

„Wir kennen das aus Zombifilmen oder so“

Eine unterrichtspraktisch inspirierte Krieriologie gelingender Korrelationsprozesse

Es mag erstaunen, in der Religionsdidaktik mit dem totgesagten Thema der Korrelation nicht nur als für die historische Religionspädagogik interessantem Sujet aufzuwarten, sondern von ihm Impulse für gegenwärtige religionsdidaktische Reflexionen und Handlungen zu erhoffen. Das ist mindestens wagemutig, wenn nicht in einem Buch zur konstruktivistischen Religionsdidaktik sogar dreist. Vielleicht – und das ist zumindest eine Hoffnung dieses Beitrags – vermag dieser Zugang aber, Maß und praktische Umsetzung einer Lesart anzufragen, die sich als konstruktivistische Religionsdidaktik inzwischen in die Fläche schreibt. Denn so viel kann schon vorneweg festgehalten werden: dass Lehrproben fast ausschließlich als Gruppenpuzzle ablaufen, Lehrversuche auf alle Fälle eine Gruppenarbeitsphase ausweisen – ob es im Lehr-Lernprozess passt oder nicht – die Expertise von Religionslehrkräften in Form von Lehrervorträgen verboten, oder sogar anrücklich geworden ist, hat auch mit einem falschen Verständnis von konstruktivistischer Didaktik zu tun. Insofern wollen die folgenden Überlegungen in aufklärerischer Absicht – und das ist ja gute wissenschaftliche Praxis –, die Fundamentalkategorie der Korrelation wiederum ins Spiel bringen, wenn auch in differenzierender Manier, um das vorherrschende religionsunterrichtliche Planungs-, Durchführungs- und Reflexionstableau zu erweitern, das zurzeit sowohl durch eine bestimmte Form konstruktivistischer Didaktik als auch durch den Elementarisierungsansatz uniformiert wird. Das mag auf den ersten Blick verwundern, da Korrelation das religionsunterrichtliche Handeln mindestens seit Mitte der 1970er Jahre bestimmt und dies laut einschlägiger Lehrerbefragungen bis heute so ist, zumindest der Idee nach.¹ Ein genauerer Blick aber legt offen, wie es um Korrelation im Religionsunterricht steht und wie eine Krieriologie gelingender Korrelationsprozesse hier weiterhelfen könnte.

1 Vgl. *Englert, Rudolf / Reese-Schnitker, Annegret*: Varianten korrelativer Didaktik im Religionsunterricht. Eine Essener Unterrichtsstudie. In: *Bayrhuber, Horst / Harms, Ute / Muszynski Bernhard u. a.* (Hrsg.), *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken*, Münster 2011, 59-73. 62.

Von daher nimmt der folgende Beitrag den Anspruch korrelativen Religionsunterrichts (Abschnitt 1 und 2) zum Anlass, um anhand der Analyse einer ganz alltäglichen Religionsstunde im Sinne eines Fallbeispiels Aufmerksamkeiten dafür zu schärfen (Abschnitt 3 und 4), was hilfreich und/oder auch hinderlich ist, dass aus Lernangeboten im Religionsunterricht auch Lernanlässe werden und von Schüler/innen als solche genutzt werden.² Was damit bleibt und was damit offen bleibt, wird in einem Abschnitt 5 zusammengefasst.

1. Korrelation – mehr als ein Anspruch?

Dem Grundlagenplan von 1984, der das maßgebliche Dokument war, die Gestaltung der Lehrpläne und damit des Religionsunterrichts zu orientieren, gelang es, die damals brodelnde Diskussion um Korrelation zusammenzufassen und zugleich eine Beschreibung von Korrelation vorzulegen, die bis heute leitend ist. Im Grundlagenplan ist zu lesen: „Eine Korrelation entdecken, erproben, herstellen heißt also, einen Prozess der wechselseitigen Durchdringung zwischen Glaubensüberzeugungen und Lebenserfahrungen in Gang setzen.“³

Korrelation wird insofern in der Religionsdidaktik durch drei Momente bestimmt: Es geht

- um Glaubensüberzeugungen,
- um Lebenserfahrungen,
- und um eine wechselseitige Durchdringung, die an anderen Stellen im Grundlagenplan mit den Worten von Edward Schillebeeckx als kritisch-produktive Wechselbeziehung bezeichnet wird.

Deutlich wird schon hier, dass sich Glaubensüberzeugungen und Lebenserfahrungen nicht einfach gegenüberstehen, sondern sich, obwohl sie voneinander unterscheidbar sind, durchdringen.

