

IST REDEN WIRKLICH NUR SILBER? – EINBLICKE IN VIDEOGRAFIERTE GESPRÄCHE IM RELIGIONSUNTERRICHT

Dominic Fröhle und Annegret Reese-Schnitker

Im Religionsunterricht wird Unterrichtsgesprächen viel zugetraut. Und gerade in Bezug auf Schülerreligiositäten lassen sich viele Erwartungen an das unterrichtliche Gespräch formulieren. Das Potenzial von Unterrichtsgesprächen in Bezug auf Schülerreligiositäten soll im Folgenden schlaglichtartig anhand von drei Gesprächen, die uns im Workshop in einer Videosequenz vorlagen, erkundet werden. Inwiefern kommen Schülerreligiositäten in Unterrichtsgesprächen des Religionsunterrichts zur Sprache und wie werden diese fachdidaktisch aufgegriffen, vertieft, hinterfragt, übersehen?

1. Potenzial von Gesprächen für religiöses Lernen

Das Unterrichtsgespräch birgt in sich das Potenzial, einen kommunikativen Austausch über eigene, andere und fremde Religion und religiöse Weltdeutung anzuregen. Es kann zu einem Medium werden, (religiöse) Gedanken, (religiöse) Vorstellungen, (religiöses) Wissen und (religiöse) Einstellungen sichtbar und damit auch bestreit-, diskutier- und bearbeitbar zu machen. Schüler*innen lernen dadurch religiös sprachfähig zu werden, ihre Gedanken und Einstellung in eigene (persönliche) Worte zu fassen. Es geht aber auch darum, den Äußerungen der Mitschüler*innen zuzuhören und sich durch diese hinterfragen und inspirieren zu lassen. Das Gespräch eröffnet die Möglichkeit, unterschiedliche Sichtweisen, Standpunkte und Perspektiven kennenzulernen, diese gemeinsam und unterrichtsöffentlich diskursiv und kontrovers zu bearbeiten.¹ Eine Teilnehmerin unseres Workshops begründet die Bedeutung des Unterrichtsgesprächs wie folgt: „Gespräche im Religionsunterricht sind für religiöses Lernen relevant, weil der Religionsunterricht (fast) der letzte ‚Raum‘ ist, wo Reden über Gott und Glauben möglich ist.“ Ein anderer Teilnehmer gibt zu bedenken: „Das Unterrichtsgespräch ist die Basis für jegliche Unterrichtsplanung, weil ich erst im Gespräch erkenne, wen ich vor mir habe, was die Schüler*innen beschäftigt, welches Wissen und welche Erfahrungen diese mitbringen und welchen persönlichen Bezug sie zum Unterrichtsthema haben.“

¹ Vgl. dazu Reese-Schnitker, Annegret, Produktive Unterbrechungen im Unterrichtsgespräch. Typische Muster, Stolpersteine und Lernchancen von Unterrichtsgespräch – aufgezeigt an einem Fallbeispiel, in: Katechetische Blätter 138 (2013), 130-137, 130ff. Auch Ebbens, Sebo/Ettekoven, Simon, Unterricht entwickeln. Bd. 2: Kooperatives Lernen, Baltmannsweiler 2011, 116ff.

Wir können festhalten: All diese von religionspädagogischen Expert*innen (und auch den Workshopteilnehmenden) formulierten Erwartungen an das religionsunterrichtliche Gespräch sind didaktisch nachvollziehbar und anspruchsvoll². Sind sie realistisch und realisierbar? Sind diese religionsdidaktischen Intentionen des Unterrichtsgesprächs auch im religionsunterrichtlichen Alltag zu beobachten? Gelingt ihre Umsetzung in der Unterrichtspraxis?

2. Mit welcher Intention werden Schülerreligiositäten im Unterrichtsgespräch sichtbar?

Gemeinsam mit den Teilnehmenden des Workshops haben wir uns der Frage gestellt, ob das religionsunterrichtliche Gespräch auch zu einem Ort werden kann, um über den eigenen Glauben (das Hoffen, die Fragen, die Zweifel) und die eigene Religiosität³ zu sprechen. Schüler*innen erhalten sicherlich hier die Möglichkeit, aus ihrem eigenen Leben, ihrer eigenen religiösen Biografie persönliche Erfahrungen einzubringen. Was aber passiert mit diesen sehr persönlichen bis intimen Äußerungen von Kindern und Jugendlichen im Religionsunterricht? Geht es (nur) darum, das Eigene in Worte zu fassen, die subjektive Sichtweise einzubringen, sich zu „offenbaren“ und Bekenntnis für den eigenen religiösen Standpunkt abzulegen? Allemal ist dies ein ehrgeiziges Ziel, das auf selbstbewusste und mutige Schüler*innen baut, bedenkt man, dass wir uns im öffentlichen Religionsunterricht bewegen und nicht in der eigenen Peer-Group oder im vertrauten familiären Kontext. Wenn das persönliche Zeugnis zählt oder die eigene religiöse Praxis öffentlich werden soll, ist dann die Perspektive, den eigenen Standpunkt auch der Kritik auszusetzen, den eigenen Glauben kritisch von anderen anfragen zu lassen und ihn selbst zu reflektieren, am Ort

2 Vgl. etwa „Im gelungenen Unterrichtsgespräch verflüssigen sich mitgebrachte Lesarten der Bibel. Ohne Angst vor Abwertung dürfen diese Lesarten in der Kommunikation mit den Mitschüler/innen und der Lehrerin geäußert und befragt, untermauert oder angefochten werden. Ziel ist die Entwicklung geprüfter und geläuterter Deutungen des Textes“, so Porzelt, Burkard, Grundlinien biblischer Didaktik. Regensburg 2012, 116.

Auch Miriam Schambeck betont: „Erst indem die eigenen Deutungen von anderen angefragt, weitergedacht, korrigiert oder auch bestätigt werden, erst wenn Deutungen miteinander ausgetauscht werden, kann Verständigung stattfinden. Subjektive Deutungen erfahren in der intersubjektiven Kommunikation einen Ermöglichungsraum, aber auch eine Grenze“, so Schambeck, Mirjam, Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009, 112. Kritisch dazu auch Reese-Schnitker, Annegret, 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, 236.

