

Es soll im Folgenden um die Diskussion einer Unterrichtsstunde gehen. Dabei kommt es zu Kontroversen, die zentrale Kriterien fachlicher Urteilsbildung betreffen. Im Kern geht es um die Frage: Wie kann Religion im Rahmen von Schule und Unterricht für Heranwachsende heute relevant werden?

1. Der Hintergrund: Ein Forschungsprojekt zu Varianten korrelativer Didaktik

Die hier zur Diskussion gestellte Stunde (aus der 10. Jahrgangsstufe eines kirchlichen Gymnasiums) wurde im Rahmen eines aktuellen Essener Forschungsprojekts ausgezeichnet. Das Projekt soll Aufschluss darüber geben, auf welchen Wegen im real existierenden Religionsunterricht der Dialog zwischen religiöser Tradition und gegenwärtiger Lebenswelt eingefädelt und vorangetrieben wird. In religionspädagogischer Fachsprache formuliert könnte man auch sagen: Es geht um die Untersuchung des Variantenreichtums der in der schulischen Praxis anzutreffenden korrelativen Unterrichtsstrategien.

Der Anlage des Projekts liegen unter anderem folgende Einschätzungen zugrunde:

1. Der Begriff der Korrelation hat sich im Laufe der Zeit zu einer Art 'Stopfgang' entwickelt, in der sehr heterogene religionsunterrichtliche Strategien untergebracht werden. In vielen Fällen bedeutet 'Korrelation' bloß noch das vage Versprechen, Religion so zum Thema zu machen, dass ihre gegenwärtige Relevanz hervortreten kann. Insofern haben wir es hier nicht mit einer fachlichen Konzeption zu tun (zu der Alternativen möglich wären), sondern mit einem unumgänglichen Erfordernis (von dem man sich gar nicht verabschieden *kann*).

2. Dass allerorten 'korrelativer Religionsunterricht' stattfindet, ist in Anbetracht dessen eine Erkenntnis ohne größeren Klärungswert und im Grunde lediglich die Bestätigung einer funktionierenden Konsensrhetorik. Eine solche Rhetorik hat für die Sicherung programmatischer Leitlinien 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, empirisch zu untersuchen, mittels welcher verschiedener Ansätze und Strategien das Gespräch zwischen Religion und Lebenswelt unterrichtspraktisch derzeit in Gang gebracht und entwickelt wird.

Ein weiteres, über eine solche Katalogisierung korrelationsdidaktischer Basismodelle hinausreichendes Ziel ist es, das mit diesen Modellen jeweils verbundene religionspädagogische Potenzial zu begutachten. Damit geht es nicht mehr nur um eine typologische Beschreibung, sondern auch um eine fachliche Bewertung: Was können bestimmte unterrichtliche Strategien leisten, und wo liegen ihre Grenzen? Diese Bewertung ist schon deshalb schwierig, weil die verschiedenen Strategien in den videographisch erfassten Einzelfällen (über 100 Religionsstunden aus 4. und 10. Jahrgangsstufen) ja keineswegs

immer optimal repräsentiert sind. Neben der von daher erforderlich werdenden Unterscheidung zwischen Real- und Idealtypen¹ impliziert eine solche Begutachtung aber natürlich auch ein gewisses Verständnis dessen, was Religionsunterricht heute *soll* und was er *kann*. Auch wenn dieses Verständnis möglichst nah an der videographierten Unterrichtspraxis plausibilisiert werden sollte, tut sich hier doch ein Feld möglicher Kontroversen auf. Genau dies ist der Punkt, an dem die hier zur Diskussion gestellte Stunde in der Essener Forschungsgruppe zum Streitfall wurde – zu einem in unserer eigenen Wahrnehmung allerdings produktiven und erkenntnisträchtigen Streitfall.

Die Frage war – und ist: Was kann ein Religionsunterricht, wie er in der Lerngruppe von Oliver Rundt (fiktiver Name) stattfindet, leisten und wo liegen seine Grenzen? Welche Möglichkeiten lässt er unausgeschöpft? *Andreas Prokopf* hat eine Analyse vorgelegt, die gewisse fachliche und handwerkliche Schwächen der hier zu erörternden Stunde keineswegs leugnet, die in der Bilanz aber zu dem Ergebnis kommt: Gerade was hier zunächst als Schwäche erscheint (schwache Vorstrukturierung des Unterrichts, teilweise Aufgabe der Lehrerrolle, weitgehender Verzicht auf so etwas wie 'Klassenführung' usw.), setzt auf den zweiten Blick bemerkenswerte Stärken frei.² Wo es der Lehrer – wie *Prokopf* sagt – 'laufen lässt', könnten die Schüler/innen den frei gewordenen Raum mit ihren eigenen Thematisierungswünschen und ihren eigenen Gesprächs- und Arbeitsformen besetzen; auf diese Weise komme es zu höchst spannenden Diskussionssequenzen, ja sogar zu 'Evidenzerlebnissen' und 'Entdeckungen mit offenbarem Charakter'.

In Rundts Stunde (Rahmenthema 'Selbstmord') werde also, in diese Richtung geht *Prokopfs* Fazit, über Religion nicht nur geredet (in Gestalt von Erfahrungen, die Anderen irgendwann in grauer Vorzeit widerfahren sind), sondern hier geschehe Religion gewissermaßen in Echtzeit (insofern hier und jetzt zum Thema werde, „was mit letztem Ernst angeht“).³ *Prokopf* sieht hier Gott selbst ins Spiel kommen, insofern sich dieser eben gerade in solchen Erfahrungen des 'Gegenwärtigseins' vernehmbar mache. Das soll wohl auch heißen: Die Schüler/innen von Lehrer Rundt sind Gott in dieser Religionsstunde, in der von Religion und von Gott explizit kaum die Rede ist, in bestimmten Evidenzerlebnissen näher gekommen, als es in einer biblisch oder theologisch orientierten Stunde vermutlich der Fall gewesen wäre. Kann man von Religionsunterricht mehr erwarten?

