

Allgemeiner Teil

Hanna Roose

Norm-Habitus-Spannungen

Das biblische Gespräch in Lehrerfortbildung und evangelischem Religionsunterricht aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode

Zusammenfassung

Der Beitrag zeichnet den Weg des religionsdidaktischen Leitbildes zum „biblischen Gespräch“ von der Lehrerfortbildung in den evangelischen Religionsunterricht einer 7. Gesamtschulklasse nach. Ausgehend von der Spannung zwischen Norm und Habitus (Bohnsack 2014b) rekonstruiert der Beitrag, wie Normen aus der Lehrerfortbildung durch Brechung oder Integration Eingang in den Unterricht finden – oder eben auch nicht. Er analysiert dazu Unterrichtssequenzen und rekonstruiert auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode Norm-Habitus-Spannungen auf Seiten der Lehrperson. In religionsdidaktischer Hinsicht erweist sich die rekonstruierte habituelle Orientierung an Vereindeutigung und Formalisierung als besondere Herausforderung für die programmatische Forderung nach der Förderung von Ambiguitätstoleranz im konfessionellen Religionsunterricht.

Schlagwörter: Dokumentarische Methode, evangelischer Religionsunterricht, Norm, Habitus, Lehrerfortbildung

Tensions between Norm and Habitus - Biblical Conversation on Its Way from Teacher Training to the R.E. Classroom in the Perspective of Documentary Classroom Research

The article traces the path of the religion-didactic model of a „bible conversation“ from teacher training to Protestant religious education in a 7th grade of a comprehensive school. Based on the notion of a tension between norm and habitus (Bohnsack 2014b), the contribution reconstructs how norms from a teacher training influence classroom practice by being integrated into or subsumed under existing routines - or how they are rejected. To this end, the contribution analyses teaching sequences and reconstructs tensions between norm and habitus on the part of the teacher on the basis of the documentary method. From a religious-didactic point of view, the reconstructed habitual orientation towards disambiguity and formalisation proves to be a particular challenge to the programmatic demand for the promotion of tolerance of ambiguity in religious education.

Keywords: documentary classroom research, protestant religious education, norm, habitus, teacher development

1 Die Fragestellung

Im Bereich der prozessorientierten Unterrichtsforschung gilt die empirische Religionspädagogik – auch international – als „wenig entwickelt“ (Schweitzer & Boschki 2018: 12; Übersichten zu vorliegenden Untersuchungen bei Schambeck & Riegel 2018; international: Schweitzer & Boschki 2018: 23-194). Auch um die prozessorientierte Frage einer empirisch nachweisbaren Wirksamkeit religionsdidaktischer Ansätze auf die unterrichtliche Praxis (nicht auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler) hat sich die Forschung bisher wenig gekümmert (vgl. Schreiner & Schweitzer 2014: 21-22). An-

gesichts dieses Forschungsdesiderats zeichnet der Beitrag exemplarisch den Weg einer religionsdidaktischen fachlichen Norm – hier: des biblischen Gesprächs (vgl. Roose 2020; 2019) – von der Lehrerfortbildung in den evangelischen Religionsunterricht nach.

Das biblische Gespräch schließt als recht neues bibeldidaktisches Modell an die bereits etablierteren Modelle des literarischen (vgl. Härle 2014) und des theologischen (vgl. Freudenberger-Lötz 2007) Gesprächs an. Die Analyse unterrichtlicher Praxis zum biblischen Gespräch erfolgt in diesem Beitrag anhand der Dokumentarischen Methode mit ihrer Unterscheidung zwischen Norm und Habitus. Zur dokumentarischen Unterrichtsforschung im Fach (evangelische) Religion liegen bisher nur vereinzelte Beiträge vor (vgl. Keiser 2020; Asbrand 2000).

Der Beitrag kann zeigen, dass eine – in Fortbildungskontexten nicht selten mitschwingende – Vorstellung von Implementierung, nach der Lehrkräfte das, was sie in Fortbildungen gelernt und für „gut“ und „machbar“ befunden haben, dann auch so in ihrem Unterricht „umsetzen“, zu kurz greift. Denn diese Vorstellung blendet das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus weitgehend aus. Genau dieses Spannungsverhältnis kann die Dokumentarische Methode erhellen. In der Kontrastierung von Lehrerfortbildung und Unterrichtspraxis zeigt sich, wie Normen erst durch ihre „*Rahmung*“, das heißt die Integration in bzw. „*Brechung*“ durch die fundamentale existenzielle Dimension der Handlungspraxis“ (Bohnsack 2014b: 44) für den Unterricht relevant werden.

Die eintägige Lehrerfortbildung zum biblischen Gespräch habe ich zusammen mit meinem neutestamentlichen Kollegen Peter Wick durchgeführt. Sie umfasste eine theoretische Ein- und eine praktische Durchführung, bei der die Lehrkräfte sich intensiv mit dem Gleichnis vom Pharisäer und Zöllner (Lukas 18,9-14) auseinandersetzten und darüber in ein biblisches Gespräch kamen. Am Ende der Fortbildung erhielten die Lehrkräfte Material mit einem Informationstext und einem Ablaufschema¹ zum biblischen Gespräch (Roose 2020: 192). Im Anschluss erklärten sich drei Teilnehmerinnen dazu bereit, ein entsprechendes biblisches Gespräch in ihrem Unterricht durchzuführen und den Unterricht videographisch aufzeichnen zu lassen.

In der Perspektive der Dokumentarischen Methode deute ich diese Bereitschaft seitens der Lehrkräfte so, dass die in der Fortbildung kommunizierten fachlichen Normen zumindest im Blick auf die gezeigten Unterrichtsstunden als Teil der Orientierungsschemata der Lehrerinnen angesehen werden können.² Die religionsdidaktischen Normen, die auf der Fortbildung vermittelt wurden, werden (z. T.) zu wahrgenommenen Normen seitens der Lehrkräfte. Diese (neu) wahrgenommenen Normen treffen im Unterricht auf habitualisierte Praktiken. Der Habitus entspricht nach Bohnsack dem *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* (Bohnsack 2014a: 35). Er beschreibt das konjunktive, implizite und atheoretische Wissen. Dieses spielt – u. a. als Lehrerhabitus – in der Unterrichts-

1 Das Schema lehnt sich an einen Vorschlag für das literarische Gespräch an. Vgl. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010: 11.

2 „Der Begriff *Orientierungsschema* beschreibt das kommunikative Wissen der Erforschten. Zum Beispiel umfassen die Orientierungsschemata von Lehrpersonen kommunikativ vermittelte Normen schulischen Unterrichts, didaktische Konzepte, pädagogische Programmatiken, wie Schule oder Unterricht sein soll, Einstellungen oder Bewertungen.“ (Asbrand & Martens 2018: 21-22).

praxis eine wesentliche Rolle, kann aber nicht bewusst kommuniziert und auch nicht kurzfristig gezielt verändert werden. Nach Bohnsack stellen Normen in Relation zum Habitus kontrafaktische Erwartungen dar, d. h. „Erwartungen, die aufrechterhalten werden, obschon sie in Diskrepanz zu den Handlungspraktiken stehen, auf die sie bezogen sind“ (Bohnsack 2017: 49). Das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus muss daher permanent bearbeitet werden.

