

7

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

7/1981

Sauer · Wissenschaft und Spiritualität
Paul · Lehr- und Lernmethodik
Jendorff · Microteaching
Stachel · Protokollieren – Analysieren
Schuh · Praxisanleitung für Religionslehrer
Hofmeier · Teilnehmende Beobachtung
Fox · Fragebogen zum Ethikunterricht
Gleissner · Qualifikation von Medien
Fürst · Allgemeine Didaktik und Religionsbuch
Ebert · Verkündigung oder Therapie
Ritter · Orientierung aus Überlieferung

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft

Katholischer Katechetikdozenten (AKK)

Herausgeber: Günter Biemer · Fritz Dommann

Günter Lange · Günter Stachel · Hans Zirker

WZ

Redaktion: Hans Zirker

ZA

4253

UB TüB

08. APR. 1981

2
ZA 4253

ISSN 0173-0339

220

I N H A L T

Ralph Sauer	Der theologische Hochschullehrer im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Spiritualität	3
Eugen Paul	Zur Vernachlässigung der Lehr- und Lernmethodik	18
Bernhard Jendorff	Microteaching - Ein Element in der Religionslehrerausbildung	33
Günter Stachel	Protokollieren, Aufzeichnen und Analysieren von Unterricht	49
Hans Schuh	Verfahren der Praxisanleitung für Religionslehrer	68
Johann Hofmeier	Teilnehmende Beobachtung als religionspädagogische Forschungs- und Arbeitsmethode	87
Helmut Fox	Gesichtspunkte für die Entwicklung eines Fragebogens als Mittel der Situationserhebung - erläutert an einem Fragebogen zum Ethikunterricht	94
Alfred Gleissner	Kriterien zur Qualifikation von Medien	104
Herbert Fürst	Anmerkungen zum Verhältnis von allgemeiner Didaktik und katholischem Religionsbuch der 1. Jahrgangsstufe	109
Klaus Ebert	Verkündigung oder Therapie - Gegen falsche Alternativen in der Religionspädagogik	126
Werner H. Ritter	Orientierung aus Überlieferung	143

Bezug der Hefte über
die Schriftleitung:

Prof. Dr. Hans Zirker
Oststraße 40
D-4044 Kaarst 1

Preis:

Konto:
PSA Essen 2810 37-430
"Sonderkonto RpB"

Einzelheft 15,- DM
Jahresabonnement (2 Hefte) 24,- DM
und Versandkosten

V O R W O R T

Vom 28. September bis 2. Oktober 1980 fand in Augsburg-Leitershofen der 3. Kongreß der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten statt. Im Unterschied zu den beiden vorausgehenden Kongressen war er nicht einer einheitlichen Thematik gewidmet, sondern sollte die Gelegenheit bieten, in verschiedenen Sektionen die weitgestreuten Arbeitsgebiete, Forschungsperspektiven und Studienschwerpunkte der AKK-Mitglieder vorzustellen und zu diskutieren. Dies sollte darüber hinaus dazu anregen, die Lage der deutschsprachigen katholischen Religionspädagogik insgesamt zu bedenken.

Die meisten dieser Vorträge wurden den Religionspädagogischen Beiträgen zur Publikation überlassen. Sie werden in den beiden Heften dieses Jahrgangs veröffentlicht werden. (Aus diesem Grund wird diesmal auch das zweite Heft dem ersten in kürzerem Abstand - noch im ersten Halbjahr - folgen.)

Damit der Kongreß seine Aufgabe erfüllen konnte, mußte er den größten Teil seiner Zeit für Kurzreferate vorsehen. Dar- aus ergab sich auch eine entsprechend aufgefächerte Anlage dieses Jahrgangs der Religionspädagogischen Beiträge. Thematische Zuordnungen der einzelnen Referate und einige organisatorische Momente brachten es darüber hinaus mit sich, daß unter anderem gerade die zwei ausführlichen Vorträge über "Katechese als Vollzug von Glaubensfreiheit" (Gérard Vogel- eisen) sowie "Grundlegende strukturierende Glaubenseinsichten und heutige Religionsbücher" (Jef Bulckens) erst im nächsten Heft zur Veröffentlichung kommen.

Ein deutlicher Schwerpunkt des vorliegenden Heftes liegt bei Fragen der Unterrichtsbeobachtung - sei es im Interesse wissenschaftlicher Analyse, sei es um der unmittelbaren Vorteile für die Lehrerausbildung willen. In den Absichten nahe stehen diejenigen Aufsätze, die sich mit der didakti-

schen Bedeutung der Methodik, mit der Beurteilung von Medien und den Möglichkeiten der empirischen Situationserhebung eines Unterrichtsfaches befassen.

Daß sich die Rolle des theologischen, insbesondere des religionspädagogischen Hochschullehrers nicht allein aus der häufig beschworenen Spannung von Wissenschaft und Praxis begreifen läßt, darauf macht der Beitrag aufmerksam, der die Bedeutung der Spiritualität hervorhebt und betont an den Anfang dieses Heftes gestellt wurde.

Allein die beiden letzten Aufsätze von K. Ebert und W.H. Ritter, die sich grundsätzlichen Fragen der religionspädagogischen Orientierung widmen, gingen nicht aus dem Kongreß der AKK hervor. Sie sind von der evangelischen Theologie her eingebracht und zeigen somit (erneut), daß die Religionspädagogischen Beiträge über die konfessionellen Grenzen hinweg als ein Forum des Fachgesprächs angenommen werden.