Im Folgenden möchte ich eine Einschätzung der fraglichen Stunde geben, die deutlich anders akzentuiert ist. Wobei es natürlich nicht möglich ist, die Stunde hier auch nur halbwegs vollständig zu analysieren. Anhand zweier ausgewählter Unterrichts-Sequen-

¹ Vgl. dazu *Susann Kluge*, Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung, Opladen 1999, 58ff.

² Vgl. in diesem Heft 53-65.

³ Aus *Andreas Prokopfs* Sicht findet in Oliver Rundts Stunde also in gewisser Weise „performativer Religionsunterricht“ statt. Unter den 20 von *Hans Mendl* unterschiedenen Praxisfeldern performativen Religionsunterrichts käme dem Rundtschen Modell wohl am ehesten jenes nahe, in dem es um lebensweltliche Fragen geht („Im Mittelpunkt der Mensch“; vgl. *ders.*, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2008, 325ff.), wobei das eigentlich performative Moment lebensweltlichen Religionsunterrichts bei *Mendl* allerdings deutlich anders bestimmt wird als bei *Prokopf*.

zen sollen aber wenigstens einige Ansatzpunkte der im Weiteren entwickelten Interpretation deutlich werden.

2. Die Stunde: Zwei Proben

Sequenz 1: Das Protokoll

Die erste Sequenz gehört zur Anfangsphase des Unterrichts. Auch *Prokopf* hat in seinem Beitrag auf sie Bezug genommen: Es geht um die Wiederholung der letzten Stunde anhand des Stundenprotokolls einer Schülerin.

- 26-L So, letzte Stunde sind wir so ein bisschen / öh / ohne Kommentar auseinander gegangen. Ich hoffe wir kriegen das im Stundenprotokoll mit, vielleicht können wir heute darüber sprechen. So, wer fasst jetzt () zusammen?
 ((SS zeigen auf, L nimmt C/w dran)) C/w. Shht!
- 27-C/w Also zu Anfang der letzten Stunde hatten wa ein Bild von Frère Roger aus Taizé. 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 Frère Roger, (auf den wir dann nochmal zu sprechen kamen, kamen wir wieder zu dem Unterthema Vorbilder, wozu der MM ((Spitzname für Schüler M/m) ein Kurzreferat hatte.
- 28-SS ()
- 29-A/w Ich wollt gerade fragen wer MM 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.

Das (hier allerdings nicht vollständig wiedergegebene) Kurzprotokoll von Schülerin C wirft ein Licht auf den Lernertrag, der in dem hier analysierten Unterricht erzielt wird. In diesem Protokoll wird unter anderem eine Diskussion über den Sinn christlicher Feiertage angesprochen, die offenbar schon häufiger in dieser Klasse geführt wurde: „Danach ham wa uns dann natürlich wieda die Frage gestellt, ob es noch nen Sinn hat diese christlichen Feiertage zu erhalten.“ Der Eindruck, dass es sich bei der Feiertagsdiskussion um ein in dieser Lerngruppe bekanntes Muster handelt, wird noch verstärkt durch den geradezu fatalistischen Kommentar der Schülerin: „Was wir dann abgebrochen ha-

ben, wie sonst auch immer.“ Bezieht sich das nur auf die Feiertagsdiskussionen, oder hat die Protokollantin überhaupt die Hoffnung aufgegeben, es könne im Religionsunterricht dieses Lehrers Gespräche geben, die zu einem gewissen Abschluss und Ergebnis gelangen?

Die Vermutung, dass der Religionsunterricht aus der Sicht der Protokollantin insgesamt ‘wenig bringt’, lässt sich durch sprachliche Indizien stützen. Ein Hinweis ist etwa das auffällig gehäufte Auftreten der Abtönungspartikel „halt“ am Ende dieser Sequenz. Beispiel: „Da kam es halt zu einem Kurzreferat über Albert Einstein“. Die Schülerin gibt eine Nacherzählung des mäandernden Unterrichtsverlaufs, der über das Bild von *Frère Roger* über die Feiertagsdiskussion nun „wieder“ beim „Unterthema Vorbilder“ angekommen ist. Ihre Sprache lässt vermuten, dass sie hinter diesem Ablauf keine Logik oder auch nur eine bewusste Planung erkennen kann, sondern sich darauf beschränkt, zu registrieren, wozu es im Unterricht „halt“ so kam. Aus ihrer Sicht könnte es an der Stelle des Kurzreferats über *Albert Einstein* wohl auch zu irgendetwas anderem gekommen sein.

Die geheime Botschaft dieses Protokolls scheint zu sein: Glaube doch niemand, dass man aus einem derartigen Konglomerat von Merkwürdigkeiten irgendetwas lernen könne. Nun darf dem Protokoll einer einzelnen Schülerin gewiss nicht zuviel Bedeutung beigemessen werden. Es ist ja keineswegs eine Abbildung der vorausgegangenen Stunde im Maßstab 1:1. Andererseits ist das Stundenprotokoll der Schülerin C für den Lehrer auch kein Anlass zu Vertiefungen, Korrekturen oder ergänzenden Hinweisen.⁴ Selbst die in der Zusammenfassung beiläufig untergebrachte Kritik an der notorischen Ergebnislosigkeit der in ‘seinem’ Religionsunterricht geführten Diskussionen lässt der Lehrer unkommentiert. Zusammen mit anderen Hinweisen ergibt sich das Bild eines Unterrichts, bei dem es keinen Plan gibt, sondern bei dem ein kollektives ‘wir’ einfach abwartet, wozu es so alles kommt.