In der empirischen Rekonstruktion ist es nicht immer einfach zu entscheiden, was Habitus und was Norm ist (Hericks et al. 2018: 55-57). Der vorliegende Beitrag arbeitet an diesem Punkt mit folgender Heuristik: Den Ausgangspunkt für die empirischen Rekonstruktionen bilden Unterrichtssequenzen, in denen sich ein klarer Bezug auf Empfehlungen aus der Lehrerfortbildung zeigt. Hier werden von außen herangetragene Normen durch die habitualisierte Praxis, also den bestehenden Habitus, gerahmt. Brüche innerhalb dieser Unterrichtssequenzen werden als Hinweise auf Spannungen zwischen Norm und Habitus gedeutet. Grundsätzlich wäre auch denkbar, dass Brüche auf Spannungen zwischen unterschiedlichen Normen hindeuten. Allerdings gaben die betreffenden Lehrkräfte an, dass die Durchführung der biblischen Gespräche „gut geklappt“ hätte. Sie thematisierten also keine von ihnen bewusst wahrgenommenen Spannungen zwischen den herangetragenen und von ihnen selbst vertretenen Normen.

Das Ziel des Beitrags liegt darin, ausgehend von Sequenzen, in denen sich ein klarer Bezug auf Empfehlungen aus der Lehrerfortbildung zeigt, zu rekonstruieren, wie dieses Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus, zwischen Orientierungsschema und Orientierungsrahmen im engeren Sinne, in einer der drei aufgezeichneten Unterrichtsreihen ausgestaltet ist und wie es bearbeitet wird. Dabei geht es *nicht* um eine kritische *Bewertung* – weder des unterrichtlichen Agierens der Lehrkraft noch der Normen des biblischen Gesprächs. Es geht vielmehr um die analytische Frage, *wie* die von außen herangetragenen Normen im Unterricht gerahmt werden, wie die Normen den Unterricht aufbrechen (vgl. 2.1 und 2.2), wie sie sich in ihn integrieren (vgl. 2.3), oder aber keinen erkennbaren Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen erhalten (vgl. 2.4).

Dazu rekonstruiert der Beitrag vier Unterrichtsszenen (2.) und bettet die Befunde anschließend in den Forschungskontext – insbesondere zum literarischen Gespräch – ein (3.). Ein knappes Fazit beschließt den Aufsatz (4.).

2 Empirische Rekonstruktion

Ich setze bei solchen Sequenzen an, die einen klaren Rückbezug auf die Empfehlungen aus der Fortbildung erkennen lassen. Diese Sequenzen befrage ich daraufhin, ob Brüche in der Unterrichtspraxis erkennbar werden und wie diese aussehen. Die dokumentarische Analyse bezieht die Brüche in der Unterrichtspraxis auf mögliche Spannungen zwischen Habitus und Norm. Die dargestellten Rekonstruktionen stellen Verdichtungen der Ausgangsanalysen dar.³

3 Ich danke Katharina Wanckel für den zweiten Blick auf die Analyse und wertvolle Hinweise.

2.1 Rahmung durch Brechung I: Ästhetik vs. Aufgabenerfüllung

Bevor eine Interpretation der ersten Szene vorgenommen wird, wird diese Szene zunächst wiedergegeben. Zur besseren kontextuellen Einordnung sind die Transkriptauszüge mit Standbildern, sowie mit ein- und überleitenden Beschreibungen des Settings versehen:

Beschreibung der Szene (19.06.2019_EGS_7O_Kamera 1_#00:55-2:33)

Die Schülerinnen und Schüler (SuS) sitzen mit der Lehrerin im Stuhlkreis. In der Mitte des Kreises liegt auf einer roten runden Decke eine aufgeschlagene bebilderte Bibel. Unter jedem Stuhl liegen drei Zettel: ein großer weißer (auf dem eine biblische Wundererzählung abgedruckt ist), ein kleiner weißer (leer) und ein kleiner gelber (leer). [Abb. 1]

Abbildung 1: Standbild zur ersten Transkriptsequenz.



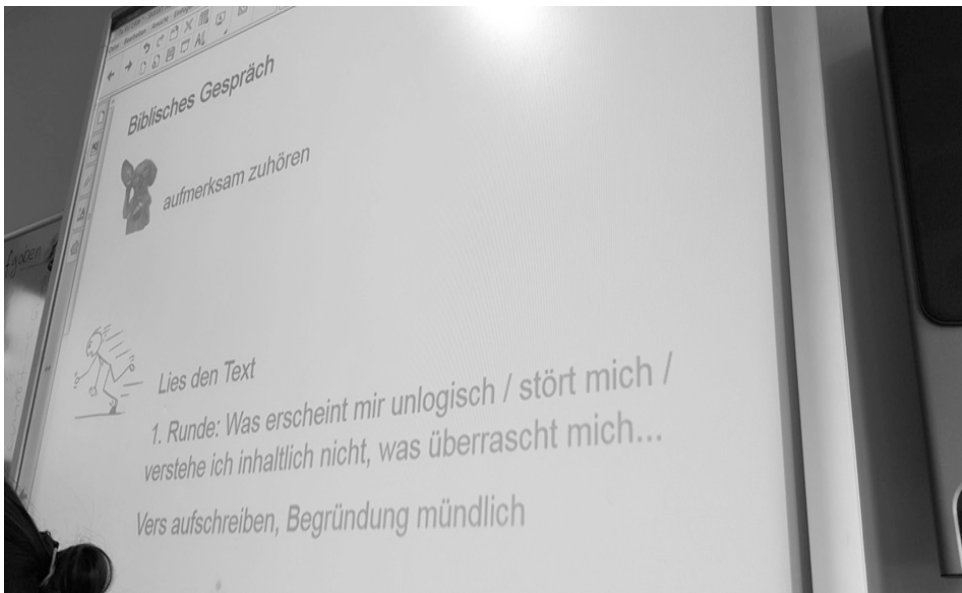
Nach der Begrüßung leitet die Lehrkraft zum biblischen Gespräch über:⁴

Lf: Genau. und wir haben schon einmal (.)äh komm ich da so dran; [beugt sich von ihrem Stuhl aus zum Schaltpult des Smartboards und ruft eine Folie auf; Abb. 2] Lf: ein biblisches Gespräch geführt. wer erinnert sich noch daran, nur einmal Finger hoch, [etwa die Hälfte der SuS meldet sich. Lf sieht sich im Kreis um.] (3) ah, perfekt. gut; der erste Schritt war ja aufmerksam zuhören [sehr schnell gesprochen]. ich will jetzt einmal die Bibelgeschichte vorlesen und dann [gedehnt] lesen wir, wie's dann weitergeht. ok?

4 Die Transkription richtet sich nach dem Notationssystem „Talk in Qualitative Research“ (TiQ), (vgl. Asbrand & Martens 2018: 178-179).