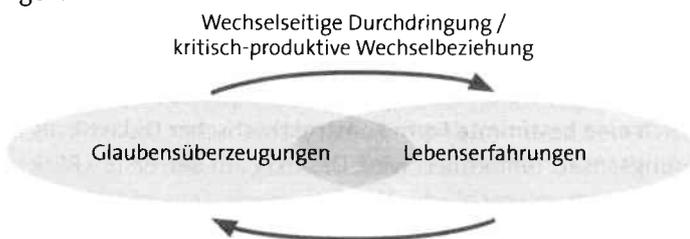


Abb. 1: Korrelation als kritisch-produktive Wechselbeziehung von Glaubensüberzeugungen und Lebenserfahrungen

-
- 2 Vgl. Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber³2010, 71-78.
- 3 Zentralstelle Bildung der DBK (Hrsg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr, München 1984, 243.

2. Für eine Hermeneutik der Aufmerksamkeit und nicht des Verdachts

(1) Obwohl es in der Diskussion unangefragt ist, diese drei Momente von Korrelation als grundlegend anzusehen, ist trotzdem bis heute die Frage relativ ungeklärt, was man sich unter einer wechselseitigen Durchdringung von Glaubensüberzeugungen und Lebenserfahrungen vorstellen, und wann sie als gelungen gelten kann.⁴

Man könnte sagen: Es ist zwar klar, *dass* korreliert werden soll (normativer Anspruch). Es ist auch klar, *was* korreliert werden soll, nämlich dass „Glaubensüberzeugungen“ und „Lebenserfahrungen“, dass die Tradition des christlichen Glaubens und die Situation der Menschen – im Religionsunterricht eben der am Lernprozess Beteiligten – in „eine kritisch produktive Wechselbeziehung“ kommen sollen bzw. sich in einer solchen befinden. Es gibt auch Vorschläge, *wie* diese Wechselbeziehung *in Gang gesetzt werden kann*: als Kontrast, additiv, als Strukturanalogie, dekonstruktiv etc.

Es ist aber ziemlich unklar, was der Fall sein muss, damit eine kritisch produktive Wechselbeziehung von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrungen als gelungen bezeichnet werden kann, die nicht nur den normativen Anspruch wiederholt. Und genau dies will dieser Beitrag erkunden, indem er nach den Korrelationsprozessen und einer Kriteriologie gelingender Korrelationsprozesse fragt.

(2) Dieses Fehlen erstaunt umso mehr als die Diskussion über Korrelation äußerst lebendig und vielgestaltig ist und nicht erst seit gestern auf der Agenda religionspädagogischer Diskussion steht.⁵ Warum das so ist, liegt m. E. u. a. darin begründet, dass die Frage nach einer Kriteriologie gelingender Korrelationsprozesse nicht einfach theoretisch zu verhandeln ist, sondern nur durch eine Analyse korrelativer Prozesse erreicht werden kann, wie sie in der Unterrichtsforschung erfolgt. Diese nimmt in der Religionsdidaktik aber gerade erst an Fahrt auf.

Insofern wählt der vorliegende Beitrag einige erste Analyseschritte aus dem Bereich der empirischen Unterrichtsforschung als Forschungsweg und konzentriert sich dabei auf das Unterrichtsgeschehen. Es geht im Folgenden also darum, eine ganz normale, alltägliche

4 Es ist überraschenderweise überhaupt eine junge Frage, nach dem Gelingen von Religionsunterricht zu fragen. Vgl. *Bucher, Anton A.*: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2000, 26-32; *Schmid, Hans*: Ein Lackmustest für die Qualität des Religionsunterrichts. In: *KatBl* 126 (2001) 409-416.

5 Vgl. dazu die unzähligen Artikel in der religionspädagogischen Literatur, die Korrelation als religionsdidaktische Kategorie vorstellen, kritisieren oder weiter entwickeln. Exemplarisch: *Hilger, Georg*: Korrelationen entdecken und deuten. In: *Ders./Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg*: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe. Vollst. überarb. 6. Aufl., München 2010, 344-354; *Kropač, Ulrich*: Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff? Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip. In: *RpB* 48/2002, 3-18; *Prokopff, Andreas / Ziebertz, Hans-Georg*: Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik? In: *RpB* 44/2000, 19-49; *Grümme, Bernhard*: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Gütersloh u. a. 2007.

Religionsstunde zu befragen, was in ihr in Bezug auf die normativ ausgemachten Anforderungen an Korrelation passiert, also auf

- das Vorkommen von Glaubensüberlieferungen,
- das Vorkommen von Lebenserfahrungen sowie
- das Vorkommen wechselseitiger Durchdringungsprozesse beider.

Damit verdrängt nun nicht plötzlich Praxis die Hermeneutik von ihrem normativen Ort. Es wird vielmehr ernst genommen, dass auch Praxis Erkenntnis produziert und Theorie und Praxis miteinander zu verschränken sind, soll Erkenntnis nicht anschauungslos bleiben.