Sequenz 2: Das Bekenntnis

Die zweite Sequenz ist der Schlussphase des Unterrichts entnommen. Vorausgegangen ist eine längere Diskussion über unterschiedliche Aspekte des Verhaltens von Suizidenten bzw. von lebensmüden Menschen, zuletzt im Zusammenhang mit der Abwehr lebensverlängernder Maßnahmen: „Du weißt genau, wenn da irgendein Schlauch da rauskommt, dat(te) (abkackst). Wat ist das denn?“ An dieser Stelle ruft der Lehrer den sich schon länger meldenden Schüler K auf. Dieser trägt daraufhin ein längeres Statement vor. An dessen Ende gibt er das folgende persönliche Bekenntnis ab (während dessen es in der Klasse ungewöhnlich ruhig ist).

425-K/m Und wenn ich selber,

426-L Shht.

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.

⁴ Vgl. dazu den längeren Ausschnitt aus der Transkription dieser Sequenz im Beitrag von *Prokopf*; in diesem Heft 56f.

- 428-I/w Du weißt ja nicht, was 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.

Es geht an diesem Punkt des Unterrichts um die Frage: „Darf sich der Mensch selbst töten?“ Vorher hat Schülerin A die Auffassung vertreten, dass es beim Selbstmord nicht um dürfen oder nicht-dürfen gehe; vielmehr mache man in diesem Fall einfach, „was man will“. A geht dabei offenbar davon aus, dass die Verzweiflung eines zum Suizid entschlossenen Menschen diesen für ethische Erwägungen gänzlich unzugänglich mache. Damit unterstellt sie im Grunde, dass ein solcher Mensch gar nicht mehr die Wahl habe, seine Entscheidung zu bedenken und ‘es’ dann eventuell eben auch nicht zu tun.

Schüler K beschränkt die Geltung seines Statements zunächst auf die eigene Person („jetzt nur mal für mich“). Der von ihm für seinen unbedingten Lebenswillen angegebene Grund ist die Verantwortung, die er seinem ‘sozialen Umfeld’ gegenüber empfindet. Solange man noch „irgendwas tun kann, was irgendwie [...] was [...] verbessert“, habe „man nicht das Recht darüber zu entscheiden.“ An diesem Punkt wird aus dem persönlichen Statement dann doch eine Aussage mit allgemeinem Geltungsanspruch – und dem Menschen das Recht zur Selbsttötung im Grunde abgesprochen; denn wenn selbst ein Mensch im Extremfall eines Wachkomas aus der Sicht von K noch „irgendwas tun kann“, ist kaum eine Situation vorstellbar, in der man aus der Verantwortung gegenüber seinem ‘sozialen Umfeld’ entlassen wäre. Die Schülerin A hat für diesen altruistischen Heroismus kein Verständnis und verweist noch einmal darauf, dass es sich hier doch um „dein Leben“ handle und man über dieses eigene Leben doch wohl auch selbst entscheiden könne.

An diesem Punkt liegen mit den Statements der Schüler A und K zwei konträre Positionen zum Recht des Menschen auf Selbsttötung vor. Damit böte sich die Chance, eine produktive Opposition aufzubauen, aus deren Bearbeitung sich der Funke der Erkenntnis schlagen ließe. An einem solchen Punkt könnte der Unterricht inhaltliche Struktur gewinnen, statt sich immer wieder neuen thematischen Wendungen zu überlassen. Diese Chance bleibt hier allerdings ungenutzt – und ist in ähnlichen Fällen auch vorher schon ausgelassen worden.

Am Ende dieser Stunde sind alle bis dahin angesprochenen Fragen offen geblieben: Kann es für eine Selbsttötung ‘ausreichende’ Gründe geben? Ist eine Selbsttötung eher ein Akt der Feigheit oder ein Akt letzter, mutiger Selbstbestimmung? Darf von Suizidenten moralisch erwartet werden, dass sie ihre Selbsttötung auch mit Rücksicht auf deren Folgen für Andere ausführen bzw. unterlassen? Auch wenn klar ist, dass hier keine einfachen Lösungen möglich sind, vielleicht – auch das wäre eine Frage! – überhaupt keine allgemeingültigen Antworten, bleibt die Stunde doch, was die Auslotung

differenten Sichtweisen angeht, deutlich hinter den bei dieser Thematik gegebenen Möglichkeiten zurück. Sie bietet keine über die spontanen Urteile der Schüler/innen selbst hinausreichende Expertise, sie fordert die Schüler/innen kaum einmal heraus, ihre Urteile argumentativ zu vertiefen, sie bietet kein noch so vorläufiges Ergebnis; sie lässt auch die Frage, ob es in der Frage des Suizids einen Zusammenhang zwischen religiöser Überzeugung und ethischem Urteil gibt, auf sich beruhen. Zu all dem 'kommt es' nicht.

3. Unterrichtliche Qualität: Drei Kriterien

Mit einer solchen, noch dazu verkürzt dargestellten Interpretation von nur zwei Sequenzen lässt sich natürlich noch keine Gesamteinschätzung der Stunde begründen. In einem nächsten Schritt soll die fragliche Stunde daher als Ganze betrachtet werden. Dafür sollen drei zentrale Kriterien unterrichtlicher Qualität herangezogen werden⁵, wobei ich bewusst solche Kriterien ausgewählt habe, die deutlich erkennen lassen, wie unterschiedlich *Andreas Prokopf* und ich den Unterricht von Lehrer Rundt einschätzen.

3.1 Strukturierung

Damit eine Stunde das bekommt, was *Hilbert Meyer* einen „Drive“ nennt⁶, braucht sie einen 'roten Faden' und eine Art Dramaturgie. Von alters her hat man versucht, dieser Dramaturgie durch sogenannte Artikulationsschemata eine gewisse Grundstruktur zu geben. Auch Lerntheoretiker wie *Heinrich Roth* und *Hans Aebli* und selbst moderne Unterrichtsforscher/innen gehen davon aus, dass es ein lernpsychologisch unbeliebiger Nacheinander unterrichtlicher Schritte gibt.⁷ Eine gute Dramaturgie hat eine im Ganzen progressive, voranschreitende Struktur, die gleichwohl im Einzelnen zirkuläre Momente (Verlangsamung!) nicht ausschließt. Sie sollte eine Dynamik entfalten, die möglichst aus der Klärungsbedürftigkeit der zu bearbeitenden Sache selbst resultiert. Wie ist das in dem hier aufgezeichneten Unterricht?

