

‘Neu gelesen’: Günter Stachel (Hg.), *Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert* (1976)¹

1. Die Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht

1974 verabschiedete die *Würzburger Synode* ihren Beschluss zum „Religionsunterricht in der Schule“, der auf der Grundlage einer Situationsanalyse ein Konzept des Religionsunterrichts erarbeitete und daraus Forderungen und Folgerungen ableitete. Allerdings gab es bis dahin überhaupt keine umfassenden empirischen Studien über die tatsächliche Situation des Religionsunterrichts – ein erstaunlicher Umstand, wenn man bedenkt, dass sich die Erziehungswissenschaft schon längst als „pädagogische Tatsachenforschung“ (*Peter Petersen u.a.*) etabliert und entsprechende Unterrichtsforschung betrieben hatte. Dieses Defizit motivierte im Wintersemester 1973/74 den Mainzer Religionspädagogen und Katechetiker *Günter Stachel* gemeinsam mit seinen Mitarbeitern zur „*Erhebung des Ist-Standes von Religionsunterricht* in einer auf hundert Stunden geplanten Dokumentation quer durch die Bundesrepublik Deutschland.“ (9) Am Ende legte die „Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht“ auf rund 2.500 Seiten Verbalprotokolle von 94 Religionsstunden vor², von denen zwei im vorliegenden Band exemplarisch dokumentiert und analysiert werden. Protokolle und Analysen zu problemorientierten Religionsstunden bzw. zum Bibelunterricht finden sich darüber hinaus in zwei weiteren Auswertungsbänden.³ Außerdem befassten sich zwei Dissertationen beteiligter Mitarbeiter mit der Mainzer Dokumentation.⁴

2. Die Verbalprotokolle und ihre Auswertung

Schon die Lektüre der Protokolle hat zunächst großen Unterhaltungswert: Sie vermitteln anschaulich Religionsunterricht, wie ich ihn in meiner eigenen damaligen Schulzeit oft genug erlebt habe. Komik, Spannung, Langeweile – alles ist geboten, und manchmal erscheinen die protokollierten Dialoge auch wie eine Vorlage für absurdes Theater, so wenn ein diplomierter Ordensangehöriger und 22 Hauptschüler/innen 45 Minuten lang zum Thema ‘Gebet’ sehr freundlich, aber konsequent aneinander vorbeireden (83-100). Das Protokoll der Religionsstunde einer ersten Grundschulklasse in Bayern, in der es um „die ganze katholische Religion“ (230) geht, ist geradezu kabarettreif:

¹ *Günter Stachel* (Hg.), *Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert*. Mit Beiträgen von Eugen Paul, Hans Schuh, Werner Simon, Günter Stachel, Alex Stock und Herbert A. Zwergel (Religionspädagogik – Theorie und Praxis; Bd. 31) Zürich u.a. (Benziger) 1976. Im Haupttext des vorliegenden Beitrags angeführte Seitenzahlen verweisen auf diesen Band.

² Mehrere theologische Institute führen die Gesamtdokumentation der Verbalprotokolle in ihrem Präsenzbestand, siehe unter: Dokumentation von Religionsunterricht, erstellt und herausgegeben am Seminar für Religionspädagogik, Katechetik und Fachdidaktik „Religion“ des Fachbereichs „Katholische Theologie“ der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz 1974.

³ Vgl. *Günter Stachel* (Hg.), *Bibelunterricht – dokumentiert und analysiert*. Eine Untersuchung zur Praxis des Bibelunterrichts, Zürich u.a. 1976 sowie *ders.* (Hg.), *Sozialethischer Unterricht – dokumentiert und analysiert*. Eine Untersuchung zur Praxis des problemorientierten Religionsunterrichts, Zürich u.a. 1977.

⁴ Vgl. *Hans Schuh*, *Interaktionsanalyse*. Eine empirische Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, Zürich u.a. 1978 sowie *Werner Simon*, *Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts*. Eine Untersuchung zum Problem der Inhalte religiösen Lehrens und Lernens, Zürich u.a. 1983.

