

Varianten korrelativer Didaktik im Religionsunterricht – Eine Essener Unterrichtsstudie

Worum geht es heute im Religionsunterricht?

Zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, Schülerinnen und Schülern bei der Entwicklung religiöser Orientierungsfähigkeit zu unterstützen. Diese Aufgabe ist zu leisten in einer Gesellschaft, die historisch christlich geprägt ist, in der allerdings zunehmend auch andere Religionen und nicht-religiöse Weltanschauungen an Bedeutung gewinnen. Der Aufbau religiöser Orientierungsfähigkeit gelingt unserer Überzeugung nach auch unter den Bedingungen religiöser Pluralität dort am besten, wo Schülerinnen und Schüler sich mit einer konkreten religiösen Tradition einigermaßen gründlich auseinandersetzen (vgl. Englert, 2007, S. 88f., S. 258ff.). In unserem mitteleuropäischen Kulturkreis ist dabei zunächst einmal an das Christentum zu denken (es könnte in einem jüdischen oder islamischen Religionsunterricht aber genauso gut auch das Judentum oder der Islam sein). Wobei auch eine solche Auseinandersetzung mit einer bestimmten religiösen Tradition heute nicht mehr exklusiv, sondern nur unter vielfältiger Bezugnahme auf andere für die Schüler/innen lebensweltlich relevante Religionen geschehen kann.

Religiöse Orientierungsfähigkeit zu erwerben, wird in einer religiös pluralen und globalen Gesellschaft immer anspruchsvoller. Wie nun können heutige Kinder und Jugendliche lernen, über religiöse und existentielle Fragen miteinander ins Gespräch zu kommen, in religiösen und ethischen Konflikten eine mündige Position zu vertreten, sich mit religiös Andersdenkenden kompetent und achtungsvoll auseinanderzusetzen? Um Missverständnissen vorzubeugen, möchten wir von Anfang an sehr deutlich sagen, dass es im katholischen Religionsunterricht unseres Erachtens nicht darum geht, „Schülerinnen und Schüler zum Glauben zu erziehen, sondern sie zum Verstehen von Religion zu befähigen.“ (Mette, 2006, S. 16.) Verstehen ist die Grundlage, um eine eigene Position auszubilden, von der aus dann eine religiös mündige Entscheidung getroffen und der eigene Lebensentwurf gestaltet werden kann. Zugespitzt formuliert: Im Religionsunterricht der öffentlichen Schule geht es darum, über die Auseinandersetzung mit Religion die Welt (das „Ganze“) zu verstehen.

Im Kontext der Entwicklung religionsunterrichtlicher Bildungsstandards wurden in der Religionspädagogik verschiedene Kompetenzmodelle erarbeitet. Ein von uns selbst vorgeschlagenes Modell der Dimensionierung religiöser Kompetenz soll hier kurz vorgestellt werden (vgl. Englert, 2004, S. 29). Demnach bedarf es für die Ausbildung religiöser Orientierungsfähigkeit (Kernkompetenz) eines Religionsunterrichts, der

- (1.) religiöses Orientierungswissen verfügbar macht,
- (2.) theologische Frage-, Argumentations- und Dialogfähigkeit entwickelt,
- (3.) spirituelles Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen fördert,
- (4.) ethische Begründungs- und Handlungsfähigkeit ausbildet,
- (5.) lebensweltliche Aneignungsfähigkeit unterstützt.

Dieses Kompetenzmodell verdeutlicht: Religiöse Orientierungsfähigkeit fußt auf einer „Art Grundwissensstoff“ (Mette 2006, S. 16), darf allerdings nicht auf rein kognitiven Erkenntniszugewinn reduziert werden. Wer religiös kompetent ist, sollte eben auch sensibel sein für eine spirituelle Wahrnehmung des Alltagslebens und bereit, in ethischen Konfliktsituationen seiner Einsicht entsprechend zu handeln.

Über den Sinn und die Gestalt von Kompetenzmodellen gibt es in der katholischen Religionspädagogik durchaus verschiedene Auffassungen; hinsichtlich des didaktischen Konzepts jedoch, dem der Religionsunterricht folgen sollte, herrscht hohe Übereinstimmung. Bundesweit ist in den Lehrplänen die sogenannte „Korrelationsdidaktik“ als Leitkonzept implementiert. Dieses Konzept findet, so zeigen Fragebogenuntersuchungen zu den konzeptionellen Präferenzen der gegenwärtigen Religionslehrerschaft, fast durchgängige Zustimmung (vgl. Englert & Güth, 1999; Bucher, 2000; Feige, Dressler, Lukatis & Schöll, 2000; Lück, 2003; Feige & Tzscheetzsch, 2005). Erstaunlich ist, dass diese hohe Meinungshomogenität weitgehend unabhängig davon ist, welcher Altersgruppe die Lehrer/innen angehören und in welcher Region und an welcher Schulart sie tätig sind.

Was genau nun versteht die katholische Religionspädagogik unter dem Konzept der Korrelationsdidaktik? Die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts ist es demnach, einen kritisch-produktiven Verständigungsprozess zwischen religiösen Traditionen (biblischen Texten, kirchengeschichtlichen Entwicklungen, christlicher Glaubenslehre u. a.) und lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu initiieren und zu begleiten. Die Lehr-Kunst im Sinne der Korrelationsdidaktik besteht darin, diese beiden Größen: also die religiöse Tradition einerseits und die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler/innen andererseits, miteinander in ein gleichberechtigtes Gespräch zu bringen, das heißt in eine bereichernde, wechselseitig kritische Auseinandersetzung.