Nach Gebet, Protokoll und Wiederholung fließt das Unterrichtsgespräch erst einmal ohne jeden Wechsel von Arbeitsform und Rhythmus gleichförmig vor sich hin. Im zweiten Teil der Stunde orientiert sich der Lehrer dann an „unserem kleinen Arbeitszettel“, von dem er „hofft“, die Schüler/innen mögen ihn „zuhaus angeschaut und auch einiges oder alles ausgefüllt“ haben. Dies gibt der Stunde für eine gewisse Zeit so etwas wie eine grobe thematische Struktur, wobei sich – ein Beispiel für die relative Beliebigkeit des Voranschreitens – die erste der auf dem Arbeitszettel enthaltenen vier Fragen auf einen Punkt bezieht, der mindestens schon zum dritten Mal in dieser Reihe und zum zweiten Mal in dieser Stunde angesprochen wird (Gründe, die zum Selbstmord führen können). Auch in seiner dritten und letzten Phase, wenn man hier überhaupt von einer Phasierung sprechen will, bleibt die Struktur des Unterrichts undeutlich. Das Unterrichtsgespräch fließt einfach weiter, mal small-talk-mäßig verhalten, mal durchaus tem-

⁵ Vgl. dazu *Hilbert Meyer*, Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004; vgl. a. *Eiko Jürgens / Jutta Standop* (Hg.), Was ist „guter“ Unterricht?, Bad Heilbrunn 2010.

⁶ Vgl. *Meyer* 2004 [Anm. 5], 26.

⁷ Vgl. etwa *Isabelle Hugener*, Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität, Münster 2008, insb. 45ff. u. 87ff.

peramentvoll, ganz und gar angewiesen auf die jeweiligen Eingebungen der Schüler/innen. Und auch wenn es im Verlauf der Stunde durchaus zu gewissen thematischen und emotionalen Verdichtungen kommt, wird man kaum sagen können, diesem Unterricht sei so etwas wie eine Dramaturgie zu entnehmen.

3.2 Klassenführung

Die Rollen in diesem Unterricht bzw. in dieser Lerngruppe sind nicht starr verteilt. Jedenfalls nimmt Lehrer Rundt nicht die zu erwartende herausgehobene Rolle ein. Dadurch wird Raum frei, sodass die Schüler/innen Funktionen übernehmen können (und müssen), die üblicherweise mit der Lehrerrolle verbunden sind, z.B. die Funktionen des Fragens oder auch des Disziplinierens. So ruft beispielsweise zu Beginn der Stunde ein Schüler in Richtung eines anderen: „Du sollst die Klappe halten! / Wir machen hier Unterricht“.

Der Lehrer sieht sich integriert in das kollektive „wir“ der Lerngruppe: „So, nun sind wir so weit.“ Das ist in diesem Fall mehr als nur ein pädagogischer Gestus, denn Rundt lässt tatsächlich zu, dass die ihm institutionell zugewiesene Sonderrolle weitgehend ausgehebelt wird. Das zeigt sich auch darin, dass die Schüler/innen in sehr großzügig gesteckten Grenzen das machen, was *sie* wollen (und das heißt bei vielen: 'nichts'). Es wird kaum erkennbar, dass der Lehrer hier gegensteuert: Er versucht nicht zu aktivieren, wer sich anderen Dingen zuwendet, er lässt den reden, der gerade reden will, er verschafft nicht einmal dem Rederecht gegenüber den wortführenden Schüler/innen, der sich anhaltend meldet.

Gleichwohl kann man von dieser Stunde den Eindruck gewinnen: *Weil* der Lehrer die mit seiner Rolle klassischerweise verbundenen inhaltlichen und methodischen Steuerungsfunktionen weitgehend ignoriert, werden bei den Schüler/innen Potenziale entbunden, die im unterrichtlichen Regelfall so vermutlich nicht zur Entfaltung kämen. Jedenfalls erreicht dieser Unterricht in verschiedenen Phasen ein relativ hohes Maß an Selbstläufigkeit, das heißt er wird von den Schüler/innen, der Eigendynamik des Themas bzw. des dazu in Gang gekommenen Gesprächs folgend, eigenständig vorangetrieben. Allerdings ist es nur eine sehr kleine Gruppe, die sich am Gespräch wirklich kontinuierlich beteiligt; über längere Strecken finden sogar nur Zweier- oder Dreiergespräche statt, währenddessen sich die Mehrheit ganz offen mit anderen Dingen beschäftigt.

Meiner Einschätzung nach würde eine erkennbarere Klassenführung eine deutlich breitere Beteiligung der Schüler/innen zur Folge haben. In diese Richtung weist unter anderem der zweite Abschnitt der hier untersuchten Unterrichtsstunde. Hier bringt sich der Lehrer als Moderator und Taktgeber etwas stärker ins Spiel. Dabei zeigt sich: Mit der Präsenz des Lehrers erhöht sich der Umfang der Schülerbeteiligung und geht nun deutlich über die bis dahin ziemlich einseitig zum Zuge gekommenen Schüler/innen hinaus.

