

In, out, or what? Zum Potenzial und Anspruch, theologische Themen im Religionsunterricht zu erschließen

Mirjam Schambeck *sf*/Sabine Pemsel-Maier

1 Postmoderne Zugriffe auf Religion und der Eigenanspruch der Religionen

Dieser Band wie auch seine einzelnen Beiträge gehen von einer durchaus strittigen Prämisse aus: dass es sich lohnt, religiöse Traditionen in ihrer Eigenlogik, und das heißt ebenso, in ihrem Wahrheitsanspruch, zu bearbeiten. Auch wenn Religionen postmodern durchaus ein Thema sind, ist die denkerische Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten und näherhin systematisch-theologischen Fragestellungen in mehrfacher Hinsicht fragwürdig geworden.

- Religionen, insbesondere in ihrer institutionellen Verfasstheit und mit dem Eigenanspruch ihrer Inhalte, können heute weder im Singular noch im Plural als »erster Ort« gelten, an dem Menschen ihr Religionsbedürfnis stillen. Wenn, dann kommen Religionen eher im Sinne »intermediärer Religiositätsformate« (R. Englert) ins Spiel denn als Referenzsysteme für eigene religiöse Überzeugungen.¹ Damit aber sind das Nachdenken über Religion oder auch die theologische Kontroverse nicht mehr unbedingt nötig. Bei religiösen Deutungen interessiert nicht in erster Linie, ob und auf welche Weise sie plausibel sind, dem Denken Stand halten und so die existentiellen Fragen klären helfen. Religionen kommen vielmehr insoweit ins Spiel, wie sie für den Einzelnen oder auch die Gesellschaft dienlich sind. Was nützt, wird aber nicht vor dem Forum der Vernunft entschieden, konsensual

¹ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Rudolf Englert.

ausgehandelt oder in Bezug auf übergreifende Wertentscheidungen formuliert, sondern von der Instanz des Ich festgestellt. Damit gleichen Urteile über Religion Geschmacksurteilen, über die es sich kaum zu streiten lohnt. Es gibt auch keine Angst vor Inhalten, weil Inhalte für den Religionsbezug nicht von Belang sind.

- Das, was christlich verstanden den Kern von Religion ausmacht, nämlich die Gottesfrage, ist nicht nur in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung fragwürdig geworden. Es ist vielmehr kaum noch zu plausibilisieren, warum die Auseinandersetzung mit der Gottesfrage, und zwar auch die denkerische, Sinn erzeugt. Der Zugriff auf Religion erfolgt weder ausschließlich noch primär über das Nachdenken. Religionen werden vielmehr als Reservoirs von Ästhetiken in Anspruch genommen oder auch als »Wertekosmen« befragt, und zwar in einer mindestens losen Verbindung zum substanziellen Gehalt, wie er in ästhetischen Formen oder ethischen Urteilen transportiert wird. Die (säkularen) Wirkungen von Religion können so auch jenseits einer Auseinandersetzung mit Inhalten erreicht werden. Damit werden Inhalte genauso wie die Angst vor ihnen überflüssig.
- In diesem Zusammenhang zeigt sich auch, dass die Deutungen von Wirklichkeit, wie sie den Religionen zu eigen sind und auch in einer ihnen eigenen Sprache erfolgen (des Gleichnisses, des Paradoxes, des Mythos etc.), unverbunden neben dem alles bestimmenden Paradigma des Szientismus und Naturalismus stehen.² Es scheint kaum noch möglich zu sein, Welt auch jenseits ihrer Messbarkeit einzuschätzen. Auch wenn inzwischen selbst unverdächtige Zeugen wie Jürgen Habermas darauf hinweisen, dass demokratische Gesellschaften nicht auf das Humanisierungspotenzial verzichten können, das in den »Vernunftpotenzialen« und der »Artikulationskraft religiöser Sprachen«³ wohnt, haben es nicht-szientistische Zugänge zur Wirklichkeit schwer. Die

² Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Ulrich Kropač.

³ Habermas, Jürgen, *Glauben und Wissen*, 22.

