

Andreas Prokopf

Ein Lehrer lässt es laufen.

Vom Sein-Lassen in religionspädagogischer Praxis

Ein großer Strang theologischen Denkens, nicht erst seit *Karl Rahner* oder *Edward Schillebeeckx*, rechnet mit der Unberechenbarkeit und Unverfügbarkeit Gottes.

Verfügbar jedoch, auch im Hinblick auf den Religionsunterricht, sind gesetzte Unterrichtsziele und deren Erreichung, definierte Kompetenzen und deren Vermittlung sowie die Evaluation dieser Vermittlung, verfügbar ist eine Präsentation von bestimmten 'Stoffen' und deren Zuordnung zu den Bereichen von z.B. (christlicher) Tradition bzw. Offenbarung, Lebens- und Erfahrungswelt Jugendlicher, verfügbar ist vieles, das zu einer guten Professionalität der Lehrerin und des Lehrers im Fach Katholische Religionslehre gehört. Nicht verfügbar, unberechenbar und (zum Glück) autonom ist der 'Gegenstand', Gott, auf den der Religionsunterricht abzielt. *Bernhard Grümme* spricht hier von einer „nichtstillzustellende[n] Offenheit“, die von der „offene[n] Flanke des Erfahrungsbegriffs“¹ herrühre.

Eckhard Nordhofen, ehemaliger Leiter der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, führt einen entscheidenden Grund für die Unverfügbarkeit Gottes und damit unsere offene Erfahrungsflanke an:

„Der, der sich offenbart, ist ein verborgener Gott. Seine Präsenz verhüllt sich. Dieser Widerspruch wird bewusst inszeniert. Beispiel brennender Dornbusch: Dieser brennt und verbrennt nicht.“ Mose muss dort seine Schuhe ausziehen, „die Zeichen der Heiligkeit sind Zeichen der Ausgrenzung. [...] Sie entziehen dem Boden der Tatsachen sein absolutes Recht und konstruieren eine Ästhetik der Andersheit.“ *Nordhofen* folgert: „Monotheismus ist Religion der nicht aufgehenden Rechnungen.“²

Wenn dem so ist, wäre nicht auch Religionsunterricht letztlich nur unter dem Vorbehalt der nicht aufgehenden Rechnung zu 'erteilen'? Auch wenn es, wie *Hans Mendl* trefflich feststellt, im Religionsunterricht nicht in erster Linie um „'Beheimatung' in der eigenen Religion und ihrer Praxis, sondern um das Verstehen der Religion“ geht, zielen religiöse Lernprozesse im Religionsunterricht „immer auch auf die Ausbildung eines reflektierten individuellen Glaubens.“³

Hier stellt sich die Frage, ob sich reflektierter Glaube über verfügbare Kompetenzkriterien hinaus nicht auch auf Unverfügbarkeit ihres Gegenstands selber einlassen muss.

Ich gehe im Hinblick auf 'Religion' von einem dynamischen Gefüge aus, deren Subjekte und Objekte lebendig und autonom sind: Die Sache Gottes und der Menschen, das, worum es im letzten bzw. präsentisch (jetzt in *diesem* Moment), geht, ist unverfügbar.

¹ *Bernhard Grümme*, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2007, 283.

² *Eckhard Nordhofen*, Die Zukunft des Monotheismus, in: *Merkur* 53 (605-606/1999) 839-842, 841.

³ *Hans Mendl*, Woher, wie und wohin? Praxis – Dreh- und Angelpunkt von Ästhetik und Kognition, in: *RpB* 62/2009, 27-33, 30.

1. Zwei Theorien zur Religion in der Schule

Burkard Porzelt liefert zwei Theorien zu dieser Unverfügbarkeit: Theorie I rechnet nicht (mehr) damit, dass Religion authentisch in schulischen Zusammenhängen angetroffen werden kann:

„Werden religiöse Inhalte, Vorstellungen und Handlungen in die Schule ‘importiert’, dann muss ihr ursprünglicher Sinn nachvollziehbar bleiben, obgleich dieser ursprüngliche Sinn nun schulisch vermittelt in den Blick kommt. Der ursprüngliche Sinn religiöser Zeichen wird in der Schule zwangsläufig ‘ge-brochen’, er darf jedoch nicht zer-brochen werden.“⁴

Alles, was religiös in Schule begegnet, scheint in dieser Perspektive sekundär und gebrochen, denn die Aufgabe religiöser Semantik wird in Schule nicht eingeholt:

„Die religiöse Zeichenwelt dient dazu, um sich des göttlichen Letztgrundes in Studium und Meditation, in Gebet und Feier bejahend zu vergewissern.“⁵

Religiöse Zeichenwelten erscheinen hier als Sicherungssysteme: Rückbindung, Selbstversicherung und Erklärung stehen dann im Vordergrund. Diese Qualität religiöser Zeichen sieht *Porzelt* im Unterricht nicht mehr verfügbar, sie soll jedoch als Leitfaden für „Religion in der Schule“ allgemein weiter bestehen und nachvollziehbar bleiben.

Später stellt *Porzelt* jedoch klar (ich nenne das These II), dass „der schulische Gebrauch religiöser Zeichen keine Kopie und kein Abziehbild ihrer kirchlichen Verwendung sein kann“ und dass „der ‘inneren Kraft’ der überlieferten Glaubenszeugnisse ebensoviel“ zuzutrauen sei „wie der kreativen Eigenständigkeit unserer Schüler/innen.“⁶ *Porzelt* ruft als Ziel aus, den „Schüler/innen im *ebenbürtigen* Dialog mit der religiösen Zeichenwelt zu *eigener* Handlungsfähigkeit und Horizonterweiterung zu verhelfen.“⁷

Hier ist er durchaus bereit, einer eigenständigen, dynamischen Authentizität religiöser Prozesse in der Schule das Wort zu reden, wohingegen er im Vorausgegangenen den Ursprungssinn religiöser Zeichen in der sichernden Selbstvergewisserung der gläubigen, christlichen Identität gesehen hat.