3.3 Gesprächskultur

Die hier aufgenommene Religionsstunde hat fast durchgängig die Form des Unterrichtsgesprächs – ein im Sample unseres Forschungsprojekts eher seltener Fall einer 'methodischen Monokultur'. Dieses Gespräch erfolgt weitgehend im Freilauf: Es werden keine 'Schaltungen' vorgenommen, es wird nicht beschleunigt oder verlangsamt; es

gibt kein qualifiziertes Feed-back. Alles kann sich so entfalten, wie es gerade kommt. Dies schafft Räume, die von einigen wenigen Schüler/innen selbstbewusst besetzt werden, es schafft aber auch die Möglichkeit, sich die gesamte Stunde über 'durchhängen' zu lassen und sich mit anderen Dingen zu beschäftigen – eine Möglichkeit, von der die Mehrheit der Klasse Gebrauch macht. Der Lehrer scheint dies, solange die wortführenden Schüler/innen trotz des Lärmpegels einigermaßen verständlich sind, nicht weiter kritikwürdig zu finden. Auf diese Weise kann sich hier ein Gesprächstil entwickeln, der in mancher Hinsicht an eine Wirtshausdiskussion erinnert. Wie an Stammtisch oder Tresen ist das Gespräch auch hier durchaus temperamentvoll, ziemlich emotional und gelegentlich witzig, aber eben auch zufällig in seiner Dramaturgie, redundant in seinen Inhalten und unverbindlich in seinen Ergebnissen. Zeitweilig löst sich seine Struktur ganz auf und der Unterricht verliert sich in allgemeinem Palaver.

3.4 Gesamteinschätzung

Die zu dieser Stunde vorgenommenen Beobachtungen und Deutungen ergeben ein aus meiner Sicht insgesamt sehr klares Bild: Das hervorstechendste Merkmal dieses Unterrichts ist seine 'Offenheit' – man könnte auch sagen: seine Diffusion. Diese Diffusion zeigt sich auf mehreren Ebenen:

- *auf der Ebene der Lehrerrolle:* In verschiedener Hinsicht ist die Rolle dieses Lehrers nicht wirklich klar. Ganz besonders deutlich ist dies bei der Funktion der Gesprächsleitung (so überlässt der Lehrer den wenigen wortführenden Schüler/innen das Feld und nimmt in Kauf, dass Schüler/innen, die sich weniger selbstbewusst in Szene setzen, nicht zum Zuge kommen).
- *auf der Ebene der Klassenführung:* Es wird nicht deutlich, dass es dem Lehrer ein Anliegen ist, möglichst alle Schüler/innen in den Unterricht einzubeziehen. So toleriert der Lehrer die andauernden Nebenbeschäftigungen einiger Schüler/innen, was zu einer entsprechend starken Diffusion der Aufmerksamkeit in der Klasse führt; oder er formuliert Aufgabenstellungen derart unbestimmt, dass unklar bleibt, ob es sich dabei um eine verbindliche Anforderung oder lediglich eine unverbindliche Möglichkeit handelt.
- *auf der Ebene der Unterrichtsplanung:* Es bleibt unklar, wie die verschiedenen in dieser Unterrichtsreihe zum Tragen kommenden thematischen Aspekte miteinander verbunden sind. Besonders deutlich wird dies in der vom Lehrer offensichtlich gebilligten Zusammenfassung der letzten Stunde, aus der hervorgeht, dass mindestens der Protokollantin nicht klar geworden ist, was das „Unterthema Vorbilder“ mit dem Hauptthema 'Selbstmord' zu tun hat. Unklar bleibt auch, wie sich die analysierte Stunde in die Gesamtstruktur der Reihe einfügt bzw. welche Bedeutung ihr in diesem Rahmen zukommt.
- *auf der Ebene der Inhalte:* Es bleibt häufig undeutlich, welche thematischen Aspekte auf welche Fragestellungen hin bearbeitet werden sollen. Der Verlauf des Unterrichtsgesprächs wird zeitweilig sehr stark durch die spontanen Thematisierungsinteressen der wenigen wortführenden Schüler/innen bestimmt, was dazu führt, dass das eigentliche Klärungsanliegen des Gesprächs diffus bleibt.

- *auf der Ebene der Ergebnisse*: Es bleibt undeutlich, was für die Schüler/innen aus der analysierten Stunde zu lernen wäre. Dies hängt damit zusammen, dass die Anlage dieser Stunde eher parataktisch ist: Aspekt wird neben Aspekt gestellt, und jeden Aspekt kann man offenbar so oder anders bewerten, sodass sich keine weitergehenden Einsichten ergeben. Zwischen Wichtigem und weniger Wichtigem, Plausiblem und weniger Plausiblem wird kaum unterschieden, es werden kaum Verbindungen hergestellt oder Schlüsse gezogen; es wird kaum einmal der Versuch gemacht, einen Konsens zu formulieren oder ein gemeinsam erarbeitetes Ergebnis festzuhalten.
- *auf der Ebene der institutionellen Struktur*: Dass der Unterricht teilweise seine Form verliert und Übergänge zu einer Art 'Tresengespräch' zeigt, ist fast die zwangsläufige Folge aus den auf den anderen Ebenen beschriebenen Diffusionen. Wo Rollen, Planung und Inhalte unklar sind, zerfällt die formale Grundstruktur schulischen Unterrichts – und man wird sehen müssen, was sich jeweils ergibt bzw. wozu es „halt“ kommt ...

4. Religionspädagogische Grundfragen: Vier Kontroverspunkte

Nach obiger Gesamteinschätzung könnte man den Fall nun als erledigt betrachten: Was man gewöhnlich 'Unterricht' nennt, findet hier eigentlich nicht statt; und was man gewöhnlich einen 'Lehrer' nennt, kommt hier im Grunde gar nicht vor. Fachlich relevante Kompetenzen scheinen ebenfalls nicht entwickelt zu werden. *Causa finita?*

Prokopf macht nun allerdings deutlich, dass das in dieser Stunde beobachtbare naturwüchsig-zwanglose Sich-Austauschen über persönlich wichtige Fragen durchaus auch als religionspädagogisches Ideal empfunden werden kann. Er zeigt, dass man nicht nur den Unterricht von Oliver Rundt im Lichte geltender Standards betrachten kann (und dann zu dem schon angesprochenen negativen Ergebnis kommt), sondern dass man auch die gegenwärtig geltenden professionellen Standards im Lichte dieses Unterrichts befragen kann (und so zu einer alternativen Vision gelingenden Religionsunterrichts gelangt). Die Stundenanalyse, die *Prokopf* auf diese Weise entwickelt, arbeitet mit deutlich anderen theoretischen Vorannahmen als die von mir hier entfaltete Sicht – und sie kommt auch zu einer völlig anderen Gesamteinschätzung als diese. Diesem Dissens soll im Folgenden etwas genauer nachgegangen werden. Ich orientiere mich dabei an vier für die (religions)didaktische Diskussion wichtigen Stichworten.