Inhalte von Religionen muten unter diesen Vorzeichen mindestens befremdlich an. Sie scheinen aus einer Welt von vorgestern zu stammen, die je länger sie vergangen ist, umso mehr an Relevanz verliert. Damit ist es auch nicht (mehr) nötig, sich mit den Inhalten der Religionen zu beschäftigen, weil sie durch naturwissenschaftliche Erkenntnisse als überholt gelten.

- Schließlich fällt auf, dass der Zugriff auf Religion auch dazu dient, die »unentscheidbaren Fragen« (H. von Foerster) nicht offen zu halten, sondern eher zu beruhigen. Nicht nur dem Christentum aber ist das Provokative und Prophetische zutiefst eingestiftet. Gesellschaftliche Gepflogenheiten werden so nicht einfach bestätigt oder individuelle Lebensstile ungefragt affirmiert. Religiöse Traditionen sind vielmehr dort, wo sie in ihrer Eigenart und unverkürzt zur Sprache kommen, immer auch subversive Momente: Durch sie wird die Logik der Herrschenden und Mächtigen außer Kraft gesetzt, weil die Armen als Lieblinge Gottes gelten. Durch sie wird ein glückliches Leben nicht einfach am Erfolg bemessen, weil dieser nicht das »Gewand Gottes« (M. Buber) ist und Menschen nicht nach ihrer Effizienz und Schönheit beurteilt werden, sondern unangefragt als Schwestern und Brüder anerkannt sind. Wo Religionen jedoch um ihren provokativen Stachel gebracht und als Befriedigungsstrategien missbraucht werden, droht die Gefahr, damit auch deren Substanz immer mehr zu entleeren. Keine Angst vor Inhalten zu haben, kommt dann einer Beschwichtigungsrede gleich, der das Wort entgegenzusetzen ist, dass Inhalte sehr wohl auch Angst machen können: nämlich denen, die Unrecht tun und Macht missbrauchen.

Die Frage stellt sich damit, wie einerseits diese Zugriffe auf Religion ernst genommen werden können und andererseits die damit in Kauf genommenen Verkürzungen von Religion nicht einfach unbearbeitet stehen bleiben. Der Band wählt den Weg, die Auseinandersetzung mit dem Eigenanspruch religiöser Traditionen nicht zu scheuen, sondern als produktiven Ort auszuwei-

sen, Religion über ihre Funktionen hinaus und in ihrem u-topischen, d. h. den Menschen immer auch über sich selbst hinausverweisenden Moment ins Spiel zu bringen.

Damit wird folgende Weichenstellung vorgenommen: Einerseits gehen die Beiträge dieses Bandes davon aus, dass die Beschäftigung mit Inhalten eine unabdingbare Weise ist, sich mit Religion auseinanderzusetzen. Andererseits wird aber auch deutlich, dass dies nicht schon heißt, religiös zu sein, sich Religion anzueignen – oder eben zu glauben. Religion geht nicht auf in der denkerischen Vergewisserung, wie sie die Theologie leistet. Gott ist auch nicht einfach unangefragt voranzusetzen oder als fiktionales Konstrukt zur Befriedigung von Religionsbedürfnissen zu verhandeln. Die Aufgabe religiöser Bildung besteht vielmehr darin, diesen Zwischenraum auszuloten und zu erhellen, was es bedeutet, sich mit einem Wirklichkeitsverständnis auseinanderzusetzen *si Deus daretur* bzw. die Konsequenzen zu verhandeln, was es bedeutet *si Deus non daretur*. Dies kann nicht jenseits der Subjekte, sondern nur ausgehend von ihnen erreicht werden.

Damit aber kommt die alt bekannte religionsdidaktische Fundamentalkategorie der Korrelation ins Spiel. Postmodern ist die Frage nicht weniger wichtig geworden, wie die Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen so erfolgen kann, dass die Lernenden ihre Position in Bezug auf Religion begründeter und eigenverantwortlicher ausbilden können. Die Beiträge dieses Bandes machen es sich deshalb zur Aufgabe, Korrelation – durch die Kritiken der letzten Jahre geläutert –, sowohl theoretisch klarer zu formulieren als auch deutlicher auf Praxis hin zu operationalisieren.