3 Gerät Schülerreligiosität in den Blick, ist zunächst zu fragen, welches Verständnis man davon hat. Aus unserer Sicht ist ein weites Verständnis, das sich an den Dimensionen von Glock orientiert, von einem engeren Verständnis zu unterscheiden. Bei einem weiten Verständnis unterscheidet man mit Glock fünf verschiedene Dimensionen von Religiosität: (1) ritualistische Dimension (öffentlich und privat), (2) ideologische Dimension (Zustimmung zu Glaubenssätzen, Grad der Religiosität), (3) Dimension der religiösen Erfahrung (subjektives emotionales Erleben), (4) Dimension der Konsequenzen aus religiösen Überzeugungen und Erfahrungen, (5) religiöse Wissensdimension. Zu einem engen Verständnis von Schülerreligiosität würden vorwiegend der persönliche Glaube (ideologische Dimension) und die eigene religiöse Praxis (ritualistische und Dimension der Konsequenzen im Handeln) zählen.

des schulischen Religionsunterrichts angemessen? Es ist wahrlich ein anspruchsvolles religionspädagogisches Ziel, wenn Unterrichtsgespräche darüber hinaus darauf abzielen, dass Schüler*innen sich im Austausch mit ihren Mitschüler*innen in der eigenen religiösen Positionierung herausgefordert sehen, um diese kompetent und reflexiv weiterzuentwickeln.

3. Religionsunterricht als teilöffentlicher Raum

Bei der Frage nach Schülerreligiositäten im Religionsunterricht ist es unserer Ansicht nach geboten, den Ort religiösen Lernens zu bedenken. Während in (alltäglichen, privaten) Gesprächen ein Dialog auf Augenhöhe erwünscht ist, in dem sich beide Seiten unvoreingenommen einbringen können, Positionen, Erfahrungen und Einsichten austauschen, authentisch sind, muss konstatiert werden, dass das unterrichtliche Gespräch hierzu nur bedingt und unter bestimmten Voraussetzungen in der Lage ist. Die Religionsunterrichtsklasse ist keine freiwillige Gemeinschaft, sondern unterliegt den schulischen Rahmenbedingungen, d. h. niemand kann die Lerngruppe einfach so verlassen. Religionsunterricht unterliegt der normalen Leistungsbeurteilung, die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden ist asymmetrisch: „Die asymmetrische Kommunikationssituation (schreibt) den Äußerungen der Lehrkraft eine deutliche höhere Relevanz zu als den Äußerungen der Schüler/innen.“⁴ Rein strukturell ist eine gleichberechtigte Teilnahme der Beteiligten in diesen Gesprächen nicht gegeben.⁵ Unterricht muss in dieser unhintergehbaren institutionellen Konstituiertheit ernst genommen werden.⁶

4. Der Blick in die Unterrichtspraxis

Auf der Suche nach Unterrichtsgesprächen in Videoaufnahmen, die im Rahmen des Kasseler Unterrichtsforschungsprojektes „Gespräche im Religionsunterricht“ aufgenommen wurden, in denen die Lebenswelt der jungen Menschen unterschiedlicher Lerngruppen sichtbar wird, haben wir im Workshop drei verschiedene Unterrichtssequenzen gesichtet, untersucht und folgende interessante Beobachtungen gemacht.

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

5 Vgl. auch Reese-Schnitker, Annegret, Produktive Unterbrechungen im Unterrichtsgespräch. Typische Muster, Stolpersteine und Lernchancen von Unterrichtsgespräch – aufgezeigt an einem Fallbeispiel, in: Katechetische Blätter 138 (2013), 130-137.

6 Vgl. weiterführend zu schulischer Kommunikation: Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen, Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation, Tübingen 1986.

4.1. „Gott hat mir noch nie geholfen!“

In einer 6. Klasse einer Realschule werden in einer Unterrichtsreihe Gottesvorstellungen der Schüler*innen thematisiert. Einzelne von ihnen werden aufgefordert, nacheinander ihre Vorstellung von Gott zu nennen und zu begründen. Die Bezeichnungen Leben, Schöpfer, Beschützer, Jahwe, Feuer, Vater werden von den Kindern genannt. Aus diesem sehr strukturierten Unterrichtsgespräch meldet sich Tom mit einem engagierten Beitrag zu Wort:

Tom: Also ich muss jetzt – aber nicht wütend sein – weil nämlich ich habe eigentlich nie gemerkt, dass Gott mir geholfen hat. Bei den meisten Sachen, wo ich den wirklich um Hilfe gebeten habe, die habe ich wahrscheinlich zu achtzig Prozent verhauen. Das ist eigentlich immer so, wenn ich zu dem in einer Arbeit bete, ihn anbete, dann habe ich die verhauen. Und wenn ich dann da auf gut Glück gemacht habe, dann habe ich da und da was falsch gemacht. Ich habe noch nie gemerkt, dass er mir wirklich geholfen hat!⁷

In der Aussage des Schülers kann man eine klassische do-ut-des-Sichtweise identifizieren, die offensichtlich für den Schüler zu einem Problem wird.⁸ Die vorausgehende Bezeichnung Gottes als Beschützer, die viele Kinder gewählt haben, irritiert den Jungen in seiner konkreten Lebenspraxis bzw. erweist sich für ihn als zu selten erfahrbar. Höchstwahrscheinlich steht der Schüler damit in seiner Altersgruppe nicht allein. Durch die Schilderung seines kognitiven Problems „Wie passt die Vorstellung von Gott als Beschützer zu meiner Erfahrung des Ausbleibens von Hilfe?“ gibt der Junge Einblick in seine Schülerreligiosität, in seinen persönlichen Glaubenszweifel und seine Praxis des Bittgebets in für ihn schwierigen Lebenssituationen.

