

Erst lesen, dann diskutieren

Interaktive Interpretationen eines biblischen Textes in offenen Unterrichtsgesprächen

Rebecca G. Deurer

„Es war ziemlich scheen, dass wir mal solange über einen Text reden konnten“¹, sagte Julian am Ende einer Unterrichtsstunde über Gen 4,1–16.

Das produktive Wechselspiel zwischen biblischem Text und Leser/-in mündet in der schulischen Praxis oft, wie in der hier erwähnten Schulstunde, in einem Unterrichtsgespräch. Befürwortet wird dieser Unterrichtsverlauf nicht nur durch das vorliegende Zitat des Schülers Julian, sondern auch durch die Wertschätzung des Unterrichtsgesprächs als „konstitutives Element“² der Bibeldidaktik.

Bemerkenswerterweise wurde jedoch in der religionspädagogisch-empirisch ausgerichteten Forschung der Akt des Lesens „primär als individueller, zum Teil sogar intimer Rezeptionsprozess“³ und nicht als Ausgangspunkt des „Miteinanderverstehens bzw. Miteinanderlernens“⁴ erforscht.

Die hier vorzustellende qualitative Studie⁵ möchte die religionspädagogischen Ergebnisse⁶ zu dem produktiven Wechselspiel zwischen der individuellen Begegnung der Schüler/-innen mit biblischen Texten um die kollektiven Auseinandersetzungen in der face-to-face-Kommunikation ergänzen. Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Frage, ob offene Unterrichtsgespräche biblische Lernprozesse auslösen können oder es einfach nur „scheen“⁷ ist, wenn die Schüler/-innen Zeit haben zu sprechen.

1. Interaktive Interpretationen

1.1 Erhebungsdesign

Um biblischen Lernprozessen in der schulischen face-to-face-Kommunikation nachspüren zu können, wurden im Rahmen einer qualitativen Studie zwischen Juli 2013 und April 2014 vier Unterrichtsstunden in unterschiedlichen oberpfälzerischen, gymnasialen Religionsun-

-
- 1 Dieses Zitat stammt aus einer unveröffentlichten Aussage des Schülers Julian, die er im Anschluss an eine aufgezeichnete Unterrichtsstunde verlauten ließ.
 - 2 Fricke, Michael: Was können Schülerinnen und Schüler mit der Bibel lernen? Konturen einer Bibeldidaktik für das 21. Jahrhundert. In: Bachmann, Michael/Woyke, Johannes (Hg.): Erstaunlich lebendig und bestürzend verständlich? Studien und Impulse zur Bibeldidaktik, Göttingen 2009, 69–84, 84.
 - 3 Groeben, Norbert/Schroeder, Sascha: Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick, Weinheim - München 2004, 145–168, 145.
 - 4 Theis, Joachim: Bibeldidaktik als Ermöglichungsdidaktik. In: Bachmann/Woyke (Hg.) 2009 [Anm. 3], 319–332, 328.

-
- 5 Deurer, Rebecca: Ein Text, zwei Menschen, drei Lesarten. Interaktive Interpretationen eines biblischen Textes in offenen Unterrichtsgesprächen, Bad Heilbrunn 2018.
 - 6 Als Beispiel soll an dieser Stelle auf die quantitative Studie von Joachim Theis verwiesen werden. Theis, Joachim: Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Stuttgart 2005.
 - 7 Vgl. Anm. 1.

terrichtsklassen⁸ der 10. Jahrgangsstufe mithilfe von Tonbandaufnahmen⁹ aufgenommen. Die Unterrichtsstunden fanden unter der Leitung der zuständigen Religionslehrkräfte ausschließlich im originären Schulgebäude statt. Obwohl jeweils nur eine Schulstunde à 45 Minuten aufgenommen werden sollte, variierte aufgrund von schulorganisatorischen Gründen die Zeitspanne zwischen 36 und 68 Minuten.

Der Aufbau der Stunde ermöglichte die Aufnahme jeweils zweier offener¹⁰ Unterrichtsgespräche. Während das erste offene Unterrichtsgespräch jeweils durch eine Einzelarbeit vorbereitet wurde, gründete das zweite offene Unterrichtsgespräch auf den Ergebnissen einer strukturalen Analyse,¹¹ die in einer Partnerarbeit angefertigt wurde.