Insgesamt freilich kann die Analyse einer Religionsstunde noch kein repräsentatives Ergebnis liefern im statistischen Sinn. Von daher geht es im Folgenden vielmehr darum, anhand des Fallbeispiels Aufmerksamkeiten zu schärfen, auf Auffälligkeiten hinzuweisen und damit Anhaltspunkte für eine Kriteriologie gelingender Korrelationsprozesse auszumachen, die in weiteren Forschungen zu validieren sind.

3. „Die Menschen erstehen wieder auf, oder wie das so heißt“: Zum Setting der Unterrichtsstunde

In einer zehnten Klasse eines Gymnasiums in Bayern geht es um das Thema, was nach dem Tod kommt und um die Bedeutung des christlichen Auferstehungsverständnisses. Die Doppelstunde hat drei Phasen von unterschiedlicher Länge.

In der ersten Phase holte der Lehrer Schüler/innenäußerungen ein, was sie sich über den Tod und das Danach denken. Das geschah, indem der Lehrer die Schüler/innen motivierte, Texte darüber zu schreiben. Der Impuls lautete: „Schreibt fünf bis sechs Sätze auf, malt ein Bild, was kommt nach dem Tod. Ihr habt sechs Minuten Zeit. Dann werden wir darüber nochmals ins Gespräch kommen. Schreibt keinen Namen auf.“

Nach dieser Schreibphase führte der Lehrer in einem zweiten Schritt den christlichen Auferstehungsglauben als mögliche Deutefolie ein. Die Erarbeitung des christlichen Auferstehungsglaubens nimmt den größten Raum ein. In einem ersten Zugang gibt der Lehrer den Schüler/innen dazu unterschiedliche Bilder an die Hand: Einmal das Auferstehungsbild aus dem Isenheimer Altar von Mathis Gothart Nithart, genannt Grünewald, das sich heute im Musée d’Unterlinden in Colmar befindet, und als zweites Bild das Fresko „Auferstehung der Toten“, das in der Capella Nuova im Dom zu Orvieto zu finden ist und dem Freskenzyklus des Franco Signorelli entstammt (ca. 1499).

Nach einer kurzen Erarbeitung der Bildaussagen präsentierte der Religionslehrer den Schüler/innen einen Text, der auf Hans Kessler zurückgeht und im Reli-Buch zu finden war.⁶ Der Text trägt den Titel „Was heißt leibliche Auferstehung?“ Nach der Textarbeit

6 *Mendl, Hans / Schiefer-Ferrari, Markus* (Hrsg.): Religion vernetzt 10. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Gymnasien, München 2008, 48.

kommt es zu einem Lehrer-Schüler-Gespräch. Mit einem kurzen Verweis, was das Thema Auferstehung für den christlichen Glauben bedeutet, – und das macht die dritte und letzte Phase des Unterrichts aus –, endet die Doppelstunde und damit ist auch das Thema „Auferstehung“ abgeschlossen.

Abb. 2: Teilgemälde Auferstehung aus dem „Isenheimer Altar“, 1511-1516 *Abb. 3: Luca Signorelli, Auferstehung der Toten, 1499*

4. Was aus Korrelation im unterrichtlichen Alltag wird – Analysen und Ergebnisse

Was ist nun aus Korrelation in dieser Reli-Stunde geworden? Wie kamen Glaubensüberzeugungen und Lebenserfahrungen zum Tragen, und zu welcher Durchdringung kam es? Ohne hier über das empirische Design, das sich an den Arbeitsschritten der Grounded Theory anlehnt, näher Aufschluss geben zu können, werden im Folgenden gleich erste Ergebnisse der Analyse präsentiert, die einen Einblick erlauben – und um mehr kann es hier nicht gehen –, wie eine Kriteriologie gelingender Korrelationsprozesse zu entwickeln ist. In der Analyse ließen sich drei Kategorien herausfiltern, die die für Korrelation grundlegenden Momente genauer beleuchten: Diese Kategorien sind:

1. Die Frage nach den Akteuren,
2. dem Modus der Präsentation und
3. der inhaltlichen Ausgestaltung.

4.1 Zur Thematisierung der Glaubensüberzeugungen – intensiv und facettenreich

Bezüglich der Darbietung der Glaubensüberzeugungen geht diese Unterrichtsstunde über viele andere hinaus.

4.1.1 Akteure der Darbietung der Glaubensüberzeugungen

Die Analyse zeigte zum einen, dass der Lehrer nach den von den Schüler/innen artikulierten Todes- und Jenseitsvorstellungen die christliche Vorstellung von Tod und Auferstehung als mögliche Deutefolie für die eigenen Überlegungen einführt.

Zum anderen fällt auf, dass nicht nur der Lehrer die christliche Deutefolie einspielt. Auch verschiedene Schüler/innen bringen ganz unterschiedliche Facetten des christlichen Todes- und Jenseitsverständnisses ein und loten sie darauf hin aus, was sie bedeuten. Die Transkription bringt Folgendes zu Tage:

Lehrer Äh, was glauben Christen eigentlich, was nach dem Tod kommt? Pause
Kannst Du, kannst Du bitte deinen Namen sagen?