Hans Zirker



2

2A 4253

RALPH SAUER

DER THEOLOGISCHE HOCHSCHULEHRER IM SPANNUNGSFELD ZWISCHEN WISSENSCHAFT UND SPIRITUALITÄT

zunächst möchte ich kurz begründen, was mich bewogen hat, dieses Thema in der Sektion "Hochschuldidaktik" zur Diskussion zu stellen:

Im Gespräch mit Studenten - ich beziehe mich hier auf Studenten des Lehramtes für katholische Religion, obgleich die Problematik darauf nicht eingeschränkt werden darf - drücken diese immer wieder ihr Unbehagen aus, das sie gegenüber dem Studium der katholischen Theologie an der Hochschule empfinden. Sie geben sich nicht mit einer auf den neuesten Stand gebrachten Darstellung der katholischen Theologie zufrieden, noch weniger mit einer umfassenden Wissensvermittlung, mag diese noch so geschickt didaktisch vermittelt werden und die Erkenntnisse der modernen Humanwissenschaften einbeziehen. Sie vermissen, daß man im Rahmen einer universitären Ausbildung nicht hinreichend Gelegenheit findet, über seine persönlichen Glaubensprobleme und Glaubenserfahrungen zu sprechen. Dabei betont doch gerade die neuzeitliche Theologie die Erfahrungsdimension des theologischen Redens von Gott und Jesus Christus. "Kein Glaube ohne Erfahrung", lautet der programmatische Titel eines bekannten religionspädagogischen Buches von Marieleene Leist, das viele Auflagen erlebt hat. Konsequenterweise erhebt daher Erich Feifel die Forderung: "Die Theologie wird somit zur Theologie aus Glaubenserfahrung, sie wird zur theologischen Didaktik".¹ Jedermann habe Scheu, so lautet die Kritik der Studierenden, im Seminar, von der Vorlesung einmal ganz zu schweigen, über seinen eigenen Glauben und seine Schwierigkeiten mit dem Glauben und der Kirche offen zu sprechen. Dies gilt in gleicher Weise für die Studenten wie für den Dozenten. Auch dieser halte weitgehend mit seinem persönlichen Credo zurück und verschanze

1 E. Feifel, Erfahrungen mit dem Glauben - eine unbewältigte Aufgabe der Theologie, in: K. Baumgartner, Erfahrungen mit dem Bußsakrament, München 1978, 391-416, hier 402.

sich lieber hinter einer wissenschaftlichen Attitüde, die keine persönlichen Emotionen und Stimmungen aufkommen läßt. Die Spannung zwischen wissenschaftlicher Theologie und geistlicher Theologie - man könnte auch Spiritualität sagen - hat die in der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Theologien Niedersachsens zusammengeschlossenen Lehrenden der Theologie an den Hochschulen Niedersachsens immer wieder beschäftigt. Bei diesen Diskussionen haben sich die anwesenden Vertreter der örtlichen Studentenschaften engagiert zu Wort gemeldet und ihre eigenen Erfahrungen im theologischen Studium mitgeteilt. Einer Lösung des Problems brachten uns diese Gespräche jedoch nicht näher, eher trat eine gewisse Ratlosigkeit unter den Anwesenden zutage, keiner wußte so recht einen zukunftssträchtigen Weg zu weisen. Dabei wurde von einigen auf die spezifische Aufgabenstellung und besonderen Möglichkeiten der Katholischen Hochschul- bzw. Studentengemeinde hingewiesen, andere wieder forderten die Einrichtung eines Mentors für die Studierenden, wie er bereits an einigen Universitäten für Laientheologen und Priesteramtskandidaten existiert, so z.B. in Münster und Tübingen. All diese Vorschläge konnten jedoch nicht so recht befriedigen. Für den Hochschulbetrieb selbst bedeuten sie keine echte Lösung, sie verlagern vielmehr nur die Problematik in einen Raum außerhalb der Hochschule, ohne diese damit von ihrer Verpflichtung zur theologischen Bildung der ihr anvertrauten Studenten zu befreien. Die Anfragen der Studenten und die Diskussion im Kollegenkreis hat mich veranlaßt, diesem Problem einmal nachzugehen und nach Lösungsmöglichkeiten Ausschau zu halten, die teilweise schon erprobt worden sind.

1. Das Dilemma der Vermittlung der Theologie an einer Hochschule

(Vorweg sei bemerkt, daß dieses Problem sich selbstverständlich allen Dozenten der Theologie an einer Hochschule stellt, gleich welcher Konfession sie angehören; insofern haben wir es hier mit einem gemeinchristlichen Problem zu tun.)

Ich möchte zunächst das Dilemma noch genauer beschreiben, in dem sich der Lehrende an einem theologischen Fachbereich oder an einer theologischen Hochschule befindet. Danach werde ich dann einige Integrationsmodelle, oder besser gesagt Integrationsversuche vorstellen.

1.1 Der Theologe an einer wissenschaftlichen Hochschule, wobei ich den Begriff "Hochschule" hier weiter fasse und nicht in einem eingeschränkten hochschulrechtlichen Sinne verwende, versteht sich zunächst als Wissenschaftler, da er Theologie als Wissenschaft, d.h. als Reflexion des christlichen Glaubens betreibt.² Verständlicherweise bemüht er sich, von seinen Kollegen in den anderen Fachbereichen als Wissenschaftler akzeptiert zu werden; denn viele Kollegen anderer nichttheologischer Fächer bestreiten bis heute der Theologie ihren Wissenschaftscharakter, wobei sie Wissenschaft im Sinne exakter Wissenschaft verstehen. Symptomatisch dafür ist das Streitgespräch zwischen Hans Albert und Gerhard Ebeling.³ Daher bedient sich der Theologe, soweit ihm dies möglich ist, der gleichen exakten Methode, wie sie in anderen Fachgebieten angewandt werden. Nach E. Feifel "war und ist Universitätstheologie einmal darauf angelegt, mit den Methoden und Argumentationsweisen der Wissenschaften den überlieferten Glauben in der denkerischen Auseinandersetzung mit der jeweiligen geistesgeschichtlichen Situation zu interpretieren und zu entfalten".⁴ So huldigt eine im Zeichen der Philologie und Textkritik stehende Exegese noch heute diesem exakten Wissenschaftsideal. In einer sorgfältigen Textedition erblickt sie die Erfüllung ihres wissenschaftlichen Eros. Dadurch erhält aber zwangsläufig der rationale Charakter der Theologie ein Über-

2 G. Ebeling definiert Theologie als die "kritische Explikation dessen, was aufgrund christlichen Glaubens in Konfrontation mit aller relevanten Überlieferung und Erfahrung über das Zueinander von Gotteserfahrung, Welterfahrung und Selbsterfahrung auszusagen ist." (in: ders., Studium der Theologie, Tübingen 1975, 17.)

3 H. Albert, Theologische Holzwege. G. Ebeling und der rechte Gebrauch der Vernunft, Tübingen 1973. G. Ebeling, Kritischer Rationalismus? Zu Hans Alberts "Traktat über kritische Vernunft", Tübingen 1973.