Ausgangspunkt für die offenen Unterrichtsgespräche bildete Gen 4,1–16. Gewählt wurde diese Perikope aufgrund der geschlossenen, übersichtlichen Handlung, die einen Einstieg ohne Vorwissen und mehrmaliges Lesen im Unterricht ermöglichte. Gleichzeitig beinhaltet die Erzählung unterschiedliche passive wie auch aktive Identifikationspersonen. Die zahlreichen Leerstellen gestatteten den Schülerinnen und Schülern zusätzlich einen „Anteil

am Mitvollzug“¹². Auch gründen unterschiedliche Gefühlsregungen und Konfliktpotentiale in der Handlung. Diese Sperrigkeit des Textes kann Dissense bei den Leserinnen und Lesern hervorrufen, die nach Max Miller Ausgangspunkte für fundamentale Lernprozesse¹³ darstellen.

1.2 Auswertungsdesign

Die Dokumentation und die Analyse von interaktiven Interpretationen in offenen Unterrichtsgesprächen stellen das Ziel des Forschungsprojektes dar. Hierdurch soll Aufschluss über die handlungsbezogene Nutzbarmachung, Auswertung und Systematisierung des biblischen Textes vonseiten der Schüler/-innen erhalten werden.

Interaktive Interpretationen werden in diesem Kontext als wechselseitig beeinflusste Übersetzungen des biblischen Textes im Medium des Gesprächs, bei dem es zu einem „Hin- und-her-Laufen“ zwischen den Gedanken und Ideen¹⁴ der beteiligten Personen kommt, definiert. Betrachtet werden diese Interaktionen als „wechselseitige Beeinflussung [von] Einstellungen, Erwartungen und Handlungen“¹⁵. Der Terminus ‚Interpretation‘ weist darauf hin, dass sich die Leserin bzw. der Leser im Prozess des

8 In dieser Studie wurde darauf Wert gelegt, sich dem Alltag anzunähern. Daher wurden bestehende Religionsunterrichtsklassen gewählt, die durch ihre gewohnte Zusammensetzung auf bestehende Interaktionsstrukturen zurückgreifen konnten.

9 Zusätzliche Daten wurden durch teilnehmende Beobachtungen generiert. Diese Form der Datengenerierung gestattete Einblicke in die nicht verbal geäußerten Interaktionen zwischen den beteiligten Personen.

10 Offene Unterrichtsgespräche werden an dieser Stelle als durch den Text inhaltgebundene, jedoch ziel- und ergebnisoffene Dialoge definiert.

11 Zirker, Hans: Bibel-Lesen. Zur Methode. In: Ders./Hilger, Georg/Aurelio, Tullio u. a. (Hg.): Zugänge zu biblischen Texten. Eine Lesehilfe zur Bibel für die Grundschule. Neues Testament, Düsseldorf 1998, 17–28.

12 Iser, Wolfgang: Der implizierte Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett, München 1972, 16.

13 Max Miller vertritt die These, dass fundamentales Lernen ausschließlich durch inter- oder überindividuelles Lernen möglich ist. Vgl. Miller, Max: Dissens. Zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens, Bielefeld 2006, 74.

14 Kolenda, Sandy: Unterricht als bildendes Gespräch. Richard Rorty und die Entstehung des Neuen im sprachlichen Prozess (Studien zur Bildungsgangforschung 28), Opladen – Farmington Hills 2010, 34.

15 Hofer, Manfred: Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Weirner, Franz E. (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie 3: Pädagogische Psychologie, Göttingen 1997, 213–252, 213.

