzelnen Mikroszenen: Dieser Schritt diente der Schärfung des Blicks für das beobachtbare Geschehen (Klein, 2005).
3. Sequenzanalyse und Kodierung: Um eine möglichst detaillierte Interpretation der Daten zu gewährleisten, wurden die beschriebenen Mikroszenen sequenzanalytisch interpretiert und nach dem Verfahren der Grounded Theory (Breuer, 2009) kodiert (offenes und axiales Kodieren). Grundlage der Interpretation waren sowohl die verfassten Beschreibungen als auch die Videoaufzeichnungen selbst.

### **4.3. Forschungsfeld und Sampling**

Die Videographien wurden in ein und derselben Klasse der siebten Schulstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule in den Fächern Mathematik, Religion und Physik durchgeführt. Mathematik als naturwissenschaftlich geprägtes Schularbeitenfach, das mit hohem Leistungsdruck verbunden ist, stellt einen maximalen Kontrast zum Religionsunterricht dar. Das Anliegen, dass beide Geschlechter auf Seiten der Lehrenden repräsentiert sein sollten, führte in der zweiten Erhebungsphase dazu, das Sample auf das Unterrichtsfach Physik auszuweiten.

## **5. Der Unterrichtsbeginn als dynamischer Prozess – Ergebnisse der empirischen Untersuchung**

### **5.1. Einblick in wesentliche Ergebnisse der empirischen Untersuchung**

Anfangen von Unterricht geschieht nicht voraussetzungslos, sondern vollzieht sich inmitten eines vielfältigen Interaktions- und Kommunikationsgeschehens. Auf Seiten der SchülerInnen finden sich Dynamiken der Kontaktaufnahme, des Durchsetzen-Wollens eigener Interessen, des Verzögerens, des Sich-Inszenierens

oder des Sich-Disponierens für den beginnenden Unterricht. Auf Seiten der Lehrenden zeigen sich u. a. Dynamiken der Kontaktaufnahme, des Strukturierens und des konsequenten Zentrierens der vielfältigen Dynamiken. Auffallend ist die hohe Bedeutung nonverbaler Kommunikation. Lehrende versuchen durch Blicke, ihre Mimik, Gestik und ihre Positionierung im Raum die Etablierung der Unterrichtsordnung zu erzielen, wobei in einem ersten Schritt das körperliche Zur-Ruhe-Kommen der SchülerInnen angestrebt wird. Die hohe Bedeutung des Nonverbalen hat seinen Grund im meist hohen Lärmpegel, der in den ersten Minuten des Unterrichts im Klassenraum herrscht.

Darüber hinaus zeigen sich in den empirischen Ergebnissen auch kontextuell bedingte Dynamiken. Die räumlichen, zeitlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen des Unterrichts verursachen Dynamiken, die das Miteinander-Anfangen fördern oder verzögern können. Besonders deutlich wird dies im Fallbeispiel Physik: Die Möglichkeit der freien Platzwahl verzögert den Unterrichtsbeginn. Die SchülerInnen brauchen geraume Zeit, bis sie einen Sitzplatz gewählt und sich einen größtmäßig passenden Stuhl organisiert haben.

Anfangen im Kontext schulischen Unterrichts ist kein solitärer Akt der Lehrperson. Die einzelnen Fallbeispiele zeigen, dass die Anfangsphase des Unterrichts als interaktiver Prozess zwischen Lehrenden und Lernenden verstanden werden muss. Die grundsätzliche Bereitschaft beider Seiten, sich aufeinander und auf den Lerngegenstand einzulassen, stellt eine wesentliche Grundvoraussetzung dar, die das Anfangen von Unterricht überhaupt erst ermöglicht. In den einzelnen Fallbeispielen wird darüber hinaus deutlich, dass der Unterrichtsbeginn von Macht- und Ohnmachtserfahrungen geprägt ist. Das Durchsetzen-Wollen eigener Interessen auf Seiten der Lehrenden und der Lernenden führt zum Miteinander-Ringen um Durchsetzungsmacht und impliziert Erfahrungen von Ohnmacht.

Darüber hinaus vollzieht sich das Anfangen als Unterbrechung laufender Dynamiken. Lehrende unterbrechen durch ihr strukturierendes Handeln die laufenden Pausendynamiken der SchülerInnen. Aber auch SchülerInnen unterbrechen Verzögerungsdynamiken ihrer MitschülerInnen und initiieren so das Anfangen von Unterricht. Jeder Unterrichtsbeginn steht dabei in der Kontinuität einer „Beziehungsgeschichte“ zwischen Lehrenden und Lernenden, die das Miteinander-Anfangen(-Müssen) beeinflusst. Insgesamt zeigt sich, dass der Unterrichtsbeginn

nicht nur von vielfältigen Dynamiken bestimmt ist, sondern sich selbst als äußerst dynamisches Geschehen erweist.