„L: Für wen eigentlich haben wir gebetet, wisst ihr’s noch? Wir haben auch gebetet für jemanden, gelt? Für jemanden anderen, Franzi!

S: Für’n lieben Gott.

L: Nein. Für wen haben – für wen haben wir jetzt erst gebetet? Andrea! (Pause) Petra!

S: Äh – Jesus.

L: Stefan!

S: Für’n Klaus.

L: Für’n Klaus seinen Fuß, gelt?

S: Ja.

L: Das wisst ihr nicht mehr? Haben wir doch zu Jesus gebetet. Und er hat nun auch unser Gebet erhört. Ihr wart damals so lieb. Und habt alle ein kleines Gebetlein gesagt, seht ihr. Und euer Gebetlein hat bei Jesus auch geholfen. Klaus sein Fuß ist wieder ziemlich gut geworden.“ (145) usw. usf.

Komödie? Trauerspiel? Bedauerliche Ausnahme oder peinlicher Regelfall? Bei der Lektüre der Verbalprotokolle stellt sich unvermeidlich die Frage, wie diese angemessen ausgewertet werden können. Die Mainzer Dokumentation ist „der einzige in der Fachöffentlichkeit bekannt gewordene Versuch, an einer Unterrichtsstunde verschiedene methodisch-analytische Zugänge zu erproben.“⁵ Im vorliegenden Band stellen die beteiligten Autoren zunächst die jeweils von ihnen gewählten Methoden vor und belegen diese dann durch Fallstudien an zwei Stunden. Als Analysemethoden werden im Einzelnen angewendet: die Interaktionsanalyse mit Darstellung der dominierenden Interaktionsmuster (*Hans Schuh*), die Inhaltsanalyse mit Beschreibung und Bewertung des inhaltlichen Geschehens der Unterrichtsstunde (*Werner Simon*), die thematische Unterrichtsanalyse, die den Unterricht als Text betrachtet, der textwissenschaftlich untersucht wird (*Alex Stock*), die Strukturanalyse, die nach Sach-, Lern- und kognitiver Struktur und deren wechselseitiger Relation fragt (*Herbert A. Zwergel*) und schließlich die Interdependenzanalyse, die die Beziehungen zwischen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen, gewählten Methoden und Lernzielen berücksichtigt (*Eugen Paul*). Den Abschluss bildet jeweils eine zusammenfassende fachdidaktische Gesamtwürdigung der Religionsstunde (*Günter Stachel*). Wiederholt ergeben sich aus der unterschiedlichen Perspektive des jeweiligen analytischen Zugangs deutlich abweichende Bewertungen der einzelnen Stunden. Eindrucksvoll wird damit die Komplexität des Unterrichtsgeschehens veranschaulicht und zugleich sichtbar, wie methodische Beschränkung und religionspädagogische Vorgaben unvermeidlich die Bewertung einer Stunde mitbestimmen.⁶

3. Ernüchternde Bilanz

Trotz wiederholter Hinweise der Autoren, nicht von oben herab aus theoretischer Perspektive über Religionsunterricht urteilen zu wollen, und ausdrücklich geäußertem Respekt vor den vielfältigen und unberechenbaren Aufgaben, die im Religionsunterricht spontan bewältigt werden müssen, zeichnet die Dokumentation insgesamt ein sehr ernüchterndes Bild von der Wirklichkeit des Religionsunterrichts. *Stachel* selbst befürchtet, die kritischen Analysen könnten „einen desolaten Eindruck bewirken“ (155): „Diesem Unterricht scheint die Mehrzahl der Lehrer nicht gewachsen zu sein“ (155f.). Fest-

⁵ *Thorsten Knauth*, Unterricht und Schülersicht. Ein Forschungsüberblick, in: ders. / Sibylla Leutner-Ramme / Wolfram Weiße, Religionsunterricht aus Schülerperspektive, Münster u.a. 2000, 9-39, 9.