Es gibt allerdings Grund zu der Annahme, dass die allgemeine Zustimmung zu diesem religionsdidaktischen Grundkonzept überdeckt, dass dieses für die Korrelationsdidaktik konstitutive Gespräch zwischen Tradition und Lebenswelt in der unterrichtlichen Praxis auf sehr unterschiedliche Art und Weise initiiert und gestaltet wird. Genau hier ist der Ansatzpunkt der religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen. Es geht ihr darum, die konkreten unterrichtlichen Strategien zu identifizieren, mittels derer Lehrerinnen und Lehrer den Dialog zwischen religiöser Tradition und Schüler-Lebenswelt produktiv zu machen versuchen. Anhand von videographierten Unterrichtsstunden sollen die faktisch anzutreffenden korrelativen Varianten unterschieden und auf ihre jeweilige Leistungsfähigkeit im Blick auf unterschiedliche Kompetenzbereiche religiösen Lernens hin kritisch befragt werden.

Ein Überblick über empirische Unterrichtsforschung in der Religionspädagogik

Wie kann die folgende Studie in den gegenwärtigen Stand empirischer Unterrichtsforschung in der Religionspädagogik eingeordnet werden? Der evangelische Religionspädagoge Friedrich Schweitzer unterscheidet vier verschiedene Formen empirisch religionsdidaktischer Forschung (2008, S. 59–73):

(1) Untersuchungen zu *Voraussetzungen und Resonanzen* des Religionsunterrichts. Dazu gibt es vielfältige quantitative und qualitative Untersuchungen, beispielsweise zur Bewertung des Religionsunterrichts aus Schülerperspektive (Bucher, 2000), zum Selbstverständnis der Religionslehrerschaft (Englert & Güth, 1999; Feige, 2000; Lück, 2003 u. a.) oder etwa auch zum Einfluss des Religionsunterrichts auf das Gottesbild von Kindern (Szagun, 2006).

(2) Studien, die ihren Fokus auf die Erforschung der *Prozessqualität* von Religionsunterricht legen. Dies ist das bisher (wohl) noch am wenigsten bearbeitete Forschungsfeld. Als einschlägig dürfen gelten die Hamburger Studie „Religionsunterricht aus Schülerperspektive“ (Knauth u. a., 2000) und die Tübinger Studie zu „Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie“ (Schweitzer u. a., 1997). Darüberhinaus sind die bereits in den 1970er Jahren durchgeführten Mainzer Unterrichtsbeobachtungen anzuführen (Stachel, 1976).

(3) Als dritte Gruppe sind *Effektivitätsstudien* zu nennen, die die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit konkreter Konzepte, Ansätze oder Interventionen ergründen. Auch hier kann die Religionspädagogik bislang nur vereinzelte Studien vorweisen, etwa zur Stimulierung des religiösen Urteils von Oser (1998, S. 69ff.) oder zur Förderung des Gleichnisverständnisses von Hermans (1990) u. a.

(4) Schließlich werden Evaluationsstudien unterschieden, die etwa im Zusammenhang mit der Orientierung an Bildungsstandards die zu erwartenden Kompetenzen, also die *Produktqualität* von Unterrichtsprozessen, erheben. Hier ist das auf dem GFD-Kongress 2009 präsentierte Berliner Projekt KERK zur Konstruktion und Erhebung von Religiösen Kompetenzniveaus im evangelischen Religionsunterricht einzuordnen (siehe den Beitrag in diesem Tagungsband), ebenso eine Studie von Renate Hofmann zur Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von Religionslehrer/inne/n (Hofmann, 2008). Diesem Bereich kann auch die Essener Referendariatsstudie (Englert, Porzelt, Reese & Stams, 2006) zugerechnet werden, die den Erwerb religionspädagogischer Handlungskompetenz im Referendariat angehender Grundschullehrer/innen untersuchte.

Die im Folgenden vorgestellte Essener Untersuchung ist fokussiert auf die faktischen Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht und kann damit der zweiten Gruppe, der Erforschung der Prozessqualität von Unterricht, zugeordnet werden. Die Wahrnehmung und Analyse der im Religionsunterricht tatsächlich anzutreffenden Inszenierungsmuster ist ein noch kaum beachtetes Forschungsgebiet in der Religionspädagogik. Am ehesten noch angeknüpft werden kann an eine vergleichende Einzelfallstudie von Dietlind Fischer zu

„didaktischen Gestaltungsmustern des Religionsunterrichts“ (Fischer, 2006), wobei hier allerdings der Unterricht von nur drei Grundschullehrerinnen untersucht wurde.

Empirische Unterrichtsforschung ist in der Religionspädagogik also noch deutlich im Aufbau begriffen. Obwohl es hier stets eine intensive Auseinandersetzung über konzeptionelle Fragen des Religionsunterrichts gegeben hat (vgl. Schweitzer, 2008), weiß man bislang noch viel zu wenig über die in der religionsunterrichtlichen Praxis tatsächlich gebräuchlichen Lehr-Lern-Strategien und ihre jeweiligen didaktischen Potentiale.

Die Ausgangshypothese der Essener Unterrichtstudie

Allein über quantitative Befragungen von Lehrerinnen und Lehrern (wie sie in den letzten Jahren immer wieder angestellt wurden) erhält man über die faktischen Unterrichtskonzepte des Religionsunterrichts keinen hinlänglichen Aufschluss. Nach den einschlägigen Lehrerbefragungen (s. o.) unterrichtet die gegenwärtige Religionslehrerschaft mehr oder weniger durchgängig „korrelativ“ bzw. „korrelationsdidaktisch“. Dieser Befund erlaubt unserer Ansicht nach allerdings keine präzisen Rückschlüsse auf die unterrichtliche Realität.