Die Schülerinnen und Schüler reagieren weder verbal noch non-verbal. Die Lehrkraft beginnt, die biblische Wundererzählung von der Heilung eines Gelähmten (Lukas 5,17-26 in der Lutherübersetzung von 2017) von einem Textblatt vorzulesen. Anschließend bearbeiten die Schülerinnen und Schüler die „1. Runde“ auf einem ihrer kleinen Zettel im Stuhlkreis.

Abbildung 2: Aufgabenstellung auf dem Smartboard.



Im biblischen Gespräch soll eine Situation geschaffen werden, die sich vom „normalen“ Unterricht abhebt. Auf der Fortbildung wurde dazu ausgeführt, dass sich ein Stuhlkreis anbietet, in dessen Mitte eine Bibel liegt – möglichst nicht direkt auf dem (schmutzigen) Fußboden, sondern auf einer Decke oder Ähnlichem. Diese räumlich-ästhetische Gestaltung hat die Lehrkraft übernommen. Abweichend von der Gestaltungsempfehlung zeigt das Smartboard Aufgabenstellungen zum biblischen Text. Unter den Stühlen liegen Zettel bereit. Auf einem dieser Zettel ist der biblische Text abgedruckt, zwei Zettel sind leer. Im Gegensatz zu dieser Inszenierung sieht das Merkblatt zur Gestaltung biblischer Gespräche vor, Text- und Arbeitsblätter erst *nach* der ersten Textbegegnung einzuspielen und die Sitzordnung zu deren Bearbeitung zu verändern.

Brüche als Inkonsistenzen der Unterrichtspraxis zeigen sich insbesondere in vier Aspekten: Die bebilderte Bibel wird noch während des Vorlesens aus der Mitte entfernt und an eine als leseschwach diagnostizierte Schülerin weitergegeben [Abb. 4]. Die Lehrkraft kann das Smartboard aus dem Stuhlkreis heraus nur schwer bedienen. Schülerinnen und Schüler, die mit dem Rücken zum Smartboard sitzen, können es nicht erkennen. Die Schülerinnen und Schüler müssen die Zettel anschließend im Stuhlkreis (ohne geeignete Unterlage) beschriften.

Die Bibel in der Mitte und der Stuhlkreis geraten so in Spannung zu den Aufgabenstellungen am Smartboard und (deren Bearbeitung anhand von) den Zetteln unter den Stühlen. Die Bibel wird schnell „umfunktioniert“: Sie gestaltet nicht mehr die gemeinsame Mitte während des Vorlesens, sondern dient mit ihren Bildern einer leseschwachen Schülerin dazu, dem Unterricht zu folgen. Der Stuhlkreis wird zum räumlichen Setting für Einzelarbeit, bei der die Schülerinnen und Schüler eine geeignete Unterlage finden müssen, um schreiben zu können. In der räumlichen Gestaltung stehen sich damit zwei Ordnungen gegenüber: eine auf die Mitte zentrierte, auf das Zuhören orientierte, und eine individualisierte, auf das Beschriften von Zetteln zugeschnittene. Diese Spannung reproduziert sich in der unterrichtlichen Interaktion.

Verbal eröffnet die Lehrperson die Unterrichtsphase, indem sie daran erinnert, dass „wir“ schon einmal ein biblisches Gespräch geführt haben. Diese Proposition führt das biblische Gespräch als für das gesamte Kollektiv bekannt ein. Damit ist auch impliziert, dass das biblische Gespräch beim ersten Durchgang eigens vorgestellt und insofern als etwas Besonderes gerahmt wurde. Nach einer kurzen Sprechpause unterbricht sich die Lehrperson selbst und beugt sich (mit einiger Mühe) von ihrem Stuhl aus zum Schalterpult des Smartboards, um eine Folie mit den Aufgabenstellungen aufzurufen. In dieser Folie manifestiert sich das unterrichtliche Format der Aufgabebearbeitung. Die Zettel unter dem Stuhl fungieren als stillschweigende Proposition, deren Gehalt zu einem späteren Zeitpunkt enaktiert werden wird: Die Schülerinnen und Schüler werden die Blätter bearbeiten (müssen).

Die Lehrperson fragt, wer sich noch an das biblische Gespräch erinnert und formatiert Bejahung im Sinne eines ‚Finger-Hebens‘. Das „nur“ schließt verbale Beiträge von Schülerinnen und Schülern als unzulässig aus. Es grenzt die Aufforderung von einer schulischen Erwartungshaltung ab, nach der das, was im Unterricht behandelt wurde, sowieso *allen* bekannt sein müsste und abgefragt werden kann. Obwohl sich nur die Hälfte der Schülerinnen und Schüler meldet, bewertet die Lehrperson das Ergebnis betont als „perfekt“. Die Situation wird dadurch verbal nicht als Prüfungs-, aber auch nicht als Gesprächssituation gerahmt, sondern als „Bestandsaufnahme“.

Das Zuhören wird als „der erste Schritt“ eingeführt. Unter den Stühlen liegen die Zettel bereit, am Smartboard finden sich bereits die Arbeitsaufträge, einer davon ist das Zuhören. Es geht also um das Bearbeiten mehrerer Arbeitsschritte. Dieser mehrschrittige Arbeitsprozess manifestiert sich sprachlich auch in der Ankündigung, den Text „jetzt einmal“ vorzulesen. „Dann“ lesen „wir“, wie’s weitergeht. Das „ok“ ruft keine erkennbare (non-)verbale Reaktion bei den Schülerinnen und Schülern hervor. Es fungiert nicht als Frage. Hier zeigt sich die Asymmetrie der Gesprächssituation (trotz des Sitzkreises): Hätte ein Schüler oder eine Schülerin gefragt, ob es „ok“ ist, wenn er/sie „jetzt einmal“ vorliest, wäre das eine echte Frage. Das Ausbleiben einer erkennbaren Reaktion der Lernenden – was von der Lehrperson so hingenommen wird – lässt sich als rituelle Konklusion deuten, die die Sequenz beendet (Asbrand & Martens 2018: 343): Im Unterricht sagt die Lehrerin an, was gemacht wird.

Auf Seiten der Lehrperson lässt sich damit eine erste Inkonsistenz zwischen Orientierungsschema und Orientierungsrahmen rekonstruieren: Gegenüber der Norm einer auf eine gemeinsame Mitte ausgerichteten Gestaltung einer Vorlesesituation zeigt sich habituell eine Orientierung an der schriftlichen Bearbeitung von Aufgaben in Einzel-

arbeit. Die Zettel und die Arbeitsaufträge, die von Anfang an verbal und non-verbal „mitlaufen“, machen das Lernen formal sichtbar (vgl. Reh et al. 2015: 321-322).

2.2 Rahmung durch Brechung II: Gespräch vs. Redekette

Wiederum erfolgt vor der Interpretation eine Darstellung der entsprechenden Unterrichtsszene.