4 Zur Konzeption und zum Stellenwert einer Schwerpunktbildung im Studium der Katholischen Theologie, in: SKT 6, Zürich 1980, 8.

gewicht gegenüber den emotionalen und handlungsorientierten Komponenten. Dies gilt vor allem für die westliche Theologie, die stark im Zeichen der Spekulation steht, während die südamerikanischen Theologen eine betont handlungsbezogene, auf Veränderung der Gesellschaft ausgerichtete Theologie vertreten, die ihren Ausgang von der konkreten gesellschaftlichen und kirchlichen Situation nimmt. Diese Kopflastigkeit der westlichen Theologen wird ihr von den Theologiestudenten zum Vorwurf gemacht, sie beklagen den Mangel an notwendigem Praxisbezug, wobei hier Praxis im Sinne der Kommission "Curricula in Theologie" des Westdeutschen Fakultätentages sehr weit gefaßt wird und auch die Lebens- und Glaubenspraxis miteinschließt.⁵ Daraus resultiert die oft beklagte mangelnde Relevanz der Theologie für die Bewältigung persönlicher Glaubensschwierigkeiten. Daher fordert die Rahmenordnung der Kommission "Curricula in Theologie": "Probleme der christlichen Glaubens- und Lebenspraxis sollten im Gang des Studiums aufgenommen, religiöse und kirchliche Identifikationen ermöglicht werden".⁶

1.2 Nun muß man sich allerdings fragen, ob in diesem engen Sinne Theologie als Wissenschaft verstanden werden darf, nämlich im Sinne einer (exakten) Einzelwissenschaft, die nur einen begrenzten Ausschnitt der Wirklichkeit mit Hilfe ihres Instrumentariums untersucht und damit von vornherein auf eine Gesamtschau der Dinge verzichtet. P. Hünermann hat mit Recht darauf hingewiesen, daß Theologie wie Philosophie sich von den Einzelwissenschaften dadurch unterscheiden, daß sie mit Hilfe der Vernunft (= intellectus im Unterschied zur ratio) das Ganze der Wirklichkeit bedenken. Sie lassen sich von der Frage nach dem Sinn des Daseins und des Seins leiten und zielen auf eine Ganzheitsbetrachtung. "Warum ist überhaupt Sein und nicht Nichtsein?" fragt im Anschluß an Aristoteles der Philosoph, sofern er sich nicht mit einer Wissenschaftstheorie und Sprachanalyse begnügt. Der Theologe

5 SKT 5, Zürich 1975, 31. E. Feifel, Nicht Theologie allein. Wissenschaftliches Studium und Studienbegleitung, in: KatBl 104 (1979) 487-492.

6 SKT 5 (s.o. Anm. 5), 20.

treibt diese Frage noch weiter voran, indem er nach dem Sinn von Welt und Geschichte im Blick auf Gott und seine Heilsoffenbarung in Jesus Christus fragt.⁷ Natürlich behalten im Rahmen dieser totalen Fragestellung exakte wissenschaftliche Methoden durchaus ihre Gültigkeit: Wie wäre sonst beispielsweise eine saubere Exegese oder kirchengeschichtliche Untersuchung anhand des vorliegenden Quellenmaterials möglich? Auch der Religionspädagoge kann, wie wir inzwischen gelernt haben, nicht auf eine empirische Realitätskontrolle verzichten. Nur erschöpft sich darin nicht der Wissenschaftscharakter der Theologie. Die ihr stets aufgetragene Frage nach Gott und seiner Offenbarung, nach dem alles tragenden und umgreifenden Sinn des Daseins läßt sich nicht auf exakte Weise beantworten, darauf hat in der neuesten Zeit zu Recht der frühe Wittgenstein in seinem "Tractatus" eindringlich hingewiesen. Allerdings hat auch er am Ende dieses Werkes hinzugefügt, daß, wo auf exakte Weise alle Fragen behandelt und beantwortet worden sind, die eigentlichen Fragen - er nennt sie die mystischen Fragen - sich erst einstellen.⁸ Bei der Stellungnahme zu diesen grundlegenden Fragen ist der ganze Mensch eingefordert, er kann nicht distanziert, d.h. rein objektiv von Gott reden, als wäre dieser ein Ding oder ein Seiendes neben anderen Seienden. Mit diesem Gott hat der Patriarch Jakob am Jabbokfluß eine ganze Nacht gerungen, diesen Gott hat Pascal in einer visionären Schau als den Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs erfahren und dieses Widerfahrnis mit dem Erlebnis von Feuer verglichen. Wo es um das Ganze der Wirklichkeit geht, um Leid, Tod und Auferstehung, kann ich mich nicht ausklammern, da bin ich persönlich eingefordert, muß ich Stellung beziehen, weil es hier um Sein und Nichtsein, um Leben und Tod geht. Eine sitzende Theologie ist leicht in Gefahr, den Glauben als eine Ansammlung von Lehrsätzen zu verstehen und übersieht, daß es beim Glauben nicht um ein Glasperlen-

7 P. Hünemann, Theologie-Wissenschaft-Ideologie. Kritische Reflexionen zum wissenschaftstheoretischen Konzept der Kommission "Curricula in Theologie", in: SKT 3, Zürich 1975, 154ff.

8 Tractatus logico-philosophicus, in: Schriften I, Frankfurt 1960: "Es gibt allerdings Unausprechliches. Dies zeigt

spiel geht, sondern um eine Existenzmitteilung, die eigentlich nur knieend und handelnd vollzogen werden kann. Daher darf sich der Theologie nicht damit begnügen, Theologie als objektive Wissenschaft zu betreiben, er muß auch zugleich die Rolle eines Mystagogen in die Glaubenserfahrung, bzw. die eines Spirituals übernehmen. Die entscheidende Aufgabe für die gegenwärtige Theologie besteht darin, die Erfahrungen des heutigen Menschen im Lichte des Evangeliums zu deuten; denn menschliche Grunderfahrungen sind immer auch Ort der Glaubenserfahrung, andernfalls wäre die Menschwerdung Gottes ohne Bedeutung für uns. Die Schicksalsfrage der zeitgenössischen Theologie lautet daher: Vermag sie das Erfahrungspotential des heutigen Menschen zu aktivieren und auf den Glauben hin transparent zu machen? Harvey Cox beleuchtet scharf die Krise, in der sich zur Zeit die Theologie befindet: "Woran wir am meisten leiden, ist nicht die Armut an intellektueller Kompetenz der Theologie, sondern die Erosion der Erfahrung, das Versagen der Phantasie. Nur wenige Menschen, die sich als nicht religiös betrachten, verwerfen heute den Glauben, weil er unvernünftig erscheint. Sie verwerfen oder vielmehr ignorieren ihn, weil er offenbar ihr eigenes Erfahrungsfeld nicht berührt".⁹ Gilt nicht auch bis zu einem gewissen Grade für den Theologiedozenten das gleiche, was nach Auskunft von W. Nyssen von einer Gruppe innerhalb der gegenwärtigen Studentenschaft vom Priester erwartet wird, nämlich, daß er "in und trotz seiner Schwachheit von Christus in Besitz genommen ist und fortan nur diesem sich verbindet?" "Sie suchen in ihm (dem Priester bzw. dem Theologielehrer) den Freund auf dem Wege zu Christus."¹⁰ Das braucht keineswegs zu bedeuten, daß wir künftig den Katheder einfach mit der Kanzel vertauschen sollen. Daher hat der Beirat der deutschsprachigen Pastoraltheologen die Forderung erhoben, die Frage