Wir gehen vielmehr davon aus: Der Begriff der „Korrelation“ bzw. der „Korrelationsdidaktik“ hat sich im Laufe der Zeit zu einer konsensrhetorischen Floskel entwickelt, mit der die Vielfalt faktisch eingesetzter Unterrichtsstrategien verdeckt wird. Es gibt jedenfalls deutliche Anzeichen dafür, dass unter dem Etikett der „Korrelationsdidaktik“ höchst unterschiedliche unterrichtspraktische Strategien subsumiert werden. Die eigentliche Frage ist daher nicht, Korrelationsdidaktik – ja oder nein, sondern: *Auf welche Weise* initiiert und gestaltet der Religionsunterricht das Gespräch zwischen Tradition und Lebenswelt? *Wie* wird Korrelation in der Praxis vollzogen? Wir möchten in einem ersten Schritt Aufschluss gewinnen über die in der unterrichtlichen Praxis vorfindliche Vielfalt korrelationsdidaktischer Strategien, um daran anzuknüpfend dann, zweitens, Erkenntnisse über das didaktische Potential der unterschiedlichen korrelativen Varianten zu erhalten.

Zur Anlage der Essener Untersuchung

Auf welche Weise werden korrelative Bezüge im Religionsunterricht tatsächlich gestaltet? Um das herauszufinden, wird zunächst Normal-Unterricht videographisch aufgezeichnet. In drei verschiedenen Erhebungsphasen werden je zwei Unterrichtsreihen aus vierten und zehnten Klassen aufgenommen. Das Sample umfasst damit insgesamt zwölf Unterrichtsreihen bzw. ungefähr 120 Unterrichtsstunden (1). Dabei werden die unterrichtlichen Strategien mittels eines dreistufigen Rating-Verfahrens zunächst präzise beschrieben (2); auf dieser Grundlage wird dann eine Typologie korrelativer Varianten und der für sie jeweils charakteristischen Merkmale erarbeitet (3); und schließlich soll versucht werden, durch exemplarische Untersuchungen einzelner für bestimmte Korrelations-Typen besonders charakteristischer Unterrichtsstunden, Aufschlüsse über das spezifische didaktische Potential der verschiedenen Typen zu gewinnen (4). Abschließend soll eine Expertise zum jeweiligen didaktischen Potential der verschiedenen Typen erfolgen,

bezogen auf unterschiedliche Altersgruppen von Schüler/inne/n, auf unterschiedliche Schulformen, auf unterschiedliche Inhaltsbereiche usw. (5).

Im Folgenden wird das mehrstufige Auswertungsinstrumentarium vorgestellt (vgl. vor allem zu den niedrig und mittel inferenten Ratings: Hugener, Pauli & Reusser, 2006, S. 45–54).

Dreistufiges Ratingverfahren zur Einschätzung korrelativer Varianten

Bei der Beschreibung der korrelativen Varianten wird ein dreistufiges Ratingverfahren verwendet (vgl. Abb. 1).

Zur formalen Erfassung des unterrichtlichen Verlaufs werden niedrig-inferente Ratings von zuvor geschulten Teams vorgenommen, die die „Sozialformen“ und die „inhaltlichen Aktivitäten“ auf der Grundlage genau vordefinierter Items zu bestimmen versuchen. Auf der nächsten Stufe dann geht es bei den mittel-inferenten Ratings um zwei zentrale Unterrichtsfunktionen, die für die konzeptionelle Anlage eines Traditions-Lebenswelt-Gesprächs grundlegend sind: zum einen die „kognitive Aktivierung“ und zum anderen die „individuelle Adaption“. Diese beiden Unterrichtsmerkmale werden in verschiedene Dimensionen ausdifferenziert und nach ihren jeweiligen Ausprägungen eingeschätzt. Die Reliabilität der Ratings wurde durch ein ausführliches Manual und durch regelmäßige Treffen zur Klärung von möglichen Interrater-Disagreements gestützt.

Beim ersten Beispiel (vgl. Tab. 1) handelt es sich um die Dimension „Herstellung von übergreifenden thematischen Zusammenhängen“ (Unterrichtsfunktion: kognitive Aktivierung), beim zweiten (vgl. Tab. 2) um die Dimension „Aneignungsspielräume“ (Unter-

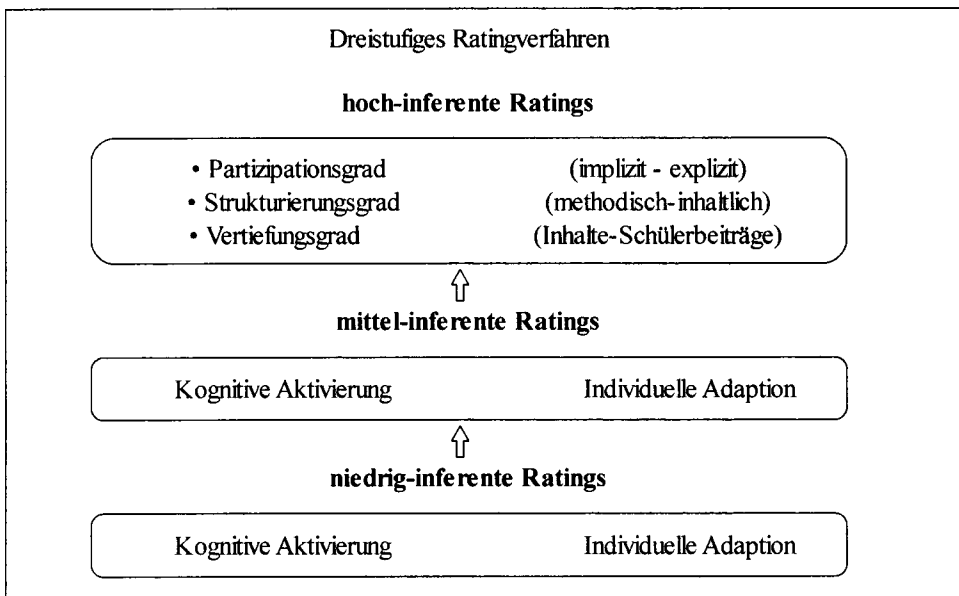


Abb. 1

richtsfunktion: Individuelle Adaption). Die Einschätzungen auf der vorgegebenen vierstufigen Skala erfordern die Übereinstimmung von mindestens zwei Ratern. Durch Interraterreliabilitäts-Tests wird der Grad der Übereinstimmung verschiedener Ratergruppen regelmäßig überprüft. Ein im Laufe der Zeit immer weiter ausdifferenziertes Manual gibt Auskunft darüber, wie in strittigen Fällen zu verfahren ist.