Beschreibung der Szene (19.06.2019_EGS_7O_Kamera 1_#09:13-10:02#)

Die SuS haben auf kleinen Zetteln notiert, was ihnen unlogisch erscheint, was sie stört, was sie nicht verstanden haben bzw. worüber sie gestolpert sind. Die Lehrperson leitet zur Besprechungsphase über. Sie scrollt dabei das Smartboardbild zu einer Abbildung samt Arbeitsauftrag [Abb. 3]

Abbildung 3: Ähnliche Stolpersteine nebeneinander legen.



Lf: Nadja; würdest du einfach mal anfangen, einmal sagen, welcher Vers dir komisch vorkommt, (oder) worüber du gestolpert bist und warum.

Nadja: emm ich finde die (.) den Vers 18, sie versuchten, den Kranken ins Haus zu bringen und ihn vor Jesus niederzulegen ich finde das komisch, weil Jesus tritt meistens öffentlich, in irgend so (ne tret) mal tritt meistens eher so auf Plätzen oder so auf; oder in Dörfern vor Brunnen oder so; und ich find das merkwürdig dass er plötzlich so in som Haus is;

Lf: ok, (2) Lena, machst du weiter?

Lena: em (.) mir kommt nichts komisch vor (.) @ja@ [zuckt mit den Achseln],

Lf: ok, dann leg mal deinen leeren Zettel auch dahin?

Jede Schülerin und jeder Schüler stellt reihum den eigenen Beitrag kurz vor und legt den Zettel auf die rote Decke. Die bebilderte Bibel liegt nun bei einer als lernbehindert eingestuften Schülerin auf dem Schoß. Die Lehrerin ratifiziert jeden Beitrag minimal verbal oder non-verbal (Nicken).

Abbildung 4: Die Schülerinnen und Schüler präsentieren reihum ihre Beiträge zum Arbeitsauftrag.



Während die SuS ihre Beiträge vorstellen und die Zettel in die Kreismitte legen, beginnt eine Schülerin unaufgefordert, die Zettel nach Versen zu sortieren. Nachdem alle an der Reihe waren, übernimmt die Lehrerin (#15:56-16:07#).

Abbildung 5: Schülerin sortiert die Beiträge nach Versen.



Lf: dankeschön, Mia du f- sortierst fleißig, mm? (.) ok. (.) em vielleicht mal ganz kurz weil das bei dem Dach haben das grad einige gesagt. wie waren denn die Häuser damals zur Zeit Jesu.

Die Darstellung am Smartboard zeigt eine netzartige Kommunikationsstruktur. Diese Struktur entspricht dem hermeneutischen Kerngedanken des biblischen Gesprächs, das auf einen unabschließbaren symmetrischen Austausch über und mit dem biblischen Text zielt. In diesem Gespräch sollen Redepflicht und Melderegel ausgesetzt sein. Die in der Kreismitte abgelegten Zettel sollen diese Kommunikationsstruktur abbilden, indem diskursiv ausgehandelt wird, welcher Zettel wohin passt. Abweichend von dieser Norm kommt es mit der Meldekette zu einer Gesprächsorganisation, die netzartige Bezugnahmen erschwert, die allerdings ohne Melderegel auskommt und die Redeanteile symmetrisch verteilt. Die Zettel werden ohne diskursiven Austausch bei den Versen platziert, auf die sie sich beziehen. Der *Bruch* entsteht zwischen der Darstellung der Kommunikationsstruktur am Smartboard und der verbal und visuell (Zettel) zur Aufführung gebrachten Kommunikationsstruktur im Stuhlkreis.

Mit der Aufforderung an Nadja, „einfach mal“ anzufangen, proponiert die Lehrerin den Beginn eines längeren Prozesses. Dass gerade Nadja anfangen soll, hat keinen erkennbaren Grund. Nadja begründet recht ausführlich ihre Antwort. Die Lehrerin ratifiziert ihren Beitrag mit einem zustimmenden „ok“. Nadja legt ihren Zettel in die Kreismitte. Danach wartet die Lehrerin kurz und nimmt dann Lena dran. Lena sitzt neben Nadja. Dadurch ist eine Regel aufgerufen, die den Ablauf des Prozesses steuert. Die Schülerinnen und Schüler stellen ihre Beiträge rechtsherum vor. Lenas Lachen und Achselzucken markieren Unsicherheit – sie hat ihren Zettel leer gelassen. Ihr „kommt nichts komisch vor“. Die Lehrerin ratifiziert auch diesen Beitrag. Die Regel zur Gesprächsorganisation wird so elaboriert: auch leere Zettel kommen in die Mitte.

Damit ist eine Redekette etabliert, die ohne Melden auskommt und trotzdem eindeutig geregelt ist. Es besteht Redepflicht, die Reihenfolge der Beiträge ist durch die Sitzordnung (also nicht inhaltlich) festgelegt. Außerdem gilt die stillschweigende Regel, dass alle Beiträge etwa gleich lang sein müssen. Die Gesprächsorganisation ist insofern symmetrisch gestaltet, als alle Schülerinnen und Schüler etwa im gleichen Umfang verbal beteiligt sind. Die Asymmetrie zur Lehrkraft ist durch die Redekette weitgehend unsichtbar gemacht – die Lehrkraft ruft nicht einzelne Schülerinnen und Schüler auf, sondern delegiert diese Funktion an die etablierte Gesprächsregel. Allerdings ratifiziert sie alle Beiträge (minimal).

Inhaltlich sind alle Beiträge direkt auf den Arbeitsauftrag bezogen, kaum auf vorangehende Beiträge. Während also die Gesprächsorganisation als Kette strukturiert ist, verläuft die Gegenstandskonstitution gleichsam sternförmig: alle Beiträge beziehen sich auf ein gemeinsames Zentrum, aber kaum aufeinander.

Durch das Weglegen der Zettel findet eine Dissoziation von Zettel und Schülerin und Schüler statt (Asbrand & Martens 2018: 336). Der einzelne Zettel ist nun nicht mehr einer einzelnen Person zugeordnet, sondern tritt auf der Decke in einen räumlichen Zusammenhang mit anderen Zetteln. Am Smartboard findet sich dazu der Arbeitsauftrag, ähnliche Stolpersteine nebeneinander zu legen. Die Lehrkraft geht verbal auf diesen Arbeitsauftrag nicht ein. Im Laufe der Redekette beginnt jedoch eine Schülerin unaufgefordert, die Zettel zu sortieren. Dieses Vorgehen hat sich offenbar beim letzten biblischen Gespräch etabliert. Die betreffende Schülerin legt einzelne Zettel um, die von Mitschülerinnen und -schülern platziert wurden. Ihr Sortieren wird von den anderen nicht kommentiert. Als Strukturierungshilfe dient offensichtlich die Versangabe, auf die

sich die Stolpersteine beziehen. Damit ist ein eindeutiges Kriterium gewählt, das keiner diskursiven Aushandlungsprozesse bedarf.

Die Lehrerin konkludiert die Redekette rituell mit einem betonten „dankeschön“, wobei sie das Thema suspendiert, indem sie inhaltlich nicht auf die Beiträge eingeht. Sie validiert auch das Sortieren der Zettel. Das Lob gilt dem „Fleiß“, nicht einer inhaltlich anspruchsvollen Interpretationsleistung. Die inhaltliche Relation zwischen den Zetteln spielt anschließend für das Gespräch keine Rolle. Konklusion und Validierung unterstützen die Proposition, nach der es beim biblischen Gespräch um einen formal (eindeutig) geregelten Ablauf geht.