Lesens dem Text verstehend, erklärend und deutend annähert.¹⁶

Die Arbeit nimmt eine konstruktivistische Perspektive ein, die verbunden wird mit den Grundsätzen des symbolischen Interaktionismus. Das bedeutet, dass sowohl die individuellen Interaktionen zwischen Text und Leser/-in wie auch die Interaktionen zwischen den Leserinnen und Lesern als aktive Konstruktionsprozesse gedeutet werden. Diese Perspektive spiegelt sich sowohl in der Datenaufbereitung wie auch -auswertung der ausschließlich sprachlich geäußerten Beiträge der Schüler/-innen wider. Aufbereitet wurden die anonymisierten Daten mithilfe des Transkriptionssystems GAT2,¹⁷ bei dem durch die Zeilenschreibweise die Sequenzialität des Gesprächs im Zentrum stand. Transparent wird zusätzlich die sukzessive Herstellung von geteiltem Wissen durch die Analyse dreier Schlüsselpassagen aus den offenen Unterrichtsgesprächen mithilfe einer syntaktisch-semantischen Interaktionsanalyse.¹⁸ Die Forschungsfrage „Wie wird was im Rekurs auf andere Schüler/-innen und den biblischen Text gesagt?“¹⁹ war hierfür leitend. Gebündelt wurden die Ergebnisse über die interaktiven Interpretationen unter den Stichpunkten *Themati-*

*sche Entwicklungen*²⁰, *Textinterpretationen*²¹ und *Interaktionen*²².

2. *Biblische Lernprozesse*

2.1 *Siebenfache Rache*

Hanna²³ liest Gen 4,1–16, formuliert im Rahmen der Einzelarbeit eine Frage und stellt diese zu Beginn eines offenen Unterrichtsgesprächs ihren Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern vor. Ihre nach dem Sinn forschende Erkundigung lautet: „*Wieso soll der, [...] der Kain erschlägt, siebenfache Rache erfahren?*“²⁴

Hannas Frage ist, ausgehend von einem nach funktionalen²⁵ Kriterien zugrunde liegenden Textbegriff, kein Indiz für ihr Unvermögen, die Informationen im Text zu ermitteln, zu

16 Diese Definition ist hinterlegt und im Detail erklärt bei Deurer 2018 [Anm. 5], 80.

17 Vgl. Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10 (2009) 353–402.

18 Bei der syntaktisch-semantischen Interaktionsanalyse wurden Burkard Porzelts Analyseschritte seiner syntaktisch-semantischen Sequenzanalyse um Elemente von Götz Krummheuers Interaktionsanalyse bereichert. Vgl. Deurer 2018 [Anm. 5], 104–106.

19 Deurer 2018 [Anm. 5], 90.

20 Unter diesem Stichpunkt wird eine inhaltliche Umschreibung der jeweiligen Schlüsselpassage prägnant zusammengefasst. Bedacht wird hierbei sowohl die kontextuelle Bedeutung des Gesprächsbeitrags (Gesprächsfunktion) wie auch die Form des Sprecherwechsels. Leitend ist die Frage: Wie entwickelt sich das Thema?

21 Festgehalten wurden unter diesem Stichpunkt die Antworten auf die Fragen: Welche Leerstellen wurden von den Leser/-innen fokussiert? Welche Textinterpretationen wurden artikuliert? Wie erklären die Sprecher/-innen ihre Textinterpretationen mithilfe von textimmanenten und -exmanenten Informationen?

22 Unter dieser Überschrift wurden sowohl die Kommunikationsstrukturen (Wer spricht wann; Form des Sprecherwechsels) wie auch die Form der Bezugnahmen (Zitat, Abgleich, Dissens, Konsens) subsumiert.

23 Zwei Unterrichtsgespräche der Februargruppe konnten am 7. Februar 2014 in einem oberpfälzerischen Stadtgymnasium aufgenommen werden. Die Gruppe setzte sich aus elf Schülerinnen, zehn Schülern und einer Referendarin zusammen.

24 Deurer 2018 [Anm. 5], 113.

25 In einer funktionalen Definition wird der Begriff durch seine Verwendung erläutert. Alternativ könnte eine nach strukturellen Kriterien ausgerichtete Textdefinition verwendet werden, in der der Text durch seine Bestandteile seine Definition erföhre.

lokalisieren und angemessen auszuwählen, sondern ein Kennzeichen für ihre aktive (Re-)Konstruktionsleistung der Textbedeutung. Bei diesem produktiven Wechselspiel zwischen Hanna und der Perikope verknüpft sie Aussagen des Textes aktiv mit ihrem Vor-, Welt- und Sprachwissen. Ausgangspunkt für Hannas Interaktion mit der Perikope bildet eine biblische Leerstelle. Sie fokussiert Gen 4,15²⁶ und verknüpft in ihrer Erkundigung textimmanente Informationen mit dem Befremden, das diese Bibelstelle in ihrem individuellen Leseprozess ausgelöst hat.