Auf der dritten Stufe schließlich wird ein hoch-inferentes Rating vorgenommen, bei dem es darum geht, die Dynamik des Unterrichtsverlaufs zu erfassen. Der Unterrichtsprozess wird, soweit möglich, in verschiedene Phasen ausdifferenziert, die dann jeweils hinsichtlich dreier für unser Erkenntnisinteresse besonders aufschlussreicher Merkmale eingeschätzt werden: des (quantitativen und qualitativen) Partizipationsgrads der Schüler/innen, des (methodischen und inhaltlichen) Strukturierungsgrads des Unterrichts sowie des Vertiefungsgrads (sowohl was die Lerngegenstände als auch was die Schülerbeiträge anbelangt).

Korrelationsexpertise als Brückeninstrument

Im zeitlichen und inhaltlichen Anschluss an das Rating-Verfahren wird dann zu jeder Unterrichtsreihe eine sogenannte „Korrelationsexpertise“ durchgeführt. Dicht am Material wird die korrelative Dramaturgie des Gesprächs zwischen religiöser Tradition und Lebenswelt nachgezeichnet. Auf dieser Grundlage wird versucht, die für diese Dramaturgie bestimmenden Muster zu identifizieren und zu beschreiben. Dabei kann es sich um Muster handeln, deren Konstruktionsbögen sich über die gesamte Unterrichtsreihe spannen als auch um solche, die nur in einzelnen Stunden oder einzelnen Sequenzen erkennbar werden. Erst in einem letzten Schritt fließen in die Beschreibung der ausfindig gemachten Praxis-Muster auch Kategorien mit ein, die aus der theoretischen Diskussion um die Korrelationsdidaktik gewonnen wurden. Es handelt sich um die Kategorien „Ausdrücklichkeit“, „Dominanz“, „Polyvalenz“, „Funktion“ und „Komplexität“:

Die Dimension der „*Ausdrücklichkeit*“; sie erfasst das Spektrum zwischen einer „impliziten“ und einer „expliziten“ Korrelation. Im ersten Fall scheinen Bezugsmöglichkeiten zwischen religiöser Tradition und Lebenswelt lediglich auf; im zweiten Fall werden diese Bezüge verbindlich auf den Punkt gebracht.

Die Dimension der „*Dominanz*“; das Gespräch zwischen religiöser Tradition und Lebenswelt kann im einen Extremfall ganz durch überlieferte Glaubenspositionen („Die Bibel hat immer recht“), im anderen ganz durch lebensweltliche Plausibilitäten („richtig ist, was im eigenen Umfeld für richtig gehalten wird“) dominiert werden. Zwischen diesen Extremen gibt es ein weites Spektrum an Gewichtsverteilungen.

Die Dimension der „*Polyvalenz*“; sie umfasst das Spektrum zwischen monoperspektivischen und polyperspektivischen Korrelationsstrategien; im ersten Fall ist die korrelative Dynamik durch Linearität und Gleichsinnigkeit gekennzeichnet, im zweiten eher durch eine Art „umkreisenden Verstehens“ und eine Pluralität von Perspektiven.

Einschätzung korrelativer Varianten durch Ratings

mittel-inferente-Perspektive I: Kognitive Aktivierung

1.6 Herstellung von übergreifenden thematischen Zusammenhängen

Level 0	Es werden keine Zusammenhänge zwischen aktuellem Unterrichtsgegenstand und früheren bzw. bevorstehenden Lernprozessen erkennbar.	<input type="checkbox"/>
Level 1	Bezüge zu vorausgehenden bzw. bevorstehenden Lernprozessen werden genannt.	<input type="checkbox"/>
Level 2	Thematische Bezüge zu vorausgehenden bzw. bevorstehenden Lernprozessen werden deutlich angesprochen.	<input type="checkbox"/>
Level 3	Thematische Bezüge zu vorausgehenden bzw. bevorstehenden Lernprozessen werden zur Vertiefung des aktuellen Lernprozesses gezielt genutzt.	<input type="checkbox"/>

Tab. 1

Einschätzung korrelativer Varianten durch Ratings

mittel-inferente-Perspektive II: Individuelle Adaption

2.2 Den Schüler/innen eröffnete Aneignungsspielräume

Level 0	Die Schüler/innen haben keine Gelegenheit, sich mit eingebrachten thematischen Elementen eigenständig auseinanderzusetzen.	<input type="checkbox"/>
Level 1	Die Schüler/innen haben Gelegenheit, sich mit eingebrachten thematischen Elementen eigenständig auseinanderzusetzen.	<input type="checkbox"/>
Level 2	Die Schüler/innen erhalten ausdrücklich die Möglichkeit eingebrachte thematische Elemente mit ihrem individuellen Erfahrungs- und Deutungsvorrat in Beziehung zu setzen.	<input type="checkbox"/>
Level 3	Die Schüler/innen erhalten ausdrücklich die Möglichkeit, ihren individuellen Reaktionen auf eingebrachte thematische Elemente Form zu verleihen und in dieser Gestalt in den weiteren Lernprozess einzubringen.	<input type="checkbox"/>

Tab. 2

Die Dimension der „Funktion“; sie erfasst das Spektrum zwischen affirmativen und kontrastiven Bezügen zwischen Tradition und Lebenswelt; im ersten Fall kommt die religiöse Tradition eher als Verstärker lebensweltlicher Erfahrungen ins Spiel (analoge Korrelation), im zweiten Fall eher als Kontrastfolie bzw. als Gegen-Welt (konfrontative Korrelation).