⁶ Vgl. z.B. *Stachel* 1976 [Ann. 3], 62.

gestellt werden insbesondere mangelnde Effizienz des Unterrichts, unverbindliches Diskutieren, Aneinander-vorbei-Reden von Lehrern und Schülern sowie fehlende theologische Sachkenntnis (vgl. u.a. 144, 220). Im Hinblick auf den Bibelunterricht fällt das Urteil besonders kritisch aus:

„Die Methode ist zumeist trocken; es wird mit Begriffen und Formeln gearbeitet. Der Unterricht erfolgt fast ausschließlich verbal. Es begegnen in fast jeder Stunde Sachfehler! Affektive oder auf das Handeln bezogene Zielsetzungen können nicht erschlossen werden.“⁷

Annähernd die Hälfte der dokumentierten Stunden wird von den Autoren dem 'problemorientierten Unterricht' zugeordnet. An nicht wenigen Stellen, bemerkt *Günter Biemer* 1996 im Rückblick auf die Mainzer Dokumentation, „ließe sich die kritische Invektive von Josef Ratzinger aus dem Jahre 1983 bestätigen, dass ReligionslehrerInnen angesichts der Schwierigkeit der Erschließung des spezifischen Glaubensgutes auf den Bereich anthropologischer Erfahrungen und sozialetischer Praxis ausgewichen sind.“⁸ Während *Simon* den problemorientierten Ansatz unter Verweis auf die „anthropologische Wende“ der Theologie rechtfertigt – „Nur dann, wenn ich zugleich vom Menschen und der Situation spreche, in der er sich befindet, kann ich verständlich und richtig von Gott sprechen“ (187), äußert *Stachel* massive Vorbehalte gegen problemorientierten Religionsunterricht (vgl. 220). Zwar lehnt auch er einen rein fachwissenschaftlich konzipierten, problemfernen Religionsunterricht ab, doch stellt *Stachel* apodiktisch fest: „Am wichtigsten scheint es allerdings, dass Religion sagt, was sie ist, und Glaube erkennt, was er hic und nunc zu glauben hat, und darstellt, wie man aus ihm leben kann und soll“ (221). Ein steiles Wort, das ähnlich auch heute immer wieder begegnet, wo verschärfte (konfessionelle) Profilierung des Religionsunterrichts eingefordert wird.

4. Wie mit Kindern und Jugendlichen von Gott sprechen?

Nun wird niemand bestreiten, dass *Rede von Gott* nicht nur zentrale Aufgabe christlicher Theologie ist, sondern dass sie auch das Spezifikum des Religionsunterrichts ausmacht. Wie aber 'Gott' im Religionsunterricht angemessen zur Sprache bringen? Auch *Stachel* stellt bezüglich des dokumentierten Bibelunterrichts fest, das „Reden über Gott“ stehe in dem affektiven Kontext einer ausgesprochenen Realitätsferne: „Es hat keinen oder fast keinen Lebensbezug; Transfer zum Leben kann nicht vermutet werden.“⁹ Bezüglich des Gebets verdeutlicht *Stachel*, wie Gottesrede lebensnah sein kann, ohne zugleich dabei die Unverfügbarkeit und Unbegreiflichkeit Gottes zu missachten:

„Die Analogie eines Dialogs zwischen Gott und Mensch muss [...] von der Lobpreisung (und vom Notschrei) her verstanden werden, die im Kontext eines in der Geschichte Israels und des Glaubenden mitwirkenden Gottes und der lebendigen Erfahrung solcher Hilfe (oder solchen Geschehens!) zu erfassen ist.“ (151)

Bei beiden analysierten Stunden beanstandet *Stachel* allerdings auf Seiten der Lehrkräfte ein mangelhaftes Bewusstsein der unüberwindlichen Grenzen unserer (allenfalls analo-

⁷ Ebd., 124.