Keine Angst vor Inhalten zu haben, wird damit nicht als Beschwichtigungsformel oder Anzeige entleerter Ängste lesbar, sondern als Ermutigung, sich der denkerischen Auseinandersetzung von Religion zu stellen.

2 Großwetterlage Religion trifft auf den Religionsunterricht und umgekehrt

Was sich als heute typische Weise des Zugriffs auf Religion ausweisen lässt, prägt auch die Bearbeitung von Religion im Religionsunterricht. Obwohl Religionslehrkräfte die korrelative Ausrichtung des Religionsunterrichts nach wie vor als selbstverständlich ansehen,⁴ machten nicht zuletzt Studien im Bereich der Unterrichtsforschung darauf aufmerksam,⁵ dass die grundlegende Auseinandersetzung mit theologischen Fragestellungen mehr und mehr in den Hintergrund tritt. Der angestrebte Dialog von religiöser Tradition und Lebenswelt verläuft sich im Religionsunterricht oftmals zum Nicht-Gespräch, und zwar in mehrfacher Hinsicht:

1. So aufwändig und methodenintensiv religiöse Artikulationen von Schüler/-inne/n eingeholt werden, so vorsichtig – man könnte aber auch sagen – verlegen erfolgt die theologische Konturierung der Themen. Damit wird zwar der theologischen Kreativität von Schüler/-inne/n Raum gegeben, im Unterricht selbst fehlen aber oftmals Impulse, damit die Lernenden über die eigenen Assoziationen hinaus bei den aufgeworfenen Fragen weiterkommen.
2. Auch die Art und Weise, mit systematisch-theologischen Fragen im Religionsunterricht umzugehen, hat sich verändert: Wenn schwierige, weil christologisch oder sakramententheologisch komplexe Fragestellungen im Unterricht thematisch werden, dann fällt auf, dass historische oder auch ästhetische Zugänge auf Kosten einer intensiven reflexiven Durchdringung der Themen bevorzugt werden. Das soll nicht heißen, dass z. B. einer historischen Aufklärung über Welt und Umwelt Jesu oder dem Aufzeigen der Pluralität von Christologien über die Unterschiedlichkeit von

⁴ Vgl. Englert, Rudolf/Reese-Schnitker, Annegret, Varianten korrelativer Didaktik im Religionsunterricht, 62.

⁵ Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts.

Christusbildern keine Rationalität innewohnt. Und es bedeutet auch nicht, dass diese Zugänge keinen Erkenntniszuwachs für die Fragestellung austragen. Die theologisch herausfordernde Aufgabe aber, neben historischen Denkfiguren auch dezidiert theologische zu ergründen – wie z. B. bei der Auseinandersetzung mit dem Ur-Dogma von Jesus Christus –, wird verlegen ausgespart.

Woher diese Verlegenheiten in Bezug auf die Thematisierung systematisch-theologischer Fragestellungen kommen, ist bislang nur zu vermuten und lässt sich erst anfänglich begründen.

1. Zum einen artikulieren Religionslehrkräfte, dass sie sich nicht genügend »sicher« fühlen, um das erforderliche theologische Wissen sachgerecht einzubringen. Auch wenn sie theologische »Goldstücke«, wie sie sich in Unterrichtsgesprächen auftun, erkennen (wie z. B. die Frage: »Ich begegne meiner Oma, die gestorben ist, auch nicht täglich. Also, was bedeutet dann Auferstehung?«), so heißt das nicht zugleich, über die theologische Flexibilität zu verfügen, sie im laufenden Unterrichtsprozess bearbeiten zu können.⁶ Dies meint nicht, dass Religionslehrkräfte nicht um dogmatische oder moraltheologische Inhalte wüssten. Es ist aber etwas anderes, wissenschaftliche Dogmatik aussagen zu können oder systematisch-theologische Themen von den Schüler/-inne/n her und auf sie hin zu formatieren und dadurch einen wechselseitigen – man könnte auch sagen, korrelativen – Erschließungsprozess einzuleiten. Das noch dazu in unvorhergesehenen Unterrichtssituationen zu tun, wenn sich also theologische Kontroversen und spannende Fragen im Prozess ergeben, wird als schwer bzw. überfordernd empfunden. Und es ist auch einer der größten Erweise theologischer und religionsdidaktischer Professionalität, sowohl über die entsprechende Expertise zu verfügen als auch den Kairos theologischer Fragen zu erkennen und sie dann noch situationsgerecht bearbeiten zu können.