Die Lehrerin greift das Anliegen auf und bittet die anderen Kinder um Hilfe. Es entwickelt sich ein dichtes Unterrichtsgespräch, in dem erhöhte Aufmerksamkeit bei (fast) allen Kindern zu beobachten ist und viele sich aktiv in das Gespräch einbringen. Wir bezeichnen diese Art von Unterrichtsgesprächen als „reine Unterrichtsgespräche“.⁹

7 Die kursive Schrift markiert, dass es sich um wörtliche Zitate aus dem Unterrichtsvideo handelt.

8 Vgl. hier, wo „Gott als Helfer und Garant des Guten“ verstanden wird, zeigt sich eine Einbruchstelle des Gottesglaubens, auf die Nipkow bereits in den 1980er Jahren hingewiesen hat: Nipkow, Karl Ernst, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987, 52-59.

9 Im Rahmen unseres Forschungsprojektes „Gespräche im Religionsunterricht“ identifizieren wir verschiedene Formen von Unterrichtsgesprächen. Das „reine Unterrichtsgespräch“ zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Kinder in ihren einzelnen Beiträgen aufeinander beziehen und damit miteinander sprechen. „Reine Unterrichtsgespräche“ entwickeln sich nach unseren Erkenntnissen relativ selten, allerdings werden diese überdurchschnittlich oft durch eine Schülerfrage ausgelöst. Vgl. ein anderes Unterrichtsgespräch in: Reese-Schnitker, Annegret, *Religionsunterrichtliche Interaktionen im Kontext biblischen Lernens. Eine sequenzielle Gesprächsfeinanalyse*, in: Riegel, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.), *Was im Religionsunterricht so läuft – Wege religionspädagogischer Unterrichtsforschung und was sie für den Religionsunterricht austragen*, Freiburg im Breisgau 2018, 233-251. Eine intensive Analyse dieses Unterrichtsgesprächs ist zu finden in: Reese-Schnitker, Annegret, *Produktive Unterbrechungen im Unterrichtsgespräch*, a.a.O.

- Marie: *Dann muss er vielleicht mal öfters an ihn glauben.*
 Tom: *Ja, das tue ich ja. Ich gehe jeden Sonntag in die Kirche.*
 Marie: *Ach so, ja dann weiß ich auch nicht.*
 Tom: *Ich mache alles, aber er hat mir noch nie geholfen so richtig, merke ich.*

Marie antwortet auf der klassischen Stufe des do-ut-des: Gott vergilt das eigene Handeln. Sie ist nach der engagierten Rechtfertigung Toms ratlos, der seinen regelmäßigen sonntäglichen Gottesdienstbesuch als Beweis seiner religiösen Rechtschaffenheit nennt, ein Teil von Schülerreligiosität, der heutzutage eher außergewöhnlich ist.

- Nele: *Vielleicht hast du einfach nicht gemerkt, dass er dir geholfen hat oder wenn du Hilfe von ihm wolltest, dass das eben zu schwierig gewesen wäre oder dass er vielleicht gerade was anderes zu tun gehabt hat oder so ...*
 (Mitschüler*innen lachen)

Nele gibt mehrere Erklärungen für das Nichteingreifen Gottes, die sie gleichwertig nebeneinanderstellt und die sich alle auf der Ebene eines anthropomorphen Gottesbildes bewegen. Sie selbst bezieht dabei nicht Position und greift auch nicht auf eigene (religiöse) Erfahrungen zurück.

- Tom: *Ja, deswegen vertraue ich dem auch nicht, weil ich habe, ich finde, das ist jetzt nichts gegen Gott. Ich hasse ihn nicht, ich mag ihn, aber der hat mir sozusagen noch keinen Grund gegeben, ihm bis in den Tod zu vertrauen. Noch nicht mal fast annähernd ...*

Tom beharrt auf seinem Anliegen und gibt Einblicke in seine gelebte Gottesbeziehung, die er hier eindrucksvoll emotional beschreibt. Seine Erfahrung mit Gott als einem Gott, der ihm nicht hilft, führt dazu, dass er das Vertrauen in seinen Gott verliert. Weitere Kinder widmen sich dem Problem:

- Emil: *Also du merkst es ja nicht. Er hilft dir auch bei den Arbeiten, weil du es nicht weißt, wie es dir vorher, wie es dir sonst ergeht. Du weißt es nicht. Er hilft dir die ganze Zeit. Er hilft dir auch zum Beispiel, wenn du redest, dass das einfacher ist, (Mitschüler*innen lachen) damit dir die Wörter einfallen.*
 Lehrerin: *Leo.*
 Leo: *Vielleicht muss er ja einfach nur daran glauben, dass er dir hilft.*
 Tom: *Ja, ich glaube ja daran. Ich habe schon so oft daran geglaubt und deswegen vertraue ich dem nicht. Ich vertraute dem mal, aber ich wurde so oft schon immer wieder enttäuscht von ihm!*

Die Kinderbeiträge halten an der Treue Gottes fest und suchen nach Gründen im Fehlverhalten von Tom. Emils eifrige Antwort (*Er hilft dir die ganze Zeit!*) kann als das Einbringen einer eigenen Glaubensüberzeugung über die Hilfe Gottes gelesen werden. Tom reagiert selbstbewusst bekennd (*Ja, ich glaube ja daran!*) und gegenüber den Vorschlägen seiner Mitschüler*innen abwehrend. Ähnlich wie der biblische Ijob stellt er seine Rechtschaffenheit heraus. Er konfrontiert die Klasse klar und unmissverständlich mit seiner großen, immer wiederkehrenden Enttäuschung von Gott. Nach einiger Zeit unterbricht die Lehrerin das Gespräch und stellt sich persönlich Toms Anliegen:

Lehrerin: *Ich glaube, hier sind wir an einem Punkt, Tom, ich glaube, es gibt ja auch Stärken und Schwächen. Und jeder hat Stärken mitbekommen von Gott und Schwächen. Es ist an uns, das zu akzeptieren. Das wir eben auch eine Schwäche haben. Und Gott ist immer bei dir. Er unterstützt dich immer. Er hilft dir immer. Vielleicht nicht konkrete Hilfe, wie jetzt in der Englischarbeit, aber ...*

Tom: *Soll ich den jetzt besänftigen? Was ist, wenn er das jetzt gehört hat und sauer ist?*