Daniel Daniel.

Lehrer Ja?

Daniel Äh ... Die glauben halt an die Auferstehung.

Lehrer Okay. Was 'n das?

Daniel Ja, dass man halt nach dem Tod praktisch weiterlebt. Ja.

Lehrer Okay. Weitere Beiträge dazu. Ich denke, vielleicht hat der ein oder andere ja noch 'n bisschen 'was mitgenommen so von dieser christlichen Vorstellung irgendwann mal im Kommunionunterricht vielleicht oder im Firmunterricht.

Eine Schülerin meldet sich.

Lehrer Ja?

Julia Julia.

Lehrer Julia.

Julia Heißt das nicht auch, dass nach dem Tod das Paradies kommt? Also, keine Ahnung, vielleicht, ja, dass man einfach ohne Beschwerden lebt, ohne Probleme, ohne Konflikte und dass alles schön ist.

Micha Aber wie ist 'n das, wenn man sagt, Menschen erstehen wieder auf oder wie das heißt – ähm – also, ich hab jetzt meine Oma nicht mehr getroffen, seitdem die tot ist. Wie soll das jetzt ... Weil das heißt doch immer, Jesus ist mir da begegnet und da. Aber ich lauf' jetzt meiner Oma nicht täglich über den Weg.

Lehrer Ich lauf meiner auch nicht – äh – andauernd über 'n Weg. Äh – und meine Oma ist auch gestorben. Mein Opa ist auch gestorben. Ähm, ja, also wichtige, also was heißt, das sind ja Fragen, die uns eigentlich ja auch bewegen, ne, wir machen uns ja auch doch Gedanken manchmal, ob wir wollen oder nicht, wenn 'ne Person stirbt, äh, was dann passiert. Ich hab euch mal ...

Soviel zur entsprechenden Passage im Unterricht. Liest man diese Unterrichtsbeobachtungen mit dem normativen Anspruch zusammen, was Korrelation sein soll, dann zeigt sich als ein erstes Kriterium für das Gelingen von Korrelationsprozessen, dass die Darbietung der Glaubensüberzeugungen sowohl von der Lehrkraft als auch von den Schüler/innen erfolgen kann, und dass es im Sinne des Korrelationsverständnisses sogar besonders gut ist, wenn die Schüler/innen hier tätig sind, weil es im Unterricht ja insbesondere um sie und ihre Korrelationsprozesse geht.

4.1.2 Modus der Präsentation der Glaubensüberlieferung

Sehen wir auf den Modus der Präsentation der Glaubensüberlieferung, fällt auf, dass der christliche Auferstehungs Glaube methodisch vielgestaltig dargeboten wird. Der Lehrer bringt ästhetische Zugänge über die gezeigten Bilder, er fordert durch Textarbeit und Lehrer-Schülergespräche den Bereich der Kognition immer wieder ein und wählt insgesamt inhaltlich angemessene Zugänge, auch wenn man die Bildauswahl anfragen kann, die sich lediglich auf Bilder der Renaissance- bzw. beginnenden Barockzeit beschränkt.

Außerdem zeigte sich, dass es der Lehrer versteht, Fragen zu stellen, auf die die Schüler/innen ganz unmittelbar und selbstverständlich antworteten. Er schaffte es also, Schüler/innen weder zu unter- noch zu überfordern. Ein Zeichen, dass die entwicklungs-, lernpsychologischen und religionssozialisatorischen Voraussetzungen der Lernenden ernst genommen werden und die Darstellung rezipientenbezogen erfolgt.

Und viertens schließlich hat der Videoausschnitt gezeigt, dass der Lehrer den christlichen Glauben als Angebot markiert, die eigenen Lebensdeutungen unter diesem Blickwinkel wahrzunehmen und zu beurteilen. Damit wird an dieser Stelle erreicht, dass die Glaubensüberlieferung so thematisiert wird, dass sie erkennbar relevant und deutefähig für Lebenserfahrungen wird.

4.1.3 Inhaltliche Ausgestaltung der Glaubensüberzeugungen

Bezüglich der Inhaltlichkeit wird deutlich, dass sich die Auswahl des Themas Auferstehung als repräsentativ für den christlichen Glauben und als relevant für die eigenen Fragen erweist. Außerdem wird die Thematisierung der Glaubensüberlieferung in dieser Reli-Stunde sehr zeitintensiv und facettenreich betrieben und der Eigenanspruch und die Komplexität des Themas werden herausgearbeitet. Diese Differenziertheit ist durchaus nicht selbstverständlich. In anderen laufenden Unterrichtsforschungsprojekten, wie z. B. der Essener Forschergruppe⁷ wird beobachtet, dass das instruierende Moment im Unterricht nicht selten zu kurz kommt und Unterricht lediglich auf einen Austausch über unterschiedliche Meinungen reduziert wird.