⁶ Vgl. ebd., 183.

2. Zum anderen hat sich das Professionsverständnis von (Religions-)Lehrkräften in den letzten Jahren stark verändert. Nicht zuletzt durch die Prägekraft, die eine popularisierte Form des Konstruktivismus entfaltete, scheint Instruktion verdächtig geworden zu sein.⁷ Unterricht konzentriert sich weithin auf ein Arrangement von Lernlandschaften, auf die Organisation von Gruppenarbeitsphasen und evtl. noch Lehrer-Schüler-Gespräche. Lehrervorträge aber gelten als ungebührlich oder in manchen Referendariatsausbildungen sogar als absolutes No-Go. Inhalte treten hinter Methoden zurück. Damit aber rückt die Expert/-inn/enrolle von Lehrkräften in den Hintergrund bis dahin, dass Religionslehrer/-innen gar nicht mehr so genau wissen, ob es erlaubt ist, im Unterricht auch zu lehren.

Diese Verlegenheiten lassen aufhorchen, zumal Schüler/-innen, und zwar Kinder genauso wie Jugendliche, ein Interesse an theologischen Fragestellungen mitbringen. In empirischen Untersuchungen zu christologischen Konzepten von Kindern und Jugendlichen beispielsweise wurden die Befragten nicht nur dort besonders kreativ, sondern auch aufmerksam, wo es um dezidiert theologische Fragen ging: »Was heißt Auferstehung eigentlich?«, »Was passiert da mit mir, mit meinem Körper?«, »Warum sollte dafür die Auferstehung Jesu eine Rolle spielen?«

Das heißt nicht, dass Schüler/-innen eine besondere Wissbegierde gegenüber lehramtlichen Verkündigungen oder dogmatisch einwandfreien Lehren hätten. Es zeigt sich vielmehr quer durch alle Artikel, dass das intellektuelle Interesse an einer theologischen Erschließung groß ist, und dann für die eigenen Lebensdeutungen interessant wird, wenn die theologischen Deutungen nicht im Sinne einer zu oktroyierenden Norm, sondern als Denkangebot angesichts und inmitten anderer Denkangebote aufgezeigt werden. Mit anderen Worten ist die theologische Expertise von Religionslehrkräften für Schüler/-innen von Gewicht, wenn sie im Modus der Pluralität und des Deuteangebots zum Tragen

⁷ Vgl. Mendl, Hans, Warum Instruktion nicht unanständig ist, 316–321; Englert, Rudolf, Ein Lehrer, der lehrt – schockierend?, 330–336.

kommt. Das heißt nicht, Theologie als Beruhigungsmittel zu missbrauchen und das Provokative theologischer Denkfiguren zu unterschlagen. Damit ist vielmehr gemeint, dass Schüler/-innen im Grunde durch eine solche Ausrichtung des Religionsunterrichts einfordern, was Religionsunterricht von seinem Profil her ist und Korrelation von ihrer grundlegenden Absicht will: die theologische Tradition so ins Spiel zu bringen, dass Schüler/-innen sie verstehen. So werden sie fähig zu prüfen, was Theologie austrägt, um ihre eigene Position in Bezug auf Religion argumentativ plausibler verantworten zu können.

