
**Reese-Schnitker, Annegret / Bertram, Daniel / Fröhle, Dominic (2022).
Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale. Stuttgart.
Kohlhammer. ISBN 978-3-17-038167-4. 532 Seiten.**

Michael Fricke

Universität Regensburg (michael.fricke@ur.de)

Der Band widmet sich dem Thema „Gespräche im Religionsunterricht“ (RU) auf zwei Wegen. Zum einen macht er die empirische „Kasseler Studie“ der Forschungsgruppe um Reese-Schnitker zugänglich. Dazu gehören die Teile B (190-481), C (485-527) und aus Teil A die Beiträge von Reese-Schnitker zu Bedeutung und Funktionen von Gesprächen im RU sowie zur Kritik an diesen (17-41) und von Bertram zur begrifflichen Einordnung von Unterrichtsgesprächen aus allgemein-pädagogischer Sicht (43-52). Die anderen neun Beiträge von Teil A (42-188) stammen von Gastautoren, die aus verschiedenen Richtungen das Thema „Unterrichtsgespräch“ adressieren, jedoch nicht direkt auf Fragestellung, Design oder Ergebnisse der Kasseler Studie Bezug nehmen. Gleichwohl bilden sie einen hilfreichen Referenz- und Orientierungsrahmen. Die übergeordneten Fragen in Teil A sind grundsätzlicher Art: Was sind Unterrichtsgespräche, welche Funktion haben sie und wie sind sie am besten zu gestalten? Hier können aus Platzgründen nur wenige dieser Beiträge herausgegriffen werden: Delling (115-134) unterscheidet drei Typen von Unterrichtsgesprächen: das „rekonstruierende“, lehrerzentrierte, auf Nachvollziehen und Verstehen ausgerichtete Gespräch, bei dem es um objektivierbare Inhalte geht, das schülerzentrierte, „konstruierende“, d.h. ergründende und interpretierende Gespräch, das bei nicht-objektivierbaren Inhalten sinnvoll ist, und das „rekonstruierend-konstruierende“ Gespräch, das eine Kombination der beiden genannten Typen darstellt, wobei die SuS auf Basis der Auseinandersetzung mit objektivierbaren Inhalten argumentativ Stellung beziehen und für sich selbst eigene Schlüsse ziehen. Im Grunde kommt damit die bekannte Lachmann'sche Unterscheidung von Lehrgespräch, Schülergespräch und Diskussion zur Geltung, die zuvor schon von Reese-Schnitker (17-41) vorgestellt wurde. Scharrer zeigt die Chancen der themenzentrierten Interaktion für das Gestalten von theologischen Gesprächen im RU auf (147-162) und Schmid macht darauf aufmerksam (163-172), dass sich Unterrichtsgespräche möglichst produktiv in die Gesamtdramaturgie einer Stunde einfügen sollten. Schulte (53-68) sieht das Gespräch als zentrale kommunikative Praxis des RU an und verdeutlicht, welche Bedeutung der Aspekt der religiösen Sprachbildung hat, die in Unterrichtsgesprächen – bei Lehrkräften und Lernenden – vorausgesetzt ist und auch ganz konkret, etwa durch Maßnahmen wie die „Verlangsamung“ der sprachlichen Interaktion, gefördert werden kann (53-68). Roose (69-83) plädiert dafür, Unterrichtsgespräche im „Alltagsunterricht“ wahrzunehmen, in ihrer Regelmäßigkeit – etwa nach dem Muster „Initiation – Reply – Evaluation“ – zu untersuchen und auch in ihrem Beharrungsvermögen zu verstehen. Durch Betrachten von fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächen und den Gesprächen, die sich aus Schülerfragen ergeben, ließe sich Reflexionswissen gewinnen, auf dessen Basis weitere programmatische Überlegungen anzustellen wären.

Im Zentrum des Buches steht die „Kasseler Studie“. Diese basiert auf der Videographie und Auswertung von 63 (überwiegend katholischen) Religionsstunden zur Gottesrede und zu eschatologischen Themen in acht verschiedenen Lerngruppen (6. bis 10. Jg., aus Realschule, Gesamtschule, Gymnasium) unter Leitung von acht Lehrkräften in den Jahren 2009 bis 2016 (vgl. Reese-Schnitker 191-215). Ziel der Studie war es, „Plenumsgespräche“ im RU (193) zu untersuchen, genauer: „alltäglichen Religionsunterricht abzubilden und verschiedene kommunikative Interaktionsmuster zu identifizieren“ und daraus