Beide Thesen *Porzels* stehen in der Spannung, einerseits die religiöse Zeichenwelt auf die Funktion der Sicherung von bekanntem (im Doppelsinn) Glauben festzulegen und somit aufgrund der Erosion von Glaubenswissen und –bekenntnissen für die Schule zu verabschieden, andererseits ihnen einen in den Lebensgeschichten und –entwürfen der Schüler/innen fortlaufenden, mit religiösem Neuheitswert ausgestatteten, dynamischen Eigensinn zuzusprechen.

2. Wirklichkeit als Missing Link

Das *Missing Link* zwischen beiden divergierenden Theorien *Porzels* scheint mir in einer Konzeption von *Wirklichkeit* zu liegen, die nicht mehr zwischen einem profanen (hier Schule) und sakralen (hier Kirche) unterscheidenden Religionsverständnis pendelt und deshalb keinen Bruch mehr zwischen beiden Sphären ausmachen muss. *Wirklichkeit*

⁴ *Burkard Porzelt*, „Wer wechselt, wandelt sich.“ Schulische Transformation des Religiösen im Spiegel einer Lehrerzählung, in: RpB 58/2007, 53–60, 53.

⁵ Ebd., 54.

⁶ Ebd., 59.

⁷ Ebd., 60.

wurde als Begriff im Mittelalter von Theologen *erfunden* und von *Thomas von Aquin* als Gottesdefinition verwendet (*actualitas actuum omnium*).⁸

Es ergeben sich einige gravierende Konsequenzen, wenn man mit dem *Aquinaten* Gott nicht als ein höchstes Wesen oder als eine Wirklichkeit neben (hinter, unter) anderen Wirklichkeiten versteht, sondern als das Wirklichsein alles Wirklichen und das Gegenwärtigsein alles Gegenwärtigen. Praktisch – auch im Hinblick auf den Religionsunterricht – kulminiert Wirklichkeit in der Vergegenwärtigung von Gegenwart als der Gegenwart Gottes.

Meister Eckhart übersetzte die ‘actualitas’ des *Thomas* mit *wercelicheit*. Auch an das englische *actually* (= tatsächlich) könnten wir denken. Auf jeden Fall bringt der Begriff *actualitas* – der Gottesdefinition bei *Thomas* – Wirklichkeit, Gegenwart und Wahrheit (Tatsächlichkeit) nahe zusammen. Dieser Wirklichkeitsbegriff scheint mir biblisch gedeckt. Die gesamte Predigt Jesu wird zusammengefasst in dem Satz „Das Königreich der Himmel ist unmittelbar nahe“ (Mt 4,17), kurz: Gott ist unmittelbar nahe, gegenwärtig. Im apokryphen *Thomas-Evangelium* heißt es: Gott ist „inwendig in Euch und um Euch herum“ – wie die Wirklichkeit. In der berühmten Rede in Athen vor dem *Areopag* identifiziert Paulus den Gott Jesu mit dem „unbekannten Gott“, dem die Athener einen Tempel gebaut hatten. Dies ist nach Paulus der Gott, in dem wir atmen, weben und sind (Apg 17) – offensichtlich kein etwas, kein einzelnes Seiendes neben anderem Seienden, sondern eben das Sein selbst (philosophisch gefasst). Besonders hier ist deutlich erkennbar, dass der jüdische Gott einerseits konkret gegenwärtig ist, andererseits aber doch keine feste Gestalt als ein Seiendes unter anderen annimmt, sondern eine Ganzheit und Einheit bezeichnet, die philosophisch mit dem Begriff Sein, Wirklichsein, Gegenwärtigsein (*actualitas*) gut getroffen wird.

3. Die Plattform: Das Essener Forschungsprojekt

Ein Kennzeichen dieser theologisch gefassten ‘Wirklichkeit’ scheint mir zu sein, dass sie unmittelbar ‘ist’ und nicht hergestellt zu werden braucht.

Um diese Thesen an die schulische Realität anzulegen, ziehe ich hier Unterrichtsaufzeichnungen aus der 10. Klasse eines Gymnasiums im Ruhrgebiet heran.

Diese wurden aufgenommen im Rahmen eines von *Rudolf Englert* geleiteten Forschungsprojekts zu Varianten korrelativer Didaktik. Der an der Universität Duisburg-Essen eingerichteten Forschungsgruppe gehören 15 vorwiegend in Universität und Schule tätige Religionsdidaktiker/innen an. Das Projekt wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert und wertet über 100 Stunden videografierten Religionsunterrichts aus den Jahrgangsstufen 4 und 10 aus.

Die hier ausgewählte Stunde ‘besticht’ durch einen erstaunlich niedrigen Strukturierungsgrad des Unterrichts durch den Lehrer, eine im Kontext der anderen im Forschungsprojekt beobachteten Stunden durchaus ungewöhnliche Stunde. Damit ist sie jedoch für die Diskussion der *Porzeltischen* Thesen I und II sowie die theologische Diskussion über die Unverfügbarkeit von religiösen Zeichenkomplexen überaus geeignet:

⁸ Die folgenden Überlegungen zur theologischen Konzeption von Wirklichkeit verdanke ich dem Blog von *Christian Hoppe*: www.brainlogs.de/blogs/blog/wirklichkeit/gott [16.06. 2010].

Der Lehrer verfügt hier nicht, wie sich zeigen wird, über Thematik, Verlauf und Richtung der Stunde. Wenn ein Lehrer weder leitet noch moderiert noch Themen vorgibt noch Themen verfolgt noch sanktioniert, sondern den Unterrichtsprozess einfach 'sein lässt', was geschieht dann? Wenn er nichts tut, außer seinen Schüler/innen Raum zu lassen? Zeigt sich dann die *Gebrochenheit* der Thematisierung von religiösen Themen im Unterricht erst recht? Oder aber ermöglicht ein zwangloser Unterricht etwas anderes, nicht Geplantes? Kann *Wirklichkeit* im oben geschilderten Sinne dann wirksam werden? Ich entscheide mich für eine Lesart, die letztgenannte Frage bejaht, obwohl andere Lesarten in der Forschungsgruppe favorisiert wurden.