## 5.2. Religionsdidaktische Perspektiven

Im Hinblick auf das zentrale Forschungsanliegen, Skizzen einer Kairologie des Unterrichtsbeginns zu entwerfen, werden die gewonnenen Ergebnisse der empirischen Untersuchung in einem weiteren Schritt mit ausgewählten pädagogischen Theorien und (religions)didaktischen Konzepten wechselseitig kritisch ins Gespräch gebracht. Forschungsleitend sind dabei folgende Fragestellungen:

- a) Was zeigt sich in den empirischen Ergebnissen, wenn diese auf dem Hintergrund pädagogischer und (religions)didaktischer Konzepte beleuchtet werden?
- b) Welche Potentiale, aber auch welche Grenzen der ausgewählten Theorien und Konzepte zum Unterrichtsbeginn werden angesichts der empirischen Ergebnisse deutlich?

Im Fokus der Auseinandersetzung stehen jene Theorien und Konzepte, die implizit oder explizit dem „Kairos“, dem rechten Augenblick in Lehr- und Lernprozessen eine besondere Aufmerksamkeit widmen. Dazu zählen im pädagogischen Kontext die Theorie des Lernens, wie sie von Käte Meyer-Drawe (Meyer-Drawe, 2008) entfaltet wurde, im Bereich der Allgemeinen Didaktik das Konzept von Monika und Jochen Grell (Grell & Grell, 2007) sowie im Bereich der Religionsdidaktik das Konzept von Hans Schmid (Schmid, 2008; Schmid 2012). Vor dem Hintergrund des aktuellen Diskurses um Kompetenzorientierung wird darüber hinaus das Modell kompetenzorientierter Unterrichtsplanung im Fach Religion von Gabriele Obst (Obst, 2009) in den Blick genommen.

Meyer-Drawe unterscheidet im Hinblick auf das Anfangen verschiedene Modi (Meyer-Drawe, 2008): Ein Anfang kann gemacht werden oder sich ereignen. Beide Modi zeigen sich auch in den untersuchten Fallbeispielen. Der Unterrichtsbeginn, im Sinne der beginnenden Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, wird nicht nur von Lehrenden initiiert. Auch SchülerInnen können durch ihr Agieren den Unterrichtsbeginn ins Rollen bringen. Versteht man mit Meyer-

Drawe den Anfang als Kairos, als günstige Gelegenheit, die es zu ergreifen gilt, so verdeutlichen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung, dass Lehrende nicht davor gefeit sind, den rechten Moment des Anfangens zu versäumen. Dies ist einerseits in der mangelnden konsequenten Zentrierung der Aufmerksamkeit der Lernenden begründet und andererseits in der Versuchung, sich als Lehrperson in Einzelgespräche mit SchülerInnen oder in administrative Tätigkeiten verwickeln zu lassen. Damit bleibt „die Kraft des Anfangs“ (Schmid, 2005, S. 113) ungenützt.

Der von Grell/Grell (Grell et al. 2007) empfohlene informierende Unterrichtseinstieg findet sich kaum in den untersuchten Fallbeispielen. Meist werden die einzelnen Lernschritte der Unterrichtsstunde nur auf Anfrage thematisiert. Selten werden den SchülerInnen Mitsprachemöglichkeiten in der Unterrichtsgestaltung eingeräumt, wie dies kompetenzorientierte Konzepte der Unterrichtsplanung vorschlagen (Obst, 2009). So sind sie darauf angewiesen, ihre Interessen durch verschiedenste Strategien durchzusetzen. Möglicherweise würden sich Dynamiken des Sich-Durchsetzen-Wollens auf Seiten der SchülerInnen entschärfen, wenn es am Unterrichtsanfang einen institutionell verankerten Ort gäbe, an dem SchülerInnen ihre Anliegen einbringen könnten.

Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass die nachhaltige Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand einer hohen Kraftanstrengung seitens der Lehrenden bedarf. In der Fragilität der etablierten Unterrichtsordnung zeigt sich, dass herkömmliche Unterrichtssettings, in denen alle SchülerInnen zur gleichen Zeit das Gleiche lernen sollen, an ihre Grenzen stoßen. In diesem Kontext gewinnen kompetenzorientierte fachdidaktische Konzepte an Bedeutung, die auf eine Differenzierung der Lernwege, der Lernmaterialien und der Lernrhythmen setzen (Michalke-Leicht, 2011).