3 Wie aus Verlegenheiten produktive Lernanlässe werden – Korrelation neu formatiert

Von daher legt es sich nahe, das schon in den 1970er-Jahren profilierte Korrelationsdenken gerade *nicht*, wie vor zwanzig Jahren angemerkt, ehrenhaft zu verabschieden. Es reicht aber auch nicht, es einfach weiterhin als religionsdidaktische Fundamentalkategorie auszugeben und die gemachten Fehler zu wiederholen. In der religionsdidaktischen Auseinandersetzung muss es vielmehr darum gehen, Korrelation mittels der vielen Anstrengungen, die in den letzten zwanzig Jahren gemacht wurden, theoretisch klarer und für die religionsunterrichtliche Praxis fruchtbarer auszugestalten. Wohl auch aus diesem Grund avancierte in den letzten Jahren nicht nur in der evangelischen Religionspädagogik, sondern auch in der katholischen das sog. Elementarisierungskonzept zum Planungsinstrument von Religionsunterricht schlechthin. Wie in unterschiedlichen Artikeln deutlich wurde,⁸ ist damit aber nicht der Weisheit letzter Schluss erreicht. Vielmehr steht als Aufgabe an, die Stärken von Korrelation (theologische Fundierung) mit den Chancen der Elementarisierung (pädagogische Grundlegung und didak-

⁸ Vgl. dazu in diesem Band die Beiträge von Ulrich Riegel und Mirjam Schambeck, Vom Containerbegriff »Korrelation« zum Planungsinstrument für Unterricht.

tische Operationalisierung) zu verschränken und so die Schwächen der jeweiligen Konzepte auszugleichen.

3.1 Korrelation – eine Fundamentalkategorie auf dem Weg, theoretisch klarer zu werden

Dazu ist es notwendig, die Missverständnisse, die sich im Laufe der Korrelationsdebatte eingeschlichen haben, aufzudecken und konstruktiv zu bearbeiten. Als eines der insbesondere für die Praxis hinderlichsten Missverständnisse erweist sich die Einebnung der Theorie-Praxis-Differenz. Das fundamentaltheologische Konzept Korrelation, das inmitten eines von der Dialektischen Theologie bzw. der Neuscholastik dominierten Offenbarungsverständnisses einen »dritten Weg« auftrat, die Beziehung von Gott und Mensch zu denken, wurde in der religionsdidaktischen Adaption zu unmittelbar und ungebrochen zum didaktischen Prinzip erhoben. Die Faszination darüber, dass es mittels Korrelation endlich wieder möglich war, Gott nicht nur als den ganz anderen und vom Menschen kaum zu erreichenden Gott zu glauben, sondern als in den Bedingungen des Menschseins Auffindbaren, wurde zu schnell als Erlaubnis interpretiert, religiöses Lernen mit der Erschließung der (kognitiven Seite von) Tradition für die Subjekte gleichzusetzen und als Glaubenlernen auszugeben. Die religionsdidaktische Gleichung von Korrelation war in der Frühphase zu lesen als: Korrelation = Erschließen des Lebens durch den Glauben und des Glaubens durch das Leben = glauben. Dass Korrelation, wie Paul Tillich nicht müde wird zu erläutern und Edward Schillebeeckx auf seine Weise ebenso vermerkt, zwei Sinnebenen bezeichnet, wurde zu unbedacht außer Acht gelassen und auf die zweite Aussage des Korrelationsverständnisses eingegrenzt. Korrelation wurde damit fast ausschließlich als Frage und Aufgabe aufgefasst, wie die Tradition so ins Spiel kommen kann, dass sie von den Subjekten erschlossen wird und umgekehrt. Dass diese zweite Verstehensweise von Korrelation die grundlegende Frage nicht er-

setzt, ob es Gott gibt und der Mensch an ihn glaubt oder nicht, trat damit zu sehr in den Hintergrund.

In der religionsdidaktischen Theoriebildung müsste von daher deutlicher ausgesagt werden, dass diese zweite Sinnebene von Korrelation (Korrelation als kritische In-Beziehungssetzung von religiöser Tradition und Subjekt) zwar eine Ausgestaltung von Korrelation ist. Wenn diese allerdings nicht rückgebunden wird an die erste Sinnebene, wenn also beispielsweise im Unterrichtsprozess nicht deutlich wird, dass die Erschließung z. B. von Auferstehung im christlichen Sinn *eine mögliche*, eben die christliche Deutung inmitten anderer Deuteangebote ist, und es insgesamt darum geht, den (intellektuellen und existentiellen) Freiheitsradius der Schüler/-innen zu erweitern, damit sich diese *begründeter* positionieren können, wird Korrelation schief. Korrelation als wechselseitige, kritisch-produktive Erschließung von Tradition und Situation ist eben nur eine Weise des Religionsbezugs. Sie automatisiert aber nicht die Beziehung des Menschen zu Gott und umgekehrt. Korrelation bedeutet nicht Glauben lernen, sondern eröffnet einen Raum, in dem die Frage, ob es Gott gibt oder nicht, freigesetzt, bearbeitbar und der freiheitlich personalen Entscheidung des Einzelnen anvertraut wird.