Lehrerin: *Da ist er jetzt nicht sauer auf dich. Im Gegenteil, ich denke, der freut sich, dass du so darüber nachdenkst. Überhaupt, dass du so viel über Gott nachdenkst, dich mit ihm auseinandersetzt und diese Fragen an ihn hast. Das ist ja ganz wichtig. Es gibt ja viele Menschen, die haben diese Fragen an Gott überhaupt nicht ...*

Tom: *Ich habe den auch einmal angebrüllt, muss ich zugeben. (Mitschüler*innen lachen)*

Die Lehrerin antwortet jetzt Tom direkt (wendet sich an ihn und schaut ihn an) und bezieht selbst Position, indem sie ihre Überzeugung (und ihren Glauben) (*ich glaube*) herausstellt, die zwei Aspekte umfasst, einen anthropologischen und einen theologischen:

1. Jeder Mensch hat Stärken und Schwächen, die er akzeptieren muss.
2. †Gott ist da. Er hilft dir.

Das Zueinander dieser beiden Aussagen wird nicht geklärt, da Tom die Lehrerin mit einem neuen Anliegen unterbricht. Seine Sorge gilt nun der möglicherweise gestörten Beziehung zu Gott. Die Äußerungen der Lehrerin haben hier annähernd eine seelsorgerische Qualität. Sie ermutigt Tom, in seiner Glaubenspraxis auch seine Zweifel und seine Wut mit Gott zu teilen. Sie gibt auch Zeugnis von ihren eigenen Glaubensvorstellungen in ihren Formulierungen über Gott, die sich

über teils bekennende Aussagen (*Gott ist immer bei dir. Er unterstützt dich immer!*) bis hin zu etwas relativierenden Formulierungen (*ich denke, der freut sich, dass du so darüber nachdenkst*) bewegen. Hier taucht die Ich-Perspektive bei der Lehrerin auf. Weiter vertieft oder auf ihre Relevanz hin reflektiert werden diese verschiedenen bekennenden Ich-Perspektiven von Tom, Emil oder der Lehrerin an dieser Stelle nicht.

Der kurze Gesprächsauszug zeigt, dass es didaktisch schwer planbar ist, dass Schülerreligiositäten im Religionsunterricht zur Sprache kommen, es abhängig von einzelnen Schüler*innen ist, ob dies geschieht. Das Einbringen persönlicher Religiosität ist hier stark an einen affektiven Zugang gekoppelt. Eine Atmosphäre, in der Schüler*innen Emotionen wie Enttäuschung und Wut äußern können, scheint das Sichtbarwerden von Schülerreligiosität hier zu begünstigen. Weiterhin wird durch Toms Offenbarung eigener Religiosität provoziert, dass Mitschüler*innen und die Lehrerin ebenfalls ihre Religiosität ins Gespräch einbeziehen. Die Akteure im Religionsunterricht scheinen sich gegenseitig in ihrer Wahrnehmung zu beeinflussen, ob ein Sprechen über eigene religiöse Ansichten und Erfahrungen in diesem Setting passend ist.

4.2. „Was ist daran so schlimm, wenn wir eine neue Welt anfangen ohne Gott?“

In einer 9. Klasse eines Gymnasiums wurde Nietzsches Religionskritik thematisiert und in der hier betrachteten Doppelstunde seine Aussage „Gott ist tot“ beleuchtet. Das Gespräch kommt wenige Minuten vor Ende des Unterrichts auf, als die Lehrerin Justus bittet, die These nochmal zu nennen, die er bereits vorher eingebracht hatte, die bisher nicht diskutiert wurde. So fragt Justus in die Klasse:

Justus: *Was ist daran so schlimm, wenn wir eine neue Welt anfangen ohne Gott?*

Die Lehrerin nimmt die Frage als These wahr. Sie geht also davon aus, dass der Schüler die Meinung vertritt, dass es nicht schlimm sei, eine neue Welt ohne Gott anzufangen. Dies könnte daraus resultieren, dass sie darum weiß, dass sich Justus als nicht-gläubig versteht, was er auch im weiteren Verlauf dieses Gesprächs äußert. Mit Blick auf die sprachliche Oberfläche scheint hier keine Äußerung von Schülerreligiosität vorzuliegen, denn es wird ja ‚nur‘ eine Frage gestellt. Es ist jedoch auch ein Verständnis der Äußerung als Offenbarung einer persönlichen Ansicht möglich. Denkbar ist, dass der Schüler ausdrücken möchte, dass es aus seiner Sicht unproblematisch ist, eine Welt ohne Gott zu haben, dass eine christlich-religiöse Perspektive damit verzichtbar ist. Eine Schülerin, Lina, reagiert auf die Frage, indem sie Folgendes äußert:

Lina: *Ja, also ich meine, wir haben jetzt nicht so unbedingt gesagt, dass das so schlimm ist. Also ich finde das jetzt auch nicht so, ist ja nicht so dramatisch oder so, weil ich kann mir jetzt nicht vorstellen, dass irgendjemand von uns jetzt so extrem mit diesem Glauben lebt und alles so befolgt, was der Glaube uns vorgibt oder so. Aber es ist schon irgendwo anders, weil man hat sich jetzt schon so daran gewöhnt.*

Lina vertritt die Position, dass für viele eine Welt ohne Gott nicht schlimm sei, da Glaube oft ohnehin keine große Relevanz im Leben der Schüler*innen hat. Es ist nicht ganz klar, welche Gruppe sie mit dem *uns* bezeichnet, eventuell ihre Klasse. Interessant ist hier, dass sie nicht direkt ihre persönliche Religiosität verbalisiert. Es ist aber naheliegend, davon auszugehen, dass sie auch für sich selbst sagen würde, dass sie nicht *so extrem mit diesem Glauben* lebt.