Hanna wird in dieser Arbeit als aktive Rezipientin wahrgenommen, die die Fähigkeit besitzt, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“.²⁷ Ergründet²⁸ wurden diese Kohärenzprozesse als Ausgangspunkt für unterschiedliche Textinterpretationen sowohl von der hermeneutisch ausgerichteten Rezeptionsästhetik²⁹ wie auch von der empirisch arbeitenden Psycholinguistik.³⁰ Auch innerhalb der Religionspädagogik entstanden unterschied-

liche rezeptionsästhetisch und kognitionswissenschaftlich ausgerichtete Arbeiten, die u.a. nachfragten, inwiefern geschlechtsspezifische³¹ oder entwicklungspsychologische³² Gründe die Textinterpretation leiten.

Für das vorliegende Projekt ist es nicht bedeutsam zu ergründen, welches Vor-, Welt- und Sprachwissen von Hanna prägend war für ihre Frage. Ausschlaggebend ist jedoch für diese Arbeit der funktionale Textbegriff und die daraus resultierende, legitime Perspektive des „Akt[es] des Lesens“³³ als Geburtsmoment von unterschiedlichen Textinterpretationen.

Hannas „Akt des Lesens“ mündet in der Frage „*Wieso soll der, [...] der Kain erschlägt, siebenfache Rache erfahren?*“ Hannas Erkundigung kennzeichnet hierbei einerseits den Beginn eines Sinnverstehensprozesses, „wo das Befremden in ein erstes Suchen und Forschen übergeht.“³⁴ Andererseits markiert ihre Erkundigung im Plenum auch den Anfang eines Aushandlungsprozesses, bei dem ihre individuellen Interaktionen mit der biblischen Perikope durch die kollektive Auseinandersetzung dieser Frage in der face-to-face-Kommunikation der Gesprächsteilnehmer/-innen erweitert werden.

26 „Der Herr aber sprach zu ihm: Darum soll jeder, der Kain erschlägt, siebenfacher Rache verfallen.“ (Gen 4,15).

27 PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Bd. I), Berlin, 24.

28 Im Gegensatz zu den Rezeptionsästheten betrachten die Psycholinguisten die Aufgabe der Reflektion der Verstehensprozesse nicht als Aufgabe des Lesers, sondern als die ihrer empirischen Wissenschaft.

29 Als Vertreter dieser Gruppe sollen an dieser Stelle Wolfgang Iser, Hans R. Jauf und Stanley E. Fish genannt werden. Vgl. hierzu *Deurer* 2018 [Anm. 5], 24.

30 In der Psycholinguistik werden Leseprozesse als Interaktionsgeschehen mithilfe der Bottom-up-, der Top-down- und der Interaktiven Theorie versucht zu beschreiben. Vgl. ebd., 15–24.

31 Vgl. *Arzt, Silvia*: Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck 1999.

32 Vgl. *Bucher, Anton A.*: Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Fribourg 1990.

33 Wolfgang Iser veröffentlichte unter diesem Titel seine rezeptionsästhetische Sicht auf den aktiven Akt des Lesens. Vgl. *Ders.*: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, Stuttgart ⁴1994.

34 *Combe, Arno/Gebhard, Ulrich*: Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung, Wiesbaden 2012, 70.

2.2 Kain leidet länger

Hannas Mitschüler Leon reagiert auf ihre Frage „Wieso soll der, [...] der Kain erschlägt, siebenfache Rache erfahren?“³⁵ mit einem „Ja“³⁶ und versucht, diese zu beantworten. In seiner teleologischen Textinterpretation erläutert er, dass Gott eine siebenfache Strafe androht, „damit halt [...] der Kain [...] länger leidet“³⁷. Kains Leidenszeit „um den Tod“³⁸ wird durch Gottes Schutz³⁹ verlängert. Leon erläutert nicht, wessen Tod er thematisiert. Auch berichtet er nicht, wie dieser Tod eintrat. Dafür expliziert er mithilfe zweier textexmanenter Aussagen, warum Kains Leben nach Abels Tod eine Leidenszeit darstellt. Kain hat, laut Leon, „ja jetzt dann keine Freunde“⁴⁰ mehr und kann „ja keine Verbindungen mit anderen Leuten knüpfen“⁴¹.