Dieses Offenhalten der zweiten Sinnebene von Korrelation auf die erste Sinnebene von Korrelation, also der Unableitbarkeit von Gott und Mensch, ließe sich folgendermaßen einholen: Korrelation wurde jahrzehntelang in eins gelesen mit Prozessen, eigene Lebenserfahrungen durch Glaubenserfahrungen – und umgekehrt – zu erschließen, zu erweitern, zu vertiefen und zu korrigieren. Korrelation schien also nur dann gelungen, wenn Schüler/-innen das Angebot der (theologischen) Tradition nicht nur verstanden hatten und denkerisch beurteilen konnten, sondern die Tradition auch für die eigenen Lebensdeutungen in Gebrauch nahmen, also Religion vollzogen. Damit setzte Korrelation nicht nur die Religionslehrkräfte unter Druck, sondern auch die Schüler/-innen, den Unterricht und letztlich die Schule. Unter diesen Voraussetzungen müssen vermutlich viele Unterrichtsstunden als leer und belanglos deklariert werden. Die Ausführungen dieses Bandes konnten zeigen, dass die Denkfigur der Korrelation sehr

wohl den Erfahrungen einen großen Stellenwert beimisst. Es wurde aber auch deutlich, dass hier Differenzierungen nottun, insofern Theologen wie Paul Tillich und Edward Schillebeeckx durch solche Formulierungen anzeigen wollten, dass die Zuwendung Gottes zum Menschen eben nicht »instruktionstheoretisch« und offenbarungspositivistisch aufgeht, sondern vielmehr und vor allem personal zu verstehen ist. Um das auszudrücken, ist die Kategorie der Erfahrung von höchstem Gewicht. Man kann sogar sagen, dass mittels der, wenn auch diffusen Verwendung des Erfahrungsbegriffs einer Verkürzung der Tradition auf Satzwahrheiten ebenso widersprochen werden konnte wie einer Reduktion von Glauben auf das Fürwahrhalten dieser.

Dass in der religionsdidaktischen Rezeption Korrelation gleichgesetzt wurde mit existentiellen Korrelationsprozessen, muss dann aber kritisch angemerkt werden. Eine Unterscheidung zwischen kognitiven Korrelationsprozessen (Tradition verstehen, beurteilen können) und existentiellen Korrelationsprozessen (Deuteangebote aus der Tradition werden von den Subjekten auch als existentiell relevant erachtet), könnte hier weiterhelfen und Entscheidendes zur Entstressung beitragen. Die alten Debatten, ob es im Religionsunterricht um Glaubenlernen geht, könnten genauso wie die neuen Diskurse um einen performativen Religionsunterricht mittels dieser Unterscheidungen entschärft werden.

Zudem erfordert eine andere, in heutiger Unterrichtspraxis eher anzutreffende Schiefelage eine Klärung des theoretisch vagen Korrelationsbegriffs. Wie Unterrichtsbeobachtungen zeigten, verlaufen viele, auch korrelativ angelegte Lehrsettings im Sande, weil die Thematisierung von Tradition und Situation lediglich additiv nacheinander verhandelt wird, auf In-Beziehungssetzungen verzichtet oder auch, weil die Relevanzfrage – also die Frage, was das Gelernte (kognitiv wie existentiell) austrägt –, nicht oder zu marginal gestellt wird. Religionsunterricht, selbst wenn er korrelativ verstanden wird, wagt kaum die theologische Kontroverse.⁹ Wenn Inhalte thematisiert werden,

⁹ Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts, 173.176f.

dann eher, um Selbstkonzepte zu bestätigen und nicht, um sie anzufragen oder auch, um bislang ungesehene Perspektiven ins Spiel zu bringen.