Im Folgenden bemühe ich mich, die Wirklichkeit dieser Schulstunde einzufangen, in der wirklich kaum etwas geplant gewesen zu sein scheint. Hier wird keine Korrelation hergestellt, sondern Wirklichkeit scheint sich so zu zeigen, wie sie ist – ungeplant.

4. Oliver Rundt: Ein Lehrer lässt es laufen

Nachdem der Lehrer, Oliver Rundt (Name geändert), seinen Unterricht mit einem vorgebeteten 'modernen Psalm' nach Ps 120 begonnen hat, lässt er die Schülerin Carolin (Name ebenfalls geändert) eine Zusammenfassung der vorangegangenen Stunde vortragen: Ein wahres Sammelsurium von Themen, Problemstellungen und Inhalten kommt dabei zum Vorschein:

Sequenz IV: Z 27-45

27-C/w ((C/w trägt Aufzeichnungen vor)) Also zu Anfang der letzten Stunde hatten wa ein D / Bild bezüglich dieses (). Und ähm danach haben sie gefragt, wer denn alles bei Christi Himmelfahrt in der Kirche war. Das warn ganze drei Personen. ((C/w lacht)) Danach ham wa uns dann natürlich wieda die Frage gestellt, ob es noch nen Sinn / Sinn hat diese christlichen Feiertage zu erhalten. (Was wir dann abgebrochen haben, wie sonst auch immer.) Ähm. Dann mussten wir die letzte Stunde ohne Protokoll zusammenfassen. Und durch diesen () den wir dann nochmal zu sprechen kamen, kam wir wieder zu dem Unterthema Vorbilder wozu der X/m ein Kurzreferat hatte.

28-SS ()

29-A/w Ich wollt gerade fragen wer X/m ist.

30-SS ((SS lachen))

31-A/w Lassen wir das.

32-L () Weiß ich nicht.

33-A/w Keine Ahnung

34-SS+L ((Reden durcheinander))

35-L Shht! ((Reden weiter)) Shht!

36-C/w Öhm. Wegen der / der / der Relativitätstheorie $e=mc^2$

37-L Lies nochmal. Den letzten Satz hab ich nicht verstanden.

38-C/w Ja da kam es halt zu einem Kurzreferat über Albert Einstein der die Relativitätstheorie aufgestellt hat. Und dann kam halt die Frage auf, wieso ist der so berühmt? Der war halt Physiker und Mensch. (War menschennah, Jude, Pazifist, hat Waffensysteme entwickelt.) Er ist am / 17. März / 1880 in Ulm

geboren worden und mit 25 Jahren hat er halt die Relativitätstheorie aufgestellt. Er brauchte halt sein tägliches Denken. Von () gesagt er wär ein ewiges Kind, damit er sich halt diese Formeln aufstellt. Und er hat auch gesagt er wollte keine Verantwortung haben. ((L macht kurz Pause)) Ähm. Er hast als Genie nicht geschafft so zu leben. Er hast halt mit dem Haushalt nicht hingekriegt und hat beim Rechnen immer () alles um sich herum vergessen. Und ähm der hat auch den (Semra) Nobelpreis gekriegt. Und die Theorie greift halt in unser Leben ein. Und ähm wieso der ein Vorbild sein könnte ist halt dass er nach seinen Prinzipien gelebt hat, dass er denen treu geblieben ist. Und da kam auch was von X/m mit dazu von wegen zum Thema Unendlichkeit, dass er gesagt hätte, dass es zwei Dinge gibt bezüglich der Unendlichkeit – Die Unendlichkeit des Universums und die Unendlichkeit der menschlichen Dummheit, wobei er sich bei der Unendlichkeit des Universums noch nicht so sicher sei. Dann haben wa ein Arbeitsblatt gekriegt und sind dadurch zurück zum Thema Selbstmord gekommen. Und dann haben wa nachher noch nen Film geguckt. ((C/w beschreibt den Film)) Da war so'n Typ, der war beim Frühstück und auf Klo. ((SS lachen)) Dann hat die Mutter ihm Geld dagelassen und der hat halt Probleme mit nem Mädchen und in der Schule. Hat dann getrunken und saß nachher an Bahngleisen und es ist nicht ganz klar geworden, ob er sich nachher selbst umgebracht hat oder nicht.

- 39-A/w ((A/w spricht unaufgefordert)) Der ist doch weggerannt.
 40-D/m Ja, aber der Film war ja noch nicht zu Ende.
 41-C/w ((C/w bezieht sich auf die Aussage von A/w)) Ja auf den Gleisen.
 42-E/w Vielleicht dem Zug entgegen.
 43-A/w ((dramatisch)) Dem Zug entgegen ((SS lachen))
 44-SS ((SS sprechen durcheinander))
 45-A/w ((A/w richtet sich direkt an L)) Was sagen Sie da denn zu? ((SS unruhig))

Die Entkopplung des Lehrerhandelns von jedem Kalkül und erkennbar zielführendem Handeln lässt sich an der Vagheit festmachen, mit der Rundt das Stundenprotokoll der vorausgegangenen Stunde initiiert: Er nennt selbst nicht das Thema, fordert es auch nicht ein, möchte einfach „darüber sprechen“. In der vorangegangenen Stunde hat sich die Klasse offenbar mit christlichen Festen allgemein sowie Himmelfahrt im Besonderen, Vorbildern im Allgemeinen und dem Vorbild *Albert Einstein* im Besonderen, sowie dem „Thema Selbstmord“ beschäftigt.