sich, es ist das Mystische." Vgl. dazu B. Welte, Religionsphilosophie, § 4: Religion und Religionsphilosophie in der neuzeitlichen philosophischen Situation, Freiburg 1978, 34-37.

9 Verführung des Geistes, Stuttgart 1974, 322.

10 W. Nyssen, Der Glaube der Studenten. Zur Frage religiöser Gruppen in der heutigen Studentenschaft, in: IKaZ 9 (1980) 345f.

der Spiritualität müsse als durchgängige Dimension das ganze Theologiestudium durchziehen.¹¹ Beide Rollen, die des Wissenschaftlers und die des Spirituals, sind dem Theologenerzieher an der Hochschule aufgetragen. Er kann sich nicht allein mit der Ausbildung von Theologiestudenten zufrieden geben, von ihm wird auch deren "theologische Bildung" erwartet. Zwischen beiden Rollen besteht eine Spannung, die es auszuhalten gilt. Daher kann ich W. Nastainczyk nur beipflichten, der schon 1975 bemerkt hat: "Für die Hauptschwierigkeit der gesamten Theologie halte ich die Vermittlung zwischen rationaler und mystischer Theologie, zwischen sitzender und knieender Theologie."¹²

1.3 Die Bedürfnisse und Erwartungen der Studenten

H. von Hentig macht zu Recht darauf aufmerksam, daß die Wissenschaft darauf angewiesen ist, daß der Adressat, d.h. der Studierende, berücksichtigt werde, sonst käme kein Kommunikationsprozeß zustande.¹³ Ich kann die Frage nach Gott, nach dem Glauben und all die anderen Fragen und Inhalte der Theologie nicht losgelöst vom eigenen Lebenskontext und vom Lebenskontext der Studierenden behandeln, muß ich doch davon ausgehen, daß beide Seiten bestimmte, sei es positive oder negative, Erfahrungen mit Gott und den anderen Inhalten religiösen Lernens gemacht haben.¹⁴ Dabei muß auch die Studiensituation der Theologiestudenten und das geistige Klima der Hochschule mitbeachtet werden, an der sie studieren. So ist es beispielsweise für Lehramtskandidaten, die das Fach Katholische Theologie belegt haben, nicht ohne Bedeutung, daß sie auch Veranstaltungen anderer Fächer (z.B. im anderen ersten oder zweiten Fach und in den Grundwissenschaften) besuchen müssen und hier mit anderen Denkformen und Sichtweisen bekannt gemacht werden. Daraus erwachsen häufig Konflikte, die sie allein nicht lösen können.

11 SKT 3 (s.o. Anm. 7), 181; vgl. auch E. Feifel in SKT 6 (s.o. Anm. 4), 13, wo er vom "Wechselverhältnis von Theologie und gelebtem Glauben" spricht.

12 SKT 3 (s.o. Anm. 7), 95; vgl. auch K. Richter in: SKT 4, Zürich 1975, 33.

13 Zitiert nach O. Betz, Zur Bedeutung hochschuldidaktischer Studien, in: SKT 2, Zürich 1975, 11f.

14 R. Kollmann, Das Kriterienproblem der Religionslehrerbildung, in: KatBl 99 (1974) 678ff.

Welche Motive bewegen heute einen Studenten, das Theologiestudium aufzunehmen, sei es als Lehramtskandidat, als Priesteramtsanwärter oder als künftiger Laientheologie im kirchlichen Dienst? Viele erwarten von diesem Studium eine Klärung ihrer Glaubensprobleme bzw. hegen die Hoffnung, durch das Theologiestudium eine Hilfe für ihre Identitätsfindung zu erhalten. Eine an der Universität Münster durchgeführte empirische Untersuchung unter Theologiestudenten beider Konfessionen hat deutlich gemacht: "Die wichtigste Studienmotivation ist für sie die Selbstverwirklichung".¹⁵ "Studenten, die das Theologiestudium beginnen, stehen häufig in einer Krisensituation, die sie als Glaubende, als Christen in Kirche und Gesellschaft und als potentielle kirchliche Mitarbeiter betrifft", heißt es in der Rahmenordnung der Kommission "Curricula in Theologie".¹⁶ Von der Theologie wird also mehr erwartet als reine Wissensvermittlung, sondern zugleich Lebenshilfe aus dem Glauben. Wie weit kann die wissenschaftliche Theologie an unseren Hochschulen aber diesen Erwartungen entsprechen und den Studierenden Hilfen bei ihrer Identitätssuche vermitteln? Fühlen wir uns da nicht als Hochschullehrer weitgehend überfordert? In welchem Umfang können wir beispielsweise in einem normalen anderthalbstündigen Seminar, über 12-16 Wochenstunden im Semester verteilt, die persönlichen Glaubenserfahrungen und -probleme der einzelnen Seminarteilnehmer aufgreifen und auch nur ansatzweise aufarbeiten? Können wir in diesem Rahmen die Studenten auch noch spirituell prägen, wie es Feifel und Stachel neben vielen anderen fordern?¹⁷

2. Versuche einer Integration von Wissenschaft und Spiritualität

Einige Versuche sind bereits unternommen worden, um die affektiven Prozesse im Studium stärker zu fördern. Sie bemühen sich um die Integration von wissenschaftlichem

15 W. Keil und U. Piontowski, Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht, Weinheim 1973, 235f.

16 SKT 5 (s.o. Anm. 5), 46.

17 Ebd., 15 und SKT 1, Zürich 1973, 144.

Studium und spiritueller Begleitung der Studierenden.