Anschließend geht die Lehrerin „ganz kurz“ auf eine Wissensfrage ein („wie waren denn die Häuser damals zur Zeit Jesu“). Sie wechselt dazu in ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch. Der Gesprächsverlauf tritt damit wiederum in deutliche Spannung zu der Darstellung auf der Folie, die eine netzartige inhaltliche Relationierung der Beiträge normiert.

Auf der Ebene des Orientierungsschemas richtet sich die Lehrkraft auch in dieser Sequenz erkennbar an einzelnen Vorschlägen zur Durchführung eines biblischen Gesprächs aus: Sie lässt die Schülerinnen und Schüler Stolpersteine zum biblischen Text formulieren, arbeitet mit Zetteln, die in die Mitte gelegt und sortiert werden, rahmt das Gespräch am Smartboard durch eine netzartige Verknüpfung der Beiträge, setzt die Melderegeln aus und stellt durch die Redekette eine (scheinbar) symmetrische Gesprächskonstellation her.

Der Orientierungsrahmen ist demgegenüber an Formalisierung und Vereindeutigung orientiert, die eine weitreichende Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen ermöglichen. Für die Gesprächsorganisation gibt es eine eindeutige Abfolge, das Sortieren der Zettel (das offenbar beim letzten Durchgang thematisiert worden ist) erfolgt nach einem eindeutigen formalen Kriterium und die Lehrerin vertieft – als einzigen inhaltlichen Aspekt – eine geschlossene Wissensfrage, zu der sie die (ihr bekannte) Antwort im fragend-entwickelnden Gespräch erarbeitet. Diese Orientierung an Formalisierung und Vereindeutigung transformiert das normativ avisierte offene und unabschließbare Gespräch in eine Redekette, deren Beiträge symmetrisch auf die Schülerinnen und Schüler verteilt sind, die reihum abgehakt und auf Zetteln sichtbar gemacht werden.

2.3 Rahmung durch Integration: (Bedeutungs-) Vielfalt vs. eine Botschaft

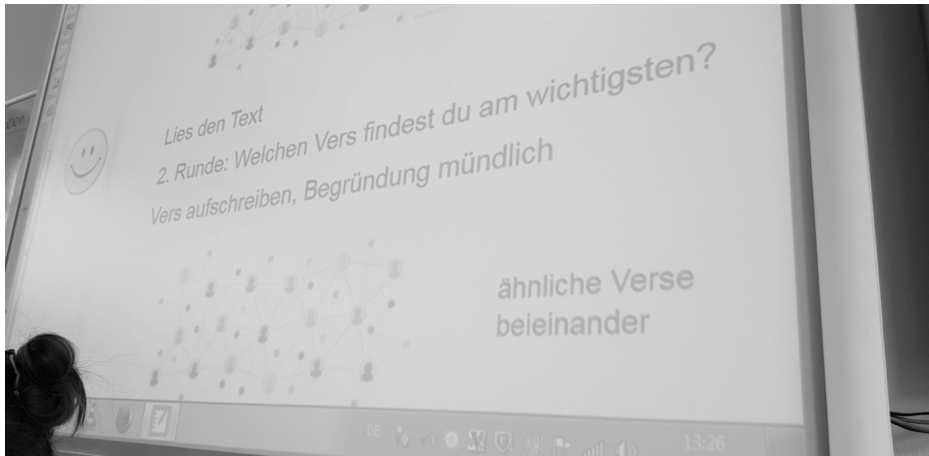
Auch hier erfolgt vor der Interpretation eine Darstellung der entsprechenden Unterrichtsszene.

Beschreibung der Szene (19.06.2019_EGS_70_Kamera 1_#09:13-10:02#)

Nach den Stolpersteinen notieren die SuS auf dem anderen kleinen Zettel, welchen Vers sie am wichtigsten finden. Der Arbeitsauftrag erscheint auch am Smartboard. [Abb. 6]. Anschließend stellen die SuS ihre Beiträge wieder reihum im Stuhlkreis vor und legen ihre Zettel zu den anderen auf die Decke. Dieselbe Schülerin, die schon die Stolpersteine sortiert hatte, sortiert nun die weiteren Zettel dazu. Gliederungskriterium ist erneut

die Verszahl. Die Lehrerin schließt diese Phase wiederum rituell mit einem Dank ab. (#28:14-30:04#)

Abbildung 6: Folie mit dem zweiten Arbeitsauftrag am Smartboard



Lf: „hey, vielen Dank. ich bin tatsächlich fasziniert, weil ich glaube, jetzt ham wir wirklich jeden Vers dieser Wundergeschichte einmal gehört als wichtigsten Vers für (.) euch. also es wurde haben wirklich alle Verse einmal genannt. die Zettel sammeln wir natürlich jetzt gleich wieder ein um damit noch weiter zu arbeiten, zum Abschluss würde ich gerne also Abschluss in diesem Stuhlkreis wir ham noch'n bisschen, würd ich einmal mir äh von euch anhören, was glaubt ihr, oder was steckt jetzt nachdem wir uns die wichtigsten Verse angehört haben, wo wir uns aber auch angehört haben was is'n bisschen komisch, was steckt für euch für 'ne Botschaft in dieser Wundergeschichte. also, was möchte Jesus damit sagen. was können wir heute, wenn wir diese Wundergeschichte heute lesen, was können wir (.) ja damit anfangen. was soll uns das sagen.“

Auf dem Informationsblatt zum biblischen Gespräch aus der Fortbildung heißt es: *Biblische Texte gelten als polyvalent. Der Deutungsprozess ist daher unabschließbar. Das biblische Gespräch nimmt SuS für eine begrenzte Zeit in diesen Deutungsprozess hinein. Ergebnis des biblischen Gesprächs ist nicht „die“ richtige, für alle verbindliche Deutung, aber auch nicht ein unverbindlicher Austausch über je individuelle Deutungen, die unverbunden nebeneinander stehen bleiben. Ziel ist vielmehr, die individuellen Deutungen an den Text rückzubinden sowie untereinander zu vernetzen und darüber ggf. zu irritieren und zu verändern. [...]*

Gemäß dieser Norm würdigt die Lehrkraft die Vielfalt der Nennungen bezüglich des „wichtigsten Verses“. Abweichend von der Norm eines polyvalenten Textmodells kommt es im Anschluss nicht zu einer diskursiven Aushandlung der unterschiedlichen Gewichtungen. Das Textmodell „kippt“ stattdessen in ein geschlossenes, autorzentriertes Modell: Es geht um die jesuanische Botschaft an „uns“. Der *Bruch* liegt hier auf der literaturtheoretischen Ebene: Einerseits geht es (rezeptionsästhetisch) um möglichst viele unterschiedliche subjektive Deutungen, andererseits (autorzentriert) um die eine (eindeutige) Botschaft.