In Leons Antwort auf Hannas Frage wird nicht nur durch die textimmanenten und -exmanenten Informationen das produktive Wechselspiel zwischen Leon und der Perikope deutlich, sondern auch die kollektive Auseinandersetzung mit dem Text. Sowohl mit seinem Redebezug („Ja“⁴²) wie auch mit seiner Antwort („damit halt [...] der Kain [...] länger leidet“⁴³) knüpft Leon an Hannas Redebeitrag an. Dieses Inanghalten⁴⁴

des Gesprächs ist nach dem Philosophen und Literaturwissenschaftler Richard Rorty charakteristisch für ein bildendes Gespräch. In einem bildenden Gespräch wird nach Rorty das Fremde aufgenommen und nach einer besseren, interessanteren, ergebnisbereichernden Antwort Ausschau gehalten. Erst wenn ein Gespräch nicht mehr fortgeführt wird, da alle beteiligten Gesprächsteilnehmer/-innen glauben eine letztgültige Wahrheit auf eine Fragestellung gefunden zu haben, wird ein bildendes Gespräch zu einem normalen Gespräch.

Aus Rortys Perspektive hat das Bildungsgeschehen im Gespräch eine hermeneutische und eine poetische Seite. In Leons Redebeitrag spiegelt sich die hermeneutische Seite des Bildungsgeschehens wider, bei der Leon dem Unvertrauten ausgeliefert ist. Sowohl in seiner Beschreibung von Kains Leben als Leidenszeit („der Kain [...] länger leidet“⁴⁵) wie auch in Leons Bestreben seiner Textinterpretation mithilfe von textexmanenten Informationen („ja jetzt dann keine Freunde“⁴⁶; „ja keine Verbindungen mit anderen Leuten knüpfen“⁴⁷) zu stützen, wird der Versuch deutlich, das Unvertraute zu studieren und zu bewältigen.

2.3 Rache ist falsch

Jonas widerspricht zaghaft Leons Lösungsvorschlag („Na ja [...] glaub ich jetzt eher weniger“⁴⁸), modifiziert dessen Gedanken der Zeit des Leidens („Zeit [...] zu büßen“) und formuliert Hannas Frage aufgreifend eine eigene deontologische Antwort: Gott droht eine siebenfache Rache an, da „man [...] gar nicht töten“⁴⁹ soll.

35 Deurer 2018 [Anm. 5], 113.

36 Ebd., 115.

37 Ebd.

38 Ebd.

39 Seine Aussage kann durch die textimmanente Information, dass Gott Kain schützt, in Gen 4,15 erklärt werden.

40 Deurer 2018 [Anm. 5], 115.

41 Ebd., 116.

42 Ebd., 115.

43 Ebd.

44 Im Kontext der Frage nach der Aufgabe der Philosophie expliziert Rorty das Inanghalten des Gesprächs: „Das Inanghalten eines Gesprächs als hinreichendes Ziel der Philosophie zu sehen, Weisheit als das Vermögen zu verstehen, ein Gespräch mitzutragen, heißt, den Menschen nicht als ein Wesen zu sehen, das man irgendwann akkurat beschreiben zu können hofft, sondern als den Erzeuger von Be-

schreibungen.“ Rorty, Richard: Der Spiegel der Natur: Eine Kritik der Philosophie, Frankfurt a. M. 1987, 409.

45 Deurer 2018 [Anm. 5], 115.

46 Ebd.

47 Ebd., 116.

48 Ebd.

49 Ebd., 118.

In seinem vorsichtig vorgetragenen („Na ja“⁵⁰) wertenden Urteil („glaub ich jetzt eher weniger“⁵¹) weist Jonas Leons Erklärung für die Androhung einer siebenfachen Rache zurück. Aus Jonas' Perspektive gibt Kains Handeln „dem anderen nicht das Recht ihn umzubringen“⁵².