7 Vgl. Englert, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 31-33; vgl. auch das Passauer Unterrichtsforschungsprojekt: Mendl, Hans/Sabinsky, Markus/Stinglhammer, Manuel: „Schlägert Gott?“ Rezeptionsstudien zu Gen 32,23-32. In: Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 1: Lernen mit der Bibel, Hannover 2010, 67-82.

Außerdem lässt diese Reli-Stunde die Auseinandersetzung über die Auferstehung auch nicht einfach als singuläres Unterrichtsthema im Raum stehen. Der Lehrer schließt die Erarbeitung der Glaubensüberlieferung ab, indem er die Schüler/innen nach der Bedeutung der Auferstehung für die Christen fragt und damit den Stellenwert des Themas Auferstehung in der christlichen Glaubensstradition markiert.

Schließlich versucht der Lehrer auch, die existentielle Dimension des Themas „Tod und Danach“ anzuspielen und damit die Violdimensionalität des Themas einzuholen. Er scheitert aber, indem er ein Unterrichtssetting wählt, das die existentielle Dimension des Themas verwechselbar macht mit dem Wissensbereich (6-min-Aufgabe!).

4.2 Zur Thematisierung der Lebenserfahrungen – Aufhänger, Subthema und nicht mehr?

Gehen wir nun zur Thematisierung der Lebenserfahrungen über.

4.2.1 Akteure des Ventilierens von Lebenserfahrungen

Gleich zu Beginn der Stunde hatte der Lehrer die Schüler/innen eingeladen, ihre Gedanken zur Frage nach dem Tod und dem Danach zu äußern. Die meisten Schüler/innen begannen sofort zu schreiben. Einige sahen zunächst auf das Papier des Nachbarn (Jungs!), vergewisserten sich, was es dort zu lesen gab, und setzten dann an, die Aufgabe zu bearbeiten.

An einer anderen Stelle im Unterricht erzählte der Lehrer sehr persönlich, warum und wie der christliche Auferstehungsglaube für ihn eine wichtige Bedeutung einnimmt.

4.2.2 Modus der Präsentation der Lebenserfahrungen

Bleiben wir nochmals bei dieser Eingangsphase des Unterrichts, um den Präsentationsmodus zu erhellen. Was geschieht hier? Wie werden die Lebensdeutungen der Schüler/innen zum Thema „Tod und Danach“ eingeholt? Was auffällt: Diese schwierige Frage, was nach dem Tod kommt, soll innerhalb von sechs Minuten nicht nur bedacht, sondern auch ausgedrückt werden. Eine Überforderung, die weder der Sache, noch den Schüler/innen gerecht wird, die im Schulalltag (übrigens nicht nur im Religionsunterricht) für Lehrer/innen und Schüler/innen allerdings so alltäglich geworden ist, dass niemand mehr darüber staunt. Kein Wunder, dass so existentielle Fragen wie die Frage nach dem Tod in der Schüler/innenwahrnehmung ähnlich wie eine Matheaufgabe als rein rationales Thema gesehen und damit verwechselbar mit ihr wird.

Auch im weiteren Verlauf der Stunde werden die Schüler/innen zwar in unterschiedlichen Phasen aktiviert (Lehrer-Schülergespräche, Bilder deuten). Es erfolgt aber an keiner Stelle mehr ein Rekurs darauf, welche Gedanken sie sich angesichts des Kennengelernten machen, geschweige denn, ob sie ihre eigene Vorstellung vom Tod und vom Danach mittels des Kennengelernten in irgendeiner Weise verändern bzw. warum sie das nicht tun. Die Lebenserfahrungen der Schüler/innen degradieren hier zum bloßen Aufhänger und spielen höchstens als Subthema für das Thema Auferstehung eine Rolle.

Liest man auch diese Unterrichtsbeobachtungen mit dem normativen Anspruch zusammen, was Korrelation sein soll, dann zeigt sich (hier eher ex negativo), dass die Lebens-

deutungen und/oder Erfahrungen genauso wichtig genommen werden müssen wie die Glaubensüberlieferung und so eingebracht werden, dass es zu einem dialogischen Zusammenspiel kommen kann, und dass die Freiheit der am Lernprozess Beteiligten zu achten ist.

4.2.3 Inhaltliche Ausgestaltung der Lebenserfahrungen

Insgesamt erstaunt von daher umso mehr, zu welch inhaltsreichen und tiefen Aussagen die Schüler/innen selbst in so kurzer Zeit gekommen sind und welch' „echte Deutungen“ zum Tragen kamen.