Es folgen in dem Gespräch weitere Schüleräußerungen, die Bezug auf Justus' Frage nehmen. Die Schüler*innen finden dabei eher wenige Argumente für eine Welt mit Gott. Daraufhin schaltet sich die Lehrerin in das Gespräch ein:

Lehrerin: *Gut, es ist jetzt nicht von jetzt auf gleich, das ist klar. Aber ihr hattet ja vorhin auch einige Punkte gesagt, wo ihr sagt: „Das ist das, das ist eigentlich, das bestärkt mich in meinem Glauben an Gott, das lässt mich an Gott glauben!“ Das würde ja auch wegfallen. Das könnte ja im Extremfall dazu führen, dass auch alle christlichen Werte wegfallen. Dass jeder sich seine eigenen Regeln macht, dass Moralvorstellungen völlig wegfallen. Justus.*

Die Lehrerin gibt hier Impulse in zwei verschiedene Richtungen. Zum einen verweist sie auf ein offenbar zuvor geführtes Gespräch, in welchem die Schüler*innen im Glauben Bestärkendes geäußert haben. Damit wird die Tür geöffnet, um auf der Ebene der jeweils eigenen Religiosität für eine Welt mit Gott zu argumentieren. Direkt anschließend bringt die Lehrerin dann selbst ein Argument für eine Welt mit Gott, nämlich dass Werte auf eine religiöse Fundierung angewiesen seien. Tatsächlich geht die Lerngruppe nur auf den zweiten Punkt ein. Es entsteht eine Kontroverse, in der eine Schülerin die Bedeutung der Zehn Gebote hervorhebt. Hierzu äußert sich Justus wieder:

Justus: *Also, das stimmt ja nicht so, dass man an die Zehn Gebote gebunden ist. Zum Beispiel ich glaube nicht an Gott und ich bin, ich kenne die Zehn Gebote nicht mal und meine Moralvorstellungen sind, sind meine eigenen. Also ich sage jetzt nicht, ich mach was falsch, weil es irgendwie in*

den Zehn Geboten steht, sondern wenn mein Gewissen mir sagt, es ist falsch, dann ist es falsch.

An dieser Stelle wird Justus deutlicher, was den Ausdruck seiner eigenen (Nicht-)Religiosität anbelangt. Zum einen äußert er klar, dass er nicht an Gott glaube (also mindestens aus christlicher Perspektive nicht religiös ist), zum anderen macht er deutlich, dass er keine religiöse Begründung für seine Moralvorstellungen heranzieht.

In diesem Unterrichtsgespräch liegt ein großes Potenzial für religiöse Bildung. Kennzeichnend für die Situation ist, dass sehr grundsätzlich über die beiden Möglichkeiten einer religiösen und einer nicht-religiösen Weltsicht gesprochen wird. Die Frage, die Justus stellt, sollte in der Tat im Religionsunterricht diskutiert werden und die Frage nach der religiösen Fundierung von Werten ist dabei ein spannender Teilaspekt. Allerdings fällt hier die Argumentation für die religiöse Perspektive auf die Welt dünn aus. Das mag auch dem nahenden Stundenende geschuldet sein. Weiterhin bringt keine/r Schüler*in neben Justus annähernd stark eine persönliche Positionierung ein.

4.3. „Auferstehung ist für mich der Moment, in dem das ganze Reich Gottes erfahrbar wird.“

In einer 13. Klasse eines Gymnasiums wird das Thema Auferstehung behandelt. In der vorangegangenen Unterrichtsstunde haben die Schüler*innen die Hausaufgabe erhalten aufzuschreiben, was Auferstehung für sie bedeutet. Zu Beginn der hier betrachteten Unterrichtsstunde erhalten sie Gelegenheit, ihre Überlegungen vorzustellen; zum Teil stellen sie ihre Gedanken frei dar, zum Teil lesen sie die Texte vor, welche sie zu Hause verfasst haben. Es handelt sich um ein Unterrichtsgespräch im weiteren Sinne, ein Unterrichtsgespräch, das aus einer Aneinanderreihung von Schülerbeiträgen besteht: Mehrere Personen äußern sich mündlich im Plenum, die inhaltliche Bezugnahme untereinander fällt jedoch eher knapp aus.

Die Aufgabenstellung lässt in mehrfacher Hinsicht Spielräume: Zum einen beziehen sich die Schüler*innen teilweise auf die Auferstehung Jesu und teilweise allgemein auf Auferstehung; zum anderen stellt sich bei den einzelnen Beiträgen die Frage, inwiefern eine persönliche Ansicht zum Thema Auferstehung präsentiert wird (also Schülerreligiosität zum Ausdruck kommt) oder Wissen über das christliche Auferstehungsverständnis wiedergegeben wird. Eine Schülerin, Bea, äußert sich wie folgt:

Bea: (liest vor) *Jesus ist zum Zeichen göttlicher Nähe in der Verbindung von Mensch und Gott auferstanden und um uns zu zeigen, dass das grenzenlose Vertrauen auf Gott zu Recht geschieht. Unter Auferstehung verstehe*

ich auch einen Wandel und einen neuen Anfang, der Hoffnung und Mut gibt, sein Leben neu zu beginnen, noch einmal von vorne anzufangen, ist für mich auch eine Art Auferstehung. (Sie spricht nun frei.) Also, ich hab' das jetzt auch wie Lisa erstmal so sinngemäß gesehen und dann halt, dass Jesus ja eigentlich so das Vorbild für uns ist, auch umzukehren und unser Leben irgendwie neu zu gestalten und das sehe ich halt so als Auferstehung, dass man zu Gott zurückkehrt.

Was hier auffällt, ist die Nähe zum kirchlichen Sprachgebrauch, welche Fragen aufwirft: Was ist die persönliche Ansicht der Schülerin zum Thema Auferstehung? Wo ist ihre Antwort zwischen den beiden Polen „Wiedergabe kirchlicher Verkündigung“ und „Persönliches Glaubenszeugnis“ einzuordnen? Hat die Schülerin selbst ein *grenzenlose[s] Vertrauen auf Gott*, welches sie hier zum Ausdruck bringen möchte? Darüber kann nur spekuliert werden. Gerade das zeigt, wie schwierig es sein kann, Schülerreligiosität im konkreten Unterrichtsgeschehen zu identifizieren.