Mit dem eher jugendsprachlich geprägten „hey“ validiert die Lehrerin die Beiträge der Schülerinnen und Schüler positiv. Sie proponiert anschließend Vielfalt als Grund für ihre Faszination und elaboriert diese Proposition dahingehend, dass jeder Vers genannt wurde. Die Lehrkraft benennt damit ein rein formales Bewertungskriterium, das an das Sortieren der Zettel anknüpft und an eindeutigen Verszuordnungen orientiert ist. Die Zettel werden „natürlich“ eingesammelt, um weiter mit ihnen zu arbeiten. Tatsächlich kommen nur die Textblätter im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit vor. Die Vielfalt der Beiträge ist nicht mehr sichtbar. „Übrig“ bleibt der eine biblische Text.

„Zum Abschluss“ dieser Stunde möchte die Lehrerin hören, was „für euch“ für eine „Botschaft“ in der biblischen Erzählung „steckt“. Die anschließende Formulierung „was möchte Jesus damit sagen“ impliziert ein monovalentes, intentionales Textmodell. Im Fokus ist jetzt „Jesus“ mit seiner Aussageabsicht. Diese Formulierung kommt im Laufe der Unterrichtseinheit mehrfach vor. Sie könnte im Zusammenhang mit neutestamentlichen Texten habitualisiert sein. Die Frage nach der „Botschaft“ Jesu für uns heute forciert die Schließung der Bedeutungsgestalt im Sinne einer Vereindeutigung und vollzieht dabei den Umschlag von beliebig vielen *subjektiven* Bedeutungsgestalten („für mich“) zu einer „objektiv“ eindeutigen, jesuanischen Botschaft für „uns“. Dieser Umschlag wird sprachlich als (folgerichtiger) Anschluss an das Bisherige gestaltet („jetzt nachdem wir uns“). Was literaturtheoretisch als Gegensatz gilt, erscheint im Unterricht als Elaboration. Vereindeutigung zeigt sich so in zwei Richtungen (vgl. Bauer 2018: 30): einerseits als formale Ratifizierung aller Beiträge als gleich-gültig, andererseits als Engführung des Textes auf das, was „Jesus“ „uns“ „sagen“ „möchte“.

Die Norm eines unabschließbaren Deutungsprozesses polyvalenter biblischer Texte (vgl. Garbe 2011: 80-81) wird in den Unterricht integriert, indem sie in besonderer Weise doppelt gerahmt wird: einerseits im Sinne einer Würdigung möglichst vieler individueller Deutungen, andererseits im Sinne der Frage nach der Botschaft Jesu an uns. Die erste Rahmung eröffnet viele Partizipationschancen, die zweite ermöglicht eine klare Zielorientierung. Der biblische Text wird dabei fachlich ambivalent rekonstruiert: als bedeutungssoffen *und* als bedeutungsgeschlossen.

2.4 Keine Rahmung: Kanonische Reflexion vs. Entgrenzung

Das biblische Gespräch sieht programmatisch eine „kanonische Reflexion“ vor, die fragt: *Macht es für dich einen Unterschied, dass der Text in der Bibel (im Neuen Testament) steht? Warum (nicht)?* Diese Norm der „kanonischen Reflexion“ findet keinen erkennbaren Eingang in die unterrichtliche Praxis. Aufschlussreich ist hier eine Sequenz, in der es um den (kanonisch-) biblischen Charakter des Textes geht.

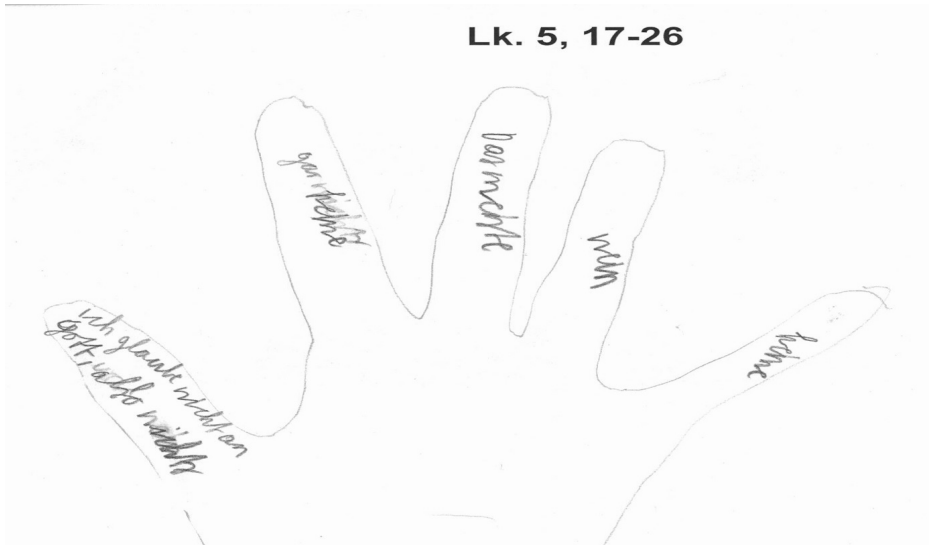
In der dritten Doppelstunde sollen die SuS ihre Hand auf ein Blatt Papier malen und die Finger anhand der „Fünf-Finger-Methode“ beschriften:

- „Das hat mir besonders gut an der Bibelgeschichte gefallen.“ (Daumen)
- „Diese Botschaft steckt für mich in der Bibelgeschichte.“ (Zeigefinger)
- „Das hat mir nicht so gut gefallen an der Bibelgeschichte.“ (Mittelfinger)
- „Meine Deutung der Bibelstelle hat sich nach der Bearbeitung der Aufgaben verändert.“ (Ringfinger)

- „Diese Fragen sind offen geblieben.“ (kleiner Finger)

Eine exemplarische Schülerarbeit ist in [Abb. 7] abgebildet.

Abbildung 7: Ergebnis eines Schülers



In der anschließenden Präsentationsrunde stellt der Schüler seine Ergebnisse vor (03.07.2019_EGS_7O_Kamera 1_#26:13-26:32#):

Sm: ich glaube nicht an Gott, also nichts, (2) äh Zeigefinger (2) gab für mich steckt gar keine Botschaft drin, (2) mir hat das meiste nicht gefallen an der Geschichte (.) weil (.) also kein Wunder, meine Deutung hat sich auch nicht verändert.

Lf: ok,

Sm: und keine Fragen.

Lf: danke für deine Ehrlichkeit.

Sm: ja,

Die Aufforderung, die eigene Hand zu zeichnen, stellt einen persönlichen, individuellen Bezug her: Ich schreibe meine Deutung der Erzählung gleichsam in mich hinein. Eine distanzierte Auseinandersetzung mit dem biblischen Text wird dadurch erschwert. Der Schüler macht sich in der Art, wie er die Aufgabe bearbeitet, die Orientierung an Formalisierung (bei inhaltlicher Beliebigkeit) zu eigen: Er beschriftet jeden Finger⁵ und insistiert darauf, alle Finger vorzustellen.