Nun könnte man freilich einwenden, dass man eine solche Kriteriologie, wenn nicht in dieser Differenziertheit, so aber doch in ihren groben Linien, auch über eine lediglich theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept der Korrelation hätte gewinnen können. Es kommt aber noch mehr! Anders verhält es sich nämlich, wenn man noch einen Schritt weiter in den mikroskopischen Bereich hinein geht und die Korrelationsprozesse selbst, also die wechselseitige Durchdringung von Glaubensüberlieferung und Lebensdeutungen, im Lerngeschehen beleuchtet.

4.3 Kritisch produktive Korrelation I?:

Erprobt, aber doch verpufft

In einem der ersten Lehrer-Schüler-Gespräche, das in der Transkription schon analysiert wurde, bemerkt eine Schülerin auf die Frage nach der Auferstehung, wie man sich diese denn vorstellen könne, und dass sie ihrer Oma nicht jeden Tag begegne. Die Schülerin korreliert damit im Grunde schon, indem sie ihre eigene Lebenserfahrung mit einer Facette des christlichen Glaubens, nämlich mit dem Verständnis der Auferstehung, in einen Zusammenhang bringt. Der Lehrer repliziert zwar noch kurz, dass er seiner Oma auch nicht täglich über den Weg laufe, aber dabei bleibt es. Die Schüler-Korrelation, die hier ein Datum aus der Lebenswelt und ein Datum aus der Glaubensüberlieferung kognitiv miteinander verschränkt, wird nicht mehr explizit aufgegriffen. Selbst als im Unterricht genau dieses Thema, nämlich das Verständnis von der leiblichen Auferstehung, ausführlich behandelt wird, erfolgt kein Rückgriff mehr auf die Schüleräußerung. Eine schon von der Schülerin „erprobte Korrelation“ bleibt damit im Diffusen und verpufft. Die Schülerin und die Lerngruppe insgesamt erfahren zumindest nicht ausdrücklich, ob diese Verknüpfung ertragreich ist oder nicht.

Bezüglich des Modus der Präsentation lässt sich insofern als Kriterium für gelingende Korrelationsprozesse aufstellen, dass sowohl kognitive Korrelationen, wie hier, aber auch existentielle Korrelationen, dass jemand z. B. den christlichen Auferstehungsglauben auch für sich gelten lässt, aufgedeckt und ausdrücklich gemacht werden müssen und Schüler/innen die Möglichkeit haben müssen, begründet Auskunft geben zu können, ob sie die Glaubensüberlieferung für ihre Lebensdeutungen fruchtbar machen *wollen* oder nicht. Wie sieht es aus mit der inhaltlichen Ausgestaltung der Korrelationsprozesse?

4.4 Kritisch produktive Korrelation II?: Kognitive Korrelationen oder doch leere Formeln?

Eine wichtige Phase des Unterrichts konzentriert sich ferner darauf, den Schüler/innen verständlich zu machen, was „leibliche Auferstehung“ im christlichen Glauben meint. Ein weiterer dafür aufschlussreicher Videoausschnitt birgt folgende Interaktionen:

Micha ... Ähm – da steht ja jetzt auch, Leib ist etwas anderes als der platonisch-materielle Körper. (verweist auf Text im Religionsbuch)

Lehrer Genau.

Micha Leib, das ist die Person selbst. Das heißt dann ja wieder, dass – ähm – man nicht daran denken muss, dass man selbst also ganz hoch geht, sondern dass halt einfach die Person da, also, die Eigenheiten von bestimmten Leuten.

Ein Schüler wird vom Lehrer ertappt, als er sich mit seinem Nachbarn über anderes unterhält.

Lehrer Kannst du das noch mal wiederholen, das war ganz wichtig. Äh – dein Name nochmal?

Simon Simon.

Lehrer Kannst du das nochmal wiederholen, Simon?

Simon Ja, also – ähm – äh – das kann ich nicht.

Lehrer Simon! Das geht gar nicht! Zu der Schülerin: Bitte nochmal!

Micha Also Leib ist, was anderes als der platonisch-materielle Körper, Leib ist die Person selbst, das heißt ja sozusagen, dass – ähm – nur die Eigenheiten und wie die Person war, in den Himmel geht und nicht die Person selbst.

Lehrer Äh, nee, das hast du jetzt, glaub' ich, grade anders vorhin gesagt.

Micha Nöö. Nur die Eigenheiten gehen zu Gott.

Lehrer Die Eigenheiten werden gerettet, auch?

Micha Ja, ja, genau, die Eigenheiten gehen in den Himmel, aber die Person und dessen Körper

Lehrer Ja.

Micha Der Körper bleibt halt irgendwo anders, oder, muss nicht unbedingt mit hochgehen.

Lehrer Gut. Ähm – dazu noch ...