Die Dimension der „Komplexität“; sie umschließt das Spektrum zwischen niedrigkomplexen und hochkomplexen Formen des Zueinanders von Tradition und Lebenswelt. Im ersten Fall werden die Inhalte, Medien und Zeugnisse, die zur Anregung des Gesprächs zwischen Tradition und Lebenswelt in den Unterricht eingespeist werden, eher „flächig“ verstanden: auf die Analyse ihrer tieferen Bedeutungsstrukturen wird kein Wert gelegt; im zweiten Fall geschieht genau dies: der Versuch, die Oberflächenstruktur von Inhalten, Medien und Zeugnissen aufzubrechen.

Abschließend soll die Korrelationsexpertise auch deutlich machen, wie das didaktische Potential bestimmter korrelativer Muster einzuschätzen ist: Wo liegen die Stärken und wo die Schwächen der jeweiligen Vorgehensweise? An welcher Stelle wäre ein anderer Fortgang der Unterrichtsreihe möglich bzw. sinnvoll gewesen?

Die am unterrichtlichen Prozess orientierte Korrelationsexpertise ist ein Verbindungsglied zwischen dem Auswertungsinstrument der Ratings (mit vordefinierten Bewertungskategorien: subsumtiv/deduktiv) und dem im Folgenden noch zu erläuternden Instrument der Fallanalyse (mit dem Versuch der sequentiellen Rekonstruktion einzelner Unterrichtsstunden: induktiv).

Die Fallanalyse

Eine zweite, dem dreistufigen Rating-Verfahren in seiner Bedeutung gleichgestellte Auswertungsmethode ist die Fallanalyse. Dafür werden Unterrichtsstunden ausgewählt, die für bestimmte korrelative Inszenierungsmuster als besonders typisch gelten können. Diese Stunden werden mittels einer auf unser Datenmaterial hin adaptierten und pragmatisch weiterentwickelten Form der Objektiven Hermeneutik (vgl. z. B. Jensen, 2005) sequentiell untersucht. Dieses Verfahren erscheint uns deshalb besonders geeignet, weil es die Möglichkeit eröffnet, über die Rekonstruktion von Einzelfällen Strukturprinzipien zu entdecken (vgl. Reichertz, 2000, S. 518). Der unterrichtliche Verlauf wird komplett transkribiert und anhand der Videoaufzeichnungen und des Transkripts durch eine Auswertungsgruppe Schritt für Schritt zu rekonstruieren und in seiner inneren Dynamik zu verstehen versucht. In der von uns verwendeten pragmatischen Variante der Objektiven Hermeneutik geht es nicht darum, das komplette Spektrum denkbarer Lesarten unterrichtlicher Interakte auszuschöpfen und beispielsweise schon die Begrüßung des Lehrers nach allen möglichen Richtungen hin zu interpretieren, sondern auf der Grundlage begründeter Normalitätsvermutungen das Verstehensbemühen vor allem auf jene Aspekte zu richten, die im



Abb. 2

Zentrum unseres Erkenntnisinteresses liegen: die Frage, in welchen spezifischen Form des Zusammenspiels von kognitiver Aktivierung und individueller Adaption der Dialog zwischen Tradition und Lebenswelt jeweils Gestalt gewinnt. Die Auswertungsgespräche werden auf Tonband aufgenommen und schließlich zu einer Fallanalyse weiterverarbeitet.

Schritte im Auswertungsprozess

Die Studie versucht somit bei der Auswertung eine Verbindung zwischen einem dreistufigen Rating-Verfahren, in dem alle ca. 120 Stunden analysiert werden, und einer Sequenzanalyse exemplarischer und für das Untersuchungsinteresse besonders aufschlussreicher Einzelstunden (ca. 12–15 Fallanalysen). Als Verbindungsstück zwischen beiden Auswertungsverfahren fungieren die Korrelationsexpertisen, in denen es darum geht, die korrelativen Muster innerhalb einer Unterrichtsreihe herauszuarbeiten.

Die Pfeile in der Abbildung 2 verdeutlichen den chronologischen Verlauf der Auswertung: Zuerst werden die Unterrichtsstunden einer Reihe geratet, danach erfolgt die Korrelationsexpertise – und basierend auf deren Ergebnissen werden dann einzelne Stunden für die aufwändige und gründliche Fallanalyse ausgewählt.

Eine Korrelationsexpertise – Präsentation eines vorläufigen Ergebnisses

Die Essener Studie befindet sich derzeit (10/2009) in der dritten Erhebungsphase und damit noch mitten in der Auswertung der Befunde. Erste Ergebnisse können zwar vorgestellt werden, haben aber noch sehr deutlich den Status vorläufiger Hypothesen. Aus der Vielfalt der bereits erhobenen Daten und Zwischenergebnisse wird im Folgenden die Korrelationsexpertise zu einer Unterrichtreihe über den „Glauben der Weltreligionen“ herausgegriffen. Die Unterrichtsreihe fand in der 10. Klasse einer Hauptschule des Ruhrgebiets statt. Die Expertise ist das Ergebnis eines sorgfältigen Gruppenauswertungsprozesses, in dem die Unterrichtsstunden mehrfach gemeinsam angesehen, geratet und analysiert wurden.

Die Korrelationsexpertise wird von einem Mitglied jenes Ratingteams erstellt, das die zur entsprechenden Unterrichtsreihe gehörenden Stunden ausgewertet hat. Diese Person besitzt somit eine hohe Vertrautheit mit dem auszuwertenden Material. Auf induktivem Weg erfolgt zuerst eine dichte Deskription der Unterrichtsreihe, danach werden korrelative Muster identifiziert und nach ihrem jeweiligen didaktischen Potential kritisch bewertet. Dabei hilft eine Reihe von Deskriptionskategorien (etwa zu Faktoren wie Inhalt, Intention, Normativität oder Komplexität), die korrelative Qualität und die Dramaturgie der jeweiligen Unterrichtsreihe und ihrer Einzelstunden zu beschreiben.