4.1 Konstitution – Die Organisation des Prozesses

Prokopf entwickelt eine Vision von Unterricht, in der nicht einfach nur – nach welchen Planungsschemata und Phasierungsmodellen auch immer – abgewickelt wird, was im Kopf von Lehrer oder Lehrerin bereits fertig ausgedacht bereitliegt. Er betont die grundlegende Offenheit des Unterrichtsprozesses, also ein Merkmal, das in Oliver Rundts Stunde, jedenfalls auf eine gewisse Weise, sehr ausgeprägt ist.

Gabriele Faust-Siehl hat in ihrem Standardwerk zur unterrichtlichen Themenkonstitution deutlich gemacht, dass das vom planenden Lehrer mit bestimmten didaktischen Intentionen eingebrachte Thema (1) im realen unterrichtlichen Prozess durch die „aufeinander orientierten Gesprächsbeiträge von Lehrer und Schüler“⁸ noch einmal re-konstitu-

⁸ *Gabriele Faust-Siehl*, Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung, Weinheim 1987, 5; zur Themenkonstitution in einem schülerorientierten Religionsunterricht vgl. a.

iert wird (2). Beide Komponenten sind demnach wichtig: Prä-Konstitution und Re-Konstitution, Struktur und Offenheit.

Was passiert nun, wenn es ein Lehrer 'laufen lässt' und auf eine Prä-Konstitution entweder ganz verzichtet oder diese hinter den spontanen Thematisierungsinteressen der Schüler/innen völlig zurückstellt (wie es im hier analysierten Unterricht weitgehend der Fall ist)? Ich würde sagen: Dann ist alles möglich – unverhoffte Evidenzerlebnisse, aber auch unproduktives Chaos. In der Stunde von Oliver Rundt haben wir aus meiner Sicht deutliche Ansätze zu beidem. Wobei bei der Lektüre des Unterrichts-Transkripts die engagierten Beiträge einzelner Schüler hervorstechen, beim Betrachten der Video-Aufzeichnung hingegen auch das 'Chaos' sichtbar wird. Aus meiner Sicht wird die wünschenswerte Balance zwischen Struktur und Offenheit in diesem Unterricht verfehlt. Eine klarer durchdachte Dramaturgie hätte der Stunde gut getan.

4.2 Konstruktion – Die Perspektivik der Schüler/innen

Prokopf stellt die Verfügbarkeitsphantasien bestimmter Formen von Didaktik in Frage. Sein Stichwort ist „Unverfügbarkeit“.⁹ Hier bewegt er sich auf der Linie einer konstruktivistischen Didaktik, die ebenfalls betont: Was aus den unterrichtlichen Inhalten in den Köpfen und Herzen der Schüler/innen wird, kann nicht gesteuert werden. Der Inhalt ist sozusagen in die Vielfalt seiner möglichen Aneignungen hinein freizugeben. Dies gilt nach *Prokopf* ganz besonders dann, wenn dieser Inhalt die Gottesfrage berührt. Auch *Kersten Reich*, eine der Leitfiguren der konstruktivistischen Didaktik, hat in einem religionspädagogischen Beitrag davor gewarnt, die im Zentrum ursprünglicher Religion stehenden Erfahrungen von Grenze und Transzendenz zu vergegenständlichen und zu verbegrifflichen.¹⁰ Das Religiöse dürfe nicht definitorischen Zugriffen unterworfen werden, sondern müsse eine Sache freier Wahl sein.¹¹

Wenn die im persönlichen Interesse getroffene freie Wahl allerdings die gemeinsame Suche nach verbindlicher Geltung völlig ersetzt und das Kriterium der individuellen 'Viabilität' das Kriterium der allgemeinen 'Wahrheit' im religiösen Diskurs ganz ablöst: Haben theologische Auseinandersetzungen oder religiöse Bildungsbemühungen dann überhaupt noch Sinn?¹² Bleibt dann nicht eigentlich nur noch die Form des Austauschs subjektiver Erfahrungen und persönlicher Statements? Mir scheint, dass wir in der Stunde von Oliver Rundt, auch wenn es hier eher um Ethik als um Religion geht, ziemlich genau dies erleben. Es gibt hier keinen Anwalt verbindlicher Geltungsansprüche mehr. Und es gibt auch niemanden, der die Auffassungen der Schüler/innen genauer anfragt und mit jener Art fruchtbarer Störungen konfrontiert, die der Konstruktivismus

Friedrich Schweitzer / Karl Ernst Nipkow / Gabriele Faust-Siehl / Bernd Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, München 1995, insb. 165-183.

⁹ In diesem Punkt zeigt *Prokopf* eine starke Nähe zu den Perspektiven von *Dietrich Zilleßen*, vgl. z.B. *ders.*, Die Freiheit religiöser Didaktik, in: JRP 18 (2002) 216-229.

¹⁰ Vgl. *Kersten Reich*, Das Reale und das Religiöse in Pragmatismus und Konservativismus, in: Hans-Georg Ziebertz / Günter R. Schmidt (Hg.), Religion in der Allgemeinen Pädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2006, 163-190.

¹¹ Vgl. *ebd.*, 190.

¹² Weiterführend zur Wahrheitsfrage im Kontext einer konstruktivistischen Religionspädagogik: *Hans Mendl*, Konstruktivistische Religionspädagogik, Münster 2005, 177-187.