In der entsprechenden Passage wurde deutlich, dass sich Lehrer und Schüler/innen um die Begrifflichkeiten „Körper“, „Person“, „Leib“, „Eigenheiten“, die den Einzelnen ausmachen, mühen. Die Schülerin Micha wird wiederholt aufgefordert, die relevante Passage im Text zu lesen und ihre Schlussfolgerungen vorzutragen. Dabei fällt auf, dass sie selbst zwischen den Bedeutungen schwankt, die sie den Begrifflichkeiten zumisst. Als der Lehrer meinte, dass ihre erste Aussage mit der letzteren nicht übereinstimme, wiederholt sie wortwörtlich die Passage, die im Schulbuchtext zu finden ist und geht damit auf „Nummer sicher“.

Schließlich können Lehrbücher nichts Falsches sagen, oder? Dann wird die Aussage im Heft notiert, und zwar in der Diktion, die sich im Text des Schulbuchs findet.⁸

Ist durch die Wiederholung der Begriffe aber deren Unterschiedenheit sowie das, was sie über „leibliche Auferstehung“ aussagen, deutlich geworden? Haben die Schüler/innen verstanden, warum die Differenzierung Körper – Leib respice Person wichtig ist? Sind die Zuschreibungen, die die Tradition den Begriffen zugeordnet hat, sozusagen in den aktiven Sprachwortschatz und Verstehenshorizont der Schüler/innen übergegangen? Die folgenden Passagen des Videomitschnitts zeigen, dass die Schüler/innen gegenüber den theologischen Begriffen zurückhaltend sind. Sie verwenden sie nicht aktiv. Das kennengelernte Wissen bleibt leer. Der kognitive Korrelationsprozess scheitert, weil die Glaubensüberlieferung kein Deutepotenzial für die Schüler/innen entfalten kann.

Wie sieht es aus mit Möglichkeiten existentieller Korrelationsprozesse? Kommt die Relevanz des Gedachten und Formulierten in der Lernatmosphäre zur Geltung?

4.5 Kritisch produktive Korrelation III?:

Möglichkeiten existentieller Korrelationen oder doch nur ein Inhalt?

Es fällt auf, dass sich selbst dann, als der Lehrer sehr persönlich von seiner Überzeugung spricht, in der Atmosphäre nichts ändert. Deutlich wird das am Verhalten so mancher Schüler/innen: Nicht nur, dass einer mit dem Handy spielt, ein anderer auf seine Hand versunken schreibt und ein Dritter den Lichtspiegelreflex seiner Uhr erprobt. Das soeben Erörterte erlebt kein Nachfragen, kein Staunen, kein konzentriertes Schweigen. Der Inhalt „christlicher Auferstehungsglaube“ ist abgeschlossen und damit ist auch die Religionsstunde zu Ende.

Dass das theologische Fragen nicht um seiner selbst willen geschieht, dass es hier vielmehr darum geht, das Ende nicht beliebig offen oder gar bedrohlich zu halten, sondern als zumindest mögliche Deutung in Betracht zu ziehen, wird vom Unterrichtsgeschehen nicht mehr eingeholt. Die Möglichkeit einer existentiellen Relevanz kommt im Unterrichtsetting nicht zur Geltung.

Von daher wird zumindest ex negativo deutlich, dass Unterricht kognitive und existentielle Korrelationsprozesse ermöglichen muss, und zwar nicht nur am Ende der Stunde. Außerdem zeigt sich, dass das Unterrichtsetting und damit die Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts selbst die Thematisierung von Glaubensüberzeugungen und Lebenserfahrungen mitbedingen.

4.6 Kritisch produktive Korrelation IV?:

Von Schüler/innen aktualisiert oder nur vorformuliert?

Schließlich stellt sich in dieser Reli-Stunde die Frage, wer korreliert. Einerseits konnten wir oben schon sehen, dass eine Schülerin ein Datum aus ihrer Lebenswelt (*ich laufe meiner Oma nicht täglich über den Weg*) mit einem Datum aus der Glaubensüberlieferung

8 „Leib meint etwas anderes als den platonischen, materiellen Körper.“ „Leib ist die Person selbst.“

(*leibliche Auferstehung*) in einen Zusammenhang bringt. Dieser Korrelationsprozess aber verpuffte im Unterricht.

Andererseits ließ der Unterrichtsverlauf noch einen weiteren Akteur von Korrelationsprozessen erkennen. In der eben angesprochenen Sequenz will der Lehrer plausibilisieren, dass Auferstehung nicht mit der Wiederherstellung des Körpers gleichzusetzen ist, und tut das mittels eines kurzen Hinweises auf Zombifilme: „Wir kennen das aus Zombifilmen oder so,“ sagt er. Der Lehrer korreliert also Glaubensüberlieferung mit einer zuvor von einem Schüler geäußerten Deutung. Die Schüler/innen widersprechen dem Vergleich zumindest nicht. Ob sich die Schüler/innen die Bedeutung der Aussage von der „Leiblichkeit der Auferstehung“ angeeignet, und ob sie diese verstanden haben, kann mittels der Videographie nicht beantwortet werden. Die Schüler/innen werden nämlich nicht mehr danach gefragt. Und die Korrelation wird vom Lehrer und nicht von den Schüler/innen angestellt.