„ein Instrumentarium für die Beschreibung“ dieser Unterrichtsgespräche zu gewinnen (191). Die Auswertung besteht aus der Verbindung von zwei Phasen: In der ersten Phase werden die kommunikativen Interaktionen beschrieben, zum einen durch ein niedrig-inferentes Rating im Hinblick auf Zeit, Sozialformen und inhaltliche Aktivitäten. Hier wurden 351 Gespräche, die länger als 15 Sekunden dauerten, ausgewertet. Zum anderen wurden 145 Gesprächsszenen von einer Dauer über zwei Minuten durch ein hoch-inferentes Rating analysiert. Hier kam ein Beobachtungsinventar mit 32 Bewertungskategorien zum Einsatz, der je eine Bewertung in vier numerischen Leveln vorsah (vgl. 204ff.). Die gewonnenen Werte wurden nach Häufigkeit ausgewertet und einer Faktorenanalyse unterzogen, so dass sich sieben Faktoren konstituierten, die Varianzen im Unterrichtsgespräch zu 70% aufklärten: 1. Gesprächsdynamik bei SuS; 2. theologischer Bezug; 3. Vertiefung durch die Lehrperson; 4. fachlich-metakognitive Reflexion; 5. Erfahrungsbezug; 6. Lernprozessreflexion und 7. strukturierende Lenkung durch Lehrperson (337-368). Die Daten wurden zudem mit der ex ante postulierten Differenzierung von Plenumsgesprächen in vier Typen abgeglichen: 1. „echtes Unterrichtsgespräch (UG)“ bestehend aus einer mindestens dreipoligen thematisch zusammenhängenden SuS-Interaktion in bestätigender, weiterführender oder widersprechender Bezugnahme; 2. „Unterrichtsgespräch als Reihung von Beiträgen (UGS)“ von SuS im Sinne von Typ 1, bei dem jedoch die gegenseitige Bezugnahme fehlt; 3. „Gespräche in verteilten Rollen als getarnte Lehrervorträge (UGLV)“, in denen die Lehrkraft die SuS mit Fragen dazu bringt, „einen von ihr vorher angedachten Inhalt zu erinnern, [...] zu erraten und wiederzugeben“, und 4. „Pingpong-Gespräch zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen (UGLS)“, bei dem die Lehrkraft die SuS-Beiträge „wiederholt, kommentiert, bewertet, vertieft oder weiterfragt“ (194). Das Ergebnis der Studie ist (225f.), dass im Mittel 33% der untersuchten Unterrichtszeit dem Plenumsgespräch gewidmet war. 50% davon fanden als Gesprächstyp 4 statt, 33% als Typ 2, 16% als Typ 1 und 10% als Typ 3. Während Typ 4 bei allen untersuchten Lehrkräften vorkam, war dies bei Typ 1 nur bei 5 von 8 der Fall.

Man kann diskutieren, wie nützlich diese Mittelwerte sind. Bezogen auf die einzelne untersuchte Lehrkraft machen sie durchaus Sinn, denn sie bilden einen Spiegel für die eigene Lehrkultur. Auf der Ganze gesehen ist die Aussagekraft eher gering, allein schon wegen der großen Varianz unter den Lehrkräften. Zudem hätte das Verfahren der Zuweisung von Merkmalen, die einen Typ empirisch konstituieren, klarer expliziert (vgl. 302, 353-357), aber auch die Möglichkeit von Mischtypen (vgl. 226) stärker thematisiert werden können. Die sieben konstituierenden Gesprächsfaktoren sind nachvollziehbar gewonnen, indes war der Faktor „Theologie“ bereits durch die Themenstellung der untersuchten Stunden vorgegeben.

In der zweiten Phase fokussierte sich die Forschungsgruppe auf Sequenzanalysen von „Schlüsselgesprächen“, die über eine genaue Beschreibung der Interaktionen hinaus die Szene nach gelungenen Aspekten und verpassten Lernchancen bewertet (vgl. 369-444). Man spürt den Forschenden die Leidenschaft für die Unterrichtsbeobachtung in jeder Zeile ab. Die Analysen sind inhaltlich und methodisch nicht nur souverän, sondern lesen sich faszinierend und bieten einen minutiösen Einblick in das Geschehen. Sie zeigen, wie Lernende aufeinander eingehen bzw. auch aneinander vorbeireden und decken ohne Umschweife Sackgassen und Hindernisse im Lernprozess auf. Sie nehmen das Verhalten der Lehrkraft in Bezug auf Stärken und Schwächen genau in den Blick. Durch die Möglichkeit, die statistischen Werte zu einer Lehrkraft (vgl. 307-336) mit Ausschnitten aus dem analysierten Unterricht in Beziehung zu setzen, findet eine gegenseitige Erhellung statt.

Die Forschungsgruppe bringt ihre Präferenz für „echte (d.h. schülerzentrierte) Unterrichtsgespräche“ programmatisch zum Ausdruck (vgl. 13). Dies zeigt sich auch an der Auswahl der präsentierten Feinanalysen: 3 von 4 Gesprächen sind diesem Typ zuzuordnen und „Frau Blume“, die am häufigsten diese Gespräche aufweisen kann, ist in drei von vier Sequenzen Protagonistin. Gerade deswegen ist es den Forschenden hoch anzurechnen, dass sie Szenen auswählten, die zwar intensive Interaktion zeigen, aber wenig theologisch-inhaltlichen Lernfortschritt bringen. Es wird z.B. bei der Sequenz zum ontologischen

Gottesbeweis (369-392) offensichtlich, dass subjektorientierte Schülergespräche „ins Leere“ (388) laufen, wenn die SuS intellektuell überfordert sind bzw. die Lehrkraft nicht zuvor durch geeignete Lernumgebungen Verstehenshilfen gibt – hier könnte auch ein guter, erklärender Lehrervortrag förderlich sein.

Der Band ist für Forschende anregend und bietet für den Bereich der Aus- und Weiterbildung Material (z. B. Transkripte) zum eigenen Weiterarbeiten. Insgesamt verdient die Forschungsleistung großen Respekt und wissbegierige Lesende.