Korrelation könnte hier nach wie vor zum Impuls werden, Unterricht kritisch zu befragen: Inwieweit kommen in ihm Phasen vor, in denen Aneignungsprozesse auch explizit erkennbar werden? Kommen in ihm die Subjekte in ihren vielen unterschiedlichen Verstehensweisen angemessen zu Wort? Wird die Tradition in ihrer Eigenlogik, Komplexität und ihrer Vielgestaltigkeit thematisiert? Gibt es Phasen, in denen das Erarbeitete nochmals von den Lernenden befragt wird, so dass erkennbar wird, ob es etwas für sie ausgetragen hat?

Außerdem könnte Korrelation veranschaulichen, dass sich die Erschließung religiöser Tradition durch Schüler/-innen nicht schon damit zufrieden geben kann, wenn auf sie »irgendwie« oder sogar am Eigenanspruch des Themas vorbei zugegriffen wird. Korrelation steht dafür, sowohl die Komplexität der Lebenswelt als auch des Themas zur Geltung zu bringen. Das heißt eben auch, die Wahrheitsfrage zu stellen und sich an ihr – durchaus kontrovers – abzuarbeiten. Keine Angst vor Inhalten zu haben, ist insofern als Ermutigung zu lesen, Kontroversen nicht zu scheuen. Indem sich Lehrkräfte die Pluralität der Theologien zunutze machen und theologische Themen in ihren unterschiedlichen Modellierungen Schüler/-inne/n zugänglich machen, könnte die Auseinandersetzung mit Differentem und Fremdem – was die religiöse Tradition für die meisten Schüler/-innen ist – durchaus zum produktiven Lernanlass zu werden.

3.2 Korrelation – eine Fundamentalkategorie auf dem Weg, für die Unterrichtspraxis furchtbarer zu werden

So normativ verbindlich Korrelation bis heute in der Religionsdidaktik ist, so sehr stellten sich schon seit dem Anfang der Korrelationsdebatte Schwierigkeiten bezüglich der Praxisrelevanz ein. Diese gipfelten schließlich in dem Plädoyer, sich ganz von Korrelation zu verabschieden. Damit wurde auf Wichtiges

hingewiesen, mit dem sich die Beiträge dieses Bandes in konstruktiver Weise beschäftigten: So andauernd und intensiv die Korrelationsdebatte auch geführt wurde, so sehr steht es immer noch an, Korrelation jenseits einer unterrichtlichen Automatisierung zu operationalisieren.

In diesem Band wurden dazu unterschiedliche Vorschläge gemacht. Diese beziehen sich sowohl auf eine Operationalisierung von Korrelation in formaler als auch in materialer Hinsicht. Als Planungsinstrument für Unterricht könnte Korrelation in *formaler Hinsicht* konkretisiert werden, indem bei der Planung, Durchführung und Evaluation die Akteure, der Modus der Präsentation und die inhaltliche Ausgestaltung in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken. Das gilt für die drei Momente, die Korrelation im zweiten Sinn ausmachen: also die Tradition, die lebensweltlichen Deutungen und die In-Beziehungssetzung beider. Ebenso wurde die unterschiedliche Modellierung des Themas einerseits, als auch andererseits das Aufdecken der hinter den jeweils dargelegten Modellen stehenden Denkfiguren und deren -typik und damit die Notwendigkeit einer »epistemischen Kompetenz« (U. Riegel) als Möglichkeit ausgeführt, sowohl der Vielschichtigkeit des Themas als auch der Unterschiedlichkeit der Lernenden gerecht zu werden.¹⁰ Um die vielgestaltigen Modellierungen aufseiten der Tradition richtig, d. h. »pünktlich«, einspielen zu können, wurde vorgeschlagen, deutlicher als bisher die unterschiedlichen, domain-spezifisch bedingten Vorwissensbestände und Verstehensbedingungen der Lernenden zu berücksichtigen.¹¹

Bei der Frage, wie die In-Beziehungssetzung von Tradition und Situation kritisch-produktiv, Korrelation also *materialiter* erfolgen kann, machten die Beiträge dieses Bandes viele interes-

¹⁰ Vgl. dazu in diesem Band die Beiträge von Katrin Bederna, Christian Höger, Monika Jakobs, Konstantin Lindner, Sabine Pemsler-Maier, Empirie trifft Christologie, sowie von Oliver Reis und Ulrich Riegel.