Hier scheint ein Unterricht vorzuliegen, der es mit (Ab)Brüchen hält, der sich nicht an ausgearbeitete Themenfelder hält, der sprunghaft ist und schwankt. So z.B. die Frage der Sinnhaftigkeit christlicher Feste: Die Frage sei abgebrochen worden, „wie sonst auch immer“. Bemerkenswert ist die im Protokoll dokumentierte Schilderung des 'Vorbilds' *Einstein*, der „sein tägliches Denken“ gebraucht habe, der Jude, Pazifist und Entwickler von Massenvernichtungswaffen gewesen sei, mit dem Haushalt nicht klar kam und dennoch seinen Idealen treu blieb. So der von Herrn Rundt nicht kommentierte und mit Applaus bedachte Vortrag der Schülerin, der eigenartig flüssig übergeht in die Schilderung eines suizidgefährdeten jungen Mannes. Sowohl *Einstein* wie auch der junge Mann werden fast karikaturhaft geschildert.

Es ist für die Schülerin möglich, die Biografie *Einsteins*, die in der letzten Stunde offenbar Thema gewesen ist, in lockerem Plauderton vorzutragen nach dem Muster: 'Kill your Idols': Das Genie *Einstein* wird nicht nur mit der Relativitätstheorie in Verbindung gebracht, sondern biografisch relativiert: als lebensuntauglicher Haushaltsversager. Es scheint so, dass Rundt die Schüler/innen mit dieser Art der Unterrichtsgestaltung eher in Probleme hineinführt, als souverän und geplant Lösungsvorschläge zu moderieren.

Beim Referat fällt auf, dass die Schülerin gerne besondere Details in den allgemeinen Erzählduktus einbaut. Dass der Protagonist des Films zu Beginn „auf Klo“ war, mag äußerlich betrachtet unerheblich erscheinen, ist es aber für die Schülerin nicht.

Die vortragende Schülerin hält sich zwar beim Protokoll an den Verlauf der vorherigen Stunde, sie streut aber immer wieder eigene Kommentare ein. Man kann deshalb den Eindruck erhalten, dass es sich nicht um einen ernsthaften und gewissenhaften Vortrag handelt: So kann dies als Mittel der Relativierung im Hinblick auf die Mitschüler gesehen werden: 'Ich muss hier jetzt durch'. Man kann die Einwürfe aber auch als aktives Feedback und somit Beteiligung am Unterricht interpretieren. Zwischengespräche während des Vortrags des Protokolls lassen darauf schließen, dass sich mehrere informelle Foren zum Thema Suizid gebildet haben. Das allgemeine Unterrichtsgespräch findet sich plötzlich in vielen kleineren, besonderen Zirkeln wieder.

Die Schüler/innen schaffen es, im hier nicht dokumentierten weiteren Verlauf des Unterrichts neben der bloßen Reproduktion von Inhalten aus einem in den vorhergegangenen Stunden gesehenen Film zur Suizidproblematik eines Jugendlichen die Debatte auf eine abstraktere Ebene hin zu transformieren: Es scheint, als ob die Schüler/innen den Unterricht im Weiteren von sich aus vorantreiben. Ein Dreiergespräch darüber, welche Anweisungen Lokführer haben, wenn sich jemand auf den Gleisen befindet (dürfen sie bremsen?, können sie bremsen?, ...) bringt einen völlig neuen Aspekt ohne erkennbaren Zusammenhang zum Vorhergegangenen in das Unterrichtsgespräch ein. An dieser Stelle wird ein großes Erregungspotenzial unter den Schülern deutlich. Die Schüler/innen bringen sogar von sich aus andere, konträre Sichtweisen zu vorher geäußerten, eigenen Positionen ein. So wird z.B. an einer Stelle von einer Schülerin eine vorher geäußerte Theorie zur Feigheit von Suizid später wieder dekonstruiert.

76-G/w Ich hab gesagt: „Ich weiß nicht ob man das als Feigheit be / äh / nennen soll“, weil ich das eigentlich eher als / gut empfinde wenn jemand das nicht macht. Weil ich find, dass sich umzubringen ist eigentlich feige.

77-A/w Aber im Prinzip auch wieder mutig.

78-G/w Weil man sich selber das Leben nimmt?

79-A/w Bring erstmal den Mut auf, das zu machen. Könntest du den Mut aufbringen, dir hier so ne Pulsader einmal quer aufzuschneiden? ((A/w deutet Schnittführung an))

80-B/w Da musst du erst mal verdammt verzweifelt sein. Und dann geht alles.

(...)

125-F/m Also, mein Vater ist selber Lokführer.

126-L Oh, dann hörn wir mal aus einem (Lokführerherz), Sohn eines Lokführers. Komm. Shht. ((SS werden deutlich ruhiger))

- 127-F/m Ja, äh. Mein Vater hatte selbst mal nen Fall. Er hat dat aber selbst gar nicht gemerkt. Also man merkt einfach nicht, man hört einfach nur so so'n dumpfen Aufschlag. Man denkt erst man ist über nen Stein gefahren oder so. Dann wurd der angerufen und sacht du hast jemanden überfahren. Man merkt dat gar nicht, man, weil
- 128-A/w Aber man sieht das doch, oder nicht?
- 129-F/m Nein, wenn zum Beispiel jemand in den Büschen sitzt, der Zug kommt und dann springt der vor auf die Gleise. Man merkt das nicht. () Das kommt ziemlich oft vor dass da Leute Suizid begehen. Mein Vater fährt öfters fürn Kollegen, die äh Urlaub genommen haben, weil die das einfach nicht so damit klar kommen.
- 130-A/w Kam dein Vater damit klar?
- 131-F/m Der hat selbst erstmal Urlaub genommen.
- 132-A/w ()
- 133-F/m Der war auch erstmal voll feddich, weil der hät' ich das irgendwie verhindern können, hät' ich da irgendwas machen können – aber man kann nichts machen.
- 134-A/w Ja kannst du auch nicht.
- 135-F/m Er hat noch nicht mals gesehen, er hat gar nichts gemerkt. Man hat ihn einfach nur angerufen und gesagt: Du hast jemanden überfahren.
- 136-A/w Wenn ich das noch nicht mals merk, dann würd ich glaub ich den anschreien, der das sagt. Weil dann wär glaub ich total ende mit mir.
- 137-B/w Was willst du machen, ne?
- 138-G/w Also eigentlich deswegen würd ich mich nie mitm Zug umbringen, weil ich dat total unfair gegenüber demjenigen finde, der mich überfährt. ((SS lachen))
- 139-B/w Is es auch. Du machst ja einem voll die Albträume und Schuldgefühle (dann).
- 140-A/w Ja aber () dann kannst du auch sagen du darfst dich nicht umbringen, weil dann deine Familie traurig ist.