‘Perturbationen’ nennt. *Prokopf* würde vielleicht sagen: Genau dieses Sein-Lassen von Nachfragen, Hinter-Fragen, richtig stellenden Einlassungen usw. ist die Voraussetzung, dass jede/r bereit ist, freimütig zu behaupten, wonach ihr/ihm der Sinn steht! Gut – aber ist das schon Unterricht?

4.3 *Abduktion: Die Entdeckung von Neuem*

Andreas Prokopf ist bekannt für sein Konzept einer ‘abduktiven Korrelationsdidaktik’, die er neuerdings semiotisch weiterentwickelt hat.¹³ Auch bei der Interpretation der Stunde von Rundt greift er auf das Konzept der Abduktion zurück, um deutlich zu machen, dass gerade die Offenheit, die Rundt in der thematischen Auseinandersetzung ermöglicht, den Raum für den Durchbruch neuer Perspektiven schafft. Dass Rundt kaum steuert, dass er kaum Grenzen setzt, dass er nicht zurechtrückt oder nichts als irrelevant ausscheidet, dass er keine Ansprüche stellt und sich weitgehend einfach entwickeln lässt, was das Thema und sparsam eingesetzte Impulse (der Film, die vier Arbeitsfragen) an Ideen und Überlegungen auf Seiten der Schüler/innen freisetzen, all das erscheint hier als Voraussetzung dafür, dass eben nicht nur Altes reproduziert, sondern wirklich Neues entdeckt werden kann.

‘Altes’ – das wäre im Religionsunterricht wohl vor allem die religiöse Tradition in ihrer sozusagen kanonischen Gestalt; Neues – das könnten jene ‘Evidenzerlebnisse’ sein, die *Prokopf* in Rundts Unterricht zum Durchbruch kommen sieht. In dieser Perspektive erscheint es fast so, als resultiere aus dem religionsunterrichtlichen Bezug auf Bibel, Theologie und Glaubensgeschichte ein derartiges Übergewicht des ‘Alten’, dass der Durchbruch neuer, eigener ‘Offenbarungen’ dadurch blockiert würde. Doch kann jemand zu eigenen ‘Offenbarungen’ durchstoßen, ohne auf irgendeine Art religiösen Zeichensystems und ohne auf irgendeine Art religiöser Grammatik zurückzugreifen? Grundsätzlicher noch: Kann etwas überhaupt in einem qualifizierten Sinne neu sein, ohne sich von etwas, das als ‘bewährt’ gilt und Geltung beansprucht, abzuheben? Aus meiner Sicht besteht das im Religionsunterricht zu bewerkstelligende Kunststück gerade darin, das Verhältnis von Altem und Neuem so anzulegen, dass eine kritische und kreative Auseinandersetzung mit der religiösen Tradition eigene Evidenzerfahrungen *ermöglicht*. Bezogen auf die fragliche Stunde: Ich denke, dass gezielte Irritationen durch das ‘Alte’ (z.B. kirchliche und theologische Standpunkte zum Thema ‘Suizid’) der thematischen Auseinandersetzung in dieser Stunde (noch) mehr Substanz gegeben hätten.

4.4 *Religion: In der Begegnung mit Tradition oder im Einbruch des Unverfügbaren?*

Es gibt in der gegenwärtigen Religionspädagogik eine Tendenz, die religionsunterrichtliche Aufgabe auf das Betrachten und Ausprobieren ‘religiöser Zeichensysteme’ zurückzunehmen. Da geht es nicht mehr um ‘Glaubensvermittlung’, ‘Existenzerhellung’, ‘Problembewältigung’ oder wie auch immer die aus heutiger Sicht vielleicht ein wenig sehr emphatisch anmutenden religionsdidaktischen Formeln der Vergangenheit lauteten,

¹³ Vgl. *Andreas Prokopf*, *Religiosität Jugendlicher. Eine qualitativ-empirische Untersuchung auf den Spuren korrelativer Konzeptionen*, Stuttgart 2008, insb. 257ff; vgl. dazu auch *Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Andreas Prokopf* (Hg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster 2003.

sondern, man könnte vielleicht sagen, um 'Besichtigung'.¹⁴ Das ermöglicht eine für alle Beteiligten entlastende und wohlthuende Distanz gegenüber 'Religion'. Dabei kann sozusagen 'nichts passieren'.

Prokopf nun meint demgegenüber: Religion ist gerade, wenn etwas passiert! Und dementsprechend darf sich Religionsunterricht eben nicht in der entspannten Auslegung religiöser Zeichen erschöpfen, sondern muss Räume für das Gegenwärtig-Werden jener Wirklichkeit schaffen, als die Gott dem Menschen vernehmbar wird. Im Grund möchte *Prokopf* nicht weniger, als dass der Religionsunterricht selbst zu einem Ort der Offenbarung werde, zu einem Ort, an dem Schüler/innen, weil man sie lässt, eigenständig zu 'Evidenzerlebnissen' durchstoßen. Diese Evidenzerlebnisse müssen mit den in religiösen Traditionen fassbar werdenden Zeichensystemen gar nichts zu tun haben. Ihre religiöse Relevanz ist nicht an bestimmte materiale Merkmale gebunden (substanzialer Religionsbegriff), sondern, wie schon bei *Paul Tillich's* berühmt gewordenem Verständnis, an das formale Merkmal der Auslösung existenziellen Betroffenseins (funktionaler Religionsbegriff). Gleichwohl sieht *Prokopf* in derartigen religionsunterrichtlichen Spitzenerfahrungen genau jene göttliche Wirklichkeit sich mitteilen, die im Zentrum auch der religiösen Traditionen steht; während diese Wirklichkeit in den Traditionen aber bereits in bestimmten Zeichen verbindlich gefasst ist, lässt sie im unterrichtlichen Evidenzerleben sozusagen noch ihren ursprünglichen Glutkern sehen. Von daher sieht *Prokopf* auch die Chance, dass die überkommenen Traditionen über solche 'individuellen Offenbarungen' neu zugänglich und lebendig werden können.