2.1 Die "Rahmenordnung für die Priesterbildung" der Deutschen Bischöfe sieht bekanntlich einen "theologischen Grundkurs" vor, wie er vom II. Vatikanischen Konzil initiiert worden ist. Er verfolgt u.a. das Ziel: "Einführung in den Glauben: Ergänzung des religiösen Grundwissens und Hilfen zur Begründung des Glaubens und zu seiner gottesdienstlichen Feier sowie zur Integration von theologischer Reflexion und persönlichem Glaubensvollzug".¹⁸

Von Erfahrungen mit dem "theologischen Grundkurs" im Wintersemester 1973/74 an der Universität Münster hat K. Richter in SKT 2 berichtet. Für etwa 120 Studienanfänger standen neun Dozenten und zehn Tutoren zur Verfügung. Die Kleingruppen bestanden aus 10-12 Studenten. Am Ende waren 31,6 % der Teilnehmer der Meinung, der Grundkurs habe wenig zur Klärung ihres eigenen Glaubensverständnisses beigetragen! 30,3 % äußerten sich dagegen zufriedenstellend.¹⁹ K. Richter meint rückblickend, daß trotz erheblicher Mängel das Konzept in der gegenwärtigen Phase sich insoweit bewährt habe, als es der Situation der Studenten gerechter werde als andere bislang erprobte Modelle.²⁰ An anderen Universitäten, wie beispielsweise in Regensburg, sind die Versuche mit dem "Grundkurs" trotz anfänglicher guter Erfahrungen eingestellt worden, weil die Resonanz von seiten der Studenten auf die Dauer nur gering war. R. Weigand bemerkt im "Grundriß des nachkonziliaren Kirchenrechtes", daß für den Einführungskurs zu Beginn des Studiums "bisher noch kein überzeugendes Konzept gefunden sei, obwohl diese Forderung den Bedürfnissen der Studienanfänger entspricht".²¹

Ein Einwand erhebt sich gegen dieses Modell: Warum be-

18 Bonn 1978, Nr. 106-108, vgl. dazu auch E. Feifel, Nicht Theologie allein (s.o. Anm. 5), 491.

19 SKT 2 (s.o. Anm. 13), 81-88.

20 Ebd., 88.

21 Grundriß des nachkonziliaren Kirchenrechtes, hg. von J. List/H. Müller/H. Schmitz, Regensburg 1979, 164.

schränkt man sich auf die Eingangsphase; sollten dafür in erster Linie arbeitsökonomische Gründe entscheidend sein, da dieses Unternehmen viel Zeit und Kraft erfordert? Durchzieht aber nicht die oben aufgezeigte Spannung zwischen Wissenschaft und Spiritualität das ganze Studium? Andererseits ist hier jedoch ein hoffnungsvoller Anfang gemacht worden, bei dem es nicht bleiben darf, vielmehr sollten die Bemühungen um den theologischen Grundkurs vertieft und allerorten fortgeführt werden.

2.2 Gespräch über Glaubensfragen auf Wohngemeinschaftsebene
E. Klinger berichtet in SKT 4 über einen Versuch in einem Theologenkonvikt in Münster, wo bereits Wohngemeinschaften bestehen: Einmal in der Woche traf man sich zu einem Gottesdienst mit Ansprache, an den sich ein gemeinsames Abendessen anschloß. Darauf folgte ein Gespräch über Fragen der Theologie (z.B. über die Frage nach dem Tod, über die Frage, ob man sagen könne, Gott sei gestorben, nach dem Zölibat). Die einzelnen Gesprächsabende wurden nicht durch ein Literaturstudium vorbereitet, vielmehr sollten die Glaubensprobleme von den eigenen Erfahrungen der Teilnehmer her behandelt werden. Dabei gewannen die Teilnehmer den Eindruck, "daß man der Glaubensnot ohne hinreichende Beschäftigung mit Problemen systematischer Theologie in der Praxis nicht genügen kann." Darüber hinaus erkannten die Studenten, daß man "im Bereich der eigenen Erfahrung auf die Wirklichkeit des Glaubens stoßen kann". An der Universität hätte man sich niemals mehr so intensiv mit theologischen Fragen befaßt, wie in diesem überschaubaren Kreis außerhalb der Universität.²²

Dieser Versuch ist sicher sehr interessant, aber er trägt zur eigentlichen Lösung unseres Problems wenig bei, weil er den universitären Raum verläßt und bei schon bestehenden Wohn- und Interessengemeinschaften anknüpft, über die wir an der Hochschule nicht verfügen. Die Verhältnisse in einem Theologenkonvikt mit Wohngemeinschaften sind bedeutend günstiger als in einem oft sehr heterogen zusammengesetzten Seminar eines Theologischen Fachbereiches, zumal

22 SKT 4 (s.o. Anm. 12), 186f.

dann, wenn dieses noch überbelegt ist, so daß persönlich gefärbte Gespräche nicht möglich sind. Außerdem stehen diese Gespräche auf der Ebene von Wohngemeinschaften auch in keinem Verhältnis zu theologischen Veranstaltungen der Hochschule. Dennoch ist hier ein Weg gewiesen, den wir im Auge behalten sollten. Er weist uns auf die Bedeutung von Gesprächskreisen über theologische Probleme hin, die den Vorteil haben, daß der Teilnehmerkreis überschaubar ist, so daß man in diesem Rahmen leichter zu einer Klärung seiner persönlichen Glaubensprobleme gelangen kann. Hier ist eher eine existentielle Betroffenheit zu erreichen, was im Seminar kaum oder nur sehr selten möglich ist.