So bildet sich ein Dreieck 'Feigheit – Mut – Verzweiflung' heraus: Die These, es sei feige, vom gefassten Suizidbeschluss zurückzutreten, wird von einer Schülerin mit einer Gegenthese widerlegt (es sei feige, sich umzubringen), was erneuten Widerspruch in Bezug auf die Gegenthese (es sei mutig, sich umzubringen) hervorruft. Es kommt zu einer weiteren These: Nicht Mut oder Feigheit sind relevante Aspekte, sondern lediglich der Grad der Verzweiflung (vgl. Z 80: „Und dann geht alles.“); diese Thematik ist den Schülern lebensweltlich zugänglich.

Auch wenn es im Folgenden um die zum Ausgangsthema diskontinuierliche Debatte geht, ob es ethisch gerechtfertigt ist, den Lokführer *qua Selbsttötung dazu zu zwingen*, jemanden zu töten, werden von den Schüler/innen das Thema kontinuierlich weiterführende Unterscheidungen herausgearbeitet. Der Lehrer führt die Klasse nicht, er lässt allgemeine Privatdiskussionen laufen. Aus einer solchen ergibt sich jedoch eine besonders authentische Einlassung eines Schülers, durch die die prinzipiell sehr unruhige Klasse wieder aufmerksam wird. Nachfragen kommen erstaunlicherweise nicht vom Lehrer, sondern von Mitschülern, der Unterricht erhält somit eine Eigendynamik.

Wenn er die Stunde auch nicht erkennbar leitet, so bestätigt Rundt doch sehr oft den Schüler/innen stichwortartig, wobei er auch unterschiedliche Lesarten hervorhebt, die aus deren Reihen entstanden sind. Dadurch wirkt er unterstützend und bestärkend.

Im weiteren Verlauf der Stunde (hier nicht dokumentiert) diskutiert man sehr offen und ungeschützt vor dem Lehrer und findet kreative Lösungen: Reue (154), Misserfolg bei Frauen (193), Drogenkonsum (195) werden als Gründe für Suizid beleuchtet. Im Laufe des Unterrichtsgesprächs kommt das Thema Sterbehilfe auf

An manchen Stellen schärft Herr Rundt gewonnene Ergebnisse ein, z.B. dass ein Suizid Konsequenzen auch für Hinterbliebene hat (145), dass die Gründe für Suizid persönlicher und struktureller Natur sein können (199) sowie dass die Schüler/innen sensibel auf mögliche Anzeichen von Suizid-Gefährdung reagieren sollten (290).

Kann Einsamkeit ein Grund für einen Suizid sein? (277ff.) An einigen Stellen wird diese Diskussion unsachlich, der Lehrer müsste, so ist man versucht zu fordern, sanktionieren und eingreifen. Er lässt die Diskussion in ihrer ganzen Heftigkeit samt ihren unsachlichen Anteilen jedoch laufen. An einigen Stellen dieser Diskussion muss Stammischformat diagnostiziert werden: Die Korrelation der Unterrichtssituation mit der unmittelbaren Lebenswelt der Schüler/innen ist spätestens hier vollzogen.

Darüber hinaus werden kreative Analysen erstellt, z.B. zur Entscheidungsgewalt des Menschen über sein Leben (336) sowie zur Sinnhaftigkeit eines Suizidverbots (305).

- 382-Q/m (). Denk mal nach. Glaubst du ernsthaft deine Eltern würden dich umbringen?
- 383-A/w Was?
- 384-Q/m Wenn du an solche Geräte angeschlossen bist und deine Eltern können das verfügen.
- 385-G/w Ja würden die. Weil ich denen das gesacht hab, weil ich ((G/w wird unterbrochen))
- 386-I/w Ja dann machen die das auch.
- 387-Q/m Würdest du das mit deinem Kind machen?
- 388-G/w Wenn ich wüsste,
- 389-B/w Wenn das sein Wille ist.
- 390-G/w dass (sie das) nicht will,
- 391-F/m Glaub ich nicht.
- 392-Q/m Glaub ich auch nicht.
- 393-G/w dann würd ich das machen.
- 394-F/m Wenn du ein Kind (hast), dann machst du das nicht.
- 395-G/w Doch, glaub ich.
- 396-B/w Wenn dat sein Wille ist, natürlich. Wenn ().
- 397-A/w Schon mal was von dem letzten Wunsch gehört?
- 398-SS ().
- 399-A/w Ja es geht ja auch nicht ().
- 400-B/w () für die Eltern das Kind die ganze Zeit mit Schläuchen überall liegen zu sehen. ().