Dieses Konzept von Religion hat weitreichende Konsequenzen für das Verständnis der Aufgabenstellung und der Qualität von Religionsunterricht. Zwei möchte ich hervorheben: (1) dass *Prokopf*, anders als etwa *Burkard Porzelt*, den Religionsunterricht für einen genuinen Ort religiöser Mitteilung hält (wobei er bei 'Religion' eben auch an etwas anderes denkt als *Porzelt*);¹⁵ und (2) dass er es auch in der Stunde von Oliver Rundt zu einer 'Korrelation' kommen sieht, einer Korrelation allerdings, die eben nicht methodisch 'hergestellt' wird, sondern die sich ereignet, indem etwas „Neues, Lebendiges, Unerwartetes, nicht Planbares“ (*Prokopf*) in die Wahrnehmung einbricht.

Das macht deutlich: Mit dem Stichwort 'Religion' sind wir nun an den für *Prokopfs* Bewertung der Rundt-Stunde letztlich entscheidenden Punkt gelangt. Aus seiner Sicht ist die Stunde, auch wenn sie religiöse Traditionen bei der thematischen Arbeit gar nicht ins Spiel bringt, religiös hochrelevant; und sie ist, auch wenn sie keine wie auch immer definierten 'Pole' miteinander in Beziehung bringen will, unter dem Gesichtspunkt der Korrelation sehr wohl ertragreich. Und vor allem: Nach *Prokopfs* Auffassung wachsen

¹⁴ In diese Richtung geht etwa das von einer Expertengruppe am Comenius-Institut vorgelegte Modell religiöser Kompetenzen: Vgl. *Dietlind Fischer / Volker Eisenbast* (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006. Dort heißt es: „Es geht prinzipiell um die Kompetenz, sich in der sozialen Wirklichkeit von Religion(en) zurechtfinden zu können.“ (14)

¹⁵ Vgl. *Burkard Porzelt*, „Wer wechselt, wandelt sich.“ Schulische Transformation des Religiösen im Spiegel einer Lehrererzählung, in: *RpB* 58/2007, 53-60. Über die Frage, ob und inwiefern der Religionsunterricht als ein genuiner 'locus theologicus' aufgefasst werden kann, bahnt sich eine neue Diskussion an; vgl. dazu etwa *Markus Tomberg*, Religionsunterricht als Praxis der Freiheit. Überlegungen zu einer religionsdidaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns, Berlin 2010.

diese Relevanz und dieser Ertrag der Stunde nicht etwa deshalb zu, weil hier hochprofessionell gearbeitet und didaktisch meisterlich geplant würde, sondern weil genau das Gegenteil der Fall ist: Weil Oliver Rundt professionelle Standards souverän außer Acht lässt und auf didaktische Steuerung weitgehend verzichtet. Das kann im Ergebnis eigentlich nur heißen: Religion wird im Unterricht am ehesten da relevant, wo das Setting 'Unterricht' weitgehend aufgehoben und statt auf die „Kunst des Unterrichts“¹⁶ auf den Einbruch des Unverfügbaren gehofft wird.

4.5 Fazit: Nicht zur Nachahmung empfohlen, aber eine produktive Perturbation

Von einem Vertreter der bis weit in die 1960er Jahre hinein religionspädagogisch sehr einflussreichen Evangelischen Unterweisung ist der Ausspruch bekannt: „Die Bitte um den heiligen Geist [...] ist schlechthin wichtiger als alle Methodik“¹⁷. Das sagt – les extrêmes se touchent – mit etwas anderen Worten *Andreas Prokopf* auch. Das Konzept der Evangelischen Unterweisung führte schon in den 1960 Jahren mehr und mehr zu einer schulischen Isolation des Religionsunterrichts. Ich fürchte, wir erlebten ein ziemliches Desaster, wenn man auf eine derartige didaktisch-methodische Unbedartheit zurückfiele und Religionslehrer/innen tatsächlich empfähe, es 'laufen zu lassen'.

Trotz alledem: *Prokopf* trifft mit seiner Analyse einen wunden Punkt. In vielen Religionsstunden wird der Unterricht kleinschrittig und mit genau überlegten Arbeitsanweisungen gesteuert; es wird methodisch variabel und kreativ gearbeitet – und doch 'passiert' nichts (soweit sich dies von außen beurteilen lässt). Der Unterricht ist mitunter, gerade bei jungen Lehrer/innen, in einem Grade überorganisiert, dass man durch all die kunstvollen Arrangements hindurch häufig die Angst spürt, es könne etwas geschehen, das nicht in den Griff zu bekommen ist. Solcher Selbstschutz ist sehr menschlich und gut nachvollziehbar. Und doch: Wenn es zum Wesen von Religion gehört, dass sich über ihren Gegenstand nicht verfügen lässt, dürfen die Räume nicht derartig zugestellt werden. Dann muss es auch Frei-Räume für das geben, was sich *nicht* planen lässt, was in Gang kommt durch die unverhoffte Dynamik des Augenblicks. Mit Blick darauf ist *Andreas Prokopf* für seine Lesart der Rundt-Stunde und die durch sie ausgelösten produktiven Perturbationen sehr zu danken. Und auch Oliver Rundt selbst: Dass er uns ohne jeden Selbstschutz in seine Stunde hat blicken lassen!

¹⁶ *Hans Schmid*, Die Kunst des Unterrichts. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997. *Schmid's* Konzept ist die Gegenthese zu *Prokopfs* Vorstellungen.

¹⁷ *Theodor Heckel*, Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichts, München ²1930, 29 (zustimmend zitiert in dem höchst einflussreichen Werk von *Helmuth Kittel*, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Wolfenbüttel – Hannover 1947, 21).