2.3 Studienbegleitende Wochenendseminare für Theologen an einem hochschulfernen Ort

Die Notwendigkeit der Studienbegleitung von Theologen wird begründet mit Blick auf die eingangs geschilderte Situation in unseren theologischen Fachbereichen. Diese Wochenendseminare sollten in Anlehnung an Veranstaltungen der Hochschule geplant und durchgeführt werden und auch in der Verantwortung der Hochschule liegen. Ihr Freiwilligkeits- oder Angebotscharakter sollte unbedingte gewahrt bleiben. Dabei müssen die Erfordernisse des Theologiestudiums und vor allem die Bedürfnisse der Studierenden berücksichtigt werden. Sie bieten die große Chance, losgelöst von der Hektik und dem Leistungsstreß des universitären Studiums, gewissermaßen in einem Freiraum, die Beziehungen zwischen dem theologischen Stoff und den Erfahrungen des Einzelnen herzustellen. Dies gelingt am ehesten in kleinen, überschaubaren Arbeitsgruppen, in denen der einzelne bereit ist, über das zu sprechen, was ihn bewegt und was ihm das Glauben schwermacht. Auch Theologiestudenten haben oft Hemmungen, persönlich über Fragen des Glaubens miteinander zu sprechen, oft fehlen ihnen dazu die sprachlichen Ausdrucksformen. Wo sollten sie diese auch gelernt haben, da doch zu Hause und in ihrer Umwelt das Gespräch über religiöse Fragen weitgehend verstummt ist. Sie müssen erst einmal eine religiöse Sprachfähigkeit gewinnen! In diesem lockeren Rahmen kann man auch ungezwungener über das Berufsbild des Theologiestudenten sprechen und so Hilfen zur Berufs-

findung geben. Wo hat der Theologiestudent an der Universität sonst schon Gelegenheit, über die Probleme zu sprechen, die mit seiner künftigen Berufstätigkeit zusammenhängen? Viele sind sich anfangs noch gar nicht im klaren, für welches Berufsfeld sie sich als Theologen entscheiden sollen. Wichtig ist auch, daß diese Wochenenden als zusätzliche Ergänzung zum Lehrangebot des theologischen Fachbereiches (bzw. des Faches) verstanden werden.

Ich möchte diese Form eines studienbegleitenden Wochenendes an einem hochschulfernen Ort an einem Beispiel verdeutlichen: Ein Seminar steht unter dem Thema: Bibelunterricht. Zu Beginn versucht man mit Hilfe eines Fragebogens die persönlichen Einstellungen der Teilnehmer zur Heiligen Schrift kennenzulernen. Denn wie wollen sie später im Religionsunterricht biblische Texte Schülern vermitteln, oder als Prediger die Bibel auf der Kanzel auslegen, wenn sie selbst kein Verhältnis zur Schrift haben, wenn zum Beispiel erhebliche Vorurteile gegenüber dem Alten Testament bestehen? Am Ende des Semesters werden dann die Studenten zu einem Wochenende in ein nahe gelegenes Bildungshaus eingeladen. Das Thema dieses Wochenendes lautet: "Hilfen zum persönlichen Umgang mit der Bibel". Anhand von ausgewählten Perikopen des Alten und Neuen Testaments sollen sie sich ganz persönlich mit diesen Texten auseinandersetzen, ohne jedoch völlig auf exegetische Hilfe zu verzichten. "Was sagt mir der Text? Wo trifft er mich?" Das sollen die erkenntnisleitenden Fragen dieses Seminars sein. Dieser existentielle Umgang mit der Schrift wird durch Schriftmeditation und Schriftgespräche in den Gottesdiensten ergänzt. Der Hochschullehrer wird sich in den Arbeitskreisen bewußt am Schriftgespräch beteiligen und dabei versuchen, aus der Rolle des Lehrenden herauszutreten und sich mit den Studenten auf den gemeinsamen Weg einer persönlichen Aneignung der Schrift begeben.

Studienbegleitende Wochenenden in der Hegge gehören schon seit über acht Jahren zum regelmäßigen Angebot der Religionspädagogik an der Gesamthochschule Paderborn. Sie sind thematisch angebunden an einen sechssemestrigen Vorlesungszyklus. Ihre Leitung liegt weitgehend in den Händen eines

studentischen Leitungsteams, während der Dozent sich als "fachlicher Berater und Begleiter" versteht. Dieses studienbegleitende Wochenende dient folgenden Zielen:

- Beitrag zur Standortfindung des künftigen Religionslehrers
- Problematisierung der Berufsfindung
- Beitrag zur fachwissenschaftlich-religionspädagogischen Ausbildung durch die thematische Ausrichtung des Wochenendes
- Hilfen zur Bewältigung der Studiensituation durch Erfahrungen in einer Lerngruppe
- Erfahrungsaustausch im Studium

Das Echo von seiten der Studenten auf dieses Angebot der Hochschule ist sehr positiv. Innerhalb nur weniger Stunden ist die Anmeldeliste zu den Heggewochenenden bereits überfüllt; nur 30-40 Studenten werden überhaupt zugelassen.²³

Studienbegleitende Maßnahmen dieser Art lassen sich nur in größeren Abständen durchführen; denn, wie das Beispiel der Hegge-Wochenenden zeigt, erfordern sie eine sorgfältige und zeitraubende Vorbereitung, zumal wenn an ihnen Studierende maßgeblich beteiligt sind. Sie stellen jedoch eine wertvolle Ergänzung zum Studienangebot an der Hochschule dar.

2.4 Seminare auf der Grundlage der themenzentrierten interaktionellen Methode

Die bisher vorgestellten Modelle haben den Nachteil, daß sie sich nur auf die Anfangsphase des Studiums beschränken, oder außerhalb der Hochschule durchgeführt werden. Das jetzt vorzustellende hochschuldidaktische Beispiel möchte beide Mängel beseitigen: Es handelt sich um Seminare (bzw. Übungen) auf der Grundlage der sog. Cohnschen Methode, der themenzentrierten interaktionellen Methode, die teilweise schon Eingang in den theologischen Studienbetrieb gefunden hat. Bei hochschuldidaktischen Reformvorschlägen für das Theologiestudium wird sie immer wieder empfehlend erwähnt.²⁴ Sie bietet sich besonders deshalb an, weil sie

²³ J. Thiele, Studienbegleitende Wochenenden für Theologen, in: KatBl 104 (1979) 494-500.