- 401-A/w Ja, und (dann) dein Kind jeden Tag im Krankenhaus besuchen. Du weißt genau wenn da irgendein Schlauch da rauskommt, dat (abkackt). Wat ist das denn?
- 402-SS (.)
- 403-G/w Du musst doch abwägen, was das dann für'n Leben ist. Wenn ich sage: „Wenn das so und so eintrifft.“
- 404-S/m (.), dass das Kind wieder normal leben kann.
- 405-G/w Ne, es gibt nicht immer die Chance dazu ((Störung der DVD)) und wenn ich, wenn ich sage: „In dieser und dieser Situation möchte ich das einfach nicht mehr.“ Dann erwarte ich von meinen Eltern, dat die meinen letzten Wunsch, wie die A/w gesacht hat, respektieren und dat dann einfach so machen wie ich das möchte.
- 406-A/w Und außerdem müssen das ja, machen das ja garantiert nicht deine Eltern. Garantiert nicht.
- (...)
- 427-K/m das muss ich jetzt nur mal für mich sagen, auch nur ne Minute länger leben könnte und sei es unter Schmerzen und wenn ich dann noch irgendetwas, irgendwie öh für mein soziales Umfeld, für irgendjemanden tun könnte und sei es nur diese eine Minute, dann würd ich das weiterleben wollen.
- 428-I/w Du weißt ja nicht wat nach dem Tod kommt.
- 429-SS (.)
- 430-K/m Man kann glaub ich nie sagen, selbst wenn man im Wachkoma ist, ob man nicht noch irgendwas, irgendwas tun kann, was äh irgendwie äh was verbessert. Und solange (find ich) hat man nicht das Recht, hat man nicht das Recht darüber zu entscheiden (.)
- 431-L Shht.
- 432-A/w Ja aber das ist doch dein Leben. Und du kannst doch darüber entscheiden, ob du weiterlebst oder nicht.
- 433-I/w Ja aber du weißt doch auch gar nicht wie das ist, wenn du im Wachkoma liegst. Vielleicht kriegst du ja mit, was die Menschen um dich sagen. (.)
- 434-G/w Ja aber du kannst ja nichts tun. Was willstest denn machen? D-du liegst da und sagst: „Hmmm.“

Selbst die Rolle der eigenen Eltern bei der diskutierten Euthanasiefrage wird reflektiert (382/386).

War es im Vorangegangenen noch eine Zumutung für Lokführer, suizidale Menschen zu überfahren, wird hier von einer Schülerin fest vertreten, dass die eigenen Eltern den verfügten Willen ihres Kindes, nicht mehr weiter leben zu wollen, umsetzen würden. Einige Schüler halten ihr entgegen, dass Eltern niemals ihr eigenes Kind töten würden, andere halten gerade das für geboten, wenn in Extremsituationen Eltern den Willen ihres Kindes respektieren.

Es kann festgehalten werden, dass die Schüler/innen in diesem Unterricht selbsttätig verschiedene Lesarten von 'Fakten' einbringen bzw. entwickeln können.

Die Frage ist: Haben wir es in dieser Religionsstunde wirklich mit einem Gespräch über Religion zu tun? Gehört dies dazu? Nein, wenn man, wie *Porzelt*, Religion in Kirche

verortet. Ja, wenn man das Leben, den Augenblick, die Welt an sich als Arena des Glaubens betrachtet. Nein, wenn man im Religionsunterricht immer wieder gerne Wiederholungen und Reproduktionen von bekannten religiösen Formeln und traditionellen Sprachspielen wünscht. Ja, wenn man in der existenziellen Offenheit und dem Ringen um Antworten im Horizont des Unverfügbaren ein Qualitätsmerkmal sieht.

5. Thesen zur Rundt-Stunde

Die Hauptthese dieser alternativen Fallanalyse der Rundt-Stunde ist, dass der Lehrer mit einem Korrelationsmodus arbeitet, der im Sinne von *Dietrich Zilleßen* als *entsichert* beschrieben werden kann.⁹ Allerdings wird nicht deutlich, ob diese Entsicherung einem Kalkül, einer Planung, einer Strategie entspringt. Jedenfalls setzt Rundt keinen Punkt als Ausgang im Unterricht, sei er nun thematisch (denn hier variiert er immer wieder scheinbar unmotiviert und wechselt die Themen), sei es auf der lebensweltlichen Ebene der Schüler/innen (denn deren Thematisierung überlässt er frei der Klasse), sei es auf der religiös-substanziellen Ebene: Eine Ausnahme bildet ein hoch ritualisiert an den Anfang der Stunde gesetztes Gebet, das auf Psalm 120 improvisiert und so das Überthema *unbedingtes Vertrauen* in den Raum stellt. Rundt macht aber keine Anstalten, an dieses Thema *Vertrauen* im weiteren Verlauf der Stunde aktiv anzuknüpfen.

Rundts schwache Vorstrukturierung des Unterrichts und seine lockere Art, so die These weiter, sind die Voraussetzung dafür, dass Schüler/innen überhaupt Bereitschaft zeigen, über die sie wirklich bewegenden lebensweltlichen Fragen *authentisch* und ohne Rückgriff auf ein Religionsstunden-Über-Ich zu sprechen. Die Chance, lebendigen Religionsunterricht zu gestalten, wächst mit dem Raum, den dieser Unterricht für das Nicht-Planbare bereithält.

Das bedeutet aber auch zwangsläufig einen Kontrollverlust auf der Seite der Lehrenden. In dieser Perspektive sind, und das mag verstörend klingen, Religionslehrende nicht mehr Herr/innen im eigenen Haus, obwohl für die ordnungsgemäße Durchführung dieses Pflichtfachs verantwortlich.

Von daher sind genau die Merkmale, die man aus der Sicht eines leistungs- und ertragsorientierten Religionsunterrichts für problematisch halten kann, Ermöglichungsfaktoren dafür, dass Themen, die *unbedingt angehen*, wirklich ungeschminkt aufgegriffen werden können. Wenn sich Religion nun genau als das verstehen lässt, was mit letztem Ernst angeht, wäre der Religionsunterricht von Rundt durchaus bei seiner Sache.

In der Korrelationsdidaktik, auch in einem weiten Verständnis von Korrelation, wird oftmals mit der Vorstellung des Zueinanders zweier wie auch immer umschriebener Pole gearbeitet: Man setzt damit fast zwangsläufig einen substanziellen Religionsbegriff voraus.

Man könnte allerdings auch versuchen, Offenbarung und Erfahrung als immer schon ineinander verstrickte Kategorien zu verstehen.¹⁰ Dann würde die Entdeckung einer

⁹ Zu *Zilleßen*s Konzept der Entsicherung vgl. *Bernd Beuscher*, „Immer certitudo ... nie securitas“. Von der Gewissheit des Glaubens als Entsicherung. Eine protestantische Zumutung, in: *Zeitschrift für Gottesdienst und Predigt* 3 (1/2003) 9-12.