Die erste Äußerung des Schülers proponiert, dass die Bearbeitung der Aufgabenstellung nur sinnvoll ist, sofern man an Gott glaubt. Seine weiteren Antworten werden

5 Die Schülerin Lena (vgl. Sequenz 2) lässt demgegenüber ihren Zettel leer.

als Elaborationen dieser Proposition gerahmt. Da er nicht an Gott glaubt, kann er die Aufgabe nur formal, nicht aber inhaltlich bearbeiten. Das mehrfache Zögern markiert allerdings eine gewisse Unsicherheit, ein Austesten der Grenzen: Sind diese Beiträge zulässig?

Die Lehrkraft bleibt zunächst bei ihrer Routine und ratifiziert den Beitrag minimal. Allerdings hebt sie am Ende des „ok“ die Stimme, so dass – anders als bei der Ratifizierung der anderen Beiträge – Zweifel oder Kritik mitschwingen. Der Schüler fährt mit einem betonten „und“ fort – er war noch nicht fertig. Der Dank der Lehrkraft „für deine Ehrlichkeit“ impliziert, dass es den Schüler Überwindung gekostet hat, seine Antworten vorzustellen – eigentlich waren sie nicht vorgesehen. Das Unvorhergesehene wird explizit nicht als Provokation gerahmt, auch nicht als inhaltliche Leistungsverweigerung – aber auch nicht als legitime Infragestellung der hermeneutischen Prämisse –, sondern als Ausdruck einer positiven Charaktereigenschaft.⁶

Anders als in den anderen Redezügen, bei denen nach der Validierung durch die Lehrkraft der nächste Beitrag einer Schülerin oder eines Schülers vorgestellt wird, validiert der Schüler seinerseits die Aussage der Lehrkraft durch ein „ja“ mit doppelter Hebung der Stimme. Er übernimmt hier in gewisser Weise die Rolle der Lehrkraft und behält das letzte Wort. Die Lehrerin hält habituell an der hermeneutischen Prämisse fest, nach der biblische Texte eindimensional als „Botschaft“ Jesu an (jeden einzelnen von) „uns“ zu lesen sind. Diese Prämisse wird durch die Empfehlung aus der Lehrerfortbildung nicht erkennbar irritiert.

In der Sequenz wird eine Spannung sichtbar: Einerseits fordert die Lehrerin den Glauben des Schülers nicht explizit ein. Andererseits markiert sie dessen Fehlen indirekt als Defizit, indem sie impliziert, dass es Ehrlichkeit erfordert, sich im Religionsunterricht zum Nicht-Glauben zu bekennen. Diese Spannung lässt sich am ehesten als eine zwischen Habitus und normativem Professionswissen (jenseits der Lehrerfortbildung) deuten: Im Rahmen des Professionswissens ist unstrittig, dass Glauben im schulischen Religionsunterricht nicht eingefordert und bewertet werden darf.⁷

3 Einbettung in den Forschungskontext

Das biblische Gespräch lehnt sich in wesentlichen Punkten an das literarische Gespräch aus der Literaturdidaktik an. Nele Ohlsen (2014: 337-338) hat darauf hingewiesen, dass literarische (Vorlese-)Gespräche institutionalisierte schulische Normen bewusst für eine begrenzte Zeit außer Kraft setzen wollen. Sie sollen nicht in der sonst üblichen Sitzord-

6 Die Art der Validierung kann als eine Form der Entgrenzung gedeutet werden (vgl. Wernet 2003: 11-18).

7 Vgl. den aktuellen Lehrplan für evangelischen Religionsunterricht in NRW an Gesamtschulen: „Die Glaubenshaltung der Schülerinnen und Schüler, die im Religionsunterricht nicht vorausgesetzt oder gefordert wird, darf nicht in die Leistungsbewertung einfließen.“ (2013: 36) Nach Andreas Wernet haben wir es hier mit einer strukturellen Paradoxie zu tun. „[Konfessioneller Religionsunterricht] konstituiert eine Uneindeutigkeit von ‚Bekennnisorientierung‘ und kognitiver Orientierung. Sobald der schulische Unterricht qua Inhalt Bekenntnisunterricht sein will, begibt er sich [...] in eine Paradoxie.“ (Wernet 2003: 116).

nung stattfinden, sondern bereits durch die räumliche Ordnung aus dem alltäglichen Unterricht herausgehoben werden. Die Kinder sollen sich nicht melden und das Gespräch folgt nicht einem Aufgabe-Lösungs-Muster. Die Kinder äußern sich freiwillig und spontan. Die Leistungskontrolle erfolgt nicht anhand des Gesprächs, sondern anhand eines Lerntagebuches, das sich auf das Gespräch bezieht.

Probleme bei der Durchführung literarischer Gespräche im Unterricht, die sich bei ihrer Erprobung gezeigt haben, ordnet Ohlsen – vor einem anderen Theoriehintergrund – zwei Bereichen zu: einerseits der (defizitären) Gesprächskompetenz bei Schülerinnen und Schülern, andererseits der eingeschliffenen Erwartung der Lernenden, mit geschlossenen Aufgabe-Lösungs-Mustern konfrontiert zu werden – einer Erwartung, die die Offenheit des literarischen Gesprächs programmatisch unterläuft (Ohlsen 2014: 338-339). Dieser Befund ist in doppelter Hinsicht aufschlussreich.

Zum einen attribuiert Ohlsen die wahrgenommenen Probleme der Umsetzung ausschließlich auf den Schülerhabitus. Der vorliegende Beitrag fokussiert demgegenüber den Lehrerhabitus und versucht zu zeigen, wie Rahmeninkonsistenzen auf Seiten der Lehrkraft in der asymmetrischen Interaktion des Unterrichts ambivalente Fachlichkeiten hervorbringen und unterstützen – und die „Umsetzung“ neuer Leitbilder erschweren. Martens und Gresch (2018) haben in ähnlicher Weise für den Biologieunterricht exemplarisch gezeigt, wie „die Diskrepanz zwischen Norm und Habitus, die sich im Rahmen des Unterrichtsgesprächs [...] aktualisiert und verfestigt, durch die Lehrperson in der asymmetrischen Konstellation des Unterrichts auf die Verstehensprobleme der Schülerinnen und Schüler attribuiert [wird].“ (Martens & Gresch 2018: 286-287) Der vorliegende Beitrag kann insofern den Blick dafür schärfen, dass „Umsetzungsprobleme“ nicht einseitig dem Schülerhabitus zuzuschreiben sind, sondern auch als Ausdruck einer Differenz von Norm und Habitus bei den Lehrkräften gedeutet werden können.