Interessant ist weiterhin, dass die Schülerin von Jesus als *Vorbild für uns* spricht. Auch in anderen Schülerbeiträgen ist von einem „wir“ die Rede und es ist danach zu fragen, wer damit gemeint sein könnte: die Klasse, die Christenheit, die Menschheit? Diese Frage stellt sich auch in Bezug auf den folgenden Schülerbeitrag von Mara:

Mara: *Also ich habe noch ähnliche Aspekte wie jetzt Lea und Johannes gehabt und dann aber noch geschrieben, dass der Glaube in uns noch mehr gestärkt wird, weil er [Jesus] ja nach dem Tod auferstanden ist und er dann ja wieder existiert und das uns an ihn noch mehr glauben lässt.*

Auch hier stellt sich die Frage, inwiefern die Schülerin Aspekte aus der Verkündigung der Kirche oder aus dem Religionsunterricht in ihrer Darstellung aufgreift oder sich selbst in ihrem Glauben an Jesus Christus durch die Auferstehung gestärkt erfährt. Weitere Beiträge der Schüler*innen sind ganz ähnlich strukturiert und werfen entsprechende Fragen auf. In gewisser Weise handelt es sich um eine spezifische Problemstellung in der gymnasialen Oberstufe. Die Schüler*innen haben sich bereits viel Wissen über den christlichen Glauben aneignen können, sie sollen lernen, fachlich-theologisch zu argumentieren und müssen diese Fähigkeit natürlich auch im Unterricht unter Beweis stellen. Andererseits müssen auch im Unterricht der Oberstufe junge Menschen als religiös suchende Individuen zur Geltung kommen.

Um für beides einen Raum anbieten zu können, kann es hilfreich sein, eine Transparenz zu schaffen, ob gerade das fachlich-theologische oder das individuell-religiöse Moment im Vordergrund stehen soll. Dies geschieht vor allem sprachlich, in-

dem die Lehrkraft bewusst entscheidet, ob sie etwa danach fragt, was Auferstehung für Christ*innen bedeutet oder danach, was Auferstehung für die Schüler*innen bedeutet. Die bereits eingangs erwähnten Grenzen schulischen Lernens in Bezug auf die Auseinandersetzung mit persönlichen religiösen Einstellungen müssen jedoch beachtet werden. Für die persönliche Beschäftigung mit Lebens- und Glaubensfragen sind außerschulische Lernorte sowie schulische Angebote wie Seelsorge oder Tage religiöser Orientierung unverzichtbar, weil sie einen Raum für Fragen anbieten, während Unterricht gerade älteren Schüler*innen eher die Rolle von Antwortenden nahelegt.

Daneben kann es sinnvoll sein, auch bei den Schüler*innen explizit die Reflexion darüber anzustoßen, wie sich der Zusammenhang von persönlichem Glauben und theologischem Wissen und Fähigkeiten bei ihnen gestaltet.

5. Schwierigkeiten im Umgang mit Schülerreligiositäten in Unterrichtsgesprächen

.....

Eine sehr lebendige und kontroverse Debatte wurde bei diesem Workshop nach der Sichtung der Unterrichtssequenzen hinsichtlich der Schwierigkeiten und Stolpersteine der Thematisierung von Schülerreligiositäten in Unterrichtsgesprächen geführt. Wiederholt fällt auf, dass wirkliche Gespräche misslingen, weil die Schüler*innen einander nicht zuhören. Der eigene Beitrag ist für sie oft wichtiger als die Beiträge und Antworten der anderen in der Lerngruppe. Ist ein Verstehen seitens der Gesprächsteilnehmenden nicht intendiert oder gelingt es nicht, sich einander verständlich zu machen, ist ein gegenseitig bereichernder Dialog mit einem fortschreitenden Erkenntnisgewinn nicht möglich. Unterrichtsgespräche sollten eine Dynamik, eine Zielrichtung haben, auch wenn der Verlauf selbstverständlich nicht einlinig ist und sich auch mal im Kreis drehen kann. Unterrichtsgespräche sollten sich grundsätzlich von einer reinen Plauderei unterscheiden. Oft wird genau dies am Religionsunterricht kritisiert, dass hier nicht vertiefend und zielführend gearbeitet wird, dass man hier alles sagen kann, dass es hier „kein richtig und kein falsch“ gibt. Ist einem die Qualität religiösen Sprechens, Denkens und Argumentierens wichtig, muss an der Qualität der Unterrichtsgespräche, an ihrer inhaltlichen Substanz und ihrem kommunikativen Charakter gefeilt werden. Schüler*innen müssen lernen, differenziert und kompetent zu argumentieren, statt nur ihre Meinung zu äußern. Sie müssen lernen, einander zuzuhören und die Beiträge ihrer Mitschüler*innen als Potenzial für den eigenen Kompetenzzuwachs wahrnehmen.

Vonseiten der Lehrkräfte fällt auf, dass diese zu oft höchst aufschlussreiche Schülerbeiträge ignorieren bzw. nicht weiter vertiefen. Theologisch interessante Beiträge von Schüler*innen werden immer wieder in ihrem Potenzial nicht ausgeschöpft, weil eine Vertiefung und kritische Sichtung der Inhalte im Gespräch nicht erfolgt. Hier gilt es, Kritik vor allem an der Lehrperson zu üben, bei der inhaltliche Interventionen, Klärungen und Fokussierungen, aber auch das Einbringen von fachlicher Expertise vermisst werden. Behinderungen für qualitätsvolle Unterrichtsgespräche können sowohl in einer zu starken Lenkung durch die Lehrperson etwa auf ein konkretes Stundenziel (oder eine „vorgestanzte“ Formulierung) hin oder durch ein zu schnelles Eingreifen gesehen werden als auch bei einer zu laschen und unstrukturierten Moderation des Unterrichtsgesprächs. Es ist unserer Ansicht nach wichtig, dass die in Unterrichtsgesprächen genannten Aspekte von der Lehrperson strukturiert werden. Ihr kommt die Aufgabe zu, den roten Faden zu halten beziehungsweise diesen immer wieder einzuspielen und den Gesprächsprozess für alle transparent zu gestalten. Transparenz über das Gesprächsthema und die möglichen Ziele eines gemeinsamen Gesprächsprozesses unterstützen unserer Ansicht nach die Qualität von Unterrichtsgesprächen. Dies ist nicht damit zu verwechseln, dass die Lehrperson sich dominant und fortwährend mit Gesprächsbeiträgen einklinkt. Auch bei großer Zurücknahme der Lehrperson kann und sollte sie die einzelnen Fäden im Blick behalten und gegebenenfalls an einer späteren Stelle aufgreifen und vertiefen.