Die hier vorgestellte Analyse beschränkt sich auf die ersten sieben Stunden der Unterrichtsreihe, die für sich genommen eine kleine Unterrichtsreihe innerhalb des gesamten, 19 Stunden umfassenden Projekts zum „Glauben der Weltreligionen“ darstellt. Die Tabelle 3 zeigt eine kurze Übersicht über diese sieben Stunden.

Woran glaubst du eigentlich?

10. Klasse (Hauptschule), 2. Erhebung (12/2008)

1. Std.	Was ist mir heilig? => Von SuS mitgebrachte Heiligtümer werden vor der Klasse präsentiert: Austausch und offene Nachfragen im Unterrichtsgespräch
2. Std.	Woran Christen glauben => anhand der von den SuS erstellten Briefe an Aishe und Achmed werden in Gruppenarbeit die zehn „Basics des Christentums“ aufgestellt, und anschließend vor der Klasse präsentiert: Austausch und Vertiefung.
3. Std.	Was glauben die Juden? => Im Klassenplenum wird ein Mindmap mit offenen Fragen als Vorbereitung auf eine sich anschließende Exkursion erstellt.
4. Std.	Exkursion zur Synagoge => Führung und Gespräch
5. Std./ 6. Std.	Das Judentum => Durch die Arbeit mit einem Materialkoffer werden in Expertengruppen spezielle Fragen, die bei der Exkursion entstanden sind, nachbearbeitet; anschließend wird das erarbeitete religionskundliche Sachwissen im Klassenplenum vorgestellt.
7. Std.	Die „Top Ten“ des Judentums => Zusammenfassung der erworbenen Kenntnisse im Klassenplenum

Tab. 3

Erster Schritt: Deskription der Unterrichtskomposition

In der *ersten Unterrichtsstunde* werden von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachte materielle oder ideelle „Heiligtümer“ vorgestellt: etwas, was einzelnen Schülern sehr wichtig bzw. „heilig“ ist (etwa eine Kette, eine Musik-CD). Dabei kommt es zu einigen sehr persönlichen Beiträgen (u. a. berichtet ein Schüler über eine Marienerscheinung, die er einige Jahre zuvor erlebte). Nach mehreren Präsentationen und einem konzentrierten Gesprächsverlauf fragt der Lehrer nach, wie sich die einzelnen Schüler/innen (auch diejenigen, die ihr „Heiligtum“ nicht vorgestellt haben) fühlen würden, wenn sich ein Anderer über das lustig machte, was ihnen heilig ist. Darauf entsteht eine kurze Diskussion über die Marienerscheinung. Diese Reflexionsphase macht den Schüler/inne/n deutlich, dass es verletzend ist, wenn man die Heiligtümer Anderer nicht ernst nimmt.

Die Schülerinnen und Schüler hatten bereits vor Beginn der Unterrichtsreihe einen fiktiven „Brief an Aishe und Ahmed“ geschrieben, in welchem sie die Grundlagen des Christentums benennen sollten. In der *zweiten Unterrichtsstunde* nimmt der Lehrer darauf Bezug und lässt die Jugendlichen eine „Top Ten“-Liste des Christentums erstellen (genannt werden etwa die „Zehn Gebote“, das „Vater Unser“, „Ostern“, „Jesus“ usw.). Wobei es hier nicht darum geht, danach zu fragen, was diese Tops für das eigene Leben bedeuten. Die Nachfragen des Lehrers richten sich vor allem darauf, ob die Zehntklässler etwa wissen, was Christen an Ostern feiern bzw. wer die Zehn Gebote kennt. Überprüft bzw. vertieft wird also das religiöse Sachwissen der Schülerinnen über das Christentum.

In der *dritten Unterrichtsstunde* werden die Schülerinnen und Schüler an das Thema „Judentum“ herangeführt. Sie erstellen im Klassenplenum eine Mindmap zu Aspekten des Judentums, die sie bereits kennengelernt haben oder über die sie noch mehr wissen möchten. Die daraus entstehenden Oberthemen (z. B. Feiertage, Speiseregeln, Verfolgung, Thorarolle) sollen den Schüler als Leitfaden bei der geplanten Exkursion zu einer

nahegelegenen Synagoge (*vierte Unterrichtsstunde*) dienen. (Die *Exkursion*, die nicht videografiert, aber durch Beobachter/innen aus der Forschungsgruppe begleitet wurde, wird von den Jugendlichen mit Interesse und Neugier angenommen. Sie können dabei eine für sie weitgehend fremde Religion in persönlicher Begegnung und mit allen Sinnen erfahren und eigene, meist sachkundliche Fragen stellen.)

In der Woche nach der Exkursion bekommen die Schülerinnen und Schüler in einer Doppelstunde (*fünfte und sechste Unterrichtsstunde*) Gelegenheit, sich mit einem Materialkoffer zum Judentum auseinanderzusetzen. Zu einzelnen Unterthemen (z. B. der Thora) werden verschiedene Gruppen gebildet, die anschließend dem Plenum ihre Ergebnisse präsentieren. So erklärt eine Gruppe z. B. die Bedeutung verschiedener Feste im Jahreslauf (u. a. Jom Kippur, Sukkot, Pessach).

Als Abschluss der Unterrichtseinheit zum Thema Judentum werden in der *siebten Unterrichtsstunde* die erworbenen Kenntnisse an der Tafel zusammengetragen und, unterstützt durch starke Strukturierungshilfen des Lehrers, zu einer „Top Ten“-Liste des Judentums geformt.

Zweiter Schritt: Aufschlüsse über die korrelative Anlage dieser Unterrichtsreihe

Die *erste Stunde* nimmt eine gesonderte Stellung in dieser Unterrichtsreihe ein. Ausgehend von ganz persönlichen Erfahrungen tragen die Schülerinnen vor, was ihnen persönlich heilig ist. Es wird darüber reflektiert, wie man sich gegenüber den „Heiligtümern“ anderer Menschen angemessen verhält. Diese Stunde steht, mit ihrer fast ausschließlich lebensweltlichen Thematik, in einem deutlichen Kontrast zu den anschließenden Stunden. Die *zweite Stunde* dient der Vergegenwärtigung christlicher Essentials: Es geht jetzt nicht mehr darum, was Einzelnen heilig, sondern was im Christentum wesentlich ist. Eine „Top Ten“-Liste des Christentums wird erstellt. Bezüge zu der vorausgehenden Stunde finden nicht statt. Nach dieser Stunde weitet sich der Blick erneut, und zwar auf die besonderen Wesenszüge nicht-christlicher Religionen. Dabei geht es zunächst um die Religion, die dem Christentum am nächsten steht: das Judentum. In den weiteren Unterrichtsstunden wird der Islam, darauf folgend der Buddhismus und der Hinduismus behandelt. Man könnte somit sagen, dass der Fokus vom Bekannten zum Unbekannten „wandert“.

Das Hauptziel der vorliegenden Unterrichtssequenz ist es, mit der jüdischen Religion vertraut zu werden: durch das systematische Zusammentragen von bereits Gewusstem, der Klärung offener Fragen, der Bearbeitung möglicher Vorurteile und der Erschließung von sachkundlichem Detailwissen. Das Kennenlernen einer größtenteils fremden Religion erfolgt dabei auf eine sehr anschauliche Weise – etwa in der Exkursion und mit dem Materialkoffer. Alle Stunden zum Judentum beschränken sich allerdings auf die Vermittlung der jüdischen Traditionen (eine Begegnung mit dem aktuellen Judentum findet nicht statt). Die lebensweltliche Thematik der ersten Stunde steht somit additiv und unverbunden neben den sich anschließenden religionskundlichen Stunden zur christlichen und jüdischen Tradition.

Dritter Schritt: Analyse des didaktischen Potentials

Folgende Stärken der Unterrichtsreihe können herausgestellt werden:

- In einer sehr offenen und vertrauensvollen Atmosphäre können einzelne Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Heiligtümer vorstellen, lernen die der Anderen kennen und bekommen so ein Gespür für den verständnisvollen Umgang mit den religiösen Einstellungen Anderer.
- Viele Phasen des offenen Austauschs in Kleingruppen fördern das interreligiöse Verstehen und das soziale Miteinander (die hier erfolgten Gespräche, Klärungen und Lernprozesse konnten durch die Videographie allerdings nur sehr auswahlweise erfasst werden). In den Plenumsgesprächen werden Missverständnisse und Vorurteile einer Klärung zugeführt.
- Sinnliche Aneignung erfolgt in der Exkursion und durch die Arbeit mit einem Materialkoffer; ebenso lässt sich eine gute Strukturierung, Sicherung und Vertiefung der wesentlichen Essentials des Christentum und des Judentums konstatieren. Das wiederkehrende Muster der Erstellung von „Top Ten“-Listen stellt den Schüler/innen/n religionskundliche Basisinformationen in einem Format bereit, das sie leicht „abspeichern“ können.

Die Analyse lässt allerdings auch unausgeschöpfte Potentiale erkennen:

- Ein Vergleich zwischen den Heiligtümern der Jugendlichen und den Heiligtümern bzw. den Essentials der Religionen wird nicht angestellt.
- Auch werden die Religionen (etwa die zu ihnen erstellten „Top Ten“-Listen) nicht miteinander verglichen. (Wäre nicht, falls der Lehrer einen solchen interreligiösen Vergleich als theologisch problematisch empfunden hat, der Ausdruck dieses Empfindens eine interessante Lerngelegenheit gewesen?) So bleiben die über die verschiedenen Religionen zusammengetragenen Informationen nebeneinander stehen. Eine kritische Auseinandersetzung damit findet nicht statt.
- Ebenso bleibt eine kritische Befragung der Religionen aus, ob und inwieweit sie für das eigene Leben und den eigenen Glauben hilfreich und relevant sein könnten.

Fazit: Es findet kein wirklicher Dialog zwischen den Traditionen der Weltreligionen und den lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler/innen statt; inwieweit die zentralen Anliegen der Religionen für die Menschen heute und insbesondere für die Schüler/innen von Bedeutung sind, bleibt unklar. Insofern kann in dieser Unterrichtsreihe von einem wirklichen Dialog zwischen Tradition und Lebenswelt nicht die Rede sein. Der Religionsunterricht geschieht hier im Wesentlichen im Modus sachkundlicher Information.

Vierter Schritt: Zusammenfassung

In der ausgewerteten Unterrichtsreihe erwerben die Schülerinnen und Schüler religiöses Basiswissen, mit dem allerdings didaktisch nicht so umgegangen wird, dass es sich zu religiösem Orientierungswissen weiter entfalten könnte. Das reine sachliche Kennenlernen von Religion stellt noch kein qualifiziertes religiöses Lernen dar. Dieses ist immer selbstimplikativ, d. h. es mündet in eine Selbstbefragung. „Zukunftsfähig sind nur solche Formen religiösen Lernens, die nicht nur ein religionskundliches Panorama möglicher Optionen anbieten, sondern mit der herausfordernden Kraft einer konkreten und möglichst au-

thentisch repräsentierten Religion konfrontieren, um so Schülerinnen und Schüler selbst vor religiöse Entscheidungen zu stellen und zu eigener Positionierung zu veranlassen.“ (Englert, 2007, S. 252)

Neben der Vermittlung sachkundlicher Informationen über Religionen sind Räume und Möglichkeiten erforderlich, diesen – auch im Falle des Christentums – für viele Schüler/innen fremden Glaubensformen wirklich zu begegnen (dies findet durch die Exkursion zur Synagoge teilweise statt) und in einen wechselseitig kritischen Dialog mit ihnen einzutreten. Die neuen Informationen und Erfahrungen müssen verarbeitet werden und als Herausforderung und Chance für die eigene Lebensorientierung und die eigene religiöse Urteilsbildung begriffen werden. Dies hätte in der analysierten Reihe etwa durch die Frage geschehen können, inwieweit das, was man über die verschiedenen Religionen erfahren hat, von irgendeinem persönlichen Belang ist (bzw. inwieweit es vielleicht sogar die Chance hätte, auch im eigenen Leben als „heilig“ zu gelten). Hier zeigt sich der wesentliche Unterschied zwischen einem konfessionellen, aber interreligiös offenen Modell von Religionsunterricht und einem rein religionskundlichen Format. Im ersten Modell geht es immer auch um die Entwicklung eines eigenen Standpunktes. Dies ist weit mehr als nur die Aneignung religiösen Basiswissens.

Ausblick

Die Ausgangs-Hypothese dieser Studie ist: Religiöses Lernen im Sinne einer qualifizierten Auseinandersetzung mit der Gegenwartsbedeutung religiöser Traditionen kann von heutigen Schülerinnen und Schülern nur da noch als sinnvoll erlebt werden, wo Lernprozesse korrelativ angelegt sind, das heißt, wo es gelingt, einen produktiven Dialog zu initiieren zwischen den durch die Tradition repräsentierten und gegenwärtig antreffbaren Deutungsmustern von Leben und Welt.

Die bisherige Auswertung der Unterrichtreihen aus vierten und zehnten Klassen zeigt allerdings: Religiöses Lernen im beschriebenen Sinne ist im faktisch stattfindenden Religionsunterricht offenbar eher die Ausnahme als die Regel. Von daher ist die eben dargestellte Unterrichtsreihe ein keineswegs beliebiges Beispiel. Es finden sich vermehrt Unterrichtsansätze, die entweder, wie die Reihe zu den Weltreligionen, dezidiert religionskundliche Themen behandeln, oder aber ausschließlich lebensweltliche Themen in den Vordergrund rücken (z. B. die Problematik des Suizids). Auch Ansätze, die religiöse Traditionselemente aus ihrem Kontext heraussprengen, von ihrem besonderen Geltungsanspruch weitgehend absehen und diese Elemente (z. B. Psalmworte, Elemente prophetischer Rede usw.) dann den Schüler/innen sozusagen als „Spielmaterial“ in bestimmten thematischen Zusammenhängen zur Verfügung stellen, können nicht im oben qualifizierten Sinne „korrelativ“ genannt werden. Ob dies im Ergebnis, was sich von der Ausgangshypothese her nahelegte, heißt, dass der gegenwärtige Religionsunterricht die ihm gestellte Aufgabe verfehlt (und also keinen kritisch-produktiven Dialog mit der religiösen Tradition initiiert), wird jedoch noch einmal eigens und eingehend zu prüfen sein.

Literatur

- Bucher, Anton (2000): Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart: Kohlhammer.
- Englert, Rudolf (1996): Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven. In: Religionspädagogische Beiträge 38, S. 3–18.
- Englert, Rudolf (2002): Korrelation – Ja? Nein? Wie? Didaktische Gestaltungsmöglichkeiten des Gesprächs mit der Tradition. In: Christlich-pädagogische Blätter 115, S. 234–239.
- Englert, Rudolf (2004): Bildungsstandards für „Religion“. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte. In: Religionspädagogische Beiträge 53, S. 21–32.
- Englert, Rudolf (2006): Die Diskussion über Unterrichtsqualität – und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte. In: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 22. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft, S. 52–64.
- Englert, Rudolf (2007): Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Englert, Rudolf & Güth, Ralf (Hrsg.) (1999): „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart: Kohlhammer.
- Englert, Rudolf; Porzelt, Burkard; Reese, Annegret & Stams, Elisa (2006): Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz. Münster u. a.: LIT.
- Feige, Andreas & Tzscheetzsch, Werner (2005): Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Stuttgart: Schwabenverlag.
- Feige, Andreas; Dressler, Bernhard; Lukatis, Wolfgang & Schöll, Albrecht (2000): ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Münster u. a.: LIT.
- Fischer, Dietlind (2006): Didaktische Gestaltungsmuster des Religionsunterrichts. Vergleichende Fallstudie mit Video-Aufzeichnungen. In: Rahm, S.; Mammes, I. & Schratz, M.: Schulpädagogische Forschung 1. Unterrichtsforschung – Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck: Studien Verlag, S. 27–39.
- Hermans, Chris (1990): Wie werdet Ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik. Kampen/Weinheim: Studien Verlag.
- Hofmann, Renate (2008): Religionspädagogische Kompetenz. Eine empirische-explorative Studie zur Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen. Hamburg: Dr. Kovač.
- Hugener, Isabelle; Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2006): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie, Teil 3: Videoanalysen. In: Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 15. Frankfurt am Main: GFFP.
- Jensen, Olaf (2005): Induktive Kategorienbildung als Basis Qualitativer Inhaltsanalyse. In: Mayring Ph. & Gläser-Zikuda M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz, S. 255–275.
- Knauth, Th.; Leutner-Ramme, S. & Weiße, W. (2000): Religionsunterricht aus Schülerperspektive. Münster u. a.: Waxmann.
- Lück, Christian (2003): Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Mette, Norbert (2006): Guter Religionsunterricht – ein zentrales religionspädagogisches Anliegen. In: Bizer, Chr. u. a. (Hrsg.): Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik 22, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft, S. 11–19.
- Oser, Fritz (1998): Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Reichertz, Joachim (2000): Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick U.; Kardorf von E. & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 514–524.
- Schweitzer, Friedrich (2008): *Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 1, S. 59–73.
- Schweitzer, Friedrich et al. (1997): *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Stachel, Günter (1976): *Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts*. Zürich:Benziger.
- Szagan, Anna-Katharina (2006): *Dem Sprachlosen Sprach verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen*. Jena: Garamond.