²⁴ O. Betz (s.o. Anm. 13), 22f; R. Zerfaß, in: SKT 4 (s.o. Anm. 12), 76.

einerseits an der wissenschaftlichen Behandlung des Themas interessiert ist, dabei aber nicht die Bedürfnisse und Erfahrungen der Lehrenden und Lernenden unberücksichtigt läßt. Auch die tieferen Kräfte der an der wissenschaftlichen Durchdringung des Stoffes Beteiligten werden nicht verdrängt, sondern in das Interaktionsgeschehen einbezogen. Drei Komponenten charakterisieren diese Methode: Ich (die eigene Situation, die Bedürfnisse, Erwartungen und Erfahrungen des einzelnen) - Wir (die Gruppe der Lernenden mit dem Lehrenden) und Es (das Thema als Zentrum und Gegenstand der Gruppenaktivität). Zwischen diesen drei Elementen soll eine Balance hergestellt werden. O. Betz meint: "Gerade für theologische und religionspädagogische Themen legt sich die Methode nahe"²⁵, weil der subjektive Faktor eine große Rolle spielt, er wird hier ernst genommen und nicht überspielt. Auch bei den Wochenendseminaren der Gesamthochschule Paderborn auf der Hegge wird dieses hochschuldidaktische Instrumentarium eingesetzt. Die Grenze dieser Methode liegt darin, daß die meisten Theologiedozenten mit dieser Methode nur unzureichend oder überhaupt nicht vertraut sind. Ohne eine spezielle Einführung in die themenzentrierte interaktionelle Methode sollte man sie jedoch nicht im Seminar einführen. Auch erfordert sie einen hohen Zeitaufwand, der nicht immer möglich ist. Sie gewährleistet zwar nur einen langsamen Lernfortschritt, dafür ist jedoch der Lerngewinn größer und kann in das Ganze der Persönlichkeit integriert werden.²⁶

Man könnte in diesem Zusammenhang auch noch auf das Colloquium im Anschluß an eine Hochschulveranstaltung hinweisen, das auf freiwilliger Basis erfolgt und mehr privaten Charakter hat, was schon dadurch unterstrichen wird, daß das lockere Gespräch über Inhalte der universitären Veranstaltung in einer Privatwohnung oder in einem Gasthaus bzw.

25 O. Betz (s.o. Anm. 13), 24; vgl. auch Rahmenordnung der Kommission "Curricula in Theologie". Unter dem Stichwort "Neuere, kommunikativ-kooperative Arbeitsformen" werden eigens die themenzentrierten interaktionellen Seminare und Übungen empfohlen, in: SKT 5 (s.o. Anm. 5), 37f.

26 Ebd., 37f.

Café stattfinden kann. Voraussetzung für dieses Colloquium ist ein Vertrauensverhältnis zwischen dem Lehrenden und den Studierenden.

Abschließend sei noch auf die Studenten- bzw. Hochschulgemeinden hingewiesen, die auch als Ort des Gesprächs über Glaubensfragen sich anbieten; hier können sich Selbsterfahrungs- oder Gesprächsgruppen bilden. Die Studentengemeinden führen jedoch weitgehend abseits von der Hochschule ein eigenes Leben und sprechen nur einen geringen Prozentsatz der Theologiestudenten an, so daß wir die Effektivität dieser Gesprächsmöglichkeit über Glaubensfragen nicht allzu hoch veranschlagen sollten.

Die Existenz von Studenten- bzw. Hochschulgemeinden und anderer außeruniversitärer studienbegleitender Maßnahmen enthebt die Lehrenden der Theologie nicht von der Pflicht, ihrerseits die Balance zwischen Wissenschaft und Spiritualität als persönlichen Auftrag an jeden einzelnen von ihnen zu betrachten. Viele der hier aufgezeigten Integrationsversuche sollten im Verbundsystem genutzt werden, wo immer sich die Gelegenheit dafür anbietet. Erst der Einsatz vieler hochschuldidaktischer Methoden hilft uns, nicht nur Theologen auszubilden, sondern sie im umfassenderen Sinne zu erziehen und zu bilden.

Prof. Dr. Ralph Sauer
Bremer Str. 9
2848 Vechta

EUGEN PAUL

ZUR VERNACHLÄSSIGUNG DER LEHR- UND LERNMETHODIK

Zum versteckten Deduktionismus in der Religionspädagogik⁺

Fragen der Lehr- und Lernmethodik sind für Religionspädagogen anscheinend eher zweitrangig oder unproblematisch. Gefragt ist eher "Grundsätzliches", "Didaktisches". Man erinnere sich etwa, wieviele Gedanken man sich z.B. über "Konzepte des Religionsunterrichts" gemacht hat, also über ein Thema, das sich mit dem Ganzen, mit Merkmalen eines guten Religionsunterrichts an der Pflichtschule überhaupt, befaßt. "Methodik" tritt demgegenüber zurück, sie tritt entweder als mehr oder minder selbstverständliche Konsequenz aus Ziel- und Inhaltsüberlegungen oder überhaupt nur in praktischer Gestalt auf, d.h. in Aussagen derer, die Handreichungen für die Praxis - vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung - verfassen. Denn, so scheint es: Das zu Lehrende bzw. zu Verkündende, also die 'Sache' ist entscheidend; wie sie gelehrt bzw. verkündet werden kann, ergibt sich daraus oder steht auf einem anderen Blatt und ist in einem zweiten Schritt zu überlegen bzw. der Praxis zu überlassen.

Die Problematik dieser Betrachtung und ihre Folgen will ich erörtern.

1. Pädagogische Beobachtungen zum Verhältnis von Didaktik und Methodik

Die Begriffe 'Didaktik' und 'Methodik' werden naturgemäß bis heute unterschiedlich gebraucht, worin sich auch die unterschiedliche Beurteilung der Grundfragen des Lehrens und Lernens spiegelt. Insofern diese Beurteilung in den Begriffsbildungen deutlich zum Ausdruck kommt, sollen einige beispielhaft vorgestellt werden.

Die "Didaktiker der Frühzeit", wie etwa der einflußreiche Wolfgang Ratke (1571-1635), sind Leute, denen nicht die Lehr-

⁺Vorgetragen in der Sektion 'Methodik'; ich danke Josip Baričević, Norbert Hörberg, Peter Orth, Hans Schalk und Klaus Schilling für ihre Anregungen.