¹⁰ Vgl. *Rudolf Englert*, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*. Stuttgart 2008, 137f.

Schülerin in der Rundt-Stunde (Ich würde, völlig abhängig von „Schläuchen“, nicht mehr leben wollen), ein Evidenzerlebnis genannt werden können oder auch: eine Entdeckung mit ‘offenbarendem’ Charakter. Wenn also in einem derartig weiten Sinne von ‘Offenbarung’ gesprochen wird, ist dieser Pol nicht zwangsläufig bezogen auf den konkreten Gehalt oder sogar die konkrete Materialität der christlichen Offenbarungsergebnisse bzw. der christlichen Tradition. In diesem Sinne könnte man den ‘Pol’ der ‘Offenbarung’ also auch in der analysierten Rundt-Stunde als angesprochen betrachten.

6. Wirklichkeit provoziert Authentizität

Dieser inszenierte, geplante oder ungeplante Kontrollverlust, den ich hier andeute, ist nicht der Resignation, sondern der Ausgangslage des christlichen Glaubens heute und dem Evangelium geschuldet.

Die Art und Weise, wie dieser Zusammenhang zwischen Kontrollverlust und thematischer Nähe zu christlichen Kernthemen formal aufzuspüren ist, ergibt sich aus der Semiotik von *Charles Sanders Peirce*. Sie analysiert die Fähigkeit von Zeichen, sowohl Realität präsent zu machen als auch sie zu gestalten. *Peirce* ging davon aus, dass es drei handlungsleitende Schlussmodi der Wirklichkeitswahrnehmung gibt, zumindest zwei von ihnen werden tagtäglich in der Schule genutzt: Deduktion ist eine Methode, die uns eine unbekannte Situation aufgrund eines übergeordneten, allgemeinen Gesetzes verstehen lässt. Induktion lässt uns aufgrund von Erfahrungswerten zu allgemeinen Regeln und somit zu Aussagen über die Wirklichkeit kommen. Wirklich Neues kann aus der induktiven wie aus der deduktiven Perspektive nicht geschehen. Das Neue bricht nach *Peirce* ein wie ein Blitz, er nennt es Abduktion. Abduktion ist nicht methodisierbar und deshalb schwer von Kontrollprozessen zu vereinnahmen. Aus einem anderen Blickwinkel ist es für Lernende wie für Lehrende plötzlich möglich, jenseits der vorbereiteten Unterrichtseinheit die Zeichen neu zu lesen, zu sehen und zu benennen. An dieser Stelle sehe ich in abduktiv-semiotischen Theorien durchaus die Möglichkeit, ‘empowerment’ zu betreiben, d.h. Lernende zu bestärken, Wirklichkeit neu zu interpretieren. Dies nicht lediglich, um eine Illusion zu nähren, sondern um kreativ und damit handelnd den Zeichenprozess aktiv zu besetzen: Zeicheninterpretation ist ein Machtprozess.

Religionspädagogisch mache ich hier – mit allen Vorbehalten, die man dabei haben kann – den Versuch, eine Didaktik zu beschreiben, die es sein lässt: Die es sein lässt, Religion an einem bestimmten Ort festzustellen, mit einer bestimmten Wahrheit aufzuladen. Und die es geschehen lässt, dass Neues, Lebendiges, Unerwartetes, nicht Planbares sich ereignet.

Theologisch wird hier eine religiöse Kommunikation vorgeschlagen, die weder allein einer individualisierten Subjektivität noch einer außer-subjektiv vorgestellten Objektivität vertraut. Indem sie sich an den „long-run“ der Zeichen¹¹ hält, der sich im Verstehen erschließt, bleibt eine solche Theologie an den Wechselfällen des Lebens und der Geschichte orientiert. Sie tut dies, ohne sich auf traditionelle Modelle zu beschränken, aber auch, ohne sich dem Zeitgeist anzudienen.

¹¹ *Charles Sanders Peirce*, Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus, Frankfurt/M. 1991, 197.

Es kommt daher im Religionsunterricht nicht nur darauf an, religiöse Zeichenkontexte zu präsentieren: Dies kann und muss didaktisch-planerisch geschehen. Das wäre Macht. Es geht auch um den Freiraum für die Zeichenkontexte selbst: Dies ist unbedingt nötig, gehen wir von der außerhalb unserer Verfügungsmacht bestehenden transzendentalen Realität Gottes aus: Biblisch formuliert: Der Geist weht, wo er will. In dieser Hinsicht ist das Eingeständnis und Praktizieren von Ohnmacht unbedingt notwendig.

„Die Rede von Christus hat eine eigene Welt von Zeichen erzeugt; sie erschöpft sich nicht darin, für alle leicht verständlich zu sein, sondern markiert die Fähigkeit, wider alle Selbstverständlichkeiten Berge zu versetzen. Der Jesus-Glaube und die Christus-Botschaft stellen eine solche Semiotik der befremdlichen Menschwerdung dar, ihre Eckdaten schreiben eine Grammatik des Befremdens. Es ist elementar für den herausfordernden Sinn und die befreiende Bedeutung dessen, was über Jesus Christus zu sagen ist. Das hält Jesus nicht vom Leben heutiger Menschen fern, vielmehr wird eine Menschwerdung vorgestellt, die bisher ausgegrenzte Lebensressourcen freilegt.“¹²

Nun ist in dem vorgestellten Unterricht nicht explizit von Jesus, Gott oder Kirche die Rede gewesen: Aber natürlich von Vertrauen, von der Frage nach dem Recht, über sein eigenes Leben bis zum Suizid zu verfügen, über Abhängigkeit von den Eltern.