Analog zu seinem Vorredner Leon erkennt Jonas einen Zusammenhang zwischen der Androhung einer siebenfachen Rache und der Verlängerung von Kains Lebenszeit. Für Leon ist die Verlängerung von Kains Lebenszeit jedoch der Grund („der Kain [...] länger leidet“⁵³), für Jonas die Folge dieser Androhung.

Dieser vorliegende Dissens gründet in den unterschiedlichen Antworten der Schüler auf Hannas Frage „Wieso soll der, [...] der Kain erschlägt, siebenfache Rache erfahren?“⁵⁴ Während Leons teleologische Antwort mithilfe textmanenter Informationen aufzuzeigen versucht, dass Kains Leben verlängert werden soll, zielt Jonas deontologische Antwort auf einen allgemeinen Grundsatz: „[E]s heißt doch auch, dass man eigentlich nicht aus Rache auch töten soll [...] man soll gar nicht töten“⁵⁵.

Dieser Dissens kann, da er von Jonas bewusst wahrgenommen wurde („Na ja [...] glaub ich jetzt eher weniger“⁵⁶), aus der Perspektive des Soziologen Max Miller zum Ausgangspunkt fundamentalen Lernens werden. Wie Rorty erkennt Miller im Gespräch einen bildenden Moment. Während jedoch für Rorty das Innganghalten eines Gesprächs eine Grundbedingung für den bildenden Moment im Dialog darstellt, ist für Miller das gemeinsame Wissen um einen Dissens und das gemeinsame Ringen um einen

Konsens ausschlaggebend für das Entstehen von etwas Neuem. Erst wenn etwas Neues entsteht, lernt das System, die Gesprächsgruppe.

In einem Einschub partizipiert Jonas spielerisch-experimentell an Leons Textinterpretation, indem er dessen Gedanken mit seinem eigenen Vokabular umschreibt: „Also er hat jetzt [...] Zeit [...] dafür zu büßen“⁵⁷. Durch seinen spielerischen Umgang, seine nach Rorty poetische Tätigkeit, ändert sich die Textinterpretation. Für Leon bildete die Verlängerung der Leidenszeit („länger leidet“⁵⁸) den Grund für die Androhung der siebenfachen Rache. Wogegen Kain, in Jonas Umschreibung, „Zeit [...] zu büßen“⁵⁹ hat. Aus Leons ‚Zeit des Leidens und der sozialen Isolation‘ wird bei Jonas eine ‚Zeit der Wiedergutmachung‘ für Kain. Durch die Verwendung neuen Vokabulars („büßen“⁶⁰) und dem damit verbundenen Experimentieren mit der Beschreibung eines anderen Sprechers wird Jonas' poetische Tätigkeit, wie Rorty diesen Aspekt des Bildungsgeschehens beschreibt, deutlich.

3. Offene Unterrichtsgespräche als bildender Moment

Am Ende dieser knappen Skizzierung eines Ausschnitts aus dem offenen Unterrichtsgespräch bleibt die Frage, ob offene Unterrichtsgespräche biblische Lernprozesse auslösen können oder es einfach nur „scheen“ ist, wenn die Schüler/-innen Zeit haben, sich mit einem biblischen Text auseinanderzusetzen.

Im Rahmen der hier nur fragmentarisch vorgestellten qualitativen Studie konnte in allen drei Schlüsselpassagen⁶¹ das produktive

50 Ebd., 116.

51 Ebd.

52 Ebd., 117.

53 Ebd., 115.

54 Ebd., 113.

55 Ebd., 118.

56 Ebd., 116.

57 Ebd., 117.

58 Ebd., 115.

59 Ebd., 117.

60 Ebd.

61 Aufgrund von forschungsökonomischen und forschungsrelevanten Aspekten wurden nur drei Schlüsselpassagen aus den vier aufgezeichneten Unterrichtsstunden analysiert.

Wechselspiel zwischen der individuellen Begegnung der Schüler/-innen mit dem biblischen Text und ihrer kollektiven Auseinandersetzung anhand von interaktiven Interpretationen dokumentiert und analysiert werden.

