

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Stefan Altmeyer / Bernhard Grümme, u.a. (eds.): *Sprachsensibler Religionsunterricht (Jahrbuch der Religionspädagogik 37)*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Reese-Schnitker, Annegret

Unterrichtsgespräche im Religionsunterricht. Formen und Gelingensbedingungen

in: Stefan Altmeyer / Bernhard Grümme et al. (eds.): *Sprachsensibler Religionsunterricht*, pp. 188–199

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021 (*Jahrbuch der Religionspädagogik 37*)

URL: <https://doi.org/10.13109/9783666703034.188>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Stefan Altmeyer / Bernhard Grümme, u.a. (Hg.): *Sprachsensibler Religionsunterricht (Jahrbuch der Religionspädagogik 37)* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Reese-Schnitker, Annegret

Unterrichtsgespräche im Religionsunterricht. Formen und Gelingensbedingungen

in: Stefan Altmeyer / Bernhard Grümme u.a. (Hg.): *Sprachsensibler Religionsunterricht*, S. 188–199

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021 (*Jahrbuch der Religionspädagogik 37*)

URL: <https://doi.org/10.13109/9783666703034.188>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Unterrichtsgespräche im Religionsunterricht. Formen und Gelingensbedingungen

1 Die Frage nach dem Gelingen

Die Frage nach dem Gelingen von initiierten religiösen Lernprozesse mittels kommunikativer Interaktion im Religionsunterricht ist eine voraussetzungsreiche und höchst komplexe Frage¹ Für eine differenzierte Antwort sind dabei Folgefragen zu klären, etwa: Worin ist das Unterrichtsgespräch gut? Für wen ist es gut? Wofür ist es gut? Für wann ist es gut? Aus wessen Perspektive ist es gut?

Dabei sind zwei unterschiedliche, wenn auch nicht unabhängige Zugänge bei der Frage nach dem Gelingen möglich: Der normative (Was wäre ein gutes Unterrichtsgespräch im Religionsunterricht?) und der empirische Zugang (Was wird faktisch unter guten Unterrichtsgesprächen im Religionsunterricht verstanden (aus der Sicht der Lehrer_innen, der Schüler_innen, der Unterrichtsbeobachter_innen)?) Woran erkennt man die Qualität des Unterrichtsgesprächs (Sichtstrukturen und Evaluationskriterien)? Welche Qualität haben gegenwärtige Unterrichtsgespräche faktisch (Realitätscheck)?

1.1 Normative Zugänge

Normative Ansprüche an das Unterrichtsgespräch sind in vielen fachdidaktischen Texten und Konzepten zu finden. Immer wieder wird dem Unterrichtsgespräch aufgrund seines kommunikativen Charakters, seiner Sichtbarkeit der sprachlichen Operationen und des offenbar direkten pädagogischen Zugriffs auf die gesamte Lerngruppe bezüglich der Qualität des Religionsunterrichts viel zugetraut, aber auch zugemutet.

Dabei gilt dieses Zutrauen nicht so sehr den klassischen, stark lehrerzentrierten Formen des Unterrichtsgesprächs, sondern eher den schülerorientierten, freieren Gesprächsformaten.

Ausformulierte und begründete religionsdidaktische Kriterien für gute Unterrichtsgespräche sind bisher nicht zu finden.² An anderer Stelle habe ich das Führen von Gesprächen als „Königsdisziplin religionsdidaktischen Lehrerhandelns“³ bezeichnet und einige Kriterien als Sichtstrukturen für gelungene Unterrichtsgespräche aufgezählt:

¹ Ähnlich komplex ist die religionspädagogische Debatte um Gelingenskriterien des Religionsunterrichts: beispielsweise: Jahrbuch der Religionspädagogik, Was ist guter Religionsunterricht? 22 (2006), Neukirchen-Vluyn 2006.

² Die von Rudolf Englert genannten Merkmale für guten Religionsunterricht könnten auf Unterrichtsgespräche übertragen werden: Ziel- und Kompetenzorientierung, Schülerorientierung, Strukturiertheit, Lernkultur, Unterrichts Atmosphäre, Umgang mit Theologie, Gestaltcharakter. Ders., Die Diskussion über Unterrichtsqualität – und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, 22 (2006), Neukirchen-Vluyn 2006, 52–64, hier: 58–64.

³ Annegret Reese-Schnitker, Sprache, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hrsg.), Handbuch der Religionsdidaktik, München 2020, 368-375, hier: 374.

„Gewinnbringende Gespräche im Religionsunterricht kompetent zu führen heißt, möglichst viele zum Sprechen zu motivieren, aufmerksam und deutlich zu moderieren, den roten Faden des Gesprächs zu halten, die einzelnen inhaltlichen Beiträge zu strukturieren und den Gesprächsgewinn kritisch zu reflektieren – und bei all dem sich möglichst selbst nicht zu dominant einzubringen.“⁴

Einige praxis- und anwendungsorientierte Publikationen sind zu finden, in denen konkrete Empfehlungen und praktische Tipps für eine gelingende Gesprächsführung im Religionsunterricht gegeben werden. Peter Orth etwa hat vielfältige Grundbedingungen des Klassengesprächs, Gesprächstechniken, Fragekategorien und Checklisten für Lehrer_innen zusammengestellt.⁵ In der Handreichung zur Unterrichtsplanung von Harriet Gandlau⁶ werden hilfreiche Tipps zur Gestaltung von Unterrichtsgesprächen (Lehrerfragen, Gesprächsregeln, Prinzipien für einen dialogischen Religionsunterricht, Methoden) gegeben. Petra Freudenberger-Lötz empfiehlt im Rahmen des Theologisierens mit Jugendlichen ausgewiesene Gesprächsförderer und Checklisten⁷.

1.2 Empirische Zugänge

Empirisch grundierte Untersuchungen zum faktischen Vorkommen und Verlauf von Unterrichtsgesprächen sind in der Religionspädagogik ein Desiderat. Gabriele Faust-Siehl hat bereits 2002 eine neue religionspädagogische Gesprächsforschung als dringlich ausgewiesen, so dass „die Bedingungen und Anforderungen im Unterricht realistisch eingeschätzt und die Möglichkeiten und Grenzen von Unterrichtsgesprächen im Religionsunterricht abgesteckt werden“⁸ können. Beobachtbare und empirisch gewonnene Kriterien für gelungene Unterrichtsgespräche sind Gegenstand dieses Beitrages.⁹

Zunächst wird der Blick auf die Bedeutung, die verschiedenen Gestalten und Funktionen von Unterrichtsgesprächen gerichtet und der institutionelle Kontext bedacht, bevor erste Ergebnisse der Kasseler Unterrichtsgesprächsstudie¹⁰ hinsichtlich der Gelingensbedingungen präsentiert werden.

⁴ Ebd.

⁵ Vgl. Peter Orth, Unverzichtbar: das Klassengespräch, in: KatBl 144 (2019), 31–33. Ders., Gesprächsformen und ihre Gelingensbedingungen, in: Päd 61 (2009), 30–33. Ders., Das Klassengespräch – grundsätzliche Überlegungen, Gelingensbedingungen und Tipps, in: Annegret Reese-Schnitker/Daniel Bertram/Dominic Fröhle, Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Erkenntnisse – Potentiale, München 2022.

⁶ Vgl. Harriet Gandlau, Wie Religion unterrichten? Grundlagen und Bausteine für einen qualifizierten Unterricht, München 2017, S. 71–82.

⁷ Sie nennt fünf Gesprächsförderer: (1) Fragen weitergeben, (2) Fragen kategorisieren, (3) In Beziehung setzen, (4) Auf den Punkt bringen, (5) Voraussetzungen klären: Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Jugendlichen, München 2012, 16–17. Petra Freudenberger-Lötz, Checkliste. Kennzeichen gelungener theologischer Gespräche, in: dies., Theologische Gespräche, 169–173.

⁸ Gabriele Faust-Siehl, Gesprächsformen, in: NHRPG (2002), 474–477, hier: 477.

⁹ Erste beobachtbare Kriterien für gelungene Unterrichtsgespräche habe ich bereits 2013 genannt: Vgl. Annegret Reese-Schnitker, Produktive Unterbrechungen im Unterrichtsgespräch. Typische Muster, Stolpersteine und Lernchancen von Unterrichtsgespräch – aufgezeigt an einem Fallbeispiel, in: Katechetische Blätter 138 H. 2 (2013), 130–137, hier 137.

¹⁰ Die vollständigen, detaillierten Ergebnisse der Kasseler Unterrichtsgesprächsstudie werden 2021 publiziert: Annegret Reese-Schnitker/Daniel Bertram/Dominic Fröhle, Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potentiale, München 2022.

2 Unterrichtsgespräche im Religionsunterricht

2.1 Die grundständige Bedeutung

Gespräche haben für das religiöse Lernen und soziale Leben in der Schulklasse eine basale Bedeutung.¹¹ Die Unterrichtskommunikation konstituiert die Lerngruppe und den Lernprozess und gehört zu „den Standardsituationen des Religionsunterrichts.“¹² Im Austausch mit Gleichaltrigen werden die eigenen Gedanken im Gespräch – unter Anleitung oder Begleitung der Lehrperson – miteinander geklärt. Der Gesprächsprozess kann zu einem gemeinsamen Lernprozess werden, indem der Gesprächsgegenstand bearbeitet, vertieft und weiterentwickelt wird. Dabei sind die Schüler_innen aufgefordert, ihre Gedanken in eine sprachliche und argumentative Form zu bringen. Auch der soziale Aspekt spielt eine Rolle, denn im gemeinsamen Gespräch können die Beteiligten zu mehr Verständnis im Umgang miteinander gelangen.

Der hohe Anspruch an die Lehrperson, erfolgversprechende Gespräche zu moderieren, wird in einem sprechenden Zitat des Physikdidaktikers Josef Leisen deutlich:

„Man soll das Gemeinte im Gesagten erfassen, das Ungesagte im Gemeinten verbalisieren, das Frühere mit dem Jetzigen 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 [...]“¹³

Deutliche Bedenken, das Unterrichtsgespräch als herausragende religionsunterrichtliche Methode zu verstehen, äußert Hans Schmid:

„Das Unterrichtsgespräch ist [...] eine schnelle Methode, indem zu viele Themen in kurzer Zeit relativ einfach angesprochen werden, dabei aber oft nur kurz erwähnt und nicht näher vertieft werden. Es erlaubt also, dass das Lernen in einer hohen Geschwindigkeit abläuft, jedoch vielfach an der Oberfläche bleibt.“¹⁴

Zwischen diesen zwei Polen, einem hohen Anspruch und einer bodenständigen Kritik, bewegt sich die aktuelle religionspädagogische Debatte um die Bewertung von Gesprächen im Religionsunterricht.

¹¹ Vgl. zum Potential von Gesprächen für religiöses Lernen: Annegret Reese-Schnitker/Dominic Fröhle, Ist Reden wirklich nur Silber? Einblicke in videographierte Gespräche im Religionsunterricht, in: Pädagogische Stiftung Cassianum (Hg.), Dokumentation des 13. Arbeitsforums für Religionspädagogik, München 2018, 125–140, hier 125f. Reese-Schnitker, Produktive Unterbrechungen, 130–137. Annegret Reese-Schnitker, Interaktive Lernprozesse im Kontext biblischen Lernens. Eine sequenzielle Gesprächsfeinanalyse, in: Mirjam Schambeck/Ulrich Riegel (Hg.), Was im Religionsunterricht läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, Freiburg 2018, 233–251.

¹² Hartmut Lenhard, Art. Unterrichtsplanung, in: WiReLex (2016), <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100131/> (Zugriff am 22.09.2020).

¹³ Josef Leisen, Unterrichtsgespräch: Fragend-entwickelnder Unterricht, sokratischer Dialog und Schülergespräche, in: Physik Methodik für die Sekundarstufen, Berlin 2007, 115–132, hier: 115.

¹⁴ Vgl. Hans Schmid, Ein Lackmuster für die Qualität des Religionsunterrichts, in: KatBl 126 (2001) 6, 409–418, hier: 414.

2.2 Die vielfältigen Gesprächstypen

Gesprächstypen werden verschieden charakterisiert. Rainer Lachmann¹⁵ unterscheidet drei Grundformen des Unterrichtsgesprächs und charakterisiert deren verschiedene Rollenzuweisungen: Das Lehrgespräch, das Schülersgespräch und die Diskussion. Peter Orth differenziert fünf Formen des Klassengesprächs: Das stark lehrerzentrierte fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, das freie Unterrichtsgespräch, die Diskussion, das Streitgespräch, das Kreis- und Kleingruppengespräch und beschreibt deren Leistungen und Möglichkeiten.¹⁶ Josef Leisen kennzeichnet sechs Gesprächstypen, die er nach dem Grad der Lehrerlenkung sortiert: Den Lehrervortrag, das fragend-entwickelnde Gespräch, das sokratische Gespräch, das Schülersgespräch, die Diskussion/die Debatte, die Unterhaltung/den Austausch.¹⁷

2.3 Die unterschiedlichen didaktischen Absichten

Gespräche sind in ihrer Gestalt und Struktur zu unterscheiden, um ihre verschiedenen didaktischen Funktionen und Absichten erkennen und bewusst einsetzen zu können. Unterrichtsgespräche können¹⁸:

- der Lehrperson Einblick in die Vorstellungen, Vorkenntnisse und Deutungen der Lernenden geben (*diagnostische Funktion*) und sind damit ein wichtiges Diagnoseinstrument für die Unterrichtsplanung,
- ein Instrument des Einholens verschiedener Schüler_innenbeiträge 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 der Vertiefung des Gesprächsgegenstandes eingesetzt werden (*vertiefende Funktion*),
- in ihrer kontroversen Gestalt ein Ort des gemeinsamen Ringens zu einer strittigen Fragestellung, einem streitbaren Thema sein und dabei zur Erweiterung des eigenen Horizontes (*horizontweiternde Funktion*) und zum Erwerb einer begründeten eigenen Positionierung führen (*eine eigene Position sich erarbeitende Funktion*),
- ein Ort der Interpretation eines Textes, eines Bildes oder sonstigen Mediums sein, in dem verschiedene Interpretationsansätze zusammengetragen, geprüft und kontrovers diskutiert werden (*erkenntniserweiternde Funktion*),
- den Lernenden die Möglichkeit zur Verbalisierung ihrer Gedanken geben und damit zur Qualifizierung ihres sprachlichen Ausdruck- und Denkvermögens beitragen (*sprachlich-qualifizierende Funktion*).

¹⁵ Vgl. Rainer Lachmann, Gesprächsmethoden im Religionsunterricht, in: Adam Gottfried/Rainer Lachmann (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen³1998, 113–136, hier: 122ff.

¹⁶ Vgl. Orth, Klassengespräch, 31.

¹⁷ Vgl. Leisen, Unterrichtsgespräch, 123.

¹⁸ Die hier aufgelisteten Funktionen der Unterrichtsgespräche sind eine Auswahl und sicher zu ergänzen.

Gespräche können in den verschiedenen Phasen der Stunde unterschiedliche Leistungen erfüllen.¹⁹ Zentral dabei ist die Rolle der Lehrperson, die die Aufgabe hat, „bewusst und kompetent der jeweilig angezielten Intention gerecht werdende Gesprächsformen zu initiieren.“²⁰

Es ist anzunehmen, dass sich die verschiedenen Gesprächstypen für unterschiedliche didaktische Intentionen eignen. In bewusst geplanten unterrichtlichen Kommunikationsphasen ist die Auswahl des geeigneten Gesprächstyps somit eng mit der Frage nach der angezielten Intention der Unterrichtsgespräche verbunden.

2.4 Der institutionelle Kontext

Restriktionen der Unterrichtsgespräche sind zu bedenken, weil Unterrichtsgespräche keine Alltagsgespräche sind, sondern im halb-öffentlichen Raum der Schule und damit unter institutionellen Bedingungen stattfinden, von denen diese grundlegend geprägt werden (etwa verpflichtende Teilnahme, bewertungsrelevanter Ort, feste Klassengruppen, hierarchisches Rollenverhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden). Ein Gespräch auf Augenhöhe ist nur annähernd möglich²¹, da die Lehrperson etwa die Macht der Turn-Verteilung hat. Hannah Roose mahnt daher:

„In inhaltlicher Hinsicht schreibt die asymmetrische Kommunikationssituation den Äußerungen der Lehrkraft eine deutlich höhere Relevanz zu als den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler. Diese Asymmetrie ist nach Kolbe konstitutiv für die pädagogische Ordnung.“²²

3 Unterrichtsgespräche empirisch untersucht

In der religionsunterrichtlichen Praxis (abhängig von der Berufsbiografie des_r Religionslehrer_in, dem Alter der Schüler_innen, der Schulform usw.) haben sich unterschiedliche Gestalten von Gesprächen etabliert, deren Varianz, so unsere These, sich auf der Ebene des konzeptionellen Diskurses – mindestens zurzeit – sprachlich nicht angemessen abbildet. Es fehlt der Religionsdidaktik an einem geeigneten Instrumentarium für die Beschreibung differenter fachdidaktischer Unterrichtsgespräche.

In der Unterscheidbarkeit religionsdidaktischer Strategien zur Planung und Durchführung von Gesprächen sehen wir eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Lehrer_innen ein deutlicheres Bewusstsein der in ihrer Praxis jeweils getroffenen fachlichen Präferenzen entwickeln können. Es geht damit auch um die Ermöglichung fachlicher Reflexivität.

¹⁹ Etwa die Reaktivierung von Wissen, die Erarbeitung von Neuem, den Austausch unterschiedlicher Interpretationen und Meinungen, das gemeinsame Lösen eines Problems, die Entwicklung einer eigenen Position u.a. Vgl. auch Hans Mendl, Gespräch, in: Taschenlexikon Religionsdidaktik. Das Wichtigste für Studium und Beruf, München 2019, 91–92, hier: 92.

²⁰ Reese-Schnitker 2020, Sprache, 375.

²¹ Institutionell bedingte Restriktionen des Dialoges sind ausgeführt in: Reese-Schnitker, Sequenzielle Gesprächsfeinanalyse, 235f.

²² Hannah Roose, Kinder- und Jugendtheologie im hochschuldidaktischen Kontext, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14 (2015), H.2, 41–53, hier: 43.

Die Kasseler religionspädagogische Forschungsgruppe hat in einer groß angelegten Studie 63 Religionsunterrichtsstunden in acht Lerngruppen (6. Jg. bis 10. Jg.) videographiert, ausgewertet²³ und darin 351 Unterrichtsgespräche identifiziert. Davon wurden 145 Gespräche tiefergehend analysiert²⁴, deren wesentliche Ergebnisse im Folgenden hinsichtlich der Frage nach dem Gelingen präsentiert werden.

3.1 Zu Gestalt und Vorkommen der Unterrichtsgespräche

Ein erster Zugang zum Unterrichtsgeschehen war die Identifizierung von Gesprächen; dabei wurden alle kommunikativen Interaktionen berücksichtigt, die sich durch eine dreigliedrige Sequenz auszeichneten. Im Rahmen eines niedrig-inferenten Ratingverfahrens wurden folgende Unterrichtsgesprächstypen²⁵ unterschieden und bewertet: *Echte Unterrichtsgespräche* (UG), zu denen thematisch verbundene verbale Interaktionen zählen, in denen die Schüler_innen sich aufeinander beziehen und miteinander sprechen, *Gespräche als Reihung von Schüler_innenbeiträgen* (UGS), *Ping-Pong-Gespräche zwischen Lehrperson und Schüler_innen* (UGLS) und *Gespräche als getarnte Lehrer_innenvorträge* (UGLV), in denen die Lehrkraft mit gezielten, engen die Schüler_innen dazu bringt, einen bestimmten, von ihr vorher angedachten Inhalt durch eine kommunikativ eng gestaltete Unterrichtsform selbst wiederzugeben, zu erinnern oder gegebenenfalls zu erraten.

Welche Unterrichtsgesprächstypen treten im Religionsunterricht auf? In den videographierten Unterrichtsstunden wird das UGLS am häufigsten beobachtet, fast jedes zweite Gespräch verläuft im Ping-Pong-Modus (46%). Danach folgt mit knapp einem Drittel (29%) das UGS, in dem die Schüler_innen nacheinander ihren eigenen Beitrag einbringen, ohne dabei auf die Redebeiträge ihrer Mitschüler_innen Bezug zu nehmen. Das UGS ist mit knapp einem Drittel offensichtlich bei (fast) allen Lehrkräften ein fester Bestandteil ihres Unterrichts. An dritter Stelle mit 15% sind UG zu finden, in denen die Schüler_innen miteinander sprechen und sich in ihren Beiträgen aufeinander beziehen, d.h. sich gegenseitig zuhören, aufeinander eingehen und den Gesprächsgegenstand miteinander weiterentwickeln. Am seltensten, nur in jedem zehnten Gespräch (10%), konnte der Typ UGLV identifiziert werden.

Welche Länge haben Unterrichtsgespräche? Die von uns ausgewerteten Gesprächstypen dauern im Unterricht durchschnittlich 5,53 Minuten (UG), 5,10 Minuten (UGLS), 3,27 Minuten (UGLV) und 3,26 Minuten (UGS). Das längste Gespräch, das wir identifizieren konnten, dauerte 16,10 Minuten. Ein Ergebnis ist, dass echte Unterrichtsgespräche im Durchschnitt am längsten sind.

Welchen Anteil haben Gespräche in der Unterrichtsstunde im Vergleich zu anderen Sozialformen? Gespräche nehmen in den aufgezeichneten Unterrichtsstunden eine große

²³ Gemäß eines triangulativen Verfahrens wurden verschiedene Auswertungsmethoden miteinander verschränkt. Mittels eines niedrig-inferenten Ratingverfahrens wurden die gesamten Unterrichtsstunden ausgewertet und darin die Unterrichtsgespräche identifiziert. Ein hoch-inferentes Ratingverfahren hat Muster und Dynamik der Unterrichtsgespräche untersucht. Ausgewählte Unterrichtsgespräche wurden in einer sequentiellen Gesprächsfeinanalyse analysiert und interpretiert.

²⁴ Nur Gespräche, die eine Mindestdauer von 2 Minuten hatten, wurden im hoch-inferenten Ratingverfahren berücksichtigt.

²⁵ Vertiefend in: Reese-Schnitker/Bertram/Fröhle, Gespräche im Religionsunterricht, 2022.

Lernzeit ein, in der Regel zwischen 1/4 bis 1/3 der Unterrichtszeit – und zwar bei allen von uns untersuchten Lerngruppen. In einzelnen Unterrichtsstunden sind Ausschläge bis auf knapp die Hälfte der Unterrichtszeit zu finden. Offensichtlich ist der Religionsunterricht ein gesprächsintensives Schulfach.

3.2 Grundlegende Dimensionen von Unterrichtsgesprächen

Alle Gespräche mit einer Mindestdauer von zwei Minuten wurden im Rahmen eines hoch-inferenten Ratinginstrumentariums mittels einer linearen Skala von 0 bis 3 und 31 Bewertungskategorien untersucht. Eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) präsentiert sieben Dimensionen, die das Unterrichtsgespräch zu 70% aufklären, die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Bewertungskategorien erfassen und in unterschiedlicher Ausprägung jedem Unterrichtsgespräch zugrunde liegen.²⁶ Folgende Gesprächsdimensionen können ausgewiesen werden:

1. Gesprächsdynamik bei Schüler_innen
2. Theologiebezug
3. Vertiefung durch Lehrkraft
4. Fachlich-metakognitive Reflexion
5. Erfahrungsbezug
6. Lernprozessreflexion
7. Strukturierende Lenkung durch Lehrkraft

Die erste Dimension *Gesprächsdynamik bei Schüler_innen* umfasst sieben Bewertungskategorien (Gesprächsfluss, Gesprächsintensität, Diskussionsgrad, Vertiefungsgrad der Schüler_innenbeiträge durch Schüler_innen, qualitativer Partizipationsgrad der Schüler_innen, Umgang mit Kontroversen, fortschreitender erkenntniserweiternder Gesprächsprozess), die dem Einflussbereich der Schüler_innen zugeordnet werden und die Gesprächsdynamik kennzeichnen.

Die zweite Dimension *Theologiebezug* umfasst drei Kategorien (Bezug zu theologischen Themen, Vertiefungsgrad theologischer Themen durch Schüler_innen, Vertiefungsgrad theologischer Themen durch Lehrperson) und erfasst den Gegenstandsbereich der Gespräche.

Die dritte Dimension *Vertiefung durch Lehrperson* besteht aus zwei Kategorien (Gesprächsanteil Lehrperson, Vertiefungsgrad der Schüler_innenbeiträge durch Lehrperson) und gehört in den Einflussbereich der Lehrer_innen.

Die vierte Dimension *Fachlich-metakognitive Reflexion* umfasst ebenfalls zwei Kategorien (Förderung von Metakognition, fachliche Auskunftsfähigkeit der Lehrperson) und spezifiziert den Einflussbereich der Lehrer_innen.

²⁶ Die Datenlage ist gut geeignet für eine Faktorenanalyse (KMO-Kriterium: 0.715); denn die Gesprächskategorien korrelieren gut und hoch signifikant miteinander. Eine folgende Faktorenanalyse mit Alpha-Faktorisierung (KMO-Wert: 0.705) bestätigt und generalisiert die sieben Faktoren. Da die Gesprächskategorien laut Bartlett-Test systematisch bedingt sind, aber sehr unterschiedlich stark miteinander korrelieren, ist kein bedeutend höherer KMO-Wert zu erwarten.

Die fünfte Dimension *Erfahrungsbezug* mit zwei Bewertungskategorien (Erfahrungsbezug der Inhalte, korrelative Momente) ist von allen am Gespräch Beteiligten beeinflussbar und betrifft den Gegenstandsbereich der Gespräche.

Die sechste Dimension *Lernprozessreflexion* erfasst auch zwei Kategorien (Reflexion des unterrichtlichen Prozesses, Sicherung der Gesprächsergebnisse) und betrachtet prozessuale und reflexive Faktoren des Gesprächs.

Die siebte Dimension *Strukturierende Lenkung durch Lehrkraft* umfasst zwei Kategorien (methodische Lenkung, inhaltliche Strukturierung), die in den Einflussbereich der Lehrkräfte fallen.

Jedes Gespräch kennzeichnet sich durch ein individuelles Zusammenspiel und eine unterschiedliche Ausprägung dieser sieben Faktoren. Dabei ist bei der Frage nach gelingenden Gesprächen zu beachten, dass nicht eine hohe Ausprägung in allen Dimensionen automatisch für ein qualitativvolles Gespräch steht. Unterrichtsgespräche sind komplexe Gestalten, ein passendes kohärentes Zusammenspiel der sieben Faktoren in Abstimmung zu der intendierten Zielsetzung charakterisiert qualitativvolle Gespräche. Es ist also anzunehmen, dass bestimmte Muster existieren, die für unterschiedliche Intentionen und unterschiedliche Unterrichtsphasen zielführend sind. Beispielsweise kann gesagt werden, dass Gespräche als Reihung von Schüler_innenbeiträgen sich vor allem für Unterrichtsphasen anbieten, in denen es um die Sammlung unterschiedlicher Erlebnisse oder Sichtweisen geht, oder wenn Schüler_innen ihre Antworten auf eine Lehrer_innenfrage oder ihre Resultate zu einer vorher bearbeiteten Gruppenarbeit präsentieren.

4 Was heißt es, hier vom Gelingen zu sprechen?

Die Frage, ob und wann ein Unterrichtsgespräch als gelungen betrachtet werden kann, ist nicht pauschal zu beantworten. Die vorausgehenden Überlegungen zeigen, dass faktische Gespräche im Religionsunterricht in den sieben Dimensionen eine jeweils unterschiedliche Ausprägung haben und damit vielfältige Muster an qualitativvollen Gesprächen möglich sind.

Ob ein Gespräch als gelungen bezeichnet werden kann, welche Choreografie in der Ausprägung der Dimensionen qualitativvolle Gespräche hervorruft, hängt dabei von den angezielten didaktischen Intentionen (Worin bzw. wofür gelungen?) sowie von den Betrachter_innen und der Bewertungsperspektive (Aus wessen Perspektive für wen gelungen?) ab. Konkrete Aussagen zu dem jeweiligen Potential von Gesprächen sind aufgrund ihrer Komplexität und des Gestaltcharakters in der Regel nur im Einzelfall, etwa in detaillierten Gesprächsfeinanalysen möglich.²⁷

Abschließend sollen hier trotzdem zentrale Erkenntnisse der Kasseler Unterrichtsgesprächsstudie thesenartig genannt werden, die Hinweise geben zu verallgemeinerten, empirisch grundierten Aussagen für ein Gelingen von Unterrichtsgesprächen:

²⁷ Vgl. hierzu die bereits publizierten Gesprächsfeinanalysen in: Reese-Schnitker, *Produktive Unterbrechungen*, 2013; Reese-Schnitker, *Sequentielle Gesprächsfeinanalyse*, 2018; Reese-Schnitker/Fröhle, *Videographierte Gespräche*, 2018; Reese-Schnitker/Bertram/Fröhle, *Gespräche im Religionsunterricht*, 2022.

1. Grundlegende Voraussetzung für ein Gelingen ist eine für das Unterrichtsgespräch förderliche Atmosphäre, in der sich die Lernenden wertgeschätzt fühlen, die sowohl von den institutionellen und räumlichen Bedingungen sowie von der Lehrperson beeinflussbar (etwa Körpersprache) ist und von der Lerngruppe konkretisiert wird (kommunikativer und sozialer Umgang miteinander).
2. Förderlich fürs Lernen ist es, wenn die Intention der Unterrichtsgespräche für alle Beteiligte transparent ist, wenn also die Richtung und das Ziel des gemeinsamen Lern- oder Diskussionsprozesses deutlich und klar sind.
3. Eher einen negativen Einfluss auf die Qualität der Gespräche hat ein zu großer Gesprächsanteil der Lehrkraft. Qualifizierte Lehrer_innenbeiträge haben auch in Unterrichtsgesprächen einen sinnvollen Ort, wenn sie den Gesprächsprozess stimulieren oder mit fachlichen Beiträgen die Schüler_innenbeiträge oder den Gesprächsgegenstand vertiefen. Wenn allerdings der in Anspruch genommene Gesprächsraum zu gewaltig wird, den die Lehrperson für sich einnimmt, dann wirkt sich dies auf einige Faktoren negativ aus, auf die aktive Partizipation der Schüler_innen, den Gesprächsfluss und den Erfahrungsbezug der Inhalte. Unterrichtsgesprächstypen mit einem hohen Gesprächsanteil der Schüler_innen (UG, UGS) schneiden bei der wahrgenommenen Qualität der Gespräche deutlich besser ab.
4. Ein strukturelles Unterscheidungsmerkmal des Gesprächs ist, ob die einzelnen Gesprächsbeiträge nebeneinanderstehen oder ein Zuhören sowie ein Austausch miteinander stattfindet. Beide Formen haben im Religionsunterricht ihre Berechtigung, wenn die Form mit der beabsichtigten Intention kongruent ist. Gespräche als Reihung von Schüler_innenbeiträgen eignen sich gut für das Wiederholen, weniger gut für einen gemeinsamen kontroversen Austausch. Echte Unterrichtsgespräche punkten vor allem dann, wenn es um ein neues Thema, einen kontroversen Austausch oder die Ausbildung einer eigenen Meinung geht.
5. Gespräche unterscheiden sich in ihrer Gestalt, je nachdem ob viele oder wenige beteiligt sind. In den von uns ausgewerteten Unterrichtsgesprächen gibt die Anzahl der Beteiligten keinen Hinweis auf die Qualität der Gespräche, d.h. auch Gespräche, in denen nur wenige involviert sind, können eine hohe Qualität in der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand haben.
6. Allerdings ist mit Blick auf die gesamte Lerngruppe kritisch zu bedenken, wie ich bereits 2013 angemahnt habe²⁸, dass auch stilleren und weniger redengewandten und -geschulten Kindern Aufmerksamkeit gegeben wird. Hierfür sind besondere Kommunikationsmethoden zu verwenden, etwa durch einen Sprechstein die Verpflichtung an alle, einen Gesprächsbeitrag zu geben, oder das geschütztere Kleingruppengespräch zu wählen.

Es wäre ein Gewinn für die religionsunterrichtliche Praxis, wenn durch die sprachlich-konzeptionelle Unterscheidbarkeit der Gesprächsdimensionen und Gesprächstypen eine deutlichere fachdidaktische Entscheidung seitens der Lehrkräfte erfolgen könnte: Je nach Intention könnte der entsprechende Gesprächstyp geplant und initiiert werden.

²⁸ Reese-Schnitker, Produktive Unterbrechungen, 2013, 137.