Unterrichtsgespräche misslingen auch, weil sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrenden die Bereitschaft fehlt, sich persönlich einzubringen, sich persönlich zu positionieren („Ich-Botschaften“). Die Themen und Fragen, die für religiöses Lernen relevant sind und die in Unterrichtsgesprächen zur Sprache kommen, haben eine besondere Gestalt, weil die Auseinandersetzung mit der Gottesfrage im Zentrum des religionsunterrichtlichen Geschehens steht. Gerade im Religionsunterricht werden Fragen verhandelt, die mit der Vernunft allein nicht entscheidbar sind, obwohl sie gleichwohl elementar und existentiell sind. Allerdings heißt dies nicht, dass eine vernünftige Auseinandersetzung mit diesen Fragen sinn- und zwecklos ist. Der Religionsunterricht sollte sowohl eine Fragehaltung als auch die Fähigkeit fördern, sich zu Fragen zu positionieren, die sich nicht allein durch Sachgründe entscheiden lassen.

Immer wieder werden kommunikative Suchprozesse in Gesprächen auch abgebrochen, weil schulische Rahmenbedingungen dies fordern (etwa das Stundenende).

6. Religionspädagogische Schlussfolgerungen

Aus den wenigen punktuellen Einblicken können keine allgemeingültigen Erkenntnisse zu Schülerreligiositäten in Unterrichtsgesprächen abgeleitet werden. Die dargestellten Unterrichtsgespräche können jedoch Ausgangspunkt für ein Nachdenken über Schülerreligiositäten im realen Unterricht sein. In diesem Sinne sollen nachfolgend einige Thesen formuliert werden, die die Beobachtungen bündeln und zum Weiterdenken anregen sollen.

1. In den untersuchten Unterrichtssequenzen, die bereits aus einer Vielfalt an videografierten Unterrichtsstunden ausgewählt wurden, wurde nur in relativ wenigen Sequenzen Schülerreligiosität im Sinne eines „bekennenden“, auf den eigenen Glauben bezogenen Sprechens sichtbar, also Religiosität im Sinne einer „Ich-Rede“. Implizit in den Fragen bzw. Beiträgen der Schüler*innen, versteckt in vorsichtigen Formulierungen, können an manchen Stellen persönliche (und religiöse) Einstellungen vermutet werden. Ebenso erhielt man an nur sehr marginalen Stellen Einblicke in Formen von Lehrerreligiosität. Meist erfolgte eine Positionierung bezüglich des Gegenstandsbereichs des Religionsunterrichts (hier auch zum größten Teil nur von Schülerseite), der sich im Kontext theologischer, christlicher, kirchlicher Themen bewegte. Schülerreligiositäten werden somit im realen Religionsunterricht eher selten und vereinzelt sichtbar. Eine deutliche Positionierung der Lehrperson ist kaum bis gar nicht zu beobachten (ansatzweise bei der Lehrerin im ersten Fallbeispiel).
2. Die Lehrkraft erhält in Unterrichtsgesprächen, in denen Schülerreligiositäten im weiten Sinne zur Sprache gebracht werden, einen wichtigen Einblick in die Welt ihrer Schüler*innen, in ihre (religiösen) Erfahrungen, ihren (religiösen) Wissensstand, ihre persönliche Einstellung. Als zentrales Diagnoseinstrument, um die religiöse Lernausgangslage der Lerngruppe kennenzulernen, darf das Unterrichtsgespräch in seiner Relevanz für die Unterrichtsplanung nicht aus dem Blick geraten. Die vorliegenden Beispiele zeigen, dass hier ein vertieftes Nachfragen und ein Ergründen der erfahrungsbezogenen Hintergründe von Schülerbeiträgen, auch im Gespräch mit den anderen Mitschüler*innen, bereichernd sind. Ist etwa die Anfrage von Tom „Warum hilft Gott (mir) nicht?“ eine Einzelmeinung oder sehen sich mehrere Mitschüler*innen vor diesem Glaubensproblem?

3. Beabsichtigt man gezielt durch Unterrichtsgespräche Aufschlüsse über Schülerreligiositäten zu erhalten, ist nach unserer Auffassung Vorsicht und Sensibilität geboten. Der Religionsunterricht ist ein teilöffentlicher Raum. Das Reden über persönliche und intime Themen ist hier nur bedingt zu verorten, wenn es freiwillig und behutsam geschieht, etwa indem von der Lehrperson dafür deutlich ein zeitlich begrenzter und geschützter Raum markiert wird. Wir sind davon überzeugt, dass sowohl Kinder als auch Jugendliche im Religionsunterricht generell einen geschützten Rahmen brauchen, um über ihre eigenen religiösen Vorstellungen nachzudenken und um diese auszudrücken. Wenn diese Räume klar gekennzeichnet sind (wozu auch Bewertungsfreiheit gehört), dann besteht leichter die Chance, sich persönlich zu äußern und eigene Erfahrungen zu Schülerreligiosität einzubringen.¹⁰

4. Zentrale Voraussetzungen für das Gelingen von schülerorientierten und qualitätsvollen Unterrichtsgesprächen, in denen die Schüler*innen miteinander sprechen und sich gegenseitig Einblicke in ihre Welt, in gelebte Formen von Schülerreligiositäten geben, sind daher sicher an allererster Stelle vertrauensvolle Gesprächspartner*innen, d. h. eine offene, wertschätzende Gesprächsatmosphäre in der Lerngruppe und eine zugewandte authentische Lehrperson, die achtsam und professionell solche geschützten Räume im Religionsunterricht gestaltet.