Zum anderen sind die von Ohlsen identifizierten Problembereiche auch für die hier analysierten Unterrichtssequenzen relevant. Sie eröffnen eine Lesart der empirischen Befunde, nach der die unterrichtlichen Praktiken die herangetragenen Normen (habituell) an den Schülerhabitus anpassen – und dadurch Rahmeninkonsistenzen erzeugen: Die Meldekette unterbindet durch ihre klare formale Struktur eine Fokussierung auf die Lehrkraft. Sie zwingt die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkraft kurzzeitig aus ihrer institutionell vorgegebenen Lehrer-Rolle zu entlassen.⁸ Die Meldekette ermöglicht – im Sinne des biblischen Gesprächs – eine symmetrische Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler. Aber sie erfordert nicht zwingend, dass die Schülerinnen und Schüler inhaltlich aufeinander Bezug nehmen. Die von Beginn an mitlaufenden Aufgaben passen das biblische Gespräch an ein schulisch habitualisiertes Aufgaben-Lösungs-Muster an. Die Fokussierung auf eine (jesuanische) Botschaft bildet das Gegengewicht zur Offenheit des biblischen Gesprächs und entspricht einer im Zusammenhang mit dem literarischen Gespräch als habituell rekonstruierten Schülererwartung, am Ende zu wissen, „was der Text sagt“ (vgl. Härle 2011).

8 „Es besteht die berechtigte Befürchtung, dass die Lehrkraft ihre Lehrer-Rolle im institutionellen Muster nicht verlassen kann oder von den Schülern nicht aus ihr entlassen wird; in diesem Fall steuert die Lehrkraft gewollt oder ungewollt das Gespräch.“ (Bräuer 2014: 234-235).

4 Fazit

Lehrerfortbildungen können Norm-Habitus-Spannungen auf Seiten der Lehrkraft verschärfen, weil sie nur auf der Ebene des Orientierungsschemas, kaum aber auf der Ebene des Orientierungsrahmens etwas bewirken können. Der vorliegende Beitrag zeichnet mit Blick auf die Durchführung eines biblischen Gesprächs im schulischen Religionsunterricht entsprechende Rahmeninkonsistenzen nach. Er rekonstruiert, wie von außen herangetragene Normen in der unterrichtlichen Praxis lehrerseitig habituell gerahmt werden – oder keinen erkennbaren Niederschlag finden. Die rekonstruierten Orientierungen an Vereindeutigung und Formalisierung lassen sich als habituelle Passungen an das inkorporierte Bild von Unterricht deuten. Das auf Offenheit und Unabschließbarkeit angelegte biblische Gespräch wird unterrichtlich erfolgreich „domestiziert“: Es hat – in der kommunizierten Wahrnehmung der Lehrkräfte – alles „gut geklappt“.

Lehrerfortbildungen möchten Lehrerhabitus langfristig irritieren und so verändern. Sie haben den Anspruch, das unterrichtliche Agieren der Lehrkraft zu ‚verbessern‘. Sie stoßen dabei auf habituelle Muster, die durchaus leistungsfähig sind, indem sie Unterricht stabilisieren. Diese Muster können ihrerseits als kritische Anfragen an die Praxistauglichkeit normativer Erwartungen gelesen werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Fortbildungsangebote – wie in diesem Fall – institutionalisierte schulische Normen zeitweise außer Kraft setzen wollen. Der Gesamtbefund wirft u. a. die Frage auf, wie Lehrerfortbildungen Rahmeninkonsistenzen nicht nur verschärfen, sondern (anschließend) auch bearbeitbar machen können. Ein wesentlicher Schritt könnten dabei Analysen von Unterrichtssequenzen sein, die Rahmeninkonsistenzen *bei* Lehrkräften *für* Lehrkräfte sichtbar machen. In religionsdidaktischer Hinsicht erweist sich insbesondere die rekonstruierte habituelle Orientierung an Vereindeutigung als Herausforderung für die programmatische Forderung nach der Förderung von Ambiguitätstoleranz (Dressler 2018: 107-110) im konfessionellen Religionsunterricht.

Autorinnenangaben

Prof. Dr. Hanna Roose
Ruhr-Universität Bochum,
Lehrstuhl für Praktische Theologie/Religionspädagogik
an der Evangelisch-Theologischen Fakultät
Universitätsstraße 150
44801 Bochum
hanna.roose@ruhr-uni-bochum.de

Literaturverzeichnis

- Asbrand, Barbara (2000): Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Unterrichts im Klassenverband der Grundschule. Frankfurt/M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer.

- Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: Reclam.
- Bohnsack, Ralf (2014a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014b): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer, S. 33-55.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Budrich.
- Bräuer, Christoph (2014): Literarisches Lernen im Sprechen und Schreiben: Schriftliche Vor- und Nachbereitung literarischer Gespräche. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard/Heizmann, Felix (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 229-262.
- Dressler, Bernhard (2018): Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegung. Leipzig: Leipziger Verlagsanstalt.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2007): Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchung zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. Stuttgart: Calwer.
- Garbe, Christine (2011): „Kein endgültiges Wort“. Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs im Diskurs der aktuellen Literaturdidaktik. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard/Heizmann, Felix (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 67-97.
- Härle, Gerhard (2014): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Härle, Gerhard (2011): „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt.“ Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard/Heizmann, Felix (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 29-65.
- Hericks, Uwe/Rauschenberg, Anna/Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018): Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora F./Nentwig-Gesemann, Hedwig (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen. Berlin. Toronto: Barbara Budrich, S. 51-67.
- Keiser, Juliane (2020): Zwischen Märchen, Tatsachenbericht und Glaubenszeugnis. Biblische Geschichten im Religionsunterricht der Grundschule. Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 70. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Martens, Matthias/Gresch, Helge (2018): Ambivalente Fachlichkeiten. Die (Re-)Produktion fachlicher Vorstellungen im Biologieunterricht. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräuer, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilona/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 275-288.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013): Evangelische Religionslehre. Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Ohlsen, Nele (2014): „Zwischen Stolper- und Meilensteinen“. Probleme und Chancen literarischer Gespräche in der Grundschule. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard/Heizmann, Felix (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“.

- Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 337-360.
- Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Fritzsche, Bettina (2015): Ganztagsschulforschung als Transformationsforschung. Theoretische und empirische Erträge des Projekts. In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen. Schule und Gesellschaft, 47. Wiesbaden: Springer, S. 297-329.
- Roose, Hanna (2019): Unterscheidungen: Bibliolog, kindertheologische Bibeldidaktik und biblisches Gespräch. In: Theo-Web (Zeitschrift für Religionspädagogik) Jg. 18/H. 2, S. 163-175.
- Roose, Hanna (2020): Das biblische Gespräch. Hermeneutische, didaktische und praxistheoretische Überlegungen zu einem innovativen bibeldidaktischen Leitbild auf dem Weg in den Unterricht. In: Fricke, Michael/Langenhorst, Georg/Schlag, Thomas (Hrsg.): Jugendbibeln – Konzepte, Konkretionen, religionspädagogische Chancen. Freiburg i.Br.: Herder, S. 180-192.
- Schambeck, Mirjam/Riegel, Ulrich (Hrsg.) (2018): Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung. Freiburg i. Br.: Herder.
- Schreiner, Peter/Schweitzer, Friedrich (2014): Religiöse Bildung erforschen, wie und warum. In: dies. (Hrsg.): Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven. Münster: Waxman, S. 17–32.
- Schweitzer, Friedrich/Boschki, Reinhold (Hrsg.) (2018): Researching Religious Education. Classroom Processes and Outcomes. Münster: Waxman.
- Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2010): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Leseforum. ch, Jg. 2010/H. 3, S. 1-15.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske & Budrich.