¹¹ Exemplarisch wurde dies beim Thema Naturwissenschaft und Schöpfungsglaube erläutert. Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Christian Höger.

sante Vorschläge: Das Auffinden von bereits getätigten In-Beziehungssetzungen von Tradition und Lebensdeutungen in Zeugnissen Dritter, in literarischen Texten, Popsongs, Bildern der Kunst und Artefakten,¹² wurde exemplarisch durchgespielt. Die mittelnde Funktion, die Chiffren, verstanden als Sprachspiele, einnehmen, die inhaltlich wie existentiell sowohl in die Welt der Tradition als auch der konkreten Subjekte hineinreichen, wurde als Möglichkeit vorgestellt, Korrelationsprozesse zu initiieren und zu bearbeiten.¹³ Mehrere Beiträge experimentierten mit »korrelativ durchwirkten Begegnungsräumen« (J. Heger), wie sie beispielsweise durch lyrische Texte, Popsongs oder auch Bilder der Kunst erzeugt werden.¹⁴

4 Religionsunterricht, in dem Schüler/-innen theologisch argumentieren lernen

So vielfältig die Zugriffe auf Religion postmodern also sind, und so sehr sie religiöse Bildung herausfordern, so könnten sie als produktive Folie genutzt werden, um die Bearbeitung von Religion im Religionsunterricht voranzutreiben. Dazu müssen sie aber einerseits bewusst gemacht werden, um dann andererseits Wege vorzuschlagen, wie die Auseinandersetzung mit Religion erfolgen kann.

Mit dem Zuruf »Keine Angst vor Inhalten!« sollte dies in folgender Weise angestoßen werden:

Die unterschiedlichen Beiträge dieses Bandes konnten nicht nur die Pluralität theologischer Konzepte von Schüler/-inne/n in Bezug auf ganz unterschiedliche Fragestellungen erhellen, sondern auch verschiedene theologische Verständnismodelle

¹² Vgl. dazu in diesem Band die Beiträge von Claudia Gärtner, Johannes Heger, Georg Langenhorst und Burkard Porzelt.

¹³ Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von Mirjam Schambeck, Korrelationskonturen.

¹⁴ Vgl. dazu in diesem Band die Beiträge von Claudia Gärtner, Johannes Heger und Burkard Porzelt.

ins Spiel bringen, die von den Schüler/-inne/n her formatiert wurden. Damit lieferten sie Impulse, wie systematisch-theologische Inhalte im Religionsunterricht sowohl von den Schüler/-inne/n als auch von der Sache her angemessen ins Spiel kommen. Religionsunterricht lässt sich so als Ort profilieren, an dem Schüler/-innen lernen, ihren eigenen religiösen Artikulationen zu trauen, diese angesichts vorhandener theologischer Traditionen weiterzuentwickeln und insgesamt argumentationsfähiger zu werden in Bezug auf Religion.

Die Neu-Formatierung von Korrelation, wie sie an einzelnen theologischen Fragestellungen erprobt wurde, mag nun ihren Weg in die Praxis finden. Religionslehrkräfte könnten, inspiriert durch die Vorschläge in diesem Band, selbst Wege erkunden, wie die intensive Auseinandersetzung mit systematisch-theologischen Fragestellungen zum spannenden Unterfangen wird, für Schüler/-innen genauso wie für die Lehrenden.

Gelänge es dem Band, diese Erprobungen anstoßen, wäre sein Ziel erreicht.

Literaturverzeichnis

- Englert, Rudolf, Ein Lehrer, der lehrt – schockierend?, in: KatBl 135 (2010) 330–336.
- /Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014.
- /Reese-Schnitker, Annegret, Varianten korrelativer Didaktik im Religionsunterricht, Eine Essener Unterrichtsstudie, in: Bayrhuber, H./Harms, U./Muszynski, B. u. a. (Hg.), Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken, Münster 2011, 59–73.
- Habermas, Jürgen, Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels, Frankfurt a. M. 2001.
- Mendl, Hans, Warum Instruktion nicht unanständig ist, in: KatBl 135 (2010) 316–321.