Bezüglich der Akteure von Korrelationsprozessen wird deutlich, dass es im Grunde darum geht, dass nicht der Lehrer die Korrelationsmöglichkeiten vorformuliert und es dabei belässt, sondern dass die Schüler/innen selbst die Möglichkeit haben, Korrelationen aufzudecken und explizit zu machen.

Eine Kriteriologie gelingender Korrelationsprozesse ließe sich graphisch insofern folgendermaßen darstellen:



Abb. 4: Kriteriologie gelingender Korrelationsprozesse

5. Was bleibt (offen)?

Was nützt eine solche auf dem Weg der Unterrichtsforschung entwickelte Kriteriologie?

(1) Einerseits zeigte sich, dass die grundlegenden Kriterien, die schon das hermeneutische Konzept der Korrelation erkennen ließ, auch von der Praxis her bestätigt werden konnten, allerdings noch viel weiter ausdifferenziert wurden.

(2) Eine solche Kriteriologie kann zweitens besser für die Planung und Optimierung von Unterricht herangezogen werden. Durch ihre Ausdifferenzierung kann sie helfen, Lern- und Lehrprozesse passgenauer auszurichten. Hier z. B. hätte die einfache Frage an die Schüler/innen Entscheidendes eröffnen bzw. wichtige Korrelationsprozesse sichtbar machen können: „Was ist für Euch aus dem Kennengelernten wichtig geworden und warum?“

(3) Drittens zeigte sich als Desiderat an Unterrichtsforschung, zusätzlich zur Videographie und deren kriteriengeleiteter Analyse Schüler/innen und Lehrer auch zu interviewen und Ergebnisse so zu validieren und zu differenzieren.

(4) Viertens schließlich hat die Analyse allein dieser Unterrichtsstunde – fast nebenbei – auf noch etwas aufmerksam gemacht, das für die ganze Debatte um Korrelation entscheidend erscheint. Die Frage stellt sich nämlich, ob mit Korrelation ein kognitiver Prozess im Sinne von Aneignungs- und Lernprozessen gemeint ist? Also dass Schüler/innen fähig sind, korrelieren zu *können* und Lebensdeutungen religiös deuten zu *können*? Oder ist mit der vom Korrelationsgedanken geforderten Durchdringung im Grunde der Glaubensvollzug gemeint? Also dass Schüler/innen das Deutepotenzial des christlichen Glaubens für sich gelten lassen und ihre eigenen Lebensdeutungen, -haltungen und -praktiken auch in Anspruch nehmen?

Würde man diese Unterscheidung deutlicher berücksichtigen, dann könnte damit auch die heiße und grundsätzliche Frage um die Aufgaben und Begrenzungen des Religionsunterrichts vorangetrieben werden. Denn so wenig ein Religionsunterricht dafür verantwortlich zeichnen kann, dass Schüler/innen glauben, so sehr kann er dafür Sorge tragen, dass Schüler/innen fähig sind, eine eigene begründete Position in Bezug auf den christlichen Glauben einzunehmen. Dazu aber sind Unterrichtssettings, die Korrelationsprozesse ermöglichen, genauso unabdingbar wie ein Verständnis von Offenbarung, das Gott als einen denkt, der den Menschen zur Freiheit ruft.

So alt und angefragt der Korrelationsgedanke also ist, so sehr könnte er nach wie vor helfen, Planungsinstrumente für den Religionsunterricht zur Verfügung zu stellen, so dass Studierende in den Praktika, aber auch Professionelle in ihrem alltäglichen Geschäft Lernangebote profilierter setzen und Schüler/innen mehr Nutzen daraus ziehen könnten. Dann könnte auch deutlicher ausgemacht werden, wann Phasen der Instruktion und solche der Konstruktion sinnvoll sind, wo es nötig ist, dass Lehrkräfte ihr Expertenwissen einbringen und wo es sinnvoll ist, Lernprozesse zu moderieren, wo es die Konfrontation mit Anderem,

Differenten braucht, um lernen zu können, und wo es nötig ist, sich überhaupt der eigenen Vorstellungen bewusst zu werden.

Dazu müsste allerdings

1. eine korrelative Religionsdidaktik formuliert werden, die kognitive Korrelationsprozesse im Rang von Unterrichtszielen und existentielle Korrelationsprozesse im Sinne von Ermöglichkeiten denkt und
2. noch mehr Unterrichtsforschung betrieben werden, die es erlaubt, das Scheitern und Gelingen von kognitiven und existentiellen Korrelationsprozessen zu beleuchten und nach dessen Gründen zu fragen.