inhalte, sondern die Methode problematisch erscheint: "Jene sind bekannt und weithin in ihrer Verbindlichkeit anerkannt: die Heilige Schrift und die heiligen Sprachen, gewisse Realien; in Frage steht aber die rechte Art und Weise, sie zu erschließen, sie zu lernen und anzuwenden" (Ballauff/Schaller 1970, 152f). Didaktik ist hier mit der Methodik identisch. Bei Comenius (1592-1670) weitet sie sich zu einer Reflexion, die "dem pädagogischen Sinn alles Unterrichts und aller Sachkenntnis" nachgeht (Ballauff/Schaller 1970, 163ff.). Didaktik schließt also die Methodik ein, erschöpft sich aber nicht darin. Diese Bedeutung legt - sie präzisierend und ausweitend - in neuerer Zeit auch Otto Willmann zugrunde: Didaktik ist als "Bildungslehre" im umfassenden Sinn zu bestimmen, die Zweck und Inhalt der Bildung, Bildungsarbeit (Unterrichtslehre), Bildungswesen und freien Bildungserwerb (durch Lektüre, Reisen usw.) - auch in ihren historischen Dimensionen - zu erörtern hat (Willmann 1913, 827). Im selben Werk wird von einem anderen Autor festgestellt, der Begriff 'Methodik' werde sehr unterschiedlich verwendet - einmal identisch mit Didaktik, dann "oft weiter, oft enger als diese, bald als Lehrkunst, bald als Unterrichtswissenschaft" -, aber es wird schon postuliert, die Didaktik habe sich mit dem "Zweck, Inhalt" usw. der Bildung, die Methodik mit dem "Lehrverfahren" zu befassen (Widmann 1914, 665). Damit ist jene Verhältnisbestimmung von Didaktik und Methodik wenigstens vorgeprägt, wie sie vor allem bei Erich Weniger und seinen Schülern zu finden ist: Didaktik kann (in einem engeren Sinn) als Theorie nur der Bildungsziele und -inhalte verstanden werden, von der Methodenfragen ausgeschlossen sind (vgl. Klafki 1970, 66f). Das Verhältnis von Ziel/Inhalt und Methode wird dabei - und das ist entscheidend! - im "Satz vom Primat der Didaktik im engeren Sinne im Verhältnis zur Methodik" beschrieben: Bevor man Methoden erkunden oder festlegen kann, muß man die Ziele und Inhalte kennen und festlegen (Klafki 1970, 70f). Die Ziele und Inhalte haben demnach die logische und sachliche Priorität. Damit wird eine eindeutige Zuordnung festgelegt, die auf den ersten Blick plausibel klingt und deshalb gerne wenigstens in praxi übernommen wird. Eben

deshalb ist sie auch auf ihre Implikationen hin zu befragen.

Dieses Denkmodell - darauf haben Kritiker aufmerksam gemacht (bes. H.J. Kaiser, in: Menck/Thoma 1972, 129-144 und Moser 1977) - gewinnt seine Plausibilität durch die Anlehnung an die uns geläufigen technologischen Vorgänge: Zuerst muß das Ziel (z.B. Brückenbau) klar sein, bevor man sich überlegen kann, wie dieses Ziel erreichbar sei. Anders gesagt: Methode wird hier als 'Weg' betrachtet, der einen bekannten Ausgangspunkt (in unserem Fall: Lernvoraussetzungen) und einen bekannten Endpunkt (hier: Lernziel und -inhalt) voraussetzt. Nun mag der Ausgangspunkt bei großzügiger Auslegung einigermaßen genau bestimmbar sein, der Endpunkt ist es nicht in jedem Fall, schon deshalb nicht, weil der Lernende das Lernziel wenigstens faktisch mitgestaltet (vgl. Schwager 1970, 94). Näherhin: Wer in jedem Fall a priori festgeschriebene Ziele voraussetzt, ehe er die Möglichkeit von Wegen erkundet, schließt einmal Ziele aus, die erst noch entdeckt werden müssen, zum andern zwingt er seine Schüler unter Umständen in eine Richtung, der sie nicht folgen können, d.h. er verfolgt u.U. utopische Ziele (vgl. Paul 1974, 146). Auch gibt es Ziele, die auf den ersten Blick nur zusammen mit den Methoden hinreichend bestimmbar sind, wie etwa Dialogfähigkeit: Wer das anstrebt, weiß, daß er sich zugleich überlegen muß, wie er es anstreben könne.

Genauer betrachtet ist an dieser Position zunächst die selbstverständliche Geltung des Zieles und Inhalts problematisch. Jeder Lehrinhalt ist ja 'methodisch' perspektiviert, er trägt die erkenntnistheoretische Signatur seines Zustandekommens, was wiederum die Lehr- und Lernmethodik insofern berührt, als zu überlegen ist, ob und wie diese wissenschaftsmethodische Genese in der unterrichtlichen Rekonstruktion berücksichtigt werden kann oder muß, damit eine sachgerechte Erkenntnis zustandekommt (bes. Moser 1977). Vor aller Lehr- und Lernmethodik sind aber 'Sachen' nicht einfach 'Sachen'. 'Sachen' als Erkenntnisinhalte, darauf hat man schon in der hochschuldidaktischen Diskussion früh aufmerksam gemacht,

sind nicht an sich gegeben, sie sind vielmehr je schon insofern didaktisch geprägt, als sie das Merkmal ihrer Erkenntnisgewinnung an sich tragen, und als sie als mitteilbare und mitteilenswerte Erkenntnisse gelten, somit je (mehr oder minder bewußt) auf Adressaten, verstehende Menschen und somit mögliche Verstehensweisen bezogen sind (v. Hentig 1966), eine in der neueren Hermeneutik geläufige Erkenntnis, die freilich nur zögernd in den didaktischen Bereich hinein weitergedacht wird. Dort herrscht allzuoft noch das Schema 'hier die Sache - dort deren Vermittlung'.

Als Zweites ist an dieser Position - auch darauf hat die Kritik hingewiesen - die Isolierung der Methode vom Inhalt problematisch. Methoden, auch Lehr- und Lernmethoden, stecken ja den inhaltlichen und intentionalen Rahmen des Lehrens und Lernens ab und sind insofern nicht einfach Mittel zum Zweck, sie bestimmen vielmehr diesen mit. Selbst ein ziellos begangener Weg ist halt auch nur ein Weg, auf dem man nur das finden kann, was an diesem Weg liegt. - Wo man immer erst nachträglich eine Methode sucht, wächst zumindest die Gefahr, daß - man muß ja eine finden! - Wege beschritten werden, die faktisch zu anderen Zielen führen.

Beide kritischen Punkte zusammengesehen: Eine solche Zuordnung beschwört - so sei zunächst vorsichtig formuliert - die Gefahr, 'Sachen' zu lehren, die (noch) nicht lernbar, ja unnötig oder gar schädlich sind, weil sie den Schüler in eine Richtung zwingen, die nicht die seine sein kann. Umgekehrt fordert H. Rombach daher: "Der Erzieher muß, da er nicht auf Menschenformung unter vorgegebenen Zielen, sondern auf Menschenbildung im Hinblick auf selbstmächtige Eigenbestimmung aus ist, die Ziele in die Methodenfrage und die Methode in die Zielfrage einbeziehen und beide in einem gesteigerten und potenzierten Methodenbewußtsein zueinander bestimmen". (Rombach 1977, