

RUDOLF ENGLERT · ELISABETH HENNECKE · MARKUS KÄMMERLING

Innenansichten des Religionsunterrichts

Fallbeispiele

Analysen

Konsequenzen



KÖSEL

Wir widmen dieses Buch
Christoph Klemp
(1956–2013)
dem wunderbaren Lehrer,
dem Freund und Kollegen,
der uns nun so sehr fehlt.

RUDOLF ENGLERT • ELISABETH HENNECKE • MARKUS KÄMMERLING

Innenansichten des Religionsunterrichts

Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen

KÖSEL

Erarbeitet von der religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen (rpfe):

Jasmin Bonse

Oliver Damski

Prof. Dr. Rudolf Englert

Julia Gerlach

Dr. Elisabeth Hennecke

Astrid Hudournik

Markus Kämmerling

Jens Lübbers

Kai-Oliver Rauchel

Dr. Elisa Stams

Myrta Wehner

Dank auch an die in früheren Phasen bzw. nur für einen kürzeren Zeitraum für das Projekt tätigen Personen: Franziska Birke-Bugiel, Daniela Fischer, Ann Kathrin Gemsa, Anne-Kathrin Heßeler, Marc Hesselmanns, Elisabeth Hotze, Kathrin Leibold, Barbara Massing, Dr. Andreas Prokopf, Prof. Dr. Annegret Reese-Schnitker, Dr. Andrea Schäfer, Stefanie Schellberg, Stefanie Seifert, Meinolf Solfrian, Christian Spieß, Frank Troue, Catherina Varone.

Copyright © 2014 Kösel-Verlag, München,

in der Verlagsgruppe Random House GmbH

Umschlag: Monika Neuser, München / Kaselow Design, München

Umschlagmotiv: © M.studio / www.fotolia.com

eISBN 978-3-641-15091-4

Weitere Informationen zu diesem Buch und unserem
gesamten lieferbaren Programm finden Sie unter
www.koesel.de

Inhalt

Vorwort	7
1. Korrelation – a never ending story? Die Frage nach dem besten Weg, Schülerinnen und Schüler mit Religion ins Gespräch zu bringen	11
2. Kann Unterrichtsforschung etwas »sehen«, was ich nicht schon weiß? Eine Einführung in die Instrumente zur Beobachtung und Analyse von Unterricht	21
3. Korrelation ist vieles Eine Typologie der Wege, mit der religiösen Tradition in Dialog zu kommen	39
4. Was sagen die anderen? Unsere Typologie in der religionsdidaktischen Diskussion	74
5. Wie korrelativ ist der gegenwärtige Religionsunterricht? Entwicklungstendenzen und Verlegenheiten – Die wichtigsten Befunde in der Übersicht	105
6. Was das Gespräch mit religiöser Tradition fördert und behindert Fallbeispiele zu Chancen und Problemen beim Dialog mit der religiösen Tradition	136

7. Das didaktische Potenzial unterschiedlicher Wege Inszenierungsmuster und Fallbeispiele im Vergleich miteinander	187
8. Wie kann es weitergehen mit dem Religionsunterricht? Vorsichtige Empfehlungen zur weiteren Entwicklung	219
Literatur	233
Register	243
Personenregister	243
Sachregister	245
Register der Unterrichtsbeispiele	246

Vorwort

Es wird viel geschrieben über den Religionsunterricht. Aber was geschieht eigentlich unterhalb der Ebene der Verlautbarungen und Programme, der Plädoyers und Konzepte? Wie sieht der Religionsunterricht in der Praxis aus? Was passiert hinter den Türen, in den Klassenzimmern? Das ist die Frage, um die es in diesem Buch geht. Wobei sich der Fokus des Interesses dann noch einmal besonders auf jenen Punkt richtet, der seit Langem als das eigentliche Kernproblem des Religionsunterrichts gilt, nämlich: Wie lässt sich Religion bzw. wie lassen sich Religionen mit der heutigen Lebenswelt so in Beziehung bringen, dass es für Kinder und Jugendliche dabei etwas zu lernen gibt? Wie versucht man diese Beziehung in der Praxis einzufädeln und so zu gestalten, dass Lernchancen daraus erwachsen? Der entscheidende Punkt ist hier also nicht: Wie sollte oder könnte man dies vielleicht tun, sondern: In welcher Weise geschieht es tatsächlich, im »real existierenden Religionsunterricht«?

Um dies herauszufinden, haben wir, die religionspädagogische Forschungsgruppe Essen (rpfe), einige Jahre lang Unterricht videografisch aufgezeichnet und analysiert. Dabei ist ein facettenreiches Bild entstanden. Es zeigt, welches Potenzial im Religionsunterricht steckt, aber auch, mit welchen Schwierigkeiten dieses Fach konfrontiert ist und womit sich heutige Religionslehrer/innen besonders schwer tun. Um nötige Weiterentwicklungen anzustoßen, möchten wir gerade auch die Problemzonen heutigen Religionsunterrichts gezielt ansprechen. Vielleicht, dass diese »Innenansichten« so dazu beitragen können, die Diskussion über den Religionsunterricht noch stärker an die unterrichtliche Praxis zurückzubinden.

Wir stricken mit dieser Veröffentlichung einen Faden weiter, den wir mit einer Befragung von Religionslehrer/innen zur Situation des Religionsunterrichts aufgenommen (»Kinder zum Nachdenken bringen«, 1999) und mit einer Untersuchung zur Entwicklung religionspädagogischer Handlungskompetenz bei Referendaren/innen fortgesetzt (»Innenansichten des Referendariats«, 2006) haben. Das erste Projekt war eine Form klassischer empirischer Sozialforschung (mittels

Fragebögen); beim zweiten Projekt entschieden wir uns für eine Reihe von längsschnittartig angeordneten Interviews (begleitend zu den dabei zu erforschenden individuellen Lernbiografien). Bei dem hier zugrunde liegenden dritten Projekt nun wählten wir den in der Religionspädagogik noch ziemlich neuen methodischen Zugang der videografischen Unterrichtsforschung. Man könnte sagen: Wir haben uns im Verlauf unserer Forschung schrittweise immer näher an die Realität des Religionsunterrichts herangearbeitet.

Aus Forschungsprojekten hervorgegangene Publikationen sind oft außerordentlich umfangreich und für viele im entsprechenden Forschungsfeld selbst nicht tätige Leser/innen höchst mühsam zu lesen. Da gibt es ausladende Überlegungen zur Rechtfertigung des jeweiligen methodischen Vorgehens, da wimmelt es von Zahlen und Tabellen, da werden sämtliche Befunde akribisch ausgebreitet und erörtert. Eine solche Tiefe in der Begründung und eine solche Gründlichkeit in der Analyse sind wichtige Merkmale guter Forschung. Sie sind unseres Erachtens aber nicht unbedingt auch Merkmale einer guten Publikation. Ja, sie haben sich oft als Hindernis für eine breitere Rezeption auch nur der praktisch wichtigsten Ergebnisse erwiesen. Deshalb haben wir uns hier für eine schlankere und hoffentlich auch etwas leserfreundlichere Form der Darstellung entschieden und uns auf das forschungsmethodisch Unerlässliche und das fachlich aus unserer Sicht Wichtigste beschränkt. Wir haben versucht, die bewährten Gütekriterien für eine wissenschaftliche Publikation zu wahren, und doch eine einigermaßen »spannend« zu lesende Studie zu präsentieren. Es wäre schön, wenn uns dies gelungen wäre.

Die hier vorgelegte Studie ist aus einem komplexen Forschungsprojekt hervorgegangen. Dieses konnte nur durch das Zutun vieler zu einem guten Ende gelangen. Bei ihnen allen möchten wir uns sehr herzlich bedanken! Zunächst natürlich bei all denen, die dauerhaft oder zeitweise unserer Forschungsgruppe angehört haben: Es war eine wirklich beglückende Erfahrung, mit einem derart hoch motivierten und kompetenten Team über Jahre hinweg zusammenarbeiten zu können. Besonders erwähnt seien diejenigen Mitglieder des Teams, die sich ehrenamtlich engagiert haben und dies mit ihrer Arbeit als Lehrerin oder Lehrer zu verbinden versucht haben.

Gleich an zweiter Stelle sind die Lehrer/innen zu nennen, die bereit waren, uns teilweise über viele Wochen hinweg Einblick in ihren Religionsunterricht zu gewähren. Wir möchten hier unseren großen Respekt vor diesen Kollegen/innen zum Ausdruck bringen, die uns, im Wissen um die Anfechtbarkeit jedweder Praxis, »ihren« Religionsunterricht zur Analyse überlassen haben. *Danke!*

Dann ist einer ganzen Reihe von Expertinnen und Experten zu danken, die uns in sensiblen Phasen unserer Unternehmung mit ihrer Kompetenz unterstützt haben: Dr. Albrecht Schöll und Dietlind Fischer vom Comenius-Institut in Münster; Prof. Dr. Hans Fischer und Prof. Dr. Detlev Leutner vom Zentrum für empirische

Bildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen; Prof. Dr. Kerstin Göbel (Wuppertal), Prof. Dr. Hans Mendl (Passau), Dr. Guido Hunze (Münster) und Dr. Joachim Schmidt (Tübingen), die uns bei einer Fachtagung mit ihren Beiträgen inspiriert haben. Nicht vergessen werden darf schließlich auch der technische und finanzielle Support, auf den wir zurückgreifen konnten: Frau Pia Gmajner hat die mit unserer Forschungsarbeit verbundenen administrativen Aufgaben souverän erledigt. Das Team vom Filmstudio der Universität Duisburg-Essen hat uns, wenn immer nötig, mit Rat und Tat zur Seite gestanden! Und die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hat uns finanziell in erheblichem Maße unterstützt. Für all das ebenfalls: Herzlichen Dank!

Dass sich der Kösel-Verlag an der Publikation unserer Studie interessiert gezeigt hat und uns in Gestalt von Frau Margarete Stenger eine fachlich außerordentlich versierte Lektorin zur Seite gestellt hat, empfinden wir als besonderen Glücksfall. Nun hoffen wir auf eine rege Diskussion unserer Arbeit!

Rudolf Englert, Elisabeth Hennecke, Markus Kämmerling

Korrelation – a never ending story?

1

Die Frage nach dem besten Weg, Schülerinnen und Schüler mit Religion ins Gespräch zu bringen

Unterrichtliche Konzepte und Strategien – Der empirische Ausgangspunkt

Seit 1993 beschäftigt sich die religionspädagogische Forschungsgruppe Essen (rpfe) – in wechselnder personeller Zusammensetzung – mit der empirischen Untersuchung des Religionsunterrichts. Zunächst ging es dabei um die Situation des Religionsunterrichts an Grundschulen (vgl. Englert/Güth 1999). Dann fragten wir uns, inwieweit und auf welche Weise das Referendariat zur Entwicklung religionspädagogischer Handlungskompetenz beiträgt (vgl. Englert/Porzelt/Reese/Stams 2006). Und schon in diesen beiden Forschungsprojekten wurden wir immer wieder mit der Frage konfrontiert, die bei der hier dargestellten Studie nun im Zentrum steht: Welche Rolle spielt das Konzept der »Korrelation« eigentlich in der religionsunterrichtlichen Praxis?

Bei den vorangegangenen Studien gewannen wir zwei aufschlussreiche Einsichten zu dieser Frage. So zeigte sich bei einer Befragung katholischer Religionslehrer/innen, hauptsächlich aus dem Ruhrgebiet:

In der Grundschule findet man einen hohen Prozentsatz von Religionslehrer/innen, an denen die konzeptionelle Diskussion, wie sie in Fachzeitschriften, auf Kongressen und in religionspädagogischen Insiderkreisen geführt wird, offensichtlich mehr oder weniger ganz vorbeigegangen ist. Anders lässt sich nicht erklären, dass es eine so große Zahl von Lehrer/innen gibt, die von sich selbst sagen, sie hätten keine rechte Vorstellung von dem für die letzten 20 Jahre maßgeblichen religionspädagogischen Leitkonzept: der Korrelationsdidaktik. Die Praxis geht offensichtlich ihre eigenen Wege (Englert/Güth 1999, 169).

Religionsdidaktiker/innen sollten die Bedeutung von Konzeptionen für die religionsunterrichtliche Praxis also nicht überschätzen. Offensichtlich kommt solchen Konzeptionen im theoretischen Diskurs ein größerer Orientierungswert zu als in

der praktischen Unterrichtsarbeit. Dies gilt auch für das Schlüsselkonzept der Korrelationsdidaktik. Dies ist die erste Einsicht.

Die zweite Einsicht gewannen wir im Rahmen unserer Referendariats-Studie. Wir haben versucht, die fachliche Entwicklung einiger Lehramtsanwärter/innen für die Grundschule über die gesamte Dauer ihres Referendariats mitzuvollziehen. Den jungen Leuten wurde die Gelegenheit gegeben, die wichtigsten Etappen ihrer Ausbildung unter verschiedenen fachlichen und persönlichen Aspekten in Interviews mit uns zu reflektieren. Dabei bestätigte sich der Befund aus der ersten Studie:

»Es scheint ..., dass die fachdidaktische Diskussion um konzeptionelle Differenzen die Lehramtsanwärter/innen entweder gar nicht erreicht oder mindestens nicht weiter beeindruckt hat. Jedenfalls wird kaum irgendwo explizit auf diese Konzepte zurückgegriffen, um dem eigenen Verständnis von Sinn, Aufgabe und Durchführungsmodus heutigen Religionsunterrichts schärfere Konturen zu geben. Für die eigene Urteilsbildung in Fragen konzeptioneller Orientierung spielen andere Faktoren offensichtlich eine größere Rolle« (Englert 2006, 227).

Selbst gerade von der universitären Ausbildung kommende Religionslehrer/innen greifen also kaum einmal auf religionsdidaktische Konzepte zurück, um ihre eigene Arbeit zu orientieren, zu begründen oder auch gegenüber anderen möglichen Arbeitsweisen abzugrenzen. Die einschlägigen fachdidaktischen Orientierungsinstrumente (fachliche Begriffe, konzeptionelle Entscheidungen, positionelle Ansätze usw.) spielen bei der Planung, Gestaltung und Auswertung eigenen Unterrichts kaum eine Rolle.

Was nun allerdings neu hinzukam, war der Befund, dass die Lehramtsanwärter/innen faktisch sehr wohl bestimmten Strategien folgen, die zudem durchaus unterschiedlich sind. Sie bewegen sich also keineswegs einfach in einem konzeptionellen Vakuum. Vielmehr basteln sie sich, auf allerdings deutlich unterschiedlichem Reflexionsniveau und meist recht pragmatisch orientiert, selbst Strategien

KORRELATION/KORRELATIONSDidaktik

»Korrelation« bzw. »Korrelationsdidaktik« ist seit Mitte der 1970er-Jahre der konzeptionelle Leitbegriff der katholischen Religionsdidaktik. Er steht – kurz gesagt – für die Absicht, Religion und Lebenswelt bzw. religiöse Zeugnisse und aktuelle Erfahrungen im Religionsunterricht in einen lebendigen Dialog miteinander zu bringen. Dies klingt ziemlich banal, ist aber theologisch und didaktisch voraussetzungsreicher, als es zunächst erscheint. Das didaktische Prinzip der Korrelation wurde immer wieder neu auszulegen und zu fassen versucht. Seit den 1990er-Jahren wird aber auch die Frage diskutiert, inwieweit die Korrelationsdidaktik noch zukunftsfähig ist.

KONZEPTION

Unter einer religionsdidaktischen Konzeption verstehen wir »eine in sich stimmige Gesamtvorstellung von Begründung und Aufgabe, Anlage und Gestaltung des Religionsunterrichts ... Seit 1945 spielen im katholischen Religionsunterricht nur vier derartig umfassende ›Konzeptionen‹ eine größere Rolle: 1. Der Religionsunterricht als Verkündigungsgeschehen (die kerygmatische Konzeption); 2. Der Religionsunterricht als Auslegungsprozess (die hermeneutische Konzeption); 3. Der Religionsunterricht als Problemlösungsbemühen (die problemorientierte Konzeption) und 4. Der Religionsunterricht als wechselseitige Erschließung von religiöser Tradition und Gegenwartserfahrung (die korrelationsdidaktische Konzeption)« (Englert 2011, 297).

zurecht, wie unterrichtlich zu verfahren ist. Diese Strategien speisen sich aus verschiedenen Quellen. Viel wichtiger als fachliche Konzeptionen sind dabei allgemeine grundschuldidaktische Perspektiven, wie zum Beispiel »mit allen Sinnen lernen«, »sich am Kind orientieren«, »handlungsorientiert arbeiten«, »als Lehrer zurücktreten« usw. Auf diese Weise zustande kommende Handlungsmuster berühren durchaus auch konzeptionelle Entscheidungen; sie werden auf dieser Ebene aber meist eben nicht bedacht.

Die Ergebnisse der beiden genannten Studien lassen unseres Erachtens folgende Vermutungen zu:

1. Religionslehrer/innen gewinnen Orientierungssicherheit nicht primär durch die Auseinandersetzung mit didaktischen Konzeptionen, sondern durch die Konstruktion pragmatischer Strategien. Anders als Konzeptionen stellen diese Strategien nicht so sehr Begründungs- als vielmehr Handlungsmuster dar. Sie fragen nicht nach einer gegenwartstauglichen Gesamtvorstellung von Begründung, Aufgabe und Anlage des Religionsunterrichts, sondern, deutlich bescheidener, nach funktionierenden Modellen für die Durchführung fachlich verantwortbaren Unterrichts.
2. Es ist davon auszugehen, dass es im gegenwärtigen Religionsunterricht eine gewisse Pluralität solcher Strategien gibt.

Natürlich haben wir uns auch gefragt, warum Konzeptionen und warum speziell das viel gerühmte Konzept der Korrelationsdidaktik keine größere Rolle bei der Planung und Reflexion unterrichtlicher Arbeit spielt. Ein wesentlicher Grund dafür scheint uns zu sein: weil »Korrelation« nach jahrzehntelanger Entwicklung mehr und mehr zu einer Art kleinstem gemeinsamen Nenner halbwegs gegenwartstauglichen Religionsunterrichts geworden ist.

Nachdem sie Mitte der 1970er-Jahre aus der Taufe gehoben wurde, war die Korrelationsdidaktik über Jahre hinweg ein Feld heftiger Diskussionen und Meinungsverschiedenheiten. Die Alternativen eines kerygmatischen, eines hermeneutischen

oder eines problemorientierten Religionsunterrichts waren noch stark präsent. Insofern war die Korrelationsdidaktik, die sich als »goldener Mittelweg« zwischen den bis damals gebräuchlichen Konzeptionen empfahl (vgl. Zielfelderplan 1977, 16f.), in ihrer Anfangszeit keineswegs unangefochten (vgl. z.B. Lange 1980). Mittlerweile hingegen, so scheint es, ist das Verständnis von Korrelation auf die vage Vorstellung zusammengeschrumpft, Religion und Lebenswelt seien irgendwie miteinander in Bezug zu setzen. Dagegen kann man schlecht etwas haben. Aber es nimmt einen auch nicht mehr viel dafür ein. Denn aus der Sicht der Lehrer/innen ist das, was man demnach konzeptionell soll, spätestens seit den 1990er-Jahren nichts Besonderes mehr, sondern im Grunde nur eine etwas kompliziertere Version dessen, was man ohnehin will. Ein wenig paradox formuliert: Die Korrelationsdidaktik hat im Bewusstsein vieler Religionslehrer/innen wohl auch deshalb keine Bedeutung, weil ihre Intentionen ohnehin auf der Linie der eigenen didaktischen Intuitionen liegen. Oder noch einmal anders: »Korrelation« sagt nur, wovon man sowieso überzeugt ist. Sie hat keinen Nachrichtenwert mehr.

Für diese These sprechen auch verschiedene große Religionslehrerbefragungen. Diese zeigen, was die zentralen religionsunterrichtlichen Zielsetzungen der Lehrer/innen angeht, ein hohes Maß an Übereinstimmung. Demnach wollen heutige (katholische und evangelische) Religionslehrer/innen ihren Schüler/innen die christliche Tradition zur persönlichen Aneignung zur Verfügung stellen (vgl. etwa Feige/Tzscheetzsch 2005, 12).

Die Auseinandersetzung mit dieser Tradition soll Kinder und Jugendliche also bei deren lebenspraktischem Orientierungsbemühen unterstützen. Man könnte auch sagen: Die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts wird darin gesehen, einen Dialog zu initiieren zwischen einerseits den Perspektiven der religiösen Tradition und andererseits den Lebensfragen und Weltansichten der Schüler/innen. Das ist, ob man es ausdrücklich so nennt oder nicht, ziemlich genau das, was auch die Korrelationsdidaktik im Sinne hat. Und das heißt: Auch wo man auf den Begriff der Korrelationsdidaktik nicht zurückgreift, ja, ihn vielleicht nicht einmal kennt, tut man offenbar doch, was in dessen Sinne ist.

UNTERRICHTSSTRATEGIE

Unter »Unterrichtsstrategien« verstehen wir pragmatische unterrichtliche Handlungsmuster (*Inszenierungsmuster*). Ohne die Reflexionshöhe von Konzeptionen zu erreichen bzw. anzustreben, enthalten sie bestimmte Vorentscheidungen über Anlage, Dramaturgie und Durchführung des Unterrichts. In der Religionsdidaktik ist der Variantenreichtum von »Strategien« deutlich größer als der von »Konzeptionen«. So lässt sich ein und dieselbe Konzeption auf der Ebene der Unterrichtsstrategien sehr unterschiedlich realisieren (wobei nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich jede Strategie ohne Weiteres einer bestimmten Konzeption zuordnen lässt).

Der entscheidende Punkt scheint uns hier nun zu sein: Man wird aus dieser Gleichsinnigkeit im Prinzipiellen nicht auch eine Gleichförmigkeit im Praktischen ableiten dürfen. Das heißt, man wird aus der hohen Einstellungshomogenität in der Religionslehrerschaft nicht den Schluss ziehen können, dass dieser Übereinstimmung im Grundsätzlichen ein ebenso einheitliches Vorgehen in der religionsunterrichtlichen Praxis entspricht.

Über die Unterschiede im Bereich des praktischen Vorgehens haben wir allerdings so gut wie keine belastbaren Erkenntnisse. Es gibt zwar durchaus Hinweise darauf, dass in der Praxis auf verschiedene Strategien zurückgegriffen wird, wenn es darum geht, einen Dialog zwischen religiöser Tradition und heutiger Lebenswelt in Gang zu bringen (vgl. z. B. Feige/Dressler/Lukatis/Schöll 2000, 33–204). Aber es fehlt bislang an Versuchen, diese verschiedenen Strategien zu identifizieren und auf ihr jeweiliges didaktisches Potenzial hin zu analysieren. Das im Folgenden vorgestellte Projekt soll helfen, diese Lücke zu schließen.

»Korrelation« und »Elementarisierung« – Das didaktische Grundanliegen

Der Religionsunterricht soll Kindern und Jugendlichen helfen, in ihrer Welt Sinn und Orientierung zu finden. Zu diesem Zweck soll er produktive Bezüge zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und religiösen Traditionen zu stiften versuchen. Die didaktische Inszenierung solcher Bezüge ist, was als »Korrelationsdidaktik« bzw., abgekürzt, als »Korrelation« angesprochen wird.

Der Begriff der »Korrelation« wurde wesentlich von dem protestantischen Theologen Paul Tillich entwickelt (vgl. Tillich 1984, 73–80; s.a. Kubik 2011). Als didaktisch relevanter Begriff rezipiert wurde er aber vor allem im katholischen Bereich. In der evangelischen Religionspädagogik ist von »Korrelation« kaum einmal die Rede. Es wäre allerdings ein Missverständnis, wenn man von daher annähme, die hier verfolgte Fragestellung sei lediglich für katholische Religionslehrer/innen und Didaktiker/innen von Interesse. In der Sache beschreibt das korrelationsdidaktische Anliegen vielmehr eine Intention, die auch für die evangelische Religionspädagogik bestimmend ist. So gilt nach den »Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung« (EPA) auch für das Fach »Evangelische Religionslehre«:

»Biografisch-lebensweltliche Perspektiven der Schülerinnen und Schüler« und »Bezugsfelder in der pluralen Gesellschaft« sind mit der »Perspektive des christlichen Glauben« in einen Dialog zu bringen (vgl. EPA Evangelische Religionslehre 2006, 10). Auch bei der Interpretation der Bildungsstandards für den Evangelischen Religionsunterricht wird auf

die Struktur eines solchen Dialogs zurückgegriffen. Diese Standards, so heißt es in einem offiziellen Dokument der EKD (= der Evangelischen Kirche in Deutschland), seien eben nicht einfach an den Erträgen wissenschaftlicher Theologie orientiert; vielmehr liege ihnen »eine wechselseitige Erschließung zwischen der Sache und den Schülerinnen und Schülern zugrunde« (EKD 2010, 23).

Hier wird sehr schön deutlich, dass der Grundgedanke des im Religionsunterricht zu initiierenden Dialogs (bzw. einer Korrelation) ganz auf der Linie dessen liegt, was Wolfgang Klafki mit seiner kategorialen Bildung im Sinne hatte (vgl. Klafki 1964): nämlich die Sache für den Schüler (vgl. die Tradition »materialer Bildung«) und gleichzeitig auch den Schüler für die Sache (vgl. die Tradition »formaler Bildung«) zu erschließen. Man könne von daher sogar sagen: »Korrelation« ist so etwas wie die fachspezifische Konkretisierung eines Prinzips, das weit über den Religionsunterricht hinaus Geltung hat und das für die moderne Didaktik aller Unterrichtsfächer konstitutiv ist.

In der evangelischen Religionsdidaktik kommt das Anliegen der Korrelation vor allem unter dem Begriff der »Elementarisierung« zum Tragen (vgl. Schweitzer 1995; Schweitzer 2003). Manche Religionsdidaktiker, darunter durchaus auch katholische, sehen im Elementarisierungskonzept sogar eine Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik. Der Siegener Religionspädagoge Ulrich Riegel etwa meint, das Elementarisierungsmodell erlaube »eine Lesart von Korrelation, die Glaube und Leben in ihrem gegenseitigen Bezug ernst nimmt« (Riegel 2010, 110). Es ordne weder die Erfahrungen der Schüler/innen der Sache bzw. bestimmten religiösen Wahrheitsansprüchen unter, noch reduziere es die Sache bzw. die religiöse Tradition auf das, was heutigen Schüler/innen zwanglos plausibel sei.

RELIGIÖSE TRADITION

Unter »religiöser Tradition« verstehen wir den von Religionsgemeinschaften als für sich relevant anerkannten Bestand an Überlieferungen.

Im Unterschied zum Begriff der »Religion«, der heute oft sehr weit verstanden wird (Fußball als Religion, Körperkult als Religion usw.), bezieht sich der Begriff der »religiösen Tradition« hier also auf das Erbe konkret fassbarer Religionsgemeinschaften. Dieses Erbe kann eine sehr unterschiedliche materiale Gestalt haben: Es kann sich um Texte handeln (z. B. um die heiligen Schriften von Religionsgemeinschaften, um theologische Literatur usw.); es kann sich um rituelle und spirituelle Ausdrucksformen handeln, um Kunstwerke unterschiedlichster Art, um Institutionen, um Formen religiös motivierten Engagements usw.

Korrelative Varianten – Das Forschungsinteresse

Kommen wir zurück zu der Annahme, dass sich in der religionsunterrichtlichen Praxis unterschiedliche Strategien ausgebildet haben, um dem Grundgedanken der Korrelation Rechnung zu tragen.

Unsere Hypothese ist: Für die Orientierung in der unterrichtlichen Praxis ist nicht eigentlich das sehr vage Konzept der »Korrelation« von Interesse, sondern das Spektrum der Strategien, mittels derer man es umzusetzen versucht (= korrelative Varianten).

Wir gehen weiter davon aus: Die Pluralität korrelativer Varianten ist in der religionspädagogischen Theoriediskussion bislang noch nicht erfasst worden. Bislang fehlt es an einem geeigneten Instrumentarium für die präzise Beschreibung und Unterscheidung der in der Praxis tatsächlich anzutreffenden Varianten eines Traditions-Lebenswelt-Dialogs. Die Begrifflichkeit, die man aus der Diskussion über religionsdidaktische Konzepte kennt, ist dafür ungeeignet.

So kann es nicht zielführend sein, von im fachdidaktischen Diskurs getroffenen Unterscheidungen auszugehen und zum Beispiel nach einer »induktiven«, einer »reduktiven«, einer »deduktiven« und einer »abduktiven« Ausprägung korrelativer Didaktik zu suchen (vgl. etwa Ziebertz/Heil/Prokopf 2003, 25ff.). Diese Unterscheidungen haben ihren guten Sinn, führen an dieser Stelle aber nicht weiter. Die entscheidenden Anhaltspunkte für die Differenzierung korrelativer Varianten müssen vielmehr aus der Beobachtung der religionsunterrichtlichen Praxis selbst gewonnen werden. Das Spektrum korrelativer Varianten ist als Pluralität konkreter Unterrichtsstrategien fassbar zu machen.

In standardisierten Lehrer-Befragungen kommt die in der Praxis von uns vermutete Pluralität religionsunterrichtlicher Strategien nicht zum Vorschein. Wir vermuten: weil diese Befragungen weniger an pragmatischen Handlungsmustern als an konzeptionellen Begründungsfiguren interessiert sind. Wenn Lehrer/innen in empirischen Untersuchungen ihren Religionsunterricht als den Versuch beschreiben, christliche Tradition einerseits und aktuelle Erfahrungen und Problemlagen andererseits in ein produktives Gespräch zu bringen, kann man dies als positionelles Bekenntnis zur Korrelationsdidaktik bewerten.

Aus religionsdidaktischer Sicht ist dies natürlich ein »schönes« Ergebnis. Wir vermuten allerdings: Die »korrelative« Intention im weiten Sinne des oben angesprochenen Anliegens, religiöse Tradition und lebensweltliche Erfahrung in einen Dialog zu bringen, konstituiert noch überhaupt keine spezifische Didaktik. Vielmehr ergibt sie sich geradezu zwingend aus der Situation des Religionsunterrichts an säkularen Schulen. In dieser Situation können religiöse Traditionen eben nicht mehr auf eine *traditionale* (ihre Geltung einverständlich voraussetzende), sondern nurmehr auf eine *nicht-traditionale* (ihre Geltung kritisch prüfende) Art und

Weise ins Gespräch gebracht werden. In gewisser Weise könnte man von daher geradezu sagen, Religionsunterricht sei heute unumgänglich »korrelativ«.

Wir nehmen an: Die Varianz der tatsächlichen religionsunterrichtlichen Praxis erschließt sich erst »unterhalb« der Ebene dessen, was heute weitgehend selbstverständlich ist. Diese Varianz sichtbar und religionsdidaktisch diskutierbar zu machen, ist ein wesentliches Anliegen unserer Untersuchung. Es geht um die *Varianten* korrelativer Didaktik bzw. um das Spektrum der im heutigen Religionsunterricht tatsächlich eingesetzten Strategien bei der Initiierung und Gestaltung des Traditions-Lebenswelt-Dialogs. So gesehen, wäre dann vor allem zu fragen:

1. *Auf welche Art und Weise* wird das Gespräch zwischen Tradition und Lebenswelt jeweils zu initiieren und zu entwickeln versucht?
2. *Welches didaktische Potenzial* steckt in den verschiedenen Strategien korrelativer Didaktik?

Nun kann man natürlich fragen: Welchen Nutzen hat der Praktiker von einer solchen Unterscheidung religionsunterrichtlicher Korrelationsstrategien? Ist dies nicht ein weiteres Beispiel für ein theoretisch vielleicht interessantes, praktisch aber letztlich fruchtloses Klärungsbemühen? Unseres Erachtens stellt die angezielte Unterscheidung eine wichtige Voraussetzung dafür dar, dass Lehrer/innen ein deutlicheres Bewusstsein der von ihnen zu treffenden didaktischen Entscheidungen entwickeln können; dass sie sich klarer darüber werden können, welche unterrichtlichen Optionen sie haben und ihr persönliches Handlungsrepertoire im Blick darauf gezielt erweitern können. So könnte sich etwa zeigen, dass die verschiedenen unterrichtlichen Strategien in Abhängigkeit von den jeweiligen situativen Bedingungen, etwa von der Schulform (vgl. dazu Feige/Dressler/Lukatis/Schöll 2000, 449), vom Alter (vgl. dazu Bucher 2000, 149) oder von den religiösen Voraussetzungen der Schüler/innen, sehr unterschiedlich gut geeignet sind. Kurz: Es geht um eine wichtige Komponente fachlicher Reflexionsfähigkeit – die wiederum als Schlüsselkompetenz für den Aufbau beruflicher Professionalität gilt (vgl. Reh/Schelle 2000).

Darüber hinaus sehen wir in dieser Untersuchung die Chance, zu einem produktiveren Verhältnis zwischen religionsdidaktischer Theorie und religionsunterrichtlicher Praxis beizutragen. Offensichtlich zeigen die Praktiker an den theoretischen Konstrukten der Religionsdidaktik häufig nur geringes Interesse. Darüber kann man klagen. Man kann aber auch versuchen, den Austausch einmal in umgekehrter Richtung zu verlebendigen und sich verstehend dem zu nähern, was in der religionsunterrichtlichen Praxis faktisch geschieht. Diese Richtung wollen wir im Folgenden einschlagen.

Hypothesen und Fragen – Ein Ausblick auf den weiteren Untersuchungsgang

Eine unserer Annahmen war also, dass eine korrelative Anlage des Religionsunterrichts im gerade angesprochenen weiten Sinne heute unvermeidlich sei; und zwar insofern, als der Religionsunterricht ohne Ansprache religiöser Traditionen seine *Identität* und ohne Ansprache lebensweltlicher Zusammenhänge seine *Relevanz* verlöre. Aus dieser Sicht gehören zu einem modernen Religionsunterricht also notwendig religiöse Traditionen *und* lebensweltliche Erfahrungen, und zwar eben in einem didaktisch zu erschließenden aufschlussreichen Beziehungsverhältnis (*Unvermeidlichkeitshypothese*).

Eine weitere Ausgangshypothese war: Die Korrelationsdidaktik hat an theologischer und didaktischer Bestimmtheit im Laufe der Zeit mehr und mehr verloren und sich schließlich zu einer Art Containerbegriff entwickelt, in dem sich sehr Unterschiedliches unterbringen lässt. »Unterhalb« der damit suggerierten religionsunterrichtlichen Gleichsinnigkeit hat sich eine Vielfalt didaktischer Strategien ausgebildet, die, auch wenn man sie allesamt »korrelativ« nennen mag, den Grundgedanken einer korrelativen Didaktik doch auf sehr unterschiedliche Weise umsetzen (*Differenzhypothese*).

Der sehr ungefähre Begriff der »Korrelation« hat die Erkenntnis des bei der Gestaltung des Traditions-Lebenswelt-Dialogs möglichen Variantenreichtums erschwert. Das vage Verständnis von Korrelationsdidaktik hat zu einer Verdunkelung der in der unterrichtlichen Praxis anzutreffenden fachdidaktischen Pluriformität geführt. Von daher kamen wir zu einer dritten Hypothese: Wenn es gelingt, die für den heutigen Religionsunterricht faktisch prägende Vielfalt korrelationsdidaktischer Strategien aus der Praxis heraus zu erfassen und theoretisch angemessen abzubilden (fachdidaktische Basismodelle), kann dies ein wichtiger Anstoß für eine realitätsgerechte und weiterführende religionsdidaktische Diskussion sein (*Abbildungshypothese*).

Vor diesem Hintergrund stellen sich folgende Fragen:

- Wie muss die gegenwärtige religionsunterrichtliche Praxis erfasst und untersucht werden, dass die in ihr vermutete *Vielfalt religionsunterrichtlicher Strategien* zutage treten kann? Welche unterrichtlichen Merkmale sind für die Beschreibung korrelativer Varianten besonders aufschlussreich? (Vgl. dazu Kap. 2: Kann Unterrichtsforschung etwas »sehen«, was ich nicht schon weiß?)
- Welche korrelativen Varianten lassen sich unterscheiden bzw. wie könnte eine *Typologie* der für die unterrichtliche Praxis heute bestimmenden Formen korrelativer Arbeit aussehen? (Vgl. dazu Kap. 3: Korrelation ist vieles. Eine Typologie der Wege, mit der religiösen Tradition in Dialog zu kommen)

- Welche Faktoren und Umstände unterstützen das *Gelingen korrelativer Lernprozesse* und welche Faktoren und Umstände behindert dieses Gelingen eher? (Vgl. dazu Kap. 6: »Was das Gespräch mit religiöser Tradition fördert und behindert. Fallbeispiele zu Chancen und Problemen beim Dialog mit der religiösen Tradition«)
- Was lässt sich über das unterschiedliche *Potenzial* der verschiedenen korrelativen Strategien sagen? Kann man vielleicht sogar von »guten« und »weniger guten«, »geeigneten« und »weniger geeigneten« Strategien sprechen? (Vgl. dazu Kap. 7: »Das didaktische Potenzial unterschiedlicher Wege. Inszenierungsmuster und Fallbeispiele im Vergleich miteinander«)

Wir werden versuchen, die zu diesen Fragen gewonnenen Aufschlüsse in größere religionsdidaktische Zusammenhänge hineinzustellen. Dies geschieht, was die Ergebnisse zur *Pluriformität* korrelationsdidaktischer Praxis angeht, in Kap. 4: »Was sagen die anderen? Unsere Typologie in der religionsdidaktischen Diskussion«. Und es geschieht, was die Ergebnisse zur *Qualität* bzw. zum didaktischen Potenzial der für den gegenwärtigen Religionsunterricht bestimmenden Strategien angeht, in Kap. 5: »Wie korrelativ ist der gegenwärtige Religionsunterricht? Entwicklungstendenzen und Verlegenheiten«.

Am Ende unserer Ausführungen werden dann zusammenfassend Tendenzen in der Entwicklung des gegenwärtigen Religionsunterrichts angesprochen. Aus der Diskussion positiver wie kritischer Momente dieser Entwicklung werden Empfehlungen für einen zukünftigen Religionsunterricht zu gewinnen versucht (vgl. Kap. 8: »Wie kann es weitergehen mit dem Religionsunterricht? Vorsichtige Empfehlungen zur weiteren Entwicklung«).

Kann Unterrichtsforschung etwas »sehen«, was ich nicht schon weiß?

2

Eine Einführung in die Instrumente zur Beobachtung und Analyse von Unterricht

Unser Ausgangspunkt ist: In der gegenwärtigen religionsunterrichtlichen Praxis gibt es unterschiedliche Strategien, um produktive Bezüge zwischen religiöser Tradition und Lebenswelt zu ermöglichen (»korrelative Varianten«). Diese Strategien sind bislang empirisch noch nicht näher untersucht worden. Es wäre religionspädagogisch aber von einigem Interesse, über sie mehr zu erfahren: Welche Varianten lassen sich unterscheiden? Was können sie jeweils leisten? Was ist ihr besonderes didaktisches Potenzial? Wo sind ihre Grenzen zu sehen? Welche Unterschiede bestehen zwischen den in der Theorie diskutierten und den in der Praxis tatsächlich eingesetzten Unterrichtsstrategien?

UNTERRICHTSFORSCHUNG

Wir verstehen unser Projekt als einen Beitrag zur empirischen Unterrichtsforschung. Empirischer Unterrichtsforschung geht es darum, Unterricht in seinen verschiedenen Facetten und Komponenten zu erfassen und zu analysieren. Der Fokus des Interesses kann dabei unterschiedlich weit sein. Die sogenannte »Prozess-Produkt-Forschung« arbeitet mit einem eher engen Fokus und untersucht sehr gezielt die Wirkung einzelner Interventionen (*Prozessvariablen*) auf die Lernerfolge von Schüler/innen (*Produktvariablen*).

Das Problem dabei ist: Guter Unterricht ist offensichtlich mehr als eine bloße Addition Erfolg versprechender Einzelmerkmale. Daher arbeitet man heute vielfach mit einem weiteren Fokus und interessiert sich stärker für den Unterricht als ein integriertes Ganzes bzw. als eine *Konfiguration* von Merkmalen: »Aus diesem Grund kommt die Unterrichtsforschung von der isolierten Analyse einzelner Unterrichtsmerkmale weg und verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz, welcher das Gesamtarrangement von Unterricht in den Vordergrund stellt« (Hugener 2008, 83). Wenn wir hier den Fokus auf »Unterrichtsstrategien« legen, liegt dem ein solches Verständnis von Unterricht als »integriertem Ganzen« zugrunde.

Der Untersuchung geht es also um die Unterscheidbarkeit der in der religionsunterrichtlichen Praxis anzutreffenden Strategien, religiöse Traditionen ins Gespräch mit lebensweltlichen Erfahrungen zu bringen. Das Ziel ist es, diese Muster nicht nur entlang der aus der fachdidaktischen Theorie bekannten Konzeptionen zu beschreiben, sondern diese Muster aus der Beobachtung der religionsunterrichtlichen Praxis selbst, also induktiv, zu gewinnen. Nur so lässt sich erkennen, inwieweit religionsunterrichtliche Praktiker/innen auch jenseits der in der Fachdidaktik diskutierten Konzeptionen für sich begehbare Wege gefunden haben.

Wir haben uns bei unserer Untersuchung auf die Abschlussklassen der Primarstufe (Grundschule) und der Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) konzentriert, also auf 4. und 10. Klassen. Dies erlaubt eine deutliche Differenzierung im Bereich der Jahrgangsstufen und der Schulformen. Gleichzeitig ist die Auswahl beschränkt und gewährleistet, dass nicht allzu Verschiedenes miteinander verglichen wird. Dies wäre unseres Erachtens dann der Fall gewesen, wenn sich die Untersuchung z. B. auch auf den Anfangsunterricht, auf Förderschulen, auf den wissenschaftspropädeutisch orientierten Unterricht der gymnasialen Oberstufe oder auf den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen mit seinen besonderen organisatorischen Rahmenbedingungen erstreckt hätte.

Insgesamt wurden in drei Erhebungsphasen dreizehn Unterrichtsreihen bzw. 113 Stunden Religionsunterricht aufgezeichnet (Normalunterricht ohne thematische Vorgaben). Alle Aufzeichnungen fanden im Ruhrgebiet statt, also einer sehr stark städtisch geprägten Region. Die folgende Übersicht zeigt die genaue Aufgliederung unserer Stichprobe (unseres »Samples«):

	GRUNDSCHULE (4. Jahrgang)			WEITERFÜHRENDE SCHULEN (10. Jahrgang)	
ERHEBUNG 1	Reihe 1 Symbol Wasser (6 Stunden)	Reihe 2 Propheten (5 Stunden)	Reihe 3 Propheten (5 Stunden)	Reihe 4 (Gymnasium) Suizid (9 Stunden)	Reihe 5 (Realschule) Tod (7 Stunden)
ERHEBUNG 2	Reihe 6 Zeit (7 Stunden)		Reihe 7 Psalmen (6 Stunden)	Reihe 8 (Gymnasium) Bergpredigt (9 Stunden)	Reihe 9 (Hauptschule) Die Weltreligionen (22 Stunden)
ERHEBUNG 3	Reihe 10 Schöpfung (7 Stunden)		Reihe 11 Symbole Sonne und Licht (5 Stunden)	Reihe 12 (Gymnasium) Bergpredigt (15 Stunden)	Reihe 13 (Gesamtschule) Namenspatrone (10 Stunden/ 5 Doppelstd.)

QUALITATIVE FORSCHUNG

Die »quantitative« Sozialforschung führt z. B. eine Fragebogenuntersuchung mit einer großen, repräsentativen Stichprobe (z. B. von Religionslehrer/innen) durch, um so zu belastbaren Aussagen über eine Grundgesamtheit (z. B. die gesamte Religionslehrerschaft Nordrhein-Westfalens) zu gelangen. Dieser Vorzug der Repräsentativität hat allerdings den Preis, dass komplexere Zusammenhänge oft nur sehr begrenzt aufgeheilt werden können. In diese Lücke stößt die »qualitative« Forschung, die mit einer beschränkten Zahl einzelner Fälle arbeitet, um z. B. durch ausführliche Interviews (z. B. mit einer Reihe von Lehrer/innen) genauere Aufschlüsse über deren Situation und Selbstverständnis zu gewinnen (zum besonderen Potenzial qualitativer Bildungsforschung vgl. Schreier 2006; Helsper/Herwartz-Emden/Terhart 2001). Der Vorzug exemplarischer Vertiefung hat natürlich auch seinen Preis, insbesondere die fragliche Übertragbarkeit der Befunde. Mittlerweile ist es eher selten geworden, dass sich Vertreter/innen der verschiedenen Forschungstraditionen wechselseitig den Wert ihrer Befunde absprechen. Heute versucht man eher, quantitative und qualitative Verfahren miteinander zu verbinden, um so möglichst die Schwächen des einen Ansatzes durch die Stärken des jeweils anderen zu kompensieren (siehe dazu auch Ziebertz 2000, 35f.).

Die Aufzeichnungen wurden zwischen April 2006 und Januar 2010 realisiert. Bei der Auswahl der mit uns kooperierenden Lehrer/innen wurde darauf geachtet, dass sich eine gewisse Streuung hinsichtlich des Alters und des Geschlechts ergab. Von einer statistisch repräsentativen Stichprobe kann natürlich trotzdem nicht die Rede sein. Das muss auch nicht sein, denn Repräsentativität in diesem strengen Sinne ist bei dem von uns gewählten (»qualitativen«) Forschungsansatz kein Kriterium für Qualität. Welche Aufschlüsse über eine Gesamtsituation (also z. B. den »heutigen Religionsunterricht«) auch Forschungen ermöglichen, die keine derartige Repräsentativität aufweisen, wird noch zu zeigen bzw. zu diskutieren sein.

Die Aufzeichnungen der Unterrichtsreihen geschahen bis auf einige Ausnahmen aus der ersten Erhebungsphase durchgängig videografisch (mit zwei unterschiedlich positionierten Kameras; vgl. dazu Petko 2006). Außerdem wurden von geschulten Beobachter/innen zu allen Stunden sogenannte »Memos« aufgezeichnet, die, dem Unterrichtsverlauf folgend, relevante Wahrnehmungen und Notizen enthalten. Auf diese Weise kam eine enorme Datenmenge zusammen, die sorgfältig archiviert und geordnet werden musste (zu Formen, Chancen und Grenzen videografischer Unterrichtsforschung vgl. Herrle/Kade/Nolda 2010; Müller/Eichler/Blömeke 2006).

Das Rating-Verfahren

Jede Unterrichtsreihe wurde in drei Arbeitsgängen ausgewertet und analysiert. Dabei kam jeweils ein anderes analytisches Instrument zur Anwendung: 1. Ein Rating-Verfahren, 2. eine sog. »Korrelationsexpertise« und 3. eine Fallanalyse. Im Folgenden werden die verschiedenen Instrumente und ihre Anwendung kurz beschrieben. Zunächst das Rating-Verfahren, das in unserem Fall wiederum drei Schritte vorsieht.

Schritt 1: Niedrig inferente Ratings

Dabei geht es um die Erfassung der Oberflächen- bzw. der »Sichtstruktur« des Unterrichts. Dies betrifft in unserem Falle die Sozialformen und die inhaltlichen Aktivitäten. Für beide Bereiche wurde ein Vorlagenkatalog erstellt, der den Ratings zugrunde lag. Nach diesem Katalog notierten die Rating-Teams (mindestens zwei Personen) für jede aufgezeichnete Unterrichtsstunde, welche Sozialformen bzw. welche unterrichtlichen Aktivitäten in welchem Nacheinander und in welchem zeitlichen Umfang eingesetzt werden. Hier ein Beispiel.

BASISCODIERUNG	ZEIT	ZEITDAUER
1 Lehrervortrag	4.10	0.33
2 Lehrervortrag Bemerkung: Ein Mitglied der Forschungsgruppe stellt vor	4.43	2.29
3 Lehrervortrag	6.12	0.48
4 Unterrichtsgespräch	7.00	2.10
5 keine Sozialform	9.10	0.35
6 Unterrichtsgespräch	9.45	5.35
7 Lehrervortrag	15.20	2.30
8 Einzelarbeit	17.50	4.20
9 Gruppenarbeit	22.10	4.40
10 Lehrervortrag	26.50	0.40
11 Gruppenarbeit	27.30	8.45
12 Lehrervortrag	37.15	0.30
13 Schülervortrag Bemerkung: 6 SuS tragen vor	37.45	2.15
14 Unterrichtsgespräch	40.00	8.10
15 Lehrervortrag	48.10 bis 49.43	1.33
	Gesamt:	45:33

Abb. 1: Beispiel zur Notation der Sozialformen einer Unterrichtsstunde

Schon aus einer solchen ersten Erfassung lässt sich einiges erkennen, auch wenn dies mit dem speziellen Interesse, korrelative Strategien zu identifizieren, anscheinend gar nichts zu tun hat. Deutlich wird mindestens, dass es sich bei der Beispielstunde um einen auf der Ebene der Sozialformen sehr abwechslungsreichen Unterricht handelt.

Ein etwas plastischeres Bild entsteht, wenn man diese Form der Erstaufzeichnung in ein Flussdiagramm übersetzt. In dieser Darstellung wird die Dramaturgie der Stunde leichter erkennbar:

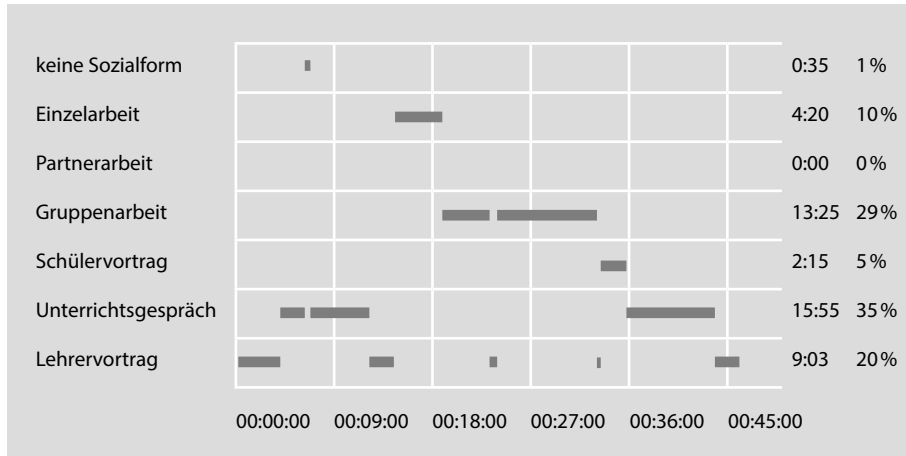


Abb. 2: Die Sozialformen einer Unterrichtsstunde, in ein Flussdiagramm übersetzt

Die Stunde zeigt eine auffällig symmetrische Struktur: Sie beginnt und schließt mit einem Lehrervortrag, der jeweils durch ein Unterrichtsgespräch flankiert wird. Das Mittelstück der Stunde bilden die individualisierenden bzw. differenzierenden Sozialformen der Einzel- bzw. Gruppenarbeit.

Schritt 2: Mittel inferente Ratings

Im nächsten Schritt geht es um die Einschätzung unterrichtlicher Merkmale, die für einen korrelativen Prozess als besonders bedeutsam gelten können. Wir haben dafür ein Kategorienraster erarbeitet, das jene Charakteristika gezielt erfassen soll. Dabei orientierten wir uns an Ausgangsfragen wie zum Beispiel: Wie wird der Gegenstand des geplanten Lernprozesses in den Relevanzhorizont der Schüler/innen einzubringen versucht? Wie und mit welcher Gründlichkeit werden die in einen Dialog zu bringenden »Gesprächspartner«, also die religiöse Tradition einerseits und die gegenwärtige Lebenswelt andererseits, in ihrem Eigen-Sinn jeweils zu Wort gebracht? Inwieweit kommen die eigenen Erfahrungen, die persönlichen Fragen und die Verstehensprobleme der Schüler/innen zur Geltung? Gelingt es,

RATINGS

»In der videogestützten Forschung werden Beobachtungsinstrumente entwickelt, welche sich in einem Kontinuum von niedrig bis hoch inferent einordnen lassen. Zentrales Unterscheidungsmerkmal ist dabei der Grad der Schlussfolgerungen, auch »Inferenzen« genannt. Bei niedrig inferenten Beobachtungsinstrumenten ist das Maß der schlussfolgernden Interpretationen eher gering, das Urteil lässt sich über Indikatoren, welche der direkten Beobachtung zugänglich sind, fällen. Bei hoch inferenten Beobachtungsinstrumenten ist der Anteil an interpretativen Schlussfolgerungen (Inferenzen) erhöht ... Hoch inferentes Rating macht sich die menschliche Urteilsfähigkeit zunutze, die eine Vielfalt verschiedener Aspekte und Kriterien gleichzeitig zu analysieren und zu integrieren vermag« (Hugener 2008, 129). Anders als niedrig inferente Ratings erfordern hoch inferente Einschätzungen ein erhebliches Maß an fachlicher Expertise.

das Thema in größere »geistige Landkarten« einzuzeichnen oder bleibt es eine kleine Insel in einer Landschaft von frustrierender Unübersichtlichkeit? Ist das Ergebnis des Dialogs zwischen religiöser Tradition und Lebenswelt durch den Lehrer/die Lehrerin inhaltlich weitgehend festgelegt oder gibt es bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen auch Individualisierungs- und Verweigerungsspielräume?

Vor diesem Hintergrund haben wir fünfzehn Merkmale formuliert, nach denen der beobachtete Unterricht dann einzuschätzen war. Die Merkmale wurden zu etwa gleichen Teilen den komplementären unterrichtlichen »Spielzügen« der »kognitiven Aktivierung« und der »individuellen Adaption« zugeordnet.

Die im Bereich der *kognitiven Aktivierung* (vgl. dazu etwa Pauli 2008; Leuders/Holzäpfel 2011) zentrale Frage ist: Inwieweit gelingt es den verschiedenen unterrichtlichen Strategien, Schüler/innen zu einer angemessenen Wahrnehmung und gedanklichen Durchdringung religiös relevanter Phänomene und Zusammenhänge zu befähigen? Und zwar ohne sie dabei auf bestimmte Sichtweisen festzulegen.

Das in religiösen Lernprozessen erschlossene Wissen ist in besonderem Maße als »Lebens-Wissen« (vgl. Werbick 1982) anzusehen. Das heißt, es erweist seinen Wert erst in seiner In-Gebrauch-Nahme durch ein bestimmtes Subjekt bzw. in einem bestimmten biografisch und kontextuell bedingten Lebenszusammenhang. Deshalb sollte es dem Religionsunterricht ein ganz besonderes Anliegen sein, Schülerinnen und Schülern vielfältige Gelegenheiten zur individuellen Adaption dieses Wissens zu bieten. In welcher Weise und in welchem Maße dies im Rahmen der verschiedenen unterrichtlichen Strategien geschieht, steht im Fokus der unter dem Titel der *individuellen Adaption* formulierten Perspektiven.

Diese Merkmalsliste (s. Abb. 3) wirft natürlich die Frage auf: Sind dies wirklich die für unser Untersuchungsanliegen wichtigsten Merkmale? Kann es auf diese