⁸ *Günter Biemer*, Glauben lernen zwischen zunehmender Theorie und abnehmender Praxis: Vierzig Jahre erlebte Religionspädagogik, Vortrag an der Akademie in Stuttgart-Hohenheim, 1996 (veröffentlicht unter: www.guenterbiemer.de/cat/glauben.htm).

⁹ *Stachel* 1976 [Anm. 3], 126.

gen) Gottesrede (vgl. 150-152; 211-213). Dieses Defizit scheint bis in die Gegenwart unter Lehrkräften weit verbreitet.¹⁰ Wer freilich Lobpreis und Notschrei der Menschen zum Ausgangspunkt nehmen will, wer ihre Erfahrungen von Gottes Beistand und Gottesverlassenheit als unverzichtbaren Kontext erkennt, muss sich intensiv und differenziert mit der Lebenswelt der Schüler/innen auseinander setzen und dabei insbesondere mit den von ihnen explizit und implizit artikulierten Gedanken und Erfahrungen. Die damalige Untersuchung konzentrierte sich noch fast ausschließlich auf die verbalen Äußerungen der Lehrperson, die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler (immer nur mit „S“ gekennzeichnet) können in den Protokollen nicht als Individuen identifiziert, ihr Gedankengang darum auch nicht hypothetisch rekonstruiert werden. Heutige Untersuchungen wenden – nicht zuletzt aus *Stachels* Gründen! – ihre besondere Aufmerksamkeit einzelnen Schüleräußerungen zu. Entsprechend wurden auch die meisten Dokumentationen und Analysen von Religionsunterricht (selten allerdings von vollständigen Religionsstunden) in den vergangenen Jahren auf dem Gebiet der ‘Kindertheologie’ vorgelegt.

5. „Ist-Stand“ des Religionsunterrichts der Gegenwart?

Das Projekt von *Stachel* und seinen Mitarbeitern bedeutete den überfälligen Einstieg der Religionspädagogik in die empirische Unterrichtsforschung. Die damaligen Verbalprotokolle stellen bis heute eine noch nicht ausgeschöpfte Fundgrube dar. Bedauerlicherweise folgten diesem Einstieg zunächst nur vereinzelt und sehr verzögert ähnliche Studien.¹¹ Wünschenswert wären heute, ziemlich genau eine Generation später, vergleichende Studien, die dazu zunächst einmal den heutigen „Ist-Stand“ des Religionsunterrichts erheben müssten. Nicht nur die technischen Möglichkeiten, sondern auch die Kompetenz der Religionspädagog/innen im Hinblick auf die Methoden der empirischen Sozialforschung haben sich in der Zwischenzeit derart verbessert, dass es – anders als 1973 – auch möglich wäre, hier eine tatsächlich repräsentative Dokumentation zu erstellen. Dazu bedarf es freilich nicht nur entsprechender finanzieller und personeller Ressourcen, sondern auch eines sehr gut und ausdauernd kooperierenden Teams, das sich wie *Stachel* und seine Mitarbeiter an eine solche Aufgabe wagt. Diese Aufgabe war (und ist) so umfassend, dass sie nie in Angriff genommen worden wäre, hätten die Autoren verschiedene Unzulänglichkeiten ihres Projekts nicht von Anbeginn an in Kauf genommen.¹²

¹⁰ Vgl. *Rudolf Englert*, Motivation, Ziele und methodische Präferenzen der Referendar/innen. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse, in: ders. / Burkard Porzelt / Annegret Reese / Elisa Stams (Hg.), Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst?, Berlin 2006, 225-235, 226.

¹¹ Dazu zählen die Projekte zur Unterrichtsforschung der Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum (initiiert von *Eugen Paul*) und der Tübinger Gruppe um *Friedrich Schweitzer* (vgl. die Aufstellung von *Hans Mendl*, Religiöses Lernen als Konstruktionsprozess. Schülerinnen und Schüler begegnen der Bibel, in: Burkard Porzelt / Ralph Güth (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster u.a. 2000, 139-152, 140f.).

¹² Vgl. *Stachel* 1977 [Anm. 3], 8 (dort Anm. 3).