

Reese-Schnitker
Bertram/Fröhle (Hrsg.)

Gespräche im Religionsunterricht

Einblicke – Einsichten – Potenziale

Kohlhammer

Religionspädagogik innovativ

Herausgegeben von

Rita Burrichter

Bernhard Grümm

Hans Mendl

Manfred L. Pirner

Martin Rothgangel

Thomas Schlag

Band 45

Die Reihe „Religionspädagogik innovativ“ umfasst sowohl Lehr-, Studien- und Arbeitsbücher als auch besonders qualifizierte Forschungsarbeiten. Sie versteht sich als Forum für die Vernetzung von religionspädagogischer Theorie und religionsunterrichtlicher Praxis, bezieht konfessions- und religionsübergreifende sowie internationale Perspektiven ein und berücksichtigt die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung. „Religionspädagogik innovativ“ greift zentrale Entwicklungen im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bereich sowie im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Religionspädagogik der jüngsten Zeit auf und setzt Akzente für eine zukunftsfähige religionspädagogische Forschung und Lehre.

Reese-Schnitker/Bertram/Fröhle (Hrsg.)

Gespräche im Religionsunterricht

Einblicke - Einsichten - Potenziale

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2022

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-038166-7

E-Book-Format:

pdf: 978-3-17-038167-4

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Inhaltsverzeichnis

Daniel Bertram, Dominic Fröhle, Annegret Reese-Schnitker

Einleitung 9

Teil A: Unterrichtsgespräche in der religionspädagogischen Debatte

Annegret Reese-Schnitker

Gespräche im Religionsunterricht 17

Daniel Bertram

Begriffliche Anmerkungen zum Unterrichtsgespräch
in der schulpädagogischen Diskussion 43

Andrea Schulte

Religiöse Sprachbildung in Unterrichtsgesprächen 53

Hanna Roose

Unterrichtsgespräche und Alltagspraxis 69

Carolin M. Altmann, Julia Drube, Petra Freudenberger-Lötz

Unterrichtsgespräche im Kontext des Theologisierens
mit Kindern und Jugendlichen 85

Marcel Franzmann

Spielt das Geschlecht in Unterrichtsgesprächen eine Rolle? 99

Sarah Delling

Unterrichtsgespräche und Themenentwicklung
im konfessionellen Religionsunterricht 115

Rebecca Gita Deurer

„Ich versteh dat niet ganz“ – Auf der Suche nach dem bildenden
Moment im offenen Unterrichtsgespräch über einen biblischen Text ... 135

Matthias Scharer

Unterrichtsgespräche aus der Perspektive von Themen-
zentrierter Interaktion und Kommunikativer Theologie 147

Hans Schmid

Triffst du nur das Zauberwort
Das Gespräch in der Dramaturgie des Unterrichts 163

Peter Orth

Das Klassengespräch
Grundsätzliche Überlegungen, Gelingensbedingungen und Tipps
für unterrichtliches Sprachhandeln 173

Teil B: Die Kasseler Unterrichtsgesprächsstudie

Annegret Reese-Schnitker

Das methodische Vorgehen in der Unterrichtsstudie 191

I Ergebnisse der Ratingverfahren

Marcel Franzmann, Martin Richwien

Vorkommen und Dauer von Gesprächen unterschiedlichen Typs
Ergebnisse des niedrig-inferenten Ratings 217

Annegret Reese-Schnitker, Daniel Bertram, Dominic Fröhle, Marcel Franzmann

Was zeichnet Unterrichtsgespräche aus?
Merkmale und Charakteristika – Auswertung und Interpretation
der Häufigkeiten und Korrelationen 229

Dominic Fröhle, Annegret Reese-Schnitker, Daniel Bertram
Typen von Unterrichtsgesprächen und ihre Merkmale
Auswertung und Interpretation des hoch-inferenten Ratings 287

Daniel Bertram, Annegret Reese-Schnitker, Dominic Fröhle
Was kennzeichnet die verschiedenen Lerngruppen und
ihre Lehrpersonen?
Darstellung in Fallprofilen 307

Hermann-Josef Wagener, Dominic Fröhle, Annegret Reese-Schnitker
Strukturen und Muster der Unterrichtsgespräche
Ergebnisse statistischer Auswertungen 337

II Gesprächsfeinanalysen

Marion Hanser, Annegret Reese-Schnitker, Daniel Bertram
„Ich hab‘ das nicht verstanden!“
Umgang mit Missverständnissen in einem echten Unterrichts-
gespräch nach einer bildlichen Präsentation von Schülerinnen
zum ontologischen Gottesbeweis in einer 9. Klasse 369

Theresa Michel-Heldt, Annegret Reese-Schnitker, Daniel Bertram
„Aber wir sollten uns da noch weiter auf den Weg machen!“
Ein echtes Unterrichtsgespräch in einer 6. Realschulklasse zu der
Frage, warum es heute keine Geschichten mehr von Gott gibt 393

Dominic Fröhle, Annegret Reese-Schnitker
„Wo ist das Problem? Wieso passt für euch Leid und Gott nicht zusammen?“
Die Theodizeefrage nicht simplifizieren! Gesprächsfeinanalyse
eines stark gelenkten Unterrichtsgesprächs in einer 9. Klasse 409

Elena Nowatschka, Dominic Fröhle
„Was ist so schlimm an einer neuen Welt ohne Gott?“
Ein echtes Unterrichtsgespräch in einer 9. Klasse über die Konsequenzen
einer Welt ohne Gott, das zu einem Zwiegespräch wird 425

III Ausgewählte thematisch-vertiefende Studien

Martha Görth

Fragen über (Schüler_innen-)Fragen im Religionsunterricht 445

Elena Nowatschka

Umsetzbarkeit korrelativer Lernprozesse im Unterrichtsgespräch
Eine vergleichende Analyse zweier Gesprächssequenzen 459

Teil C: Unterrichtsgespräche – Hinweise und Potentiale für die Praxis

Philipp Ernst, Martha Görth, Jesus Sola Requena

Unterrichtsgespräche unter der Lupe
Möglichkeiten der Arbeit mit transkribierten Unterrichtsgesprächen
unter religionsdidaktisch relevanten Frageperspektiven 485

Daniel Bertram, Dominic Fröhle, Annegret Reese-Schnitker

Zum Potential von Unterrichtsgesprächen
Zentrale Erkenntnisse der Kasseler Studie 503

Angaben zu den Herausgeber_innen und Autor_innen 529

Einleitung

Daniel Bertram / Dominic Fröhle / Annegret Reese-Schnitker

Stellen wir uns eine Religionsstunde vor: einen Klassenraum, eine Klasse, eine Lehrperson. Stellen wir uns vor, wir könnten, gewissermaßen als stille Beobachter_innen, in das Schulgebäude hineinsehen und den Unterricht verfolgen. Wir könnten alles Gesprochene verstehen und den Blickwinkel wechseln, um den ganzen Raum zu erfassen. Der Unterricht beginnt und dann passiert etwas recht Alltägliches: Eine Schülerin hebt die Hand, wird drangenommen und leitet ein: „Ich hab‘ da mal ‘ne Frage.“ Was nun folgt, kann banal sein (sie könnte ja fragen, ob sie einmal auf die Toilette darf), muss es aber nicht: es könnte ebenso gut Ausgangspunkt eines längeren Gesprächs unter Beteiligung ihrer Mitlernenden zum Thema der Stunde sein, das Korrelationen sichtbar werden lässt und letztlich sogar einen erkenntniserweiternden Gesprächsprozess initiieren. Viele Nuancen dazwischen sind denkbar. Die Frage der Schülerin kann sich als für den Unterricht bedeutungslos erweisen und keinen Einfluss auf den weiteren Verlauf haben oder denkwürdig sein, ihre Mitschüler_innen zum Nachdenken, Hinterfragen und gemeinsamen Debattieren anregen und dabei vielleicht auch den zuvor konzipierten Unterrichtsplan der Lehrperson irritieren und möglicherweise ablösen.

Um Beobachtungen wie diese, tatsächliches, alltägliches Unterrichtsgeschehen, einer religionspädagogischen Reflexion zu unterziehen, wurde das Projekt der Kasseler Unterrichtsgesprächsstudie von einer Forschungsgruppe begonnen, die aus wissenschaftlich und in der schulischen Praxis arbeitenden Personen besteht. Forschungsfragen, die sich auf Erfahrungen im konkreten Religionsunterricht gründen, wurden formuliert und ein mehrstufiges empirisches Forschungsdesign entwickelt. Über mehrere Jahre hinweg wurden 63 Stunden Religionsunterricht aufgezeichnet und darin 351 Unterrichtsgespräche identifiziert, ausgewertet und interpretiert. Das Ergebnis dieser Anstrengung ist dieses Buch, das Sie nun in Händen halten.

In drei Teilen möchte dieses Buch, gemäß den ankündigenden Schlagworten des Untertitels, *Einblicke* in das Thema und den Forschungsstand zu Unterrichtsgesprächen im religionsunterrichtlichen Kontext geben (Teil A), das Forschungsvorhaben, die Durchführung und vor allem die *Einsichten* der Kasseler Unterrichtsgesprächsstudie vorstellen (Teil B) und, darauf aufbauend, Hinweise und praktische Arbeitshilfen zur Verfügung stellen, um *Potentiale* für religionsunterrichtliches Handeln herauszustellen (Teil C).

Es war eine bewusste Entscheidung während des Entstehens dieses Bandes, der Unterrichtsstudie einen ersten Teil vorzuschalten, in dem das Unterrichtsgespräch im religionspädagogischen Kontext von unterschiedlichen Autor_innen unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven beleuchtet wird. Verschiedene Beweggründe dafür sind zu nennen. Eine solche Konzentration von Beiträgen zum Thema unterrichtlicher Kommunikation gibt es bisher nicht. Zudem war es uns ein Anliegen, dadurch Relevanz und Potential der Fragestellung unserer Studie zu Unterrichtsgesprächen mindestens implizit aufweisen zu können. Und schließlich zeigt die Breite der Perspektiven, dass Unterrichtsgespräche ein komplexes Forschungsfeld sind. Neben unserer Studie, die ein facettenreiches, aber begrenztes Bild von Gesprächen im Unterricht reflektiert, sind vielfältige andere Zugänge und Perspektiven möglich, die wir exemplarisch abbilden möchten.

So stehen am Anfang des *Teils A* zwei einführende Beiträge der Herausgeber_innen zu Unterrichtsgesprächen an und für sich, im schulischen wie religionsunterrichtlichen Kontext. *Annegret Reese-Schnitker* klärt grundsätzlich den Begriff des Gesprächs und problematisiert den schulischen und religionsunterrichtlichen Kontext desselben. Die Relevanz von Gesprächen für (religiöses) Lernen wird reflektiert und es werden Desiderate und Kritik am Unterrichtsgespräch herausgestellt. Der Beitrag von *Daniel Bertram* konzentriert sich auf die begriffliche Fassung zu Unterrichtsgesprächen und zeichnet deren Entwicklung in der schulpädagogischen Diskussion nach. Es schließt der Beitrag von *Andrea Schulte* zur (religiösen) Sprachbildung im Religionsunterricht an, der die Notwendigkeit, in die Fach- und Sprachlichkeit des Lernens und Lehrens innerhalb eines religiösen Sprechraums Einsicht zu nehmen, hervorhebt und diese auch im Hinblick auf die Herausforderung für Unterrichtende kritisch hinterfragt. Der folgende Beitrag von *Hanna Roose* geht darüber hinaus und problematisiert (religionsunterrichtliche) Gesprächsmuster vor allem ob des Anspruchs der für das Fach stets zu Recht eingeforderten Subjektorientierung. Hier gerät das Gespräch als Teil der religionsunterrichtlichen Alltagsroutinen in den Blick und es wird für die Beharrungskräfte der Normform von Unterricht sensibilisiert. Es kann als erster Ausblick auf das Potential von Unterrichtsgesprächen verstanden werden, wenn *Petra Freudenberger-Lötz*, *Julia Drube* und *Carolin M. Altmann* in ihrem Beitrag sehr praxisnah Gespräche im Kontext des Theologisierens mit Jugendlichen beschreiben und beispielhaft mit einem Einblick in die Kasseler Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche“ verbinden. Zu einem sehr konkreten bedeutenden Einzelaspekt nimmt *Marcel Franzmann* Stellung, indem er die Rolle des Geschlechts beim Entstehen der Gespräche und darüber hinaus hinterfragt. *Sarah Delling* wiederum stellt die Themenentwicklung in das Zentrum ihres Beitrages und analysiert unter anderem die Wechselbeziehung zwischen ebendieser, der Form des Unterrichtsgesprächs und den Folgen für den Gesprächsverlauf. Das Potential von Gesprä-

chen im Religionsunterricht im Kontext biblischer Lernprozesse zeigt *Rebecca Gita Deurer* auf. *Matthias Scharer*, der den Religionsunterricht an sich als kommunikatives Geschehen versteht, plädiert vor dem Hintergrund dieser Annahme dafür, insbesondere Unterrichtsgespräche mit einem themenzentriert-interaktionellen und kommunikativ-theologischen Blick zu betrachten und legt dies in seinem Beitrag begründet dar. Es folgt der Beitrag von *Hans Schmid*, der die Dramaturgie des Unterrichts als Ausgangspunkt seiner Frage nach der Rolle von Gesprächen im Religionsunterricht wählt und vor der Erfahrung seiner Forschung kritisch Stellung dazu nimmt. Schließlich ist es *Peter Orth*, der in seinem sehr praxisnahen Beitrag die Gelingenbedingungen von Gesprächen diskutiert und konkret zu fassen versucht, wann ein Gespräch als gelungen beschrieben werden kann. Sein Ergebnis sind Leitfragen, die sicher auch in der Praxis der Lehrerausbildung eine Orientierung geben können.

Der *Teil B* präsentiert die Kasseler Unterrichtsgesprächsstudie, macht die methodische Herangehensweise transparent, gibt Inhalte und Erkenntnisse wieder und stellt das Herzstück des Buches dar.

Es werden die Beiträge und Auswertungstexte der Herausgebenden und weiterer Mitglieder der Forschungsgruppe präsentiert. Zu Beginn stehen die Vorstellung des methodischen Vorgehens und die begründete Darstellung des Forschungsdesigns mit den gewählten Erhebungs- und Auswertungsmethoden von *Annegret Reese-Schnitker*. Im Anschluss werden die Ergebnisse des niedrig-inferenten Ratings von *Marcel Franzmann* und *Martin Richwien* vorgestellt, das mit einem vergleichsweise groben Blick auf den Unterricht, gewissermaßen in einem ersten Schritt, Auskunft über das Vorkommen von Unterrichtsgesprächen allgemein sowie die Platzierung innerhalb der Unterrichtsstunde und die Dauer derselben gibt. Im Folgenden wird von *Annegret Reese-Schnitker*, *Daniel Bertram*, *Dominic Fröhle* und *Marcel Franzmann* eine genauere, feingliedrige Analyse mittels des hoch-inferenten Auswertungsverfahrens präsentiert, mit dessen Hilfe die aufgezeichneten Gespräche hinsichtlich der zuvor festgelegten Untersuchungsaspekte interpretiert und bewertet werden. Diese Ergebnisse werden auf zwei spezifische Fokuse hin befragt: Der erste Fokus – von *Daniel Bertram*, *Dominic Fröhle* und *Annegret Reese-Schnitker* – liegt auf den jeweiligen Lerngruppen und Lehrpersonen. Das Ziel ist, Zusammenhänge zu induzieren und Fallprofile anzulegen. Der zweite Fokus – erarbeitet von *Dominic Fröhle*, *Daniel Bertram* und *Annegret Reese-Schnitker* – liegt auf den Gesprächstypen selbst: Was lässt sich in der Rückschau zu den zuvor konzipierten Typen sagen? Wie unterscheiden sie sich und wie sind die beobachteten Gesprächstypen in ihrer Differenz zu interpretieren? Um die Forschungsergebnisse auf ihre Aussagekraft statistisch zu prüfen und weitere Muster und Strukturen der Gespräche zu finden und zu validieren, findet sich nachfolgend ein Kapitel mit Ergebnissen einer weiteren konzentrierten statistischen Auswertung von *Hermann-Josef Wagoner*, *Dominic Fröhle* und *Annegret Reese-Schnitker*.

Damit ist, aus einer forschungslolgischen Sicht, der erste Teil, der sich mit den konkreten Ergebnissen des Ratingverfahrens beschtigt, abgeschlossen. Es folgt ein zweiter, der mit den aufgezeichneten videografierten Unterrichtsgesprächen intensiv und vertiefend arbeitet, indem er sequenzielle Gesprchsfeinanalysen vornimmt. Vier ausgewählte Gespräche werden hinsichtlich ihres Verlaufs, ihrer Dynamik und auch ihres didaktischen Potentials kleinschrittig und präzise analysiert. Hier geraten vertane Lernchancen und konkrete Potentiale ebenso in den Blick wie die Komplexität des vielperspektivischen und simultanen, d. h. durch einander überlappende Prozesse gekennzeichneten Unterrichtsgeschehens.

Eine erste Gesprchsfeinanalyse von *Marion Hanser*, *Daniel Bertram* und *Annegret Reese-Schnitker* widmet sich einem durch eine Schülerfrage initiierten Gespräch, in dem der religionsunterrichtliche Umgang mit Missverständnissen nach einer Präsentation von Schülerinnen betrachtet wird. Eine weitere Gesprchsfeinanalyse – von *Dominic Fröhle* und *Annegret Reese-Schnitker* – zeigt ein stark gelenktes Unterrichtsgespräch, in dem die Theodizee-Thematik in einer 9. Klasse kontroverser Gesprächsgegenstand ist. Ein engagiertes Unterrichtsgespräch, in dem die Schler_innen miteinander sprechen und über die Konsequenzen einer Welt ohne Gott diskutieren, wird von *Elena Nowatschka* und *Dominic Fröhle* analysiert. Ein letztes echtes Unterrichtsgespräch in einer 6. Klasse zu der Frage, warum es heute keine Geschichten mehr von Gott gibt, wird interpretiert von *Theresa Michel-Heldt*, *Daniel Bertram* und *Annegret Reese-Schnitker*.

Auf der Grundlage dieser Feinanalysen werden exemplarisch zwei konkrete thematische Fragen an Unterrichtsgespräche bearbeitet, die Frage nach der Relevanz von Fragen in Gesprächen von *Martha Grth* und die Suche nach korrelativen Momenten in Gesprächen von *Elena Nowatschka*.

Der abschließende *Teil C* greift die bis dahin formulierten Erkenntnisse auf und lädt (angehende) Praktiker_innen dazu ein, damit zu arbeiten und ihren Blick auf Unterrichtsgespräche zu schrfen: Drei forschende Religionslehrer_innen, *Philipp Ernst*, *Martha Grth* und *Jesus Sola Requena*, stellen eine Arbeitshilfe bereit, in der sie erläutern, wie Unterrichtstranskripte, wie sie auch in der Kasseler Unterrichtsgesprächsstudie verwendet wurden, genutzt werden können. Sie bieten damit insbesondere in der Aus- und Weiterbildung Beschäftigten Material für die religionspädagogische Fallarbeit an, die auf die Kompetenzen zur eigenen Unterrichtsgesprchsgestaltung abzielt.

Am Ende werden die zentralen Ergebnisse und Erkenntnisse des Bandes von den Herausgebenden *Annegret Reese-Schnitker*, *Daniel Bertram* und *Dominic Fröhle* pointiert in Thesen zusammengefasst und zur Diskussion gestellt, um das Potential von Unterrichtsgesprächen und der Auseinandersetzung mit ihnen nachdrücklich aufzuzeigen.

Dem Forschungsprojekt lagen zu Beginn drei Annahmen zugrunde. (1) Zunächst stellten wir fest, dass Gespräche im Religionsunterricht bisher (zu Unrecht) unzureichend religionspädagogisch-hermeneutisch reflektiert, das heißt auch in den religionspädagogischen Diskurs eingebunden wurden. Wir freuen uns daher ausdrücklich, dass wir Autor_innen gewinnen konnten, die durch ihre Beiträge die Bedeutung und Chancen von Unterrichtsgesprächen bezeugen. (2) Außerdem konstatierten wir, dass die empirische Unterrichtsforschung in der Religionspädagogik in den letzten Jahren schrittweise gewachsen ist, einige höchst aufschlussreiche Studien zur Unterrichtspraxis vorliegen und dennoch immer noch begrenzt ist. Eine empirische Vergewisserung hinsichtlich religionsunterrichtlicher Kommunikation stellt bis heute ein Desiderat dar. (3) Auch in der Schulpraxis sind deutliche Leerstellen zu erkennen. Unterrichtsgespräche werden im Religionsunterricht häufig eingesetzt, deren Potentiale für das Lernen jedoch nur unzureichend genutzt. Diese Annahmen haben wir als Herausforderungen verstanden, denen wir mit diesem Buch begegnen wollen.

Wir hoffen, damit auch den Erwartungen der Lesenden gerecht zu werden, ihnen einen realitätsnahen Einblick in den von uns videografierten Unterricht zu gewähren, zentrale Erkenntnisse zur Relevanz von Unterrichtsgesprächen zu präsentieren und vor allem sie von dem besonderen Potential eines schülerorientierten, interaktiven und dialogischen Lernens durch Gespräche im Religionsunterricht zu überzeugen. Die Forschenden sollen motiviert werden, das Thema weiterhin in ihrer Forschungsarbeit qualitativ und quantitativ kritisch reflektiert und praxisnah zu begleiten. Den Lehrenden möchten wir eine Hilfe in die Hand geben, die mitunter verborgenen Potentiale des eigenen Unterrichts zu finden, wertzuschätzen und zu nutzen.

Zuletzt wollen wir diesen Raum nutzen, uns bei all jenen zu bedanken, die die Publikation dieser Studie finanziell, ideell und tatkräftig vorangetrieben, gefördert und unterstützt haben. Dank gilt dem Bistum Fulda und dem Bistum Münster für den großzügigen Zuschuss zu den Druckkosten.

Die Ergebnisse dieser Studie sind das Produkt eines Gemeinschaftsprojektes, einer religionspädagogischen Forschungsgruppe, in der hauptamtliche Mitarbeitende, aber auch viele ehrenamtliche Studierende, Lehrer_innen und wissenschaftlich und unterrichtspraktisch interessierte Personen bei den regelmäßig stattfindenden Forschungstreffen und Klausurtagen mitgearbeitet haben. Durch ihre Ideen, kritischen Anfragen und engagierte Denk- und Debattearbeit, etwa in Auswertungs- und Interpretationsgruppen, wurde der Forschungsprozess vorangetrieben. Unterrichtsgespräche wurden aus vielfältigen Perspektiven kritisch betrachtet und es wurde engagiert über die Chancen und Potentiale sowie auch Hürden und Schwierigkeiten der religionsunterrichtlichen Umsetzung gestritten. Ebenso produktiv kontrovers wurde über die empirische Zugänglichkeit unterrichtlicher Praxis diskutiert. Was können wir aus

den Sichtstrukturen von Religionsunterricht wissenschaftlich schließen? Diese kommunikativen Prozesse haben die Forschung nachdrücklich bereichert und zu vielen tiefgründigen Erkenntnissen geführt, die bei weitem nicht alle in diesem Buch aufgegriffen werden konnten.

Unser Dank gilt Niklas Baierl (Student), Jasna Baumgarten (Studentin), Matthias Brudek (Student), Antonia Emde (Studentin), Philipp Ernst (Religionslehrer), Helena Fernys-Adamietz (Päd. Mitarbeiterin, Religionslehrerin), Marcel Franzmann (Wiss. Mitarbeiter), Martha Görth (Studentin, Religionslehrerin), Helena Golücke (Studentin), Marion Hanser (Wiss. Mitarbeiterin), Johannes Hofmann (Student), Tina Krasenbrink (Studentin), Michael Kräbs (Religionslehrer), Theresa Michel-Heldt (Studentin, Wiss. Mitarbeiterin), Mathias Mocigemba (Student), Friederike Nägler (Studentin), Laura Nemenz (Studentin), Raphaela Nickel (Studentin), Elena Nowatschka (Studentin, Referendarin), Dr. Andrea Paul (Religionslehrerin, Lehrbeauftragte), Dr. Monika Rack (Religionslehrerin), Michelle Reuter (Studentin), Martin Richwien (Student), Jesus Sola Requena (Päd. Mitarbeiter, Religionslehrer), Carolin Riga (Studentin), Josua Ruppel (Student), Dr. Nele Spiering-Schomborg (Wiss. Mitarbeiterin), Erik Stottut (Student) und Sarah Weidemann (Studentin).

Bedanken möchten wir uns auch bei unseren externen Fachkolleg_innen, die unser Forschungsprojekt durch ihre fachliche Expertise bei Kolloquien bereichert haben. Unser Dank gilt Prof. Peter Orth, Prof. Dr. Viera Pirker, Dr. Georg Ritzer, Dr. Hans Schmid, Dr. Alexander Schimmel und Dr. Dr. Hans-Josef Wagener.

Für die redaktionelle Fertigstellung der Druckvorlage und die vielfältigen Korrekturarbeiten möchten wir uns bei allen Korrekturleser_innen, besonders bei der Koordinatorin Sarah Weidemann und unserer Sekretärin Dagmar Knauf bedanken.

Unser Dank gilt auch den Religionslehrer_innen und Schüler_innen, die uns Einblick in ihren Unterricht gewährt haben, für das Vertrauen und die damit verbundenen Mühen und Unannehmlichkeiten.

TEIL A

UNTERRICHTSGESPRÄCHE

IN DER RELIGIONSPÄDAGOGISCHEN DEBATTE

Gespräche im Religionsunterricht

Annegret Reese-Schnitker

In diesem Beitrag geht es (1) um eine grundsätzliche Klärung, was Unterrichtsgespräche sind, durch philosophische, sprach- und kommunikationswissenschaftliche sowie pädagogische Annäherungen. Damit eine Anschlussfähigkeit an die schulpädagogische Diskussion zur unterrichtlichen Kommunikation gewährleistet ist, wird (2) die Frage nach dem Lernpotential von Unterrichtsgesprächen gestellt. Danach (3) sollen elementare Überlegungen zu Form und didaktischer Intention von Gesprächen im Unterricht, speziell für religionsunterrichtliches Lernen, präsentiert und damit der religionspädagogische Diskussionsstand eingeholt werden. Der Beitrag schließt (4) mit einer Zusammenstellung von Desideraten und kritischen Anfragen an das Unterrichtsgespräch.

1. Gespräche – Unterrichtsgespräche

1.1 *Was sind Gespräche? Was kennzeichnet Gespräche?*

Aus philosophischer Sicht werden seit Sokrates (469-399 v. Chr.) Gespräche als Mittel des Denkens verstanden. Sokrates ging es im Gespräch um eine gemeinsame Suche nach der Wahrheit, darum, das Wesen der Dinge im Dialog gemeinsam zu erkunden. Gespräche sollten zu einem vertieften Verstehen des Lebens und der Welt führen.

Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive hat Hellmuth Geissner Mitte der 1980er Jahre Gespräche grundsätzlich als eine „wechselseitige Verständigungshandlung mit dem Ziel, etwas zur gemeinsamen Sache zu machen bzw. etwas gemeinsam zur Sache zu machen“ (ders. 1986, 14) definiert. Damit sind die Reziprozität, d. h. die Wechselbezüglichkeit im kommunikativen Austausch zwischen zwei oder mehr Personen, und die manifeste Gesprächsintention als Austausch über einen Gesprächsgegenstand bzw. für ein gemeinsames Handeln konstitutive Elemente jedes Gesprächs.

Auch für die Sprachwissenschaftler Klaus Brinker und Sven F. Sager steht der gemeinsame Gesprächsgegenstand im Zentrum ihrer Definition, wenn sie ein Gespräch als „eine begrenzte Folge von sprachlichen Äußerungen, die dialogisch ausgerichtet ist und eine thematische Orientierung aufweist,“ (dies. 2010, 12) verstehen. Als grundlegende Kennzeichen besteht ein Gespräch aus

mindestens zwei Interaktanten, ist durch einen Sprecherwechsel gekennzeichnet, wird mündlich realisiert und ist auf einen bestimmten Gesprächsgegenstand ausgerichtet.

Der empirische Sprach- und Kommunikationswissenschaftler Arnulf Deppermann setzt andere Akzente und unterscheidet verschiedene Merkmale, die jegliches Gespräch prägen (ders. ⁴2008, 8): Ein Gespräch ist ein Ereignis zwischen Personen (*Konstitutivität*), es besteht aus einer Abfolge von Aktivitäten (*Prozessualität*), Gespräche bestehen aus wechselseitig aufeinander bezogenen Beiträgen (*Interaktivität*), Gesprächsteilnehmende benutzen typische, kulturell verbreitete Methoden, mit denen sie Beiträge konstruieren und interpretieren und ihren Austausch miteinander organisieren (*Methodizität*), und sie verfolgen gemeinsame und individuelle Zwecke, bearbeiten etwa Probleme oder Aufgaben (*Pragmatizität*). Um Gespräche zu analysieren, konzentriert sich Deppermann auf die sichtbaren Gesprächspraktiken, mit denen die am Gespräch Beteiligten dieses konstituieren, ihm Sinn in oben genannter Gestalt geben und den Verlauf organisieren. Zur Konstitution der kommunikativen Interaktion sind sechs verschiedene Ebenen zu unterscheiden, die das Gespräch ausmachen und in der Regel miteinander verschränkt sind:

- (1) die Gesprächsorganisation (formaler Ablauf),
- (2) die Darstellung von Sachverhalten in Form von Argumentationen, Beschreibungen und Erzählungen (Gesprächsthema),
- (3) das Handeln nach bestimmten Zwecken und Zielen,
- (4) die sozialen Beziehungen zwischen den Teilnehmenden und ihre Identitäten und Rollen,
- (5) die Modalität der Gespräche (Realitätsbezug bzw. Emotionalität u. a.) und
- (6) die Herstellung von Reziprozität zwischen den Gesprächsbeteiligten.

Zur Analyse der Gesprächspraktiken gehört daher „die genaue Darstellung, wie Gesprächsteilnehmer handeln, und die Rekonstruktion ihrer Funktion, wozu also das Handeln dient“ (Deppermann ⁴2008, 10).

1.2 *Was sind Unterrichtsgespräche? Was kennzeichnet Unterrichtsgespräche?*

Das von Sokrates überlieferte und von ihm praktizierte mäeutische Gespräch wurde pädagogisch rezipiert. Die Pädagogen und Fachleiter Frank Schneider und Klaus Draken (2020, 139) begreifen das sokratische Gespräch in seiner fragend-entwickelnden Gestalt dabei als einen Vorgänger heutiger Unterrichtsgespräche. Die Lehrperson agiert wie eine Hebamme, die aus einem / einer Schüler_in das Wissen „herausfragt“. Grundsätzlich geht es bei der schuldidaktisch rezipierten sokratischen Gesprächsmethode nicht darum, im Gespräch von der

Lehrperson Vorgedachtes „nur“ nachzudenken und auszusprechen, es geht nicht um Belehrung, sondern darum, durch die aufmerksame und aktive Beteiligung am Gespräch eigenes Wissen gedanklich selbst zu konstruieren, und damit um selbstverantwortliches Denken, das durch die gemeinsame Reflexion im Gespräch angeregt und gebildet wird.

Im Bereich des Unterrichts ist der schulisch-institutionelle und damit halböffentliche Kontext der Kommunikation zu berücksichtigen, der alle schulischen Interaktionen¹ und damit auch die oben beschriebenen Ebenen des Gesprächs entscheidend prägt. Unterrichtsgespräche verlaufen nach vorgegebenen, routinierten, auch impliziten Regeln und Verfahren (Gesprächsregeln, Turnübergabe durch Lehrperson), ihre Inhalte sind von didaktischen Zwecken bestimmt (Lehrplanvorgaben, didaktische Planungen), sie gestalten sich in einem Raum, der teils widersprüchliche Ziele (Fördern, Fordern, Selektieren) verfolgt, und die Gesprächsteilnehmenden beteiligen sich in ihren unterschiedlichen Rollen² (Schüler_innen, Mädchen bzw. Jungen, Lehrpersonen, Migrant_innen) und Verpflichtungen. Die Art der Gespräche wird durch den Ort (Klassenräume, Sitzordnungen) und seine strukturellen Bedingungen (Leistungsbewertung, Pflichtcharakter, zeitliche Taktung) mitbestimmt. Man sollte sich bewusst machen, dass Gespräche in einer solch großen Gruppe von 15 bis nahezu 30 Personen, die im Klassenraum täglich mit pädagogischen Absichten zu gestalten sind, im Alltag selten vorkommen und dort, wo sie stattfinden, allemal eine besondere Herausforderung sind.

Gespräche im Unterricht werden von der Lehrperson meist als schülerorientierte Unterrichtsphasen begriffen und geplant. Der Schulpädagoge Hilbert Meyer hingegen ordnet Unterrichtsgespräche dem Frontalunterricht zu (ders. 2009, 139f.). Die Idee des Frontalunterrichts besteht darin, ein Aufmerksamkeitszentrum für die ganze Klasse zu etablieren. Alle blicken auf ein gemeinsames Geschehen, an dem gelernt werden soll. In den allermeisten Fällen zentriert sich die Aufmerksamkeit auf die Lehrperson. Und genauso erleben und bewerten die Schüler_innen Gesprächsphasen im Klassenplenum als Frontalphasen: Die Aufmerksamkeit der Schüler_innen ist vorwiegend nach vorne und auf die Lehrkraft gerichtet, die in der Regel das Gespräch initiiert, Fragen stellt, Beiträge moderiert, Impulse gibt, das Gespräch lenkt, die Beiträge bewertet bzw. über die Qualität derselben urteilt und auch entscheidet, wer wie lange sprechen darf und wann das Gespräch beendet ist. Meist sind die Antworten der Schüler_innen an die Lehrkraft gerichtet, auch dann, wenn eine Schülerin die Frage geäußert hat. Dabei ist der Grad der Öffentlichkeit von Schüleräuße-

1 Auf welche Bedingungen Sprache im schulischen Kontext trifft, wurde an anderer Stelle vertiefend ausgewiesen (Reese-Schritker 2021, 370). Als Bildungs- und Unterrichtssprache unterliegt sie den Anforderungen schulischen Lernens (etwa verpflichtende Teilnahme, bewertungsrelevanter Ort, fester Klassenbestand, hierarchisches Rollenverhältnis).

2 Vgl. auch Schulte 2022, S. 57 in diesem Band.

rungen und die Wichtigkeit der Aussage für die Gruppe und für den gemeinsamen Lernprozess unterschiedlich. Oft verharren die Augen der Schüler_innen bei der Lehrperson, die durch ihre verbale und nonverbale Reaktion Aufschluss über die Bedeutung des Beitrags gibt. Gespräche der Schüler_innen zum Unterrichtsgegenstand untereinander finden im Unterricht eher selten statt. So ist es nicht erstaunlich, dass die Kommunikation im Unterricht von den verschiedenen Akteur_innen unterschiedlich bewertet wird.

Es ist festzuhalten: Unterrichtliche Kommunikation ist nicht symmetrisch³, was deutlich an der Macht der Lehrperson, Gesprächsbeiträge aufzurufen, diese zu bewerten und das Fragerecht zu verteilen, zu erkennen ist sowie an der Antwortpflicht und dem inneren Zugzwang auf Seiten der Schüler_innen. Damit ist auch anzuerkennen: Unterrichtsgespräche sind deutlich von Alltagsgesprächen zu unterscheiden⁴: „Während in (alltäglichen, privaten) Gesprächen ein Dialog auf Augenhöhe erwünscht ist, in dem sich beide Seiten unvoreingenommen einbringen können, Positionen, Erfahrungen und Einsichten austauschen, authentisch sind, muss konstatiert werden, dass das unterrichtliche Gespräch hierzu nur bedingt und unter bestimmten Voraussetzungen in der Lage ist.“ (Reese-Schnitker / Fröhle 2018, 127)

2. Unterrichtsgespräche und Lernen

2.1 Welche Bedeutung hat das Gespräch für den Unterricht und das Lernen?

Die Grundschulpädagogin Friederike Heinkel begreift als Hauptmotiv für den Einsatz des Gesprächs in Erziehungssituationen in Geschichte und Gegenwart „das Bestreben [...], den Menschen zu ‚selbstständigem‘ und ‚eigenem‘ Denken anzuregen“ (dies. 2017, 101). Im Kontext der reformpädagogischen Bewegungen sollte das Gespräch dazu beitragen, die alte Schule als Anstalt bloßer Wissensvermittlung zu überwinden und freie Formen des von Kindern und Jugendlichen mitbestimmten Gesprächs zu etablieren. Heinkel (ebd.) unterscheidet darüber hinaus verschiedene didaktische Bedeutungen des Unterrichtsgesprächs: Gespräche können eine *Vermittlungsfunktion* für sachliche Lerninhalte haben, gleichzeitig kann das Gespräch selbst als *Lerninhalt* betrachtet werden, wenn die Sprach- und Argumentationsfähigkeit der Schüler_innen geübt und

3 Auch Roose verweist auf „die asymmetrische Kommunikationssituation, (die) den Äußerungen der Lehrkraft eine deutlich höhere Relevanz als den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler“ zuschreibt (Roose 2015, 43).

4 Vgl. grundlegend zu schulischer Kommunikation: Ehlich / Rehbein 1986.

gefördert werden soll. Das Gespräch kann auch als *Handlungsfeld* und Chance zur Verwirklichung der Erziehungsziele einer demokratischen Schule begriffen werden⁵, etwa indem es die grundlegende Gesprächsfähigkeit und eine Haltung des Dialogs und der Toleranz einübt und fördert.

Sicher ist heute auch eine diagnostische Bedeutung der Unterrichtsgespräche für die Lehrperson zu ergänzen (vgl. Reese-Schnitker 2021, 193). Unterrichtsgespräche, besonders Gespräche von Schüler_innen untereinander, können entscheidende Aufschlüsse über den Wissens- und Lernstand der Schüler_innen liefern, denn sie ermöglichen Lehrer_innen, den Austausch der Kinder und Jugendlichen aufmerksam zu beobachten, und geben dabei die Möglichkeit, die Prozesse der Welterschließung und Perspektiven der Schüler_innen wahrzunehmen. Sie werden dazu auch bewusst in diagnostischer Funktion eingesetzt.

Sebo Ebbens und Simon Ettehoven (2011, 116ff.), erfahrene Lehrer und Fortbilder aus den Niederlanden, haben überzeugende Argumente für den Einsatz von Unterrichtsgesprächen systematisch zusammengestellt und anhand der unterrichtlichen Gestalt anschaulich erläutert:

- (1) Durch die aktive Herausforderung des Sprechhandelns im Unterricht wird das Denken der Sprechenden und Zuhörenden gefördert – es handelt sich um eine soziale, aktive und aktuelle – und damit äußerst effektive Lernsituation.
- (2) Durch das Sprechen wird das Lernen für alle sichtbar. Durch die Sichtbarkeit des Denkprozesses der Schüler_innen erhofft sich die Lehrperson, Einblicke in die Lernprozesse zu erhalten und positiv Einfluss darauf nehmen zu können.
- (3) Jedes Gespräch ist durch einen Prozess gekennzeichnet, ein chronologisches Nacheinander von Worten, Gedanken, Erkenntnissen, die sich weiterentwickeln, eine Vertiefung erfahren, nach ihrer Tragbarkeit befragt werden u. a. Ein gutes Unterrichtsgespräch sollte sich argumentativ entfalten und zu Klärungen führen, es sollte für möglichst viele Beteiligte ein gedanklicher Fortschritt erzielt werden.
- (4) Im Gespräch mit anderen kann man durch die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Gesprächsbeiträge im eigenen Denken herausgefordert werden, in dem etwa die eigene Sicht auf die Dinge vertieft, bereichert, bestärkt, korrigiert wird. Durch die verschiedenen Blickwinkel auf das Thema kann es zu einem den eigenen Horizont erweiternden, mehrschichtigen und tiefgründigen Lernen kommen.

Diese eingängigen und anspruchsvollen Überlegungen zu den besonderen Lernpotentialen mündlicher Klassenkommunikation fußen auf dem Lernverständnis, „dass Lernen nicht etwa durch die Übertragung von Wissen, sondern

5 So bereits die Grundschulpädagogin Gertrud Ritz-Fröhlich 1977.

in einem aktiven, konstruktiven, kooperativen, situierten und weitgehend selbstgesteuerten Prozess erfolgt, indem SchülerInnen – im Gespräch mit Lehrenden und auch im Gesprächen untereinander – Vorstellungen aufbauen und überprüfen“ (Heinzel 2017, 103).

Nach diesen Ausführungen sind Gespräche besondere Orte des Lernens, und zwar für alle Beteiligten. Die Sprache ist dabei für fachliches Lernen (Lern)Inhalt und Werk zugleich, sie wird eingeübt, praktiziert, der Bewährung ausgesetzt und „geschliffen“ (vgl. Reese-Schnitker 2020). Gespräche können somit Akte des Verstehens beinhalten, etwa in dem Bemühen zur Ordnung der geäußerten (und nicht geäußerten) Gedanken, beim Bearbeiten von Strukturen und dem Begreifen von Sachverhalten. Dazu gehört allerdings grundlegend, sich gegenseitig zuzuhören, sachlich zu argumentieren, Empathie aufzubringen, dem anderen zuzustimmen bzw. zu widersprechen und gegebenenfalls die eigene Auffassung verändern zu können.

2.2 *Welche Bedeutung hat das Gespräch für den Religionsunterricht und das religiöse Lernen?*

Was kennzeichnet Gespräche im Religionsunterricht? Das Gespräch, so sind sich Praktiker_innen und Theoretiker_innen in der religionspädagogischen Community weitestgehend einig, bildet das Zentrum des Religionsunterrichts. Iris Bosold und Peter Kliemann, Religionslehrerbildner_innen, formulieren: „Versteht man den Religionsunterricht als herausfordernde Begegnung [...] mit dem christlichen Glauben, dann bildet das Gespräch seine innerste unverzichtbare Mitte und sein Rückgrat.“ (Dies. 2003, 258) Auch die empirische Unterrichtsforscherin und Religionspädagogin Gabriele Faust-Siehl ist überzeugt, dass „Unterrichtsgespräche aufgrund ihres institutionalisierten Charakters formal wie inhaltlich einzigartige Lern- und Entwicklungschancen für die Heranwachsenden“ bereithalten (dies. 2009, 476).⁶ Im Folgenden wird die Frage nach der Bedeutung und dem Potential von Gesprächen für das (religiöse) Lernen in Thesen dargelegt (ähnlich bereits bei Adam / Lachmann 1993, 113ff.):

- (1) *Das Gespräch ist mit Abstand die häufigste Methode im Religionsunterricht und besitzt eine große Beliebtheit bei den Lehrer_innen sowie den Schüler_innen.*

Bereits in den 1970er Jahren hat der Religionspädagoge und Pionier empirischer Unterrichtsforschung Günter Stachel das sog. Klassengespräch als die häufigste Unterrichtsmethode im Religionsunterricht identifiziert (vgl. Stachel 1976, 247). Gut zwanzig Jahre später hat die Essener Befragung von Grundschullehrer_innen (Englert / Güth 1999, 86f.) ergeben, dass es auch bei ihnen

6 Vgl. ebenso aktueller bei Deurer (2018, 74ff.).

die am häufigsten eingesetzte Unterrichtsform⁷ mit großer Beliebtheit bei allen Altersstufen der Lehrerschaft ist. Befragungen von Schülerinnen und Schülern zeigen, dass das Gespräch auch bei ihnen gut ankommt. „Je älter die Kinder werden, desto beliebter ist das Unterrichtsgespräch.“ (Michalke-Leicht / Stäbeler 2002, auch Bucher 2000). Mehr als die Hälfte der Schüler_innen (58%) in Sachsen-Anhalt sagen laut einer Studie aus dem Jahr 2010 von Michael Domsen und Frank M. Lütze, dass ihnen die Gespräche und das Diskutieren im Religionsunterricht am besten gefallen (dies. 2010, 128). Aktuell in ihrem Beitrag in diesem Buch gibt allerdings die Religionspädagogin Hanna Roose zu bedenken, dass „Klassengespräche, in denen der Unterrichtsgegenstand gemeinsam und diskursiv konstituiert wird, [...] keine Selbstverständlichkeit mehr“ sind (Roose 2022, 70).

(2) *Der Religionsunterricht verlangt besonders nach dem Unterrichtsgespräch, weil es für die Entwicklung fachlich-sprachlicher Kompetenz grundlegend ist und es der Spezifik des Unterrichtsgegenstandes in Religion entspricht.*

Der Religionsunterricht ist, wie andere geisteswissenschaftliche Fächer, ein stark sprachlich konnotiertes Unterrichtsfach, weil es ihm wesentlich darum geht, die (religiöse) Sprach- und Argumentationsfähigkeit der Schüler_innen zu stärken⁸ und zwar in schriftlicher sowie in mündlicher Form (vgl. Reese-Schnitker 2020).⁹ Schüler_innen sollen die Sprache des christlichen Glaubens kennen lernen und verstehen, aber auch lernen, selbst zu sprechen, sich sprachlich korrekt auszudrücken, theologisch zu argumentieren und daneben selbst religiös sprechen lernen.

Ein weiterer entscheidender Grund für die Bedeutung von Gesprächen im Religionsunterricht ist sein spezifischer Gesprächsgegenstand, denn es geht „in Religion im besonderen Maße um den Austausch persönlicher Gefühle und Einstellungen [...]. Hierüber in einen gegenseitig respektierenden und gleichzeitig sich konstruktiv kritisierenden Austausch zu kommen, ist gleich dringlich wie mühsam.“ (Reese-Schnitker 2013, 133) Ebenso begreift dies Hartmut Lenhard und spricht dem Gespräch im Religionsunterricht diese zentrale Rolle zu, „da die kommunikative Verständigung über religiös geprägte Erfahrungen und interpretationsbedürftige Texte zu den Standardsituationen des Religionsunterrichts gehört“ (ders. 2016, 12).

An anderer Stelle (Reese-Schnitker 2021, 372) habe ich drei verschiedene Modi der sprachlichen Kompetenz unterschieden, (1) die Verstehbarkeit von (religiöser) Sprache, (2) die aktive Verwendung von (religiöser) Sprache und (3) die (religiöse) Dialog- und Verständigungsbereitschaft. In der Praxis schuli-

7 Vgl. dazu auch Mattes 2018, 91.

8 Vgl. Schulte 2022, 54f. in diesem Band, vertiefend auch Schulte 2018.

9 Sprachliche Kompetenzen sind in allen Kompetenzbereichen des Kerncurriculums festgeschrieben.

schen Lernens, besonders im Unterrichtsgespräch, sind diese drei Faktoren verschränkt und aufeinander angewiesen.

Wie bereits oben ausgewiesen, kann die Ausbildung und Qualifizierung religiöser Sprach- und Dialogkompetenz durch ein Miteinandersprechen, Debattieren und Diskutieren über religiöse Themen und Positionen gelingen, wenn die am Gespräch Beteiligten auch gelernt haben, einander zuzuhören, sich empathisch in das Gegenüber einzufühlen und eine dialogische Haltung ausgebildet haben, sich von den anderen Stimmen anregen, kritisieren und herausfordern zu lassen. Eine Grundhaltung des Dialogs und der Kooperation mit anderen religiösen und auch areligiösen Standpunkten ist wichtig. Gespräch ist auch hier Mittel und Werkzeug sowie ein Ziel zugleich: Schüler_innen sollen Gesprächsbereitschaft und Dialogfähigkeit lernen und dabei ihre theologische Sprach- und fachliche Argumentationsfähigkeit entfalten. Der Religionslehrer und Schulpfarrer Dirk Alpermann formuliert dies einprägsam so: „Ich erwarte Engagement für die Sache, Offenheit, Argumentationsbereitschaft und Kritikfähigkeit gegenüber sich selbst und anderen.“ (Ders. 2006, 8)

(3) *Das Gespräch ist die mit Abstand schwierigste und anspruchsvollste Unterrichtsmethode.*

„Gespräche sind schnell zu arrangieren, aber nicht einfach zu führen“ (Heinzel 2017, 105). Ein Unterrichtsgespräch zu moderieren, ist anspruchsvoll. Die immensen Aufgaben der Gesprächsführung an die Lehrperson hat der Physikdidaktiker Josef Leisen treffend veranschaulicht: „Man soll das Gesagte erfassen, das Ungesagte im Gemeinten verbalisieren, das Frühere mit dem Jetztigen verknüpfen und auf Zukünftiges hinweisen, das Gesagte zusammenfassen und an Bekanntes erinnern, Geistreiches als solches hervorheben und Geistlosem mit pädagogischem Takt begegnen, die Mutlosen ermutigen und die Übermütigen bremsen“ (ders. 2007, 115). Für Gabriele Faust-Siehl gilt das Gespräch im Religionsunterricht als „schwierige Methode, die langer Übung bedarf“ (dies. 2009, 275). Denn die Ansprüche eines korrelativen Religionsunterrichts, die Erfahrungen der Schüler_innen mit den religiösen Traditionen zu verschränken, sodass beide Größen gleichwertig sich wechselseitig befragen können, ist in kommunikativen Lernsettings komplex. Erschwerend kommt hinzu, dass die in den Gesprächen verhandelten Themen oft persönlicher und teils intimer Natur, etwa der eigene Gottesglaube oder persönliche religiöse Erfahrungen.

Gespräche in einer immerhin meist zwischen 20 und 30 Personen großen Lerngruppe zu initiieren, lebendig zu halten und die Gedankengänge der Schüler_innen bestenfalls einer Klärung zuzuführen, ist prinzipiell anspruchsvoll.

- (4) *Dem Gespräch wird in der fachdidaktischen Debatte hinsichtlich der im Religionsunterricht angestrebten Lernziele (zu) viel zugetraut. Es bedarf einer realistischen, empirisch fundierten und voraussichtlich bescheideneren Sicht auf das Unterrichtsgespräch.*

Ein großes Zutrauen in das Potential der Unterrichtsgespräche findet man in einer Reihe von Formulierungen bei Religionspädagog_innen.¹⁰ Die Religionspädagogen Peter Kliemann und Friedrich Schweitzer deklarieren: „Wenn Religionsunterricht gelingt, dann gibt es Raum für echte Diskussionen und vertiefende Unterrichtsgespräche, bei denen die Fragen und Voten der Kinder und Jugendlichen ernst genommen und nicht als Stichworte für ein schon vor der Stunde entwickeltes Unterrichtsprogramm verwendet werden.“ (Dies. 2007, 29) Die Freiburger Religionspädagogin Mirjam Schambeck betont: „Erst indem die eigenen Deutungen von anderen angefragt, weitergedacht, korrigiert oder auch bestätigt werden, erst wenn Deutungen miteinander ausgetauscht werden, kann Verständigung stattfinden. Subjektive Deutungen erfahren in der intersubjektiven Kommunikation einen Ermöglichungsraum, aber auch eine Grenze.“ (Dies. 2009, 112) Auch die deutschen Bischöfe wertschätzen in „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (2005) das Gespräch ausdrücklich. Im Religionsunterricht „bedarf (es) ... der Pflege einer Kultur des Gesprächs. Einander aufmerksam zuhören, den anderen respektieren, Argumente zusammenstellen und gewichten, Übereinstimmungen und Dissens feststellen und die eigene Meinung argumentativ überprüfen sind grundlegende Fähigkeiten, die in allen Schulformen und Schulstufen eingeübt werden müssen.“ (Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen 2005)

Dabei gilt dieses Zutrauen nicht so sehr den klassischen, stark lehrerzentrierten Formen des Unterrichtsgesprächs, sondern den schülerorientierten, freieren Gesprächsformaten, wie dem Kreisgespräch, Gruppengesprächen und ähnlichem.¹¹

Die vorausgehenden Aussagen zeigen die große Bedeutung, die Gesprächen zugesprochen wird. Sie sind für das religiöse reflexive Lernen enorm wichtig – kommen aber (wie wir sehen werden) im realen Unterricht zu selten in entsprechender Qualität vor. Gespräche, die diese Ansprüche einlösen, sind anspruchsvoll. Wichtig ist es, deutlich zu machen, dass längst nicht immer, wo im Religionsunterricht gesprochen wird, auch all das passiert und eingelöst wird.

10 Auf gleicher Linie werden Unterrichtsgespräche beim biblischen Lernen als „konstitutives Element“ (Fricke 2009, 84) begriffen, sie haben eine besondere Rolle für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht (Englert / Güth 1999, 89), sind der Motor von Innovationen im Austausch unterschiedlicher biblischer Lesarten (Porzelt 2012, 116), „ein Gewinn für die vertiefte Rezeption der Inhalte.“ (Mendl 2011, 112). Vgl. dazu auch Roose (2022) in diesem Band.

11 Vgl. etwa die anspruchsvolle Gesprächskultur beim Philosophieren mit Kindern: Martens 1999.

Es braucht einen empirisch fundierten Blick auf den unterschiedlichen Charakter von Unterrichtsgesprächen, um zu einer differenzierteren Einschätzung zum Potential von, in der Praxis ganz unterschiedlichen, Unterrichtsgesprächen zu gelangen. Religionspädagogische Konzepte sollten hier bescheidener und realistischer formulieren.

Ein Religionsunterricht ohne Gespräch ist undenkbar und religionspädagogisch nicht zu verantworten und gleichzeitig höchst anspruchsvoll – so könnten die vier Thesen vor der nun hinter uns liegenden Corona-Zeit zusammengefasst werden. Die außergewöhnliche Unterrichtszeit während der Pandemie in den Jahren 2020 und 2021 hat allerdings gezeigt, dass im Distanzunterricht auch andere Möglichkeiten genutzt wurden, der Unterricht hier meist gesprächsarm war. Sicherlich ist dadurch schmerzlich bewusst geworden, wie sehr das persönliche, unmittelbare Gespräch in Präsenz vermisst wurde und welche grundlegende Bedeutung es für den sozialen Zusammenhalt in der Klasse und für das (religiöse) Lernen hat.¹²

Das Unterrichtsgespräch ist und bleibt die Mitte religionsunterrichtlicher Arbeit, der Ort im Unterricht, wo respektvolle Gesprächs- und Dialogfähigkeit ebenso wie (religiöse) Sprachfähigkeit und produktive Diskussionskultur gelernt und geübt werden. Hierbei können Schüler_innen kognitiv aktiviert werden, ohne dass dabei die emotionale und soziale Seite des Lernens vernachlässigt wird – wie uns der Distanzunterricht bitter zu spüren gegeben hat.

3. Formen von Unterrichtsgesprächen und didaktische Funktionen für den Religionsunterricht

In diesem Abschnitt sollen die Formen von Gesprächen, die in der religionspädagogischen Literatur unterschieden und aktuell priorisiert werden¹³, zusammengestellt werden und es soll erläutert werden, welche didaktischen Funktionen diese für das (religiöse) Lernen übernehmen. Für die historischen und aktuellen schulpädagogischen Begriffs- und Konzeptklärungen kann auf den Beitrag von Daniel Bertram in diesem Buch¹⁴ aufgebaut und verwiesen werden.

12 Vgl. das Konzept von Reinhold Boschki, der „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik etabliert hat (ders. 2003).

13 Faust-Siehl etwa resümiert, dass je nach Epoche und religionspädagogischer Ausrichtung unterschiedlichste Gesprächsmethoden bevorzugt werden (dies. 2002, 475).

14 Vgl. den Beitrag *Das Unterrichtsgespräch in der schulpädagogischen Diskussion. Anmerkungen zum Begriff und zur Begriffsgeschichte* von Daniel Bertram.

3.1 Formen von Gesprächen im Religionsunterricht

Die begrifflichen Unterscheidungen und schulpädagogischen Entwicklungen wurden von dem Religionspädagogen Werner Lachmann Ende der 1990er Jahre rezipiert und für die religionspädagogische Diskussion nutzbar gemacht. Er unterscheidet in seinem Grundlagenbeitrag drei Grundformen von Unterrichtsgesprächen (Lachmann 1998, 122ff.):

(1) Das *Lehrgespräch* zeichnet sich durch eine klare Lenkung der Lehrperson aus. Ein vorgeplantes Thema wird behandelt, schrittweise erarbeitet und ein klares Ergebnis angezielt. Die Lehrperson orientiert sich dabei durchaus an den Lernenden und knüpft mit ihren Fragen und Impulsen an die Lernvoraussetzungen der Schüler_innen an, motiviert sie zur Mitarbeit.

(2) Im *Schülergespräch* geht es in erster Linie darum, dass die Schüler_innen miteinander sprechen, eigene Erfahrungen und Gedanken austauschen. Die Lehrperson moderiert das Gespräch, hält sich selbst allerdings mit eigenen Beiträgen und Kommentaren zurück.

(3) Bei der *Diskussion* geht es um ein organisiertes Streitgespräch zu einer kontroversen Thematik. Es ist wünschenswert, dass ein_e Diskussionsleiter_in dieses lenkt und etwa auf die Einhaltung von Gesprächsregeln achtet.

Eine Einteilung in weitere Formen des Unterrichtsgesprächs (ähnlich wie Schneider / Draken 2021, 11)¹⁵ nimmt der Religionspädagoge Peter Orth vor und unterscheidet hinsichtlich der Lehrerzentriertheit zwischen stark lehrerzentrierten fragend-entwickelnden Lehrgesprächen, dem freien Unterrichtsgespräch, der Diskussion, dem Streitgespräch, Kreis- und Kleingruppengesprächen (Orth 2019, 31).¹⁶

Bereits Faust-Siehl gibt zu bedenken, dass dies eine Unterscheidung in Idealtypen ist und diese auf einer präskriptiven Methodik beruht. Daher sei eine religionspädagogische Gesprächsforschung dringlich, die „die Bedingungen und Anforderungen im Unterricht realistisch einschätzt und die Möglichkeiten und Grenzen von Unterrichtsgesprächen im Religionsunterricht“ absteckt (dies. 2002, 477), um empirisch fundierte gesprächsdidaktische Anregungen gewinnen zu können. Der Aufgabe der empirischen Vergewisserung und Verortung und der Suche nach den tatsächlich praktizierten Formen von Unterrichtsgesprächen stellt sich die vorliegende Studie.¹⁷

15 Vgl. auch die vielfältigen Gesprächsformen zusammengestellt bei dem Physikdidaktiker Leisen (2007, 19ff.).

16 Vgl. auch Orth 2009, und ders. 2022, 175ff. in diesem Buch.

17 Vgl. die Beiträge: *Vorkommen und Dauer der Unterrichtsgespräche, Typen von Unterrichtsgesprächen und ihre Merkmale und Strukturen und Muster der Unterrichtsgespräche* in diesem Buch.

3.2 *Didaktische Funktionen von Gesprächen im Religionsunterricht*

Im Folgenden werden zunächst drei Großformen von Intentionen für die kommunikativen Interaktionen im Unterricht unterschieden, die sukzessiv aufeinander aufbauen und damit voneinander abhängig sind:

(1) *Stärkung eines lernförderlichen, offenen und respektvollen Klassenklimas:* Ein respektvoll geführtes Gespräch fördert das Verständnis füreinander und die Gruppe und stärkt den Gruppenzusammenhalt, der eine grundlegende Basis für alle Lernprozesse bildet. Ein Fundament dafür bilden eine wertschätzende Kommunikationskultur (Zutrauen und optimistisch-vertrauende Erwartungshaltung seitens der Lehrperson wie seitens der Lernenden) und gute Beziehungsarbeit (wertschätzende Zuwendung). Diese Gesprächskultur ist der Nährboden für alle weiteren Lernintentionen, die dem Gespräch zugeordnet werden. Wie aktuelle empirische Studien zeigen (vgl. Hattie ³2015, 4), ist jeglicher Lernerfolg von der Kommunikations- und Beziehungsqualität (Boschki 2003) abhängig. Gespräche werden geführt, damit dieses grundlegende Klassenklima, diese förderliche kommunikative Lernkultur, gebildet, gefördert und gepflegt wird.

(2) *Austausch von Gedanken:* Grundsätzliches Ziel von religionsunterrichtlichen Gesprächen ist es, das Denken der Schüler_innen in Gang zu setzen und dadurch, dass diese Gedanken von einigen geäußert werden, diese Gedanken in der Lerngruppe für alle vernehmbar werden und damit geteilt werden. Der Austausch von Gedanken zu einer Frage, einem Thema, einem Problem¹⁸ – also das Formulieren der eigenen Gedanken und das Zuhören, Aufnehmen und Verstehen der Gedanken der anderen – ist damit bereits ein wesentliches Ziel religionsunterrichtlicher Gespräche.

(3) *Voneinander und miteinander lernen:* Indem vielfältige Gedanken im Austausch mit Gleichaltrigen sowie mit unterschiedlich begabten, interessierten und befähigten Mitschüler_innen mit unterschiedlichen Erfahrungen geäußert und zusammengetragen werden, die Schüler_innen einander zuhören, kann bereits ein weiteres Ziel, das Miteinander- und Voneinander-Lernen, angestoßen werden. Die Gedanken können – unter Anleitung oder Begleitung durch die Lehrperson – miteinander geklärt, befragt, diskutiert, strukturiert, weiterentwi-

18 So begreift auch der Pädagoge und Fachseminarleiter Thomas Unruh Unterrichtsgespräche als „Situationen im Unterricht, in denen ein gemeinsamer Austausch aller Schüler stattfindet“ (Thomas Unruh 2011, vgl. auch Petersen / Unruh 2011). Für ihn äußern sich möglichst viele Schüler_innen hintereinander, es spricht jeweils nur einer, die anderen hören zu. Nach Möglichkeit sollten sich die Beiträge auf die Äußerungen der anderen Gesprächsteilnehmer_innen beziehen.

ckelt und geschärft werden; ein Erkenntnisweg kann mit den anderen beschritten werden. Im Gespräch kann eine Sache verstanden, sprachlich auf den Punkt gebracht und in seiner Komplexität erkannt, gemeinsam vertieft und verarbeitet werden. Im Gespräch würde dann beispielsweise Wissen erarbeitet, konstruiert, korrigiert, optimiert, und zwar im Idealfall so, dass dieses Wissen nicht nur angelernt und nachgeahmt wird, sondern zu einem fachlichen Fortschritt führt, verstanden und damit bestenfalls in die eigene Lebens- und Welt-sicht integriert wird.

An anderer Stelle (Reese-Schnitker 2021, 193f.) habe ich verschiedene didaktische Funktionen von Gesprächen¹⁹ systematisiert, die Lehrkräften helfen können, die eigene Intention beim Einsatz von Gesprächen differenzierter wahrzunehmen und sie damit auch passgenauer und begründeter auszuwählen.

Unterrichtsgespräche können:

- der Lehrperson Einblick in die Vorstellungen, Vorkenntnisse und Deutungen der Lernenden geben (*diagnostische Funktion*) und sind damit ein wichtiges Diagnoseinstrument für die Unterrichtsplanung und Leistungsbewertung,
- ein Instrument des Einholens verschiedener Beiträge der Schüler_innen sein, um einen Sachverhalt zu wiederholen, unterschiedliche Erfahrungen oder Einstellungen der Beteiligten zusammenzutragen (*reaktivierende Funktion*),
- dem Austausch über ein Thema, einen Sachverhalt, ein Problem, eine Fragestellung, einen Text etc. dienen (*verständigende, präsentierende Funktion*), etwa wenn verschiedene Ergebnisse einer Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit präsentiert werden,
- für die Erarbeitung von neuen Themen und Sachverhalten (*erarbeitende Funktion*) oder
- zur Vertiefung des Gesprächsgegenstandes eingesetzt werden (*vertiefende Funktion*),
- in ihrer kontroversen Gestalt ein Ort des gemeinsamen Ringens zu einer komplexen Fragestellung, einem strittigen Thema sein und dabei zur Erweiterung des eigenen Horizontes (*horizontweiternde Funktion*) beitragen und
- zum Erwerb einer begründeten eigenen Positionierung führen (*sich eine eigene Position erarbeitende Funktion*),
- ein Ort der Interpretation eines Textes, eines Bildes oder sonstigen Mediums sein, in dem verschiedene Interpretationsansätze zusammenge-

19 Mendl unterscheidet ähnlich wie Bittner im Verlauf der Unterrichtsstunde unterschiedliche Funktionen der Unterrichtsgespräche: Reaktivieren, Erarbeiten, Interpretieren, Diskutieren, Positionieren. Vgl. ders. 2019, 91f. und den Beitrag von Daniel Bertram *Das Unterrichtsgespräch in der schulpädagogischen Diskussion* in diesem Buch.