5. Konzentriert man sich auf ein engeres Verständnis von (Schüler-)Religiosität, etwa auf die ideologische Dimension (auf die eigene Glaubensposition) oder die private ritualistische Dimension (die persönliche Glaubenspraxis), kann es hilfreich sein, wenn Religionslehrerpersonen verschiedene Perspektiven auf die Religiositäten unterscheiden: ihre eigene (Lehrerreligiosität), die der Schüler*innen sowie eine allgemeine vielgestaltige christliche Religiosität (oder nach Mendl ‚Konfiguriertes religiöses Wissen‘¹¹). Diese Unterscheidung äußert sich vor allem in einer sprachlichen Sensibilität. Die Religionslehrkraft kann hier zum einen als Vorbild fungieren und sprachlich unterscheiden, ob sie gerade von ihrer eigenen Religiosität spricht („Ich persönlich glaube ...“) oder über christliche Religion spricht („Christen glauben ...“). Zudem ist fraglich, ob sie von einem „wir“ sprechen sollte. Erstens ist dies unscharf und zweitens besteht die Gefahr, die Schüler*innen unzulässig zu inkludieren in einen Glauben, den

10 An anderer Stelle wurde dafür plädiert, beurteilungsfreie Zonen und Zeiten zu kultivieren: „Gerade in einer zunehmend leistungsorientierten Gesellschaft ist es meiner Ansicht nach zunehmend wichtiger, freie Gesprächs- und Gestaltungsräume im Religionsunterricht zu schaffen, die man als leistungsfreie Räume und beurteilungsfreie Zonen und Zeiten kultivieren kann: Auszeiten, Unterbrechungen, Phasen der Stille, aber auch Diskussionen und persönlicher Austausch“ so Reese-Schnitker, Annegret, „Nun sag, wie hast du’s mit der Leistung“. Leistungsverständnis und Leistungsorientierung im Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 64 (2010), 31-50, 47f.

11 Vgl. Mendl, Hans, Religionsdidaktik kompakt, a.a.O., 69f.

sie gegebenenfalls nicht teilen. Neben der Reflexion des eigenen (sprachlichen) Vorbilds kann es auch sinnvoll sein, sprachliche Klarheit von den Schüler*innen einzufordern, zum Beispiel in Form von Ich-Aussagen.

6. Als besonderes Potenzial von Schülerreligiositäten für die religiöse Bildung kann die Grundunterscheidung von religiöser und nicht-religiöser Weltsicht aufgefasst werden. In vielen Lerngruppen werden sowohl Schüler*innen sein, die sich als religiös verstehen, als auch solche, die sich als nicht-religiös verstehen. Das bietet die Chance, sehr grundsätzlich über Spezifika einer religiösen Weltsicht ins Gespräch zu kommen.
7. Wie oben bereits angedeutet, ist die Frage relevant, mit welcher fachdidaktischen Zielperspektive Schülerreligiositäten in Unterrichtsgesprächen thematisiert werden sollen. Geht es (nur) darum, diese sichtbar zu machen, bzw. die Kinder und Jugendlichen zu befähigen, persönliche Vorstellungen und Praktiken in eigene Worte zu fassen und damit religiös sprachfähig zu werden? Durch die Sichtbarkeit des Denkprozesses der Lernenden in Gesprächen erhofft sich die Lehrperson nicht nur Einblicke in die Lernprozesse zu erhalten (Diagnose), sondern auch positiv Einfluss darauf nehmen zu können. Es muss festgestellt werden, dass in den gesichteten Unterrichtssequenzen an keiner Stelle explizit eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Religiosität der Mitschüler*innen stattfand. Ist der Anspruch eines fortschreitenden Erkenntnisgewinns eine Überforderung für schulische Unterrichtsgespräche?
8. Im Unterrichtsgespräch sollten Schüler*innen dabei unterstützt und ermutigt werden, sowohl eigene Ideen und Beiträge einzubringen als auch den anderen zuzuhören und deren Beiträge nachvollziehen zu können. Zu der zu erwerbenden eigenen Sprach- und Argumentationsfähigkeit gehört ebenso eine Dialogfähigkeit, die Fähigkeit des gleichberechtigten Austausches, des Zuhörens und Eingehens auf Beiträge von Mitschüler*innen sowie die gegenseitige Toleranz. In den von uns gesichteten Unterrichtsvideos kommen „reine Unterrichtsgespräche“, in denen die Schüler*innen explizit aufeinander Bezug nahmen, nur sehr selten vor. Wir sind davon überzeugt, dass gerade die Fähigkeit, miteinander zu sprechen, aufeinander einzugehen, voneinander zu lernen, im Religionsunterricht von der Lehrperson stärker unterstützt werden sollte. Erst wenn Kinder gelernt haben, im Gespräch gemeinsam ein Problem zu erörtern und Lösungsmöglichkeiten zu suchen, öffnet sich die Möglichkeit, die einzelnen Beiträge der Kinder im Gespräch zu bearbeiten, zu hinterfragen, zu korrigieren und zu profilieren.

Literatur

- Ebbens, Sebo/Ettekoven, Simon, Unterricht entwickeln. Bd. 2: Kooperatives Lernen, Baltmannsweiler 2011.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen, Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation, Tübingen 1986.
- Mendl, Hans, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2015.
- Nipkow, Karl Ernst, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987.
- Porzelt, Burkard, Grundlinien biblischer Didaktik. Regensburg 2012.
- Reese-Schnitker, Annegret, Religionsunterrichtliche Interaktionen im Kontext biblischen Lernens. Eine sequenzielle Gesprächsfeinanalyse, in: Riegel, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.), Was im Religionsunterricht so läuft – Wege religionspädagogischer Unterrichtsforschung und was sie für den Religionsunterricht austragen, Freiburg im Breisgau 2018, 233-251.
- Reese-Schnitker, Annegret, 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.
- Reese-Schnitker, Annegret, Produktive Unterbrechungen im Unterrichtsgespräch. Typische Muster, Stolpersteine und Lernchancen von Unterrichtsgespräch – aufgezeigt an einem Fallbeispiel, in: Katechetische Blätter 138 (2013), 130-137.
- Reese-Schnitker, Annegret, ‚Nun sag, wie hast du’s mit der Leistung‘. Leistungsverständnis und Leistungsorientierung im Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 64 (2010), 31-50.
- Roose, Hannah, Kinder- und Jugendtheologie im hochschuldidaktischen Kontext, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14 (2015), 41-53.
- Schambeck, Mirjam, Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009.