Gleich Leon stützten auch die anderen Schüler/-innen in den Schlüsselpassagen durch textimmanente und -exmanente Informationen ihre Textinterpretationen, lieferten sich mit ihren Lesarten, wie Leon in der face-to-face-Kommunikation, einer wechselseitigen Verstehens- und Sicherungskontrolle aus und glichen wie Jonas ihre Textinterpretationen mit denen ihrer Vorredner ab. Hierbei konnte in den detaillierten Analysen der Schlüsselpassagen auch aufgezeigt werden, wie die Schüler/-innen im Gespräch ihre eigene Deutung verfestigten, modifizierten oder auch revidierten.

Auch bildete das Wissen um einen Dissens und das gemeinsame Ringen um einen Konsens, das im vorliegenden Beispiel nur am Anfang anhand der Redebeiträge von Leon und Jonas aufgezeigt werden konnte, in allen drei Schlüsselpassagen die Triebfeder für die Inganghaltung des Gesprächs.

Die wechselseitig beeinflussten Interpretationen in den drei Schlüsselpassagen unterschieden sich in der Länge der thematischen Verläufe, der Anzahl der Gesprächsteilnehmer/-innen, der Form der Argumentationen und der Moderation der Lehrkräfte. Dennoch konnte in allen drei thematischen Verläufen in konzentrierter Form der bildende Moment oder wie Miller sagt die Emergenz des Neuen nachvollzogen werden.

4. *Seid mutig!*

Abgerundet werden soll die Vorstellung der Ergebnisse durch drei knappe Plädoyers.⁶²

4.1 Qualität versus Quantität

Anhand der Ergebnisse der qualitativen Studie kann aufgezeigt werden, dass auch kurze Unterrichtsgespräche bildende Momente bergen können. Zeitlich begrenzte Unterrichtsgespräche, insbesondere jene mit knappen Gesprächsbeiträgen, stellen für die Lehrkräfte eine besondere Herausforderung dar, wenn sie versuchen, die Aussagen der Schüler/-innen in den gesamtheologischen Kontext einzuordnen.

Lehrende, habt Mut, euch dieser anspruchsvollen Aufgabe der Führung eines Unterrichtsgesprächs auch in kurzen Zeiträumen zu stellen! Euer Lohn ist ein verantwortbarer Bibelunterricht, in dem in der kollektiven Auseinandersetzung mit dem Bibeltext ein bildender Moment ausgelöst werden kann.

4.2 Reden versus Schweigen

Der bildende Moment im Unterrichtsgespräch ist, nach Miller, die Aushandlung einer strittigen Frage. Interaktive Interpretationen können erst im Spannungsfeld zwischen dem Dissens und dem gemeinsamen Konsens entstehen. Diese Differenzen können jedoch erst wahrgenommen werden, wenn die beteiligten Personen sich aufmerksam zuhören. Bedeutsam ist daher für das offene Unterrichtsgespräch neben dem Rede- auch das Zuhörrecht.

Ein Ergebnis der Studie ist, dass auch Schüler/-innen, die sich zwischen der anfänglichen und abschließenden Blitzlichtrunde nicht aktiv am Gespräch beteiligt haben, ihre eigene Lesart verfestigt, revidiert oder modifiziert haben.

62 Eine detaillierte Darstellung der drei Plädoyers kann nachgelesen werden bei Deurer 2018 [Anm. 5], 186–189.

Schweigen alle Personen in der Gruppe, entsteht kein bildendes Gespräch, genauso wie wenn keiner zuhört. Dennoch: Lehrende, habt Mut, auch Schweigenden ihr Zuhörrecht zu lassen!

4.3 Dissens versus Konsens

Der Konsens über den Dissens bildet den Ausgangspunkt für interaktive Interpretati-

onen. Lehrende, habt daher Mut, Dissense zu initiieren und zu moderieren! Euer Lohn ist die Chance auf die Emergenz von etwas Neuem. Oder anders formuliert: Euer Lohn ist die Chance, biblische Lernprozesse im Unterrichtsgespräch auszulösen, sodass es nicht nur „scheiden“ ist, „mal“ miteinander geredet zu haben.

Dr. Rebecca G. Deurer

Seminarleiterin i. K.

*Ehem. Wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl
für Religionspädagogik und Didaktik des*

Religionsunterrichts an der Universität

Regensburg, Universitätsstr. 31,

93053 Regensburg