„Abduktion im Peirce'schen Sinne wäre es, das womöglich neue Thema in der Schüleräußerung zu erfassen, welche die Defizite des vorbereiteten Themas freilegt, und an die Probleme heranzugehen, die mit dem vorbereiteten Thema nicht bewältigt werden.“¹³

Wichtig ist die Erfassung der Bedeutung des Glaubens, nicht eine sinnvolle Äußerung oder die Entdeckung eines alten Dogmas. Die vorkommenden Zeichenkontexte sind in ihrer Relevanz zu entdecken. Es geht also um die Erzeugung eines Ortes, von dem aus jemand sich mit eigenen Zeichen zu öffentlich präsentierten religiösen Anschauungen kompetent und kritisch, vernünftig und lebensgeschichtlich verhalten kann. *Sander* fasst zusammen:

„Glauben ist die semiotische Präsenz von Religion und entsteht über Abduktionen. Nur mit einem entsprechenden Glauben kann Religion jene Macht unter Menschen bleiben, die sie einst zur Entdeckung ihrer Zeichen geführt hat.“¹⁴

Wir sind wieder im Machtspiel, und hier wird es ernst: Der Salzburger Fundamentaltheologe wörtlich:

„Religionen sind primär an ihrer Selbsterhaltung ausgerichtet. Als gesellschaftliche und kulturelle Größen sind sie nicht um das Wohlergehen der Menschen zentriert, wohl aber um die eigene orientierende Macht unter Menschen organisiert. Die Frage ist zum einen, wie Religion in den Humanisierungsfaktor der Schule eingepasst werden kann, und zum anderen, ob religiöse Zeichen in der Schule subversiv an einer weiteren Humanisierung der Ordnung der Dinge arbeiten können.“¹⁵

In diesem Sinne ist *Rundt* in seinem Unterricht in der Tat im Herzen des Christentums: Denn im Zeichenkontext seines Unterrichts (Universum/Relativitätstheorie, Vorbilder, Suizid) geht es in der Tat um alles, aber keine Rechnung in diesem Unterricht geht auf,

¹² *Hans-Joachim Sander*, Nicht verleugnen. Die befremdende Ohnmacht Jesu, Würzburg 2001, 13.

¹³ *Ders.*, Von der Abduktion religiöser Zeichen zur Abduktion des Glaubens durch semiotische Präsenz von Religion, in: Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Andreas Prokopf (Hg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster 2003, 53-66, 60.

¹⁴ *Ebd.*, 62.

¹⁵ *Ebd.*

weil Rundt es plant oder nicht plant. Die Offenheit und Weite der Stunde ermöglicht es aber, dass die Schüler/innen ein Netzwerk von semantischen und religiös-pragmatischen Verweisspuren aufbauen, in denen sich, so Gott will, etwas abbilden kann, was uns alle unbedingt angeht.

Es ist aufgrund der erstaunlichen Zeichenprozesse, die in Rundts Unterricht stattgefunden haben, sicherlich möglich, an jüdisch-christliche Traditionen anzuknüpfen. Bevor das geschieht, haben Schüler/innen aber die Fraglichkeit und Brüchigkeit ihres eigenen Daseins ausgelotet: Das ist der Ertrag des 'Sein-Lassens' von Oliver Rundt. Ist das 'schulisch gebrochene' Religion? Ich denke, es ist die einzige Religion, die in dieser Welt vorgefunden werden kann, sei sie nun kirchlich oder nicht. Der, der für sie bürgt, wurde schließlich gebrochen für alle.

Das Projekt wurde aus der 10. Jahrgangsstufe eines kirchlichen Gymnasiums als ein Kabinett eines aktuellen Essener Forschungsprojekts aufgegeben. Das Projekt soll Aufschluss darüber geben, auf welchen Wegen im real existierenden Religionsunterricht der Dialog zwischen religiöser Tradition und gegenwärtiger Lebenswelt eingeflickt und vorangetrieben wird. In religionspädagogischer Fachsprache formulieren könnte man auch sagen: Es geht um die Untersuchung des Variationsreichtums der in der schulischen Praxis anzutreffenden korrelativen Unterrichtsarrangements.

Die Anlage des Projekts liegen unter anderem folgende Einschätzungen zugrunde:

Der Begriff der Korrelation hat sich im Laufe der Zeit zu einer Art 'Biosphäre' entwickelt, in der sehr heterogene religionsunterrichtliche Strategien untergebracht werden. In vielen Fällen bedeutet 'Korrelativ' bloß noch das vage Versprechen, Religion so oder so Thema zu machen, dass ihre gegenwärtige Relevanz hervorgerufen kann. Insofern lassen wir es hier nicht mit einer fiktionalen Korrelation zu tun (zu der Alternativen möglich wären), sondern mit einem unumgänglichen Erfahrungs- (weil eben man sich gar nicht verschließen kann).

Das allertägliche 'Korrelative Religionsunterricht' wiederum, ist im Anbetracht dessen, was die Erkennnis ohne größeren Klammerswert und im Grunde lediglich die Besichtigung einer funktionierenden Konstruktivität. Eine solche Rationalität hat für die Sicherung programmatischer Leistungen durchaus ihren guten Sinn – zur Aufklärung dessen, was im Religionsunterricht verschiedener Schulformen heute faktisch geschieht, ist sie jedoch ungeeignet. Das Interesse des Forschungsprojekts ist es daher, ursprünglich zu untersuchen, nämlich welcher verschiedener Ansätze und Strategien des Gespräch zwischen Religion und Lebenswelt unterrichtspraktisch derzeit in Kraft gebracht und entwickelt wird.

Ein weiteres, über eine solche Kategorisierung korrelativpädagogischer Basismodelle hinausreichendes Ziel war es, das mit diesen Modellen jeweils verbundene religionspädagogische Potenzial zu begutachten. Denn geht es nicht mehr nur um eine typologische Beschreibung, sondern auch um eine legitime Bewertung: Was können bestimmte religionspädagogische Strategien leisten, und wo liegen ihre Grenzen? Diese Bewertung ist schon deshalb schwierig, weil die verschiedenen Strategien in den videografisch erfassten Fallbeispielen über 100 Religionsstunden mit 4. und 10. Jahrgangsstufen) je keineswegs