Die Grenzen der untersuchten (religions)didaktischen Konzepte zeigen sich vor allem im Hinblick auf das Ideal der Machbarkeit des Unterrichtsbeginns. Die fokussierte Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf den Lerngegenstand wird vielfach vorausgesetzt. Dies führt zu einer stark idealisierten Sicht des Unterrichtsbeginns, der als methodisch-didaktisch herstellbar erscheint. So kommt der Lehrperson nach Grell/Grell die Rolle des Stimmungsmachers zu, der die Lernmotivation der SchülerInnen durch das Senden positiver reziproker Affekte fördern kann (Grell et al. 2007). Dabei wird übersehen, dass die vielfältige



Gestimmtheit der SchülerInnen in einer Klasse, wie sie in den Videographien sichtbar wird, nur schwer zu beeinflussen ist. Ebenso ist das Konzept von Hans Schmid auf dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse kritisch anzufragen. Schmid geht davon aus, dass gerade am Unterrichtsbeginn die Aufmerksamkeit der SchülerInnen am größten ist. „An ihrem Anfang, wenn die Aufmerksamkeit quasi die Augen öffnet und sich nach außen richtet, sind ihre Wahrnehmungssensoren besonders empfindlich, Offenheit und Empfänglichkeit sind hier qualitativ und quantitativ am größten und stärksten.“ (Schmid, 2008, S. 115) Die Annahme, dass die Aufmerksamkeit der SchülerInnen sich am Unterrichtsbeginn ungeteilt dem Lerngegenstand zuwendet, steht im Kontrast zum Befund der empirischen Untersuchung. Gerade die ersten Minuten des Unterrichts sind durch eine Vielzahl an Aufmerksamkeitsfoki gekennzeichnet. Die Fokussierung der Aufmerksamkeit wird durch die vielfältigen Interaktionsdynamiken am Unterrichtsbeginn erschwert. Das mögliche Scheitern der Lehrenden in der Etablierung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus, wie es sich in den Fallbeispielen zeigt, wird in den untersuchten (religions)didaktischen Konzepten nicht thematisiert.

Kompetenzorientierte Konzepte wiederum stellen das einzelne Subjekt und seinen Kompetenzerwerb in den Mittelpunkt (Obst, 2009; Michalke-Leicht, 2011). Die in der Lerngruppe laufenden Dynamiken werden ausgeblendet. Diese fördern oder behindern das Sich-Einlassen der SchülerInnen auf den Lerngegenstand jedoch in gleichem Maße wie die je persönlichen Lernvoraussetzungen und Interessen der Lernenden.

## 6. Ausblick: Skizzen einer Kairologie des Anfangs

Auf dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse und deren Korrelation mit (religions)didaktischen Konzepten werden abschließend Thesen zu einer Kairologie des Anfangs skizziert. Im Zentrum steht die Frage danach, wofür der Unterrichtsbeginn die rechte Zeit ist, wenn es aus kommunikativ-theologischer Perspektive um das lebensförderliche Anfangen von Unterricht geht.

### **6.1. Der Unterrichtsbeginn als Zeit des In-Beziehung-Tretens**

Sowohl in den empirischen Befunden als auch in den untersuchten (religions) didaktischen Konzepten kommt der Kategorie der Beziehung eine wesentliche Bedeutung zu (Grell et al. 2007; Schmid, 2012). Jenseits von Rolle und Leistung gilt es am Unterrichtsbeginn, einzelne SchülerInnen aber auch die gesamte Klasse in ihrer konkreten Verfasstheit wahrzunehmen und mit ihnen in Kontakt zu treten. Dies wird auch von Seiten der Hirnforschung unterstrichen. So betont Bauer die hohe Bedeutsamkeit des In-Beziehung-Tretens in den ersten Minuten des Unterrichts. Aus seiner Sicht ist es entscheidend, „dass die Lehrerin bzw. der Lehrer ... den Beginn der Unterrichtsstunde mit einem deutlichen Signal der Beziehungsaufnahme markiert.“ (Bauer, 2009, S. 126)

### **6.2. Anfänge in der Achtsamkeit auf den Kairos**

Der Kairos im dynamischen Geschehen des Unterrichtsbeginns ist bei allem notwendigen Bemühen letztlich nicht methodisch-didaktisch planbar, sondern unverfügbar, geschenktes Sich-Ereignen (Meyer-Drawe, 2008). Andererseits verdeutlichen die untersuchten Fallbeispiele, dass die günstigen Momente des Anfangens durch Dynamiken des Verzögerns auf Seiten der Lehrperson auch verpasst werden können. Es bedarf also der Achtsamkeit auf die eigenen Befindlichkeit als Lehrende und auf das dynamische Geschehen in der Klasse, um (intuitiv) erfassen zu können, was in der jeweiligen Situation des Unterrichtsbeginns angezeigt ist, wofür im konkreten Augenblick die rechte Zeit ist, um miteinander anfangen zu können. Dies kann im Grenzen setzenden Leitungshandeln ebenso zu Ausdruck kommen, wie in der Offenheit für ein von SchülerInnen initiiertes Anfangen.

### **6.3. Sich Verstrickungen bewusst machen**

Das Anfangen von Unterricht steht in der Kontinuität einer Beziehungsgeschichte mit der jeweiligen Klasse. Die bewusste Auseinandersetzung mit Verstrickungsdynamiken zwischen Lehrenden und Lernenden ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass es Lehrenden gelingt, mit schwierigen Klassen immer

wieder neu anfangen zu können. Dies setzt auf der Ebene der Schulorganisation die Entwicklung einer Schulkultur voraus, in der kollegiale Beratung und Supervision als zentrale Elemente pädagogischer Professionalität gefördert werden (Paseka, Schratz & Schritteser. 2011).

#### **6.4. Das Anfangen rituell gestalten**

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass der Prozess der Neukonstitution der Lerngruppe am Unterrichtsanfang kaum durch Routinen geprägt oder rituell gestaltet ist. So fehlen beispielsweise in allen Unterrichtsstunden ritualisierte Formen der Begrüßung. Dies hat zur Folge, dass die Differenzsetzung zwischen Pause und Unterricht je neu gestaltet werden muss, was für Lehrende mit einem hohen Energieaufwand verbunden ist. Anfangsrituale könnten SchülerInnen darin unterstützen, sich aus den laufenden Dynamiken zu lösen und ihre Rolle einzunehmen.

#### **6.5. Die Gestalt des Anfangs als Ausdruck der Schulkultur**

Die Gestalt des Unterrichtsbeginns ist nicht nur von einzelnen Lehrpersonen bzw. Schulklassen abhängig. Die empirischen Ergebnisse zeigen sehr deutlich, dass systemische Aspekte und strukturelle Rahmenbedingungen, wie die räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten, das Anfangen von Unterricht wesentlich beeinflussen. Die Frage nach der Gestalt des Anfangens von Unterricht berührt grundlegende Fragen der Schulorganisation und der Schulkultur. Worin unter dieser Rücksicht der Kairos des Anfangens liegt, kann nur im Zusammenhang mit grundsätzlichen Fragen nach dem Menschenbild bzw. dem Bildungsverständnis beantwortet werden. Die Frage: „Wie fangen wir (miteinander) an?“ erweist sich vor diesem Hintergrund als zentral im Hinblick auf die Entwicklung einer Kultur des Miteinander-Lernens und Miteinander-Lebens in der Schule.

## Literatur

- Bauer, J. (2009). Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. (14. Aufl.). München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Breuer, F. (2009). Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dinkelacker, J. & Herrle, M. (2009). Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forschungskreis Kommunikative Theologie (2006). Kommunikative Theologie. Selbstvergewisserung unserer Kultur des Theologietreibens. Kommunikative Theologie – interdisziplinär (Band 1/1). Wien-Berlin: LIT-Verlag
- Grell, J. & Grell, M. (2007). Unterrichtsrezepte. (neuausgestattete Sonderausgabe). Weinheim-Basel: Beltz Verlag.
- Hüdepohl, G. (2009). Anfänge in der Schule. Katechetische Blätter, 134 (4), 248-253.
- Klein, S. (2005). Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lamnek, S. (2008). Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. (4. vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim-Basel: Beltz Verlag.
- Meister, N. (2012). Wie beginnt der Unterricht? Hermeneutische Rekonstruktion von Unterrichtsanfängen in Frankreich und Deutschland. Opladen u. a.: Budrich UniPress.
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik in der Grounded Theory. In W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.), Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Psychologie als Natur- und Kulturwissenschaft. Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit (Band 3) (S. 100-152). Berlin: Regener
- Meyer-Drawe, K. (2008). Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Michalke-Leicht, W. (2011). Didaktischer Perspektivenwechsel. In W. Michalke-Leicht (Hrsg.), Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht (S. 10-22). München: Kösel.
- Obst, G. (2009). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck& Ruprecht.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf. Wien: Facultas.WUV.

- Scharer, M. & Hilberath, B. (2003). *Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung. Kommunikative Theologie (Band 1).* (2. überarbeitete Aufl.). Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Schmid, H. (2008). *Unterrichtsvorbereitung – eine Kunst. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht.* München: Kösel.
- Schmid, H. (2012). *Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, (Aktualisierte Neuausgabe).* München: Kösel.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner-Willi, M. (2007). *Videoanalyse des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale.* In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A. M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* (2. Aufl.). (S. 125-145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

