

Interaktive Lernprozesse im Kontext biblischen Lernens – Eine sequenzielle Gesprächsfeinanalyse

von Annegret Reese-Schnitker

Die videographierte Aufzeichnung von Unterricht birgt das Potenzial, die Merkmale des Unterrichts wiederholt und detailliert zu betrachten und die Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Lernenden aufmerksam zu analysieren. Für diesen Beitrag wurde eine Einzelfallanalyse eines Unterrichtsgesprächs ausgewählt, in dem biblische Texte und Motive als Lernmedien involviert sind.¹ Hierfür wurde auf Datenmaterial zurückgegriffen, das im Rahmen der Unterrichtsforschungsstudie „Gespräche im Religionsunterricht“ an der Universität Kassel² erhoben wurde. Das Vorgehen und die Ergebnisse der sequenziellen Gesprächsfeinanalyse werden präsentiert und der mögliche Ertrag der Analyse von Einzelfällen reflektiert.

1. Zur Methode der sequenziellen Gesprächsfeinanalyse

In der Kasseler Forschungsgruppe „Gespräche im Religionsunterricht“ wurden bis zu 60 Unterrichtsstunden videographiert und mittels eines mehrschrittigen Auswertungsverfahrens analysiert. Alle identifizierten Unterrichtsgespräche³ hat ein Forschungsteam mittels eines hoch-inferenten Ratings⁴ ausgewertet. Um die Interaktionen und qualitativen

¹ An anderer Stelle wurden Zielperspektiven und Methodenwahl bei der Arbeit mit biblischen Texten empirisch fundiert untersucht und fachdidaktisch diskutiert: Vgl. Reese-Schnitker, Annegret, *Biblische Texte im Religionsunterricht*, 221–250. Eine weitere Einzelfallanalyse findet man: Dies., *Produktive Unterbrechungen im Unterrichtsgespräch*, 130–137.

² Im aktuellen Unterrichtsforschungsprojekt der Forschungsgruppe „*Gespräche im Religionsunterricht*“ geht es darum, realen Religionsunterricht in den Blick zu nehmen und zu untersuchen, welche Formen von Unterrichtsgesprächen vorzufinden sind, und wie diese in ihrer Dynamik und Dramaturgie verlaufen.

³ Bereits die Identifizierung und Kontextualisierung der Unterrichtsgespräche erfolgt durch ein niedrig-inferentes Ratingverfahren, das die Häufigkeit, Dauer und Position von Sozialformen und inhaltlichen Aktivitäten erfasst.

⁴ Im hoch-inferenten Rating-Verfahren wurde ein spezifisches Kategoriensystem erar-

Merkmale der Gespräche erfassen zu können, eignete sich darüber hinaus eine intensive und detaillierte Analyse ausgewählter Unterrichtsgespräche.

Einzelne Unterrichtsgespräche wurden daher mittels einer sequenziellen Gesprächsfeinanalyse untersucht. Neben der thematischen Relevanz waren die Kriterien der (1) Authentizität und Dichte, (2) der Nähe zum Schulalltag, (3) der „Verborgtheit“ der Gesprächskonzeption⁵ und die formalen Kriterien (4) der Überschaubarkeit und (5) guten Aufnahmequalität des Unterrichtsgesprächs für die Auswahl entscheidend.

Die von uns verwendete sequenzielle Gesprächsfeinanalyse knüpft an das Verfahren der Fallanalyse der Essener Forschungsgruppe unter Leitung von Rudolf Englert⁶ an. Dies ist ein weiterentwickeltes Verfahren der objektiven Hermeneutik von Ulrich Oevermann u. a. aus dem Jahr 1979⁷, dessen Methode auf unsere Datenlage, die Videographie von Unterrichtsgesprächen, angepasst wurde.

Die Gesprächsfeinanalyse wird als eine sequenzielle Analyse durchgeführt, die dem linearen zeitlichen Ablauf und der Prozesshaftigkeit von Gesprächen Rechnung trägt.⁸ Die verschiedenen Gesprächsbeiträge und kommunikativen Handlungen sind durch die vorausgehenden Beiträge geprägt und beeinflusst und formen ihrerseits die folgenden Äußerungen. Die Analyse berücksichtigt dies, indem sie von Anfang an – Sequenz für Sequenz – die kommunikativen Handlungen nachzeichnet. Das Datenmaterial wird zunächst in einzelne Teilstücke zerlegt, die zu Beginn überschaubar sind, Halbsätze oder auch nur ein Wort umfassen können. Im Laufe der Analyse werden weitere und größere Gesprächsabschnitte untersucht. Auf eine Vogelperspektive wird bei dieser Analyse bewusst und streng verzichtet, vielmehr gilt es den Gesprächsverlauf aus

beitet, das bestimmte Merkmale und deren Ausprägung von Gesprächen erfasst und bis zu 144 Unterrichtsgespräche nach diesen Kategorien in vier verschiedenen Levels bewertet.

⁵ Unter dem Kriterium der „Verborgtheit“ der Gesprächskonzeption fassen wir Gespräche, die beim ersten Betrachten nicht bereits vollkommen durchsichtig erscheinen, die in sich ein Geheimnis bergen, die Fragen offen lassen oder auch intuitiv als unverständlich/geheimnisvoll/positiv irritierend erscheinen.

⁶ Vgl. dazu einschlägig die Studie: Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, *Innenansichten des Religionsunterrichts*, 36f.; vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Rudolf Englert.

⁷ Oevermann, Ulrich/Allert, Tilmann/Konau, Elisabeth u. a., *Die Methodologie einer „Objektiven Hermeneutik“*, 352–434.

⁸ Vgl. Brünner, Gisela, *Analyse mündlicher Kommunikation*, 60f.

der gleichen zeitlichen Perspektive zu erfassen und zu analysieren, wie ihn auch die Gesprächsteilnehmer/-innen erlebt haben. Für jede Äußerung wird eine inhaltliche Paraphrase gegeben und bestimmt, wie sie das Gespräch thematisch fortführt. Es wird gefragt, was für eine Handlung mit ihr vollzogen wird, welche Funktionen sie an dieser Stelle des Gesprächs hat und welche (grammatischen, stilistischen, semantischen, prosodischen u. a.) Besonderheiten die Form der Äußerung aufweist. Auch nonverbale Handlungen (Blick, Kopfnicken, Körperhaltung) werden berücksichtigt.

Bei jedem Analyseschritt werden mögliche (sogenannte Gedankenexperimente) und tatsächliche Bedeutungsgehalte der einzelnen kommunikativen Handlungen schrittweise systematisch verglichen. Grundvoraussetzung dieses analytischen Vorgehens ist die Annahme, dass alle Beteiligten in der kommunikativen Handlung bewusst oder unbewusst Entscheidungen treffen und damit den Unterrichtsprozess beeinflussen. Eine Gesprächsfeinanalyse bemüht sich, die im Unterrichtsgespräch erfolgten Entscheidungen herauszuarbeiten und das Spezifische und Besondere dieser Sprachhandlungen vor dem Hintergrund der grundsätzlich offenstehenden Optionen der sprachlich Handelnden herauszustellen.⁹ Indem man an manchen Stellen Operationen probenhalber vornimmt und Alternativen ausprobiert, kann man durch den Vergleich mit dem faktisch Gesprochenen Schlüsse ziehen, die das Charakteristische des gegebenen Gesprächs kennzeichnen.

Bei der Analyse von Unterrichtsgesprächen in der Schule sollte der institutionelle Rahmen Berücksichtigung finden. Die Turnübergabe vollzieht sich im Unterricht nicht naturwüchsig, wie in der Alltagskommunikation. Das Recht zur Turnzuteilung gehört der Lehrperson.¹⁰ Auch „in inhaltlicher Hinsicht schreibt die asymmetrische Kommunikationssituation den Äußerungen der Lehrkraft eine deutlich höhere Relevanz zu als den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler.“¹¹ Eine ungezwungene und gleichberechtigte Teilnahme der Beteiligten ist in diesen Gesprächen rein strukturell nicht gegeben. Unterricht muss in dieser unhintergehbaren institutionellen Konstituiertheit ernstgenommen werden.¹² Mit

⁹ Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts, 37.

¹⁰ Vgl. Ehlich, Konrad, Unterrichtskommunikation, 342.

¹¹ Roose, Hanna, Kinder- und Jugendtheologie, 43.

¹² Vgl. weiterführend zu schulischer Kommunikation: Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen, Schulische Kommunikation.

Oevermann¹³ sind wir überzeugt, dass das kommunikative Handeln in einer Gruppe von bewussten und vielfach unbewussten Sinnstrukturen der Akteur/-innen oder auch der gesamten Institution getragen wird. Durch die sequenzielle Analyse können solche latenten Sinnstrukturen herausgearbeitet werden. Zu Beginn bewegt sich die Analyse deshalb oft in vielfältige Richtungen, vollzieht unterschiedliche Gedankenexperimente. Im Verlauf der Analyse verdichten sich bestimmte Annahmen, es treten prägende Sinnstrukturen heraus, die sich in ihrer besonderen Gestalt beschreiben lassen.

Die sequenzielle Gesprächsfeinanalyse erfolgt in Auswertungsgruppen, anhand der Videoaufzeichnung und einer vorliegenden Transkription des Unterrichtsgesprächs. Transkripte dokumentieren die sprachlich-kommunikative Praxis.¹⁴ Sie wirken wie ein Mikroskop oder eine Zeitlupe und machen viele Phänomene erst für die Analyse zugänglich. Sie bewahren die genauen Formen des Gesprochenen und schaffen Distanz, was die detaillierte Gesprächsanalyse erheblich erleichtert.

Die Interpretationsgruppe¹⁵ entwickelt bei der Analyse eine Vielfalt an Lesarten der Unterrichtskommunikation und des Gesprächsverlaufs. Mögliche Fragen sind etwa: Was oder wer initiiert das Gespräch? Mit

¹³ Diese latenten sozialen Sinnmuster haben nach Oevermann einen objektiven Status, da sie überindividuell und eben unbewusst wirksam werden. Die Analyse beruht auf der Annahme der Regelgeleitetheit von Handlung und Kommunikation. Die latenten Strukturen sind zumeist nicht reflexiv verfügbar, nicht „explizierbar“ (nicht sagbar), dem Einzelnen nicht bewusst, meist nicht aus den Texten und Interakten „abschöpfbar“, sondern müssen vom Forschungsteam aufwändig durch ein Rekonstruktionsverfahren nachvollzogen und herausgearbeitet werden. Vgl. eine detaillierte Beschreibung des Verfahrens in: Oevermann, Ulrich, Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern, 3–81.

¹⁴ Die videographierte Aufzeichnung dokumentiert das Unterrichtsgeschehen, wobei es sich hier bereits um eine Reduktion des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens handelt, da nur die Perspektive der Kamera sichtbar ist.

¹⁵ „Jedes Gruppenmitglied trägt eine neue Perspektive an den Text heran und steuert eigene Aufmerksamkeitsrichtungen, Hintergrundwissen und kommunikative Erfahrungen bei, die die Interpretation bereichern. Verschiedene Lesarten werden in der Gruppe auf ihre Konsistenz hin überprüft. Durch die Interpretationsgruppe entsteht die Notwendigkeit, eigene Sichtweisen und analytische Ideen am Text selbst zu begründen und den Gruppenmitgliedern verständlich zu machen. Dies zwingt zur Präzision und zur sprachlichen Ausformulierung des Gemeinten. Einseitige subjektive Interpretationsvorlieben werden durch die gemeinsame Interpretation als solche erkannt und können korrigiert werden. Interpretationsansätze müssen sich an der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit aller Gruppenmitglieder bewähren.“ Reese, Annegret, Methodendarstellung, 31.

welchen Absichten stellt eine Lehrperson eine bestimmte Frage? Wie hätte sie auch fragen können? Wie reagieren die Schüler/-innen auf diese Frage? Was will eine Schülerin sagen, wenn sie sich so und nicht anders äußert? Auf welchen Beitrag beziehen sich die Schüler/-innen, welcher Gedanke wird wie aufgegriffen und fortgeführt, was bleibt unkommentiert? Die Analyse will der Interaktivität und Dynamik von Gesprächen gerecht werden und nachvollziehen, wie und ob die Gesprächsteilnehmer/-innen kooperieren, wie sie sich aufeinander beziehen, wie sie sich gegenseitig steuern usw. Welche Lesarten auf welche Weise plausibel werden, zeigt sich dann im Fortgang der Analyse.

Das Auswertungsgespräch wird auf Tonband aufgezeichnet und in einen schriftlichen Auswertungstext überführt. Die Auswertungsgruppe überarbeitet den Text, reduziert und konzentriert ihn entlang seiner zentralen Erkenntnisse.

2. Die Durchführung der sequenziellen Gesprächsfeinanalyse

Die vorliegende Fallanalyse untersucht ein Unterrichtsgespräch in einer 6. Klasse einer Realschule. Die Lerngruppe setzt sich aus 13 Jungen und 5 Mädchen zusammen. Die zweite Unterrichtsstunde der Reihe zum Thema „Gottesbilder/Gottesvorstellungen“ beginnt die Lehrerin mit einem medialen Impuls. Sie projiziert ein Bild von Marc Chagall an die Wand, auf dem der brennende Dornbusch dargestellt ist. Anschließend wird die Erzählung von Mose am Dornbusch im Plenum in der Bibel gelesen. Während des folgenden stark lehrerinnenzentrierten Gesprächs, das durch Fragen zu der biblischen Geschichte (*Welche Fragen hat Mose an Gott? Wie erlebt er Gott? Wie fühlt sich Mose? Was bedeutet der Gottesname „Ich bin für euch da“?*¹⁶) gelenkt und strukturiert ist, meldet sich ein Schüler:

Felix: Ich hab mal 'ne Frage:

Mit einer eher umgangssprachlich und salopp formulierten Frageankündigung im Singular leitet Felix seinen Wortbeitrag ein. Diese selbstbewusste Redeübernahme des Schülers durchbricht das vorausgehende konventionelle Lehrer-Frage-Gesprächsmuster. Die Möglichkeit, dass

¹⁶ Gesprächsabschnitte im Interpretationstext, die wortwörtlich der Transkription entstammen, werden im Folgenden kursiv gesetzt.

ein Schüler von sich aus eine eigene Frage einbringt, deutet auf eine gute Atmosphäre im Klassenzimmer und auf ein von Vertrauen geprägtes Lehrer-Schüler-Verhältnis. Der Schüler hätte auch mit der inhaltlichen Frage selbst einsteigen können, macht aber zunächst – gerichtet an die Lehrperson und/oder die Mitschüler/-innen – transparent, dass er Klärungsbedarf hat.

Felix: Man hört so (starke Dehnung und Betonung) viele Geschichten damals, wie Gott war. Aber ...

Im Gegensatz zur Redeeinleitung, die in der ersten Person mit einem persönlichen Personalpronomen *ich* fragt, wählt Felix nun das unbestimmte Personalpronomen *man*. Er entpersonalisiert sein Anliegen und verallgemeinert es. Dadurch öffnet er den Gesprächsraum und sein Anliegen für die Mithörenden.

Die Tempora im Satz sind nicht stimmig. Das Verb *hören* ist im Präsens verfasst und bezieht sich jedoch auf die Zeitangabe *damals*, einen Zeitpunkt in der Vergangenheit. Was genau meint Felix: *man hört so viele Geschichten damals* oder man hört so viele Geschichten von damals?

Mit *so viele Geschichten* – die Partikel *so* wird stark betont und gedehnt – setzt Felix einen deutlichen Akzent. Es handelt sich für ihn um zahlreiche Geschichten, die offenbar aus Kindersicht bereits unüberschaubar und unzählbar geworden sind.

Eher ungewöhnlich aus Kindermund und gleichsam ungenau ist das Wort *damals*: Es kann eine Zeitspanne von zehn, hundert oder tausend Jahren betreffen. Im Denken eines Elfjährigen vielleicht sogar nur einige Jahre.

Welche *Geschichten* meint Felix, die man damals *hört*? Auffällig ist hier seine Wortwahl, die nicht das Sehen, Erleben oder Erfahren dieser Geschichten fokussiert, sondern das Hören. Es handelt sich in seinem Verständnis um etwas, was man hören kann, was vorgetragen oder mündlich (weiter)erzählt wird.

Am Satzende folgt ein Fragepronomen und eine indirekte Frage (*wie Gott war*), die sich auf eine Zustandsbeschreibung Gottes fokussiert. Diese Frage, die die zu hörenden Geschichten nun konkretisiert, ist wiederum in der Vergangenheitsform formuliert.

Die gesamte Formulierung *Geschichten hören ..., wie Gott war* ist besonders. Der Schüler hätte auch Begriffe wie Berichte, Erfahrungen, Erzählungen nutzen können. *Geschichten* haben einen konstruierten,

fiktionalen und manchmal auch märchenhaften Charakter. Wie und warum wählt der Schüler diesen Begriff? Wie sich herausstellt, hat die Lehrerin diesen Ausdruck bereits vorher in der analysierten Unterrichtsstunde verwendet, als es darum ging, zum Bild des brennenden Dornbuschs den entsprechenden biblischen Text zu lesen: *L: Wir lesen dazu mal die passende Geschichte*. Der Schüler greift also einen Begriff der Lehrerin auf. *Geschichten* sind eine Form der Erzählung, die Kindern auch aus anderen Unterrichtsstunden und Unterrichtsfächern vertraut sind. Sie stellen in der Regel eine abgeschlossene Handlung dar. Den Schüler interessiert offenbar nicht, wo Gott war, was Gott war, wer Gott war, sondern *wie Gott war*. Er möchte wissen, wie Gott sich verhalten, gehandelt, gezeigt hat. Die Formulierung deutet wieder auf eine abgeschlossene Handlung in der Vergangenheit hin.

Mit den Geschichten bzw. mit den Zustandsbeschreibungen, *wie Gott war*, scheint es ein Problem zu geben, was durch die folgende Gegensatzkonjunktion *aber* markiert ist. Der Satz bricht hier ab.

Obwohl Felix in seiner Redeeröffnung angekündigt hat, dass er eine Frage stellen will, folgt hier keine solche. Es handelt sich vielmehr um eine Feststellung. Seine Frage ist vermutlich implizit in dieser Aussage verborgen.

Felix: so in der heutigen Zeit sind da keine Geschichten mehr von ihm vorhanden.

Auf die erste Aussage folgt eine chiasmatische Rhetorikstruktur, eine gegensätzliche Aussage, die durch das vorausgehende *aber* eingeleitet wird und damit anzeigt, dass jetzt das Problem, der Widerspruch zur Sprache kommt.

Der chiasmatische Vergleich *man hört ... Geschichten damals, wie Gott war, ... so in der heutigen Zeit sind da keine Geschichten mehr von ihm vorhanden* verdeutlicht die wahrgenommene Veränderung des Schülers von damals zu heute in Bezug auf den Zugang zu (Hören, Vorhandensein von) Geschichten von Gott. Der Schüler verneint *für die heutige Zeit* das Vorhandensein von *Geschichten von Gott*. Es ist immer noch offen, was genau mit Geschichten hier gemeint ist. Bezieht er sich auf die biblischen Texte, die die Lehrerin im Voraus als Geschichten bezeichnet hat? Oder hat er ein weiteres Verständnis von Geschichten, etwa als schriftliche und mündliche Erzählungen, die Aufschluss geben, wie Gott war und wie Gott ist? Für den Schüler ist klar: Heute sind *keine Geschichten mehr von ihm vorhanden!* Wie sind dieser Verlust und diese Aussage zu werten? Existiert

damit auch Gott für ihn nicht mehr? Existieren nur die Geschichten von Gott nicht mehr? Oder gibt es bloß keine neuen Geschichten mehr von ihm? Möglich wäre auch, dass zwar noch Geschichten von damals zu hören sind, wie Gott war, aber diese Geschichten in der heutigen Zeit keine Bedeutung haben, nicht mehr gehört und weitererzählt werden.

Des Weiteren geben die Füllwörter und Partikel in der Schüleraussage Rätsel auf. Was meint der Schüler mit *da*? Meint er einen Ort, an dem sich die Geschichten befinden könnten? Sind sie in der Bibel, in der Kirche oder in den Köpfen der Menschen? Was ist mit *vorhanden* gemeint? Der Begriff lässt etwas Greifbares, Verfügbares und Materielles anklingen. Er hätte auch sagen können „Es gibt keine mehr“ oder „Man hört keine mehr“.

In der für einen elfjährigen Schüler sehr anspruchsvollen Passage verhandelt Felix die Erfahrbarkeit Gottes in und durch sogenannte Geschichten, die erzählen, wie Gott war. Er diagnostiziert für die heutige Zeit nicht nur eine Tradierungskrise, sondern einen Verlust dieser Geschichten von Gott. Das Problem, das implizit in diesen Aussagen mitschwingt, ist die Frage, ob die Wirkmächtigkeit und Existenz Gottes von der Existenz der Geschichten von Gott abhängen oder nicht. Oder anders formuliert: Gibt es in der Gegenwart keine Geschichten mehr von Gott, weil Gott sich nicht mehr zeigt, nicht mehr existent ist, oder weil die Menschen ihn nicht mehr hören und wahrnehmen?

Lehrerin: Ja, wie ist das denn überhaupt? Das ist ja spannend! (setzt sich mit ihrem Stuhl in die Mitte und schaut die Klasse an).

Die Lehrerin bestärkt durch ihr *ja* den Schüler. Mit einer Gegenfrage möchte sie die angedeutete Frage von Felix aufgreifen, intensivieren (*wie ist das denn überhaupt*) und zugleich das Gespräch für die gesamte Klasse öffnen, insofern sie seinem Anliegen eine universellere Perspektive (*denn überhaupt?*) gibt. Indem die Lehrerin sich mit einem Stuhl in den Klassenkreis setzt (die Sitzordnung eines Hufeisens ermöglicht diesen Klassenkreis), bestärkt sie nonverbal, dass sie sich Zeit nehmen möchte, um diese relevante Frage gemeinsam zu verhandeln. Ihre Aussage *Das ist ja spannend!* zeigt die eigene Begeisterung für den Schülerbeitrag und soll die Kinder offenbar ermutigen, sich mit diesem Problem auseinanderzusetzen.

(Einige Schüler/-innen reden durcheinander und melden sich anschließend.)

Die Schüler/-innen zeigen eine starke Resonanz auf das zuvor Gehörte. Sie scheinen impulsive Kommentare mit ihren Sitznachbar/-innen aus-

zutauschen, die sie offensichtlich wohlgeordnet auch im Plenum einbringen wollen, da über die Hälfte der Kinder sich meldet.

Lehrerin: Jonas!

Jonas: Vielleicht früher, da haben die Leute meinetwegen den ja äh ... gesehen oder so und dann äh ... wussten sie ja, was der gemacht hat.

Jonas will einen möglichen (*vielleicht*) Lösungsbeitrag präsentieren. Er knüpft mit *früher* formal an Felix an, der sich auch zunächst auf die Vergangenheit (*damals*) bezogen hat. Seine relativierende (*vielleicht*) und subjektivierende (*meinetwegen*) Aussage, dass *früher ... die Leute ... den ja ... gesehen* haben, bringt ein neues Unterscheidungsmerkmal ein, das die Qualität der Erfahrbarkeit Gottes durch das Sehen kennzeichnet. Jonas setzt seine Aussage mit *und dann äh* stockend fort und drückt mit dem zeitlichen Adverb (*dann*) eine Folge aus, die unter der Bedingung des Sehens eintritt: *und dann ... wussten sie ja, was der gemacht hat*. Der zweite Teil des Satzes bringt nun erstmalig den Begriff des Wissens ein. Das Resultat des Sehens ist für den Jungen offensichtlich ein Wissen über das Tun Gottes, über seine Wirkmächtigkeit. Somit nimmt der Schüler eine Hierarchisierung vor zwischen den Zugängen der Wahrnehmbarkeit Gottes: das Sehen steht über dem Hören und führt zu einer (verbindlicheren) (Er-)Kenntnis über das Handeln Gottes.

Worauf bezieht sich der Schüler, an welches biblische Gottesbild knüpft er an, an den Gott des Neuen oder Alten Testaments? Vielleicht zögert Jonas auch deshalb bei seiner Aussage, die Leute hätten Gott gesehen, weil er an die vorausgehende Dornbuschszene denkt und dieses besondere „Schauen Gottes“ nicht mit dem realen Sehen, das zu einem Wissen über das Tun Gottes führt, zusammenbringt? Im Alten Testament sehen Menschen Gott nur im übertragenen Sinne, in Visionen, im Traum, in der Geschichte.

Jonas ist überzeugt: Die Leute früher waren näher bei Gott, sie haben ihn gesehen, wussten, was er macht, weil sie direkt Geschichten von Gott gehört haben.

Jonas: Aber heutzutage gibt's den ja nicht mehr oder so. Weiß ja keiner. Dann weiß man nicht, was man aufschreiben soll.

Bemerkenswert ist, dass Jonas wie Felix mit einem *aber* einen Widerspruch markiert und die zweiteilige Redestruktur mit *früher ... heutzutage* (Felix: *damals ... in der heutigen Zeit*) aufgreift, den Vergleich zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart. Er nimmt bezüglich

der Wahrnehmbarkeit Gottes auch eine Diskrepanz (*aber*) zwischen *früher* und *heutzutage* wahr und führt diese fort. Mit der Behauptung *heutzutage gibt's den ja nicht mehr oder so* verschärft er die Aussage von Felix, der behutsamer formuliert und „nur“ den Verlust der Geschichten von Gott beklagt hat. Möchte Jonas sagen, dass es Gott heute *so* in der Form wie früher nicht mehr gibt, wo er sichtbar war und als unmittelbar Handelnder in Erscheinung trat? Oder bestreitet er die Existenz Gottes heute grundsätzlich?

Der folgende Halbsatz *Weiß ja keiner* ist entweder relativierend gemeint oder begründet die Nichtexistenz Gottes damit, dass keiner weiß, ob es ihn gibt. Der Junge greift ein zweites Mal den Begriff des Wissens auf: *Dann weiß man nicht, was man aufschreiben soll*. Er begreift die Existenz Gottes bzw. das Wissen über diese Existenz als eine Grundbedingung für das Schreiben.

Es ist beachtenswert, dass Jonas auf die zweiteilige vergleichende Redestruktur von Felix eingeht und ihm hier eine eigenständige Antwort auf die Frage gibt, warum es heute keine Geschichten mehr von Gott gibt. Jonas entwirft eine einsichtige dreigliedrige Argumentationslinie: Wenn man Gott nicht sieht, weiß man nichts von ihm, wenn man nichts von ihm weiß, kann man keine Geschichten von ihm aufschreiben. Unklar allerdings bleibt, welche Bedeutung das Nicht-Wissen bzw. die fehlende Erfahrbarkeit Gottes heutzutage für die Existenz Gottes bei diesem Gedankenexperiment hat.

Lehrerin: Paul!

Paul: Ich hab zwei Sachen: Vielleicht gibt es auch schon genug Geschichten. Deswegen! Oder sie haben keine Lust mehr Geschichten aufzuschreiben.

Paul, von der Lehrerin aufgerufen, macht aus der Ich-Perspektive pointiert transparent, dass er zwei Lösungsvorschläge (*zwei Sachen*) für das Problem anbietet.

Wie Jonas beginnt er seine Erklärung zunächst mit einem zögerlichen *vielleicht*. Seine erste Antwort bezieht sich auf die Gegenwart. Er mutmaßt: *Vielleicht gibt es auch schon genug Geschichten*. Im Gegensatz zu seinem behutsamen Redestart unterstreicht er mit einem selbstbewussten und betonten *Deswegen!* seine Entgegnung, die er anscheinend nicht für begründungsnotwendig hält, oder sich dazu nicht fähig fühlt, diese zu konkretisieren. Alles Wesentliche ist schon gesagt und offenbart worden, so sein theologisches Argument.

Seine zweite Antwort, als gleichwertige Alternative (*oder*) markiert, enthält einen lapidaren Lösungsvorschlag, der jedoch lebensnah für die Schüler/-innen ist. Mit einem unbestimmten Pronomen im Plural (*sie*) benennt er Personen, die *keine Lust mehr* (haben) *Geschichten aufzuschreiben*. Wer genau mit diesem *sie* gemeint ist, bleibt offen.

Auf die Frage, warum es keine Geschichten mehr von Gott gibt, findet Paul einmal eine theologisch fundierte Begründung in der bereits abgeschlossenen Offenbarung Gottes und eine zweite Antwort in der Unlust der Geschichtenschreiber/-innen. Diese zweite Erwiderung greift nicht mehr auf den theologisch relevanten Themenkomplex nach der Erfahrbarkeit und Existenz Gottes der anderen Jungen zurück.

Lehrerin: Theresa

(Schüler ruft rein „Oder sie sind zu faul“, Schüler/-innen lachen)

Theresa: Also ich will jetzt auch mal sagen. Die Geschichten, die, die kommen einem gar nicht so viel vor. Wenn man so die ganze Bibel jetzt durchliest, ja, da brauchst du Stunden für. Wirklich!

Während die Lehrerin erstmals ein Mädchen berücksichtigt, wird die letzte Aussage von Jonas von einem Schüler kommentiert, der in die Klasse ruft. Offensichtlich ist der Hinweis auf die Unlust für die Kinder lebensnah, einsichtig und auch amüsant.

Theresa klinkt sich mit einer selbstbewussten Redeeinleitung in der ersten Person in die Gesprächsrunde ein. Sie hat wohl ungeduldig gewartet, sich beteiligen zu können (*auch mal*) und greift die *Geschichten* auf, die sie als *gar nicht so viel* charakterisiert. Sie stellt damit einen unmittelbaren Bezug zum Redebeitrag ihres Mitschülers her und widerspricht seiner Aussage.

Das Mädchen sucht eine erfahrungsgeerdete Antwort auf die Frage, wie viele Geschichten von Gott existieren, und überlegt, wie lange es braucht, die ganze Bibel durchzulesen. Die *Geschichten* – die Sache, um die hier gerungen wird – ist das erste Mal konkret betitelt: als *Bibel*, als Ort der Geschichten von Gott. Irritierend ist allerdings, dass sie zwischen ihrer Beobachtung, dass die Geschichten *einem gar nicht so viel* vorkommen, *wenn man so die ganze Bibel jetzt durchliest* und der Tatsache, *da brauchst du Stunden für. Wirklich!* kein „aber“ als Verbindungsglied einbaut, denn dies stellt einen klaren logischen Widerspruch zum vorher Gesagten dar.

Lehrerin: Aber wir sollten uns ...

Ramona: (ruft dazwischen) deswegen sollte man sie ja weiter schreiben.

- Lehrerin: Aber wir sollten uns da noch weiter auf den Weg machen! (Lehrerin nimmt Schüler namentlich dran.)
 Christian: (Schüler ruft dazwischen) Aufn Weg?
 Lehrerin: (Lehrerin ruft Schüler wiederholt namentlich auf)

Diese Schülerbeiträge sind nicht in der Meldekette enthalten, sondern werden in die Klasse gerufen und unterbrechen auch den Versuch der Lehrerin, etwas zu sagen. Sie beginnt mit *aber wir sollten uns*. Hat auch sie den Widerspruch in dem Beitrag von Theresa bemerkt und will diesen jetzt ansprechen? Die erste Zwischenruferin, Ramona, bewegt sich auf dem ersten Argument von Theresa, dass es nicht so viele Geschichten gibt und bestärkt dieses mit ihrer Aussage: *Deswegen sollte man sie ja weiter schreiben!*

Mit der aus der 1. Person Plural formulierten Aussage *Aber wir sollten uns da noch weiter auf den Weg machen!* will die Lehrerin den gemeinsamen Gesprächsprozess fortführen – vermutlich aber in geregelter Struktur: Durch die von ihr verwendete Wegmetapher gibt sie Einblick in ihr Verständnis des Unterrichtsgesprächs. Sie möchte sich gemeinsam mit den Schüler/-innen auf den Weg machen, das von einem Schüler aufgeworfene Problem zu lösen. Das *da noch weiter* zeigt, dass sie dazu aufruft, stärker in die Tiefe zu gehen. Die Lehrerin fokussiert hier das „Gemeinsame sich auf den Weg machen“ und versteift sich nicht auf Schüleraussagen, die sie als falsch oder richtig bewertet. Ihr Anliegen, dass sie mit den Schülerantworten nicht ganz zufrieden ist, formuliert sie sehr positiv, wertschätzend und motivierend. Zudem hat ihre Formulierung auch den Charakter eines Vorschlags an die Schüler/-innen. Christian, der zweite Reinrufer, reagiert verwundert auf diese Metapher: *Aufn Weg?* Ist dies ironisch gemeint oder versteht Christian die Metapher der Lehrerin nicht, die auch als didaktischer Begriff gewertet werden kann?

- Christian: Also vielleicht ist es ja auch so: Früher waren ja erstens die Christen, bevor sein Sohn kam, sowieso sehr wenige. Zweitens, wenn sie da waren, wurden sie verfolgt. Und jetzt geht es den Christen ja wunderbar. Es sind so viele, das ist ja eigentlich eine der Weltreligion, dass keine die ...

Christian beginnt mit einer in dieser Gesprächsrunde typischen relativierenden Redeeinleitung allerdings nicht aus der Ich-Perspektive: *Also vielleicht ist es ja auch so*. Er bietet eine mögliche Lösung an. Zunächst macht er zwei Aussagen zu Christen. Diese beginnen analog zu seinen Vorrednern mit dem zeitlichen Vergleich von *früher*, wenig später folgt das *jetzt*. Es folgen zwei Aussagen über *Christen*: ihre überschaubare

Menge (*waren ... sehr wenige*) und ihren Verfolgungsstatus (*wurden verfolgt*). Die Zeitangabe wird hier konkretisiert mit *bevor sein Sohn kam* und betitelt damit sachlich falsch bereits Menschen vor der Geburt Christi mit Christen. Auffällig ist, dass er den Gottesnamen *sein Sohn* nicht direkt ausspricht, er hätte auch „Gottes Sohn“ oder „Jesus“ sagen können. Mit diesem Vergleich teilt er die Christen in zwei Gruppen ein: Den wenigen Christen, die früher verfolgt wurden, stehen heute nicht die vielen Christen gegenüber, sondern Christen, denen es *wunderbar geht*. Dass es auch heute viele Christen gibt, unterstreicht und belegt er mit der Ergänzung, dass sie eine *Weltreligion* bilden.

Bemerkenswert ist, dass der Sechstklässler hier theologische Fachsprache verwendet, z. B. *Weltreligion* und *Christen*, die er in seinen Gedankengang zu integrieren versucht.

Eine Antwort auf das verhandelte Problem von Felix, warum es heute keine Geschichten mehr von Gott gibt, steht bislang allerdings noch aus. Christian führt fort:

Christian: Und vielleicht hat er einfach keine Lust mehr, große Sachen zu machen. Und vielleicht geht er ja ... ohne Scheiß ... auch Gott will ja auch Urlaub haben. (Felix versucht sich in die Diskussion einzubinden.)

In diesem zweiten mit einem *und* als gleichwertig gekennzeichneten Lösungsvorschlag greift Christian nicht das Motiv *Geschichten von Gott* auf, sondern das Tun Gottes: *Gott hat einfach keine Lust mehr, große Sachen zu machen*. Seine Antwort ist: Nicht die Menschen sind zum Schreiben zu faul – wie der Beitrag des Reinrufers lautete –, sondern Gott ist zu faul zum Handeln. *Ohne Scheiß!* ist ein jugendsprachlicher Ausdruck, eventuell ein Hinweis auf seine emotionale Betroffenheit. Vielleicht will er bei seinen Mitschüler/-innen mit dieser Kloakensprache punkten? Inhaltlich betont er damit die Ernsthaftigkeit seiner Aussage. Seine zweite Erklärung für die erlebte Abwesenheit Gottes ist, dass dieser *auch Urlaub haben* will. Es zeigt sich hier ein anthropomorphes Gottesbild. Wie wir Menschen muss Gott sich von seinem Tun *früher* erholen, er hat *keine Lust mehr, große Sachen zu machen* und macht *Urlaub*. Man könnte aber auch davon ausgehen, dass sich Gott jetzt, wo es den *Christen wunderbar* geht und sie nicht mehr verfolgt werden, erlauben kann, Urlaub zu machen.

Implizit wird hier eine Antwort auf die Frage gegeben, warum Gott heute nicht mehr wahrnehmbar und erfahrbar ist, und auch auf die Fra-

ge, ob Gott heute noch existiert. Wenn Christian die Vermutung anstellt, dass Gott nur Urlaub macht, dann ist er zwar noch existent, aber nicht mehr anwesend, aktiv, handelnd im Hier und Jetzt. Der Junge löst die Frage nach der Existenz Gottes, indem er davon ausgeht, dass er nicht erreichbar ist, weil er sich an einem anderen Ort eine Auszeit nimmt. Dieses theologische und anthropomorphe Gedankenexperiment würde jedoch einschließen, dass Gott irgendwann seinen Urlaub beendet, zu den Menschen zurückkommt und sein Wirken wieder aufnimmt.

Felix: (fällt Christian ins Wort) Aber es geht ja nicht drum, dass man Geschichten aufschreibt, sondern: Wieso hört man nichts mehr? Man muss es ja nicht unbedingt aufschreiben. (Christian versucht vergeblich zu intervenieren.)

Felix, der das Gespräch ins Rollen gebracht hat, fällt Christian ins Wort und scheint einen Widerspruch aufdecken zu wollen, wenn er mit *aber* beginnt. Er erinnert seinen Vorredner daran, dass es nicht darum ginge, Geschichten aufzuschreiben, sondern um die Frage: *Wieso hört man nichts mehr?* Verwunderlich ist die Korrektur an dieser Stelle, denn im unmittelbar vorausgegangenen Beitrag wird das Motiv „Aufschreiben von Geschichten“ nicht angesprochen. Felix muss sich also auf einen anderen vorausgehenden Wortbeitrag beziehen. Für ihn scheint sich der Verlauf des Gesprächs in eine falsche Richtung zu entwickeln. Das Zentrum seiner Frage und des Problems, das er erörtert wissen will, heißt: *Warum hört man nichts mehr?* Diese Formulierung ist sehr grundsätzlich, weder auf Geschichten fokussiert noch auf Gott. Für Felix ist das, was er vermisst, dass nichts mehr zu hören ist. *Es* muss nicht unbedingt aufgeschrieben werden. Offensichtlich geht es dem Jungen um das Fehlen einer Art Gotteserfahrung, Gottesbegegnung.

Felix: Und der hat halt ein ganz anderes Zeitgefühl als wir. Vielleicht 2000 Jahre ist für den wie für uns eine Woche. Hast du mal eine Tat, so die Sachen, die stehen doch bis zum Jahre 1100 und danach sind es noch ganz wenige Sachen, dann hört es doch auf. Oder hast du (Christian versucht weiter Felix zu unterbrechen. Die Kinder haben Blickkontakt.) Oder hast du irgendein Wunder von Gott gesehen?

Felix weist hier darauf hin, dass Gott in unseren menschlichen Denkmustern nicht zu begreifen ist. Dies zeigt sich schon darin, dass er ein anderes Zeitgefühl hat als wir. Sehr anschaulich illustriert dies der Elfjährige. Er begründet damit die Unmöglichkeit, Gott voll und ganz zu begreifen.

Im Weiteren wendet er sich direkt mit einem persönlichen *du* und teils unverständlichen Halbsätzen an seinen Mitschüler. Er fragt ihn vermutlich, ob dieser bereits eine *Tat* Gottes gehört oder gesehen hat. Diese *Sachen*, die Gott gemacht hat, werden, so die Aussage von Felix, im Laufe der Geschichte weniger und hören dann ganz auf. Der Beitrag endet mit der direkten Fragen an Christian: *Oder hast du irgendein Wunder von Gott gesehen?* Diese rhetorische Frage wirkt sehr provokant und will die eigene Aussage, das eigene existentielle Problem, dass Gott für ihn nicht erfahrbar ist, bekräftigen.

Christian: Ja, ich habe dir doch eben zwei Gründe genannt: Erstens, die Christen können jetzt auf sich selbst aufpassen ... Und zweitens, Gott möchte auch mal Ruhe haben.

Christian antwortet Felix unmittelbar (*Ja, ich habe dir doch*) und meint seine zwei Argumente nur zu wiederholen. Es ist allerdings zu konstatieren, dass er diese konkretisiert bzw. weiter ausführt: *Erstens, die Christen können jetzt auf sich selbst aufpassen ... Und zweitens, Gott möchte auch mal Ruhe haben.* Ohne die zentrale Frage von Felix zu nennen, die implizit mitschwingt, nämlich wieso man nichts von Gott hört, antwortet er auf diese. Hinter beiden Antworten stehen anthropologische Gottesbilder, ein beschützenswerter Gott, der bei verfolgten Menschen tätig wird, und ein erschöpfter, menschlicher Gott, der *auch mal Ruhe haben* will.

In dieser Unterrichtssequenz kann ein Zwiegespräch zwischen Christian und Felix identifiziert werden, in dem die zwei Jungen unmittelbar Bezug aufeinander nehmen und ein theologisches Gespräch (unabhängig von Melderegeln) führen. Die Lehrerin greift hier nicht ein, sondern toleriert diese offensichtlich produktive Dynamik.

Es folgen nur noch wenige weitere Beiträge von Schüler/-innen, die aufgrund des hier begrenzten Raumes nicht in gleicher Detailliertheit interpretiert werden können.¹⁷ Zentrale Erkenntnisse des analysierten Unterrichtsgesprächs sollen abschließend thesenartig dargestellt werden.

¹⁷ Vgl. hierzu die vollständige Gesprächsfeinanalyse dieser Unterrichtssequenz in der für 2019 geplanten Publikation.

3. Zentrale Erkenntnisse der Gesprächsfeinanalyse

1. Das Unterrichtsgespräch wird durch einen deutlich engagierten Schülerbeitrag ausgelöst: *Ich hab ne Frage. Man hört so viele Geschichten damals, wie Gott war. Aber ... so in der heutigen Zeit sind da keine Geschichten mehr von ihm vorhanden!* Es lässt sich als ein „reines Unterrichtsgespräch“¹⁸ kategorisieren, da die Kinder tatsächlich miteinander sprechen, aufeinander Bezug nehmen, einen Gesprächsprozess durchlaufen und gemeinsam um eine Lösung des Problems ringen.
2. Eine hohe Aufmerksamkeit und Partizipation der Kinder am Unterrichtsgespräch ist durchgehend zu beobachten. Die Lehrerin hält sich mit eigenen Beiträgen zurück. Die Äußerungen der Schüler/-innen stehen im Zentrum. Eine ausgesprochen gute Unterrichts-atmosphäre rahmt das schülerzentrierte Unterrichtsgespräch.
3. Es gelingt der Lehrperson hervorragend, die Schüler/-innen miteinander in einen anregenden und bereichernden Austausch über ein theologisch relevantes Thema zu bringen, indem sie den Aufmerksamkeitsfokus weniger frontal als vielmehr auf die Gruppe und aufeinander lenkt (Sitzordnung, Moderation), den Kinderbeiträgen Wertschätzung schenkt und das Gespräch als gemeinsamen Erkenntnis-„Weg“ markiert.
4. Die Schüler/-innen verhandeln hier eine theologische Frage mit besonderem Gehalt und eigener Relevanz: Warum gibt es heute keine Geschichten über Gott? Brauchen wir heute Geschichten von Gott? Wie können wir Gott wahrnehmen und erfahren? Gibt es Gott, auch ohne Geschichten von ihm?
5. Der Inhalt des Gesprächs entwickelt sich. Die Kinder tauschen verschiedene Lösungen aus und kritisieren sich gegenseitig. Zu Beginn steht die explizite Frage nach der Existenz der Geschichten von Gott, in der implizit Fragen nach der Erfahrbarkeit und Existenz Gottes mitschwingen. Verschiedene Schüler/-innen bemühen sich, für das Fehlen dieser Geschichten Gründe zu nennen (weil wir Gott heute

¹⁸ In unserer Forschungsgruppe verstehen wir unter einem „reinen Unterrichtsgespräch“, Gespräche, die im Klassenplenum stattfinden, mindestens dreipolig sind, durch ein gemeinsames theologisches Thema verbunden sind und in denen die Schüler/-innen sich aufeinander beziehen und einander zuhören. „Reine Unterrichtsgespräche“, die im realen Unterricht eher selten zu finden sind, grenzen sich von sog. „unreinen Unterrichtsgesprächen“ ab, die wir in unserem Forschungsprojekt untersuchen, vgl. die geplante Publikation in 2019.

nicht mehr sehen, werden heute keine Geschichten aufgeschrieben; weil es bereits genügend Geschichten von Gott gibt; weil die Geschichtschreiber keine Lust haben; weil es heute den Christen wunderbar geht und sie Gott nicht brauchen; weil Gott im Urlaub ist) und bedienen sich dabei des Vergleichs zwischen damals und heute. Damals war Gottes Tun zu sehen, es wurden Geschichten von ihm gehört und aufgeschrieben. Heute ist es anders. Darin sind sich die Kinder einig. Was genau anders ist und wo heute Gott erleb- und wahrnehmbar wird, bleibt bis zum Schluss offen. Christian sucht nach Entschuldigungen, warum Gott sich nicht mehr zeigt, und bietet dafür am Lebensalltag der Kinder orientierte Lösungen an. Felix, den Initiator der Frage, scheinen diese Antworten nicht zufrieden zu stellen. Für ihn ist offenbar zentral, ob es Gott tatsächlich gibt, ob er sich heute auch zeigt, ob heute Wunder erfahrbar sind – die grundsätzliche Frage nach der Existenz Gottes also.

6. Zu einer ernststen Klärung des Problems oder einer Abwägung der genannten Hypothesen kommt es leider nicht, auch nicht in einer anschließenden Positionierung der Lehrerin. Um das theologische Sprach- und Denkvermögen der Schüler/-innen zu qualifizieren, wäre hier entweder ein fachliches Feedback der Lehrperson notwendig oder eine Vertiefung und Weiterarbeit an den Beiträgen der Schüler/-innen. Leider erfolgt beides nach unseren bisherigen empirischen Erkenntnissen viel zu selten.
7. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, im Gespräch sowohl Dialogfähigkeit als auch Reflexionsfähigkeit zu fördern. Gelungene Unterrichtsgespräche benötigen daher qualifizierte Lehrpersonen, die neben den Kompetenzen des aktiven Zuhörens und des stimulierenden Nachfragens auch an geeigneter Stelle fundierte inhaltliche Auskunft geben und gegebenenfalls selbst Profil zeigen und theologisch Position beziehen können.
8. Gespräche fordern einen Spagat zwischen Eigendynamik und Intervention. Dabei geht es zum einen darum, das theologische Potenzial der Kinder aufzuspüren, ihm Raum und deutliches Profil im Ausdruck zu geben, zum anderen darum, die theologischen Beiträge der Kinder kritisch anzufragen und weitere theologische Konzepte als Denkherausforderung anzubieten und einzubringen.

4. Zum Ertrag von Einzelfallanalysen

1. Einzelfallanalysen haben ein besonders hohes Potenzial darin, reale Unterrichtsdynamiken detailliert nachzuzeichnen und komplexe Unterrichtsprozesse intensiv und vertiefend zu studieren und zu analysieren.
2. Einzelfallanalysen über Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht bieten die Möglichkeit, sowohl vertane Lernchancen und Stolpersteine als auch gelungene Unterrichtsdynamiken zu identifizieren und Aufschlüsse über komplexe Zusammenhänge zu geben. Damit können sie ein Instrument sein, das nach dem Potenzial und der Qualität von Lehr-Lern-Prozessen fragt und hierbei relevante und empirisch geerdete Erklärungen und Ergebnisse liefert.
3. Einzelfallanalysen kompetent durchzuführen, ist bezüglich zeitlicher und personeller Ressourcen aufwändig (Erhebung hochwertiger Ton- und Videodaten; Anfertigung von Transkriptionen; systematische Analyse in Auswertungsgruppen; Reduktion, Verschriftlichung und fachliche Interpretation der Ergebnisse).
4. Einzelfallanalysen brauchen ein besonderes Format für die Veröffentlichung, da sie komplexe Unterrichtsprozesse nachzeichnen und damit allein vom Umfang den Raum von üblichen Publikationen oft überschreiten.
5. Durch die Einzelfallanalyse können explorativ dichte Hypothesen über didaktische Lehr-Lern-Prozesse gewonnen werden, die für die Fachdidaktik innovativ und praxisnah sind. Diese Hypothesen können in quantitativen Untersuchungen überprüft werden und für die fachdidaktische Theorieentwicklung ein besonderer Gewinn sein.

Literatur

- Brünner, Gisela, Analyse mündlicher Kommunikation, in: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.), *Mündliche Kommunikation*, Baltmannsweiler 2009, 52–65.
- Ehlich, Konrad, Unterrichtskommunikation, in: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.), *Mündliche Kommunikation*, Baltmannsweiler 2009, 327–348.
- /Rehbein, Jochen, *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*, Tübingen 1986.
- Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, *Innenansichten des Religionsunterrichts Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014.
- Overmann, Ulrich/Allert, Tilmann/Konau, Elisabeth u. a., *Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemein forschungslogische Bedeutung in der Sozialwissenschaften*, in: Soeffner, Hans-Georg (Hg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart 1979, 352–434.

- Oevermann, Ulrich, Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern, in: Sozialer Sinn 1 (2001) 3–81.
- Reese, Annegret, Methodendarstellung und Auswertungstexte zur Studie: Lebensgestaltung und Lebensbewältigung von kinderlosen und alleinlebenden Frauen um die 40 Jahre. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von Lebenswelt Religiosität, Essen 2005, in: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=12489>.
- Reese-Schnittler, Annegret, Produktive Unterbrechungen im Unterrichtsgespräch. Typische Muster, Stolpersteine und Lernchancen von Unterrichtsgespräch – aufgezeigt an einem Fallbeispiel, in: KatBl 138 (2013) 130–137.
- , Wie werden biblische Texte im Religionsunterricht ‚eingespielt‘? Einblicke in eine empirische Unterrichtsforschungsstudie, in: Klumbies, Paul-Gerhard/Müllner, Ilse (Hg.), Bibel und Kultur. Das Buch der Bücher in Literatur, Musik und Film, Leipzig 2016, 221–250.
- Roose, Hannah, Kinder- und Jugendtheologie im hochschuldidaktischen Kontext, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14 (2015) H. 2, 41–53.

Alle Internetseiten wurden zuletzt im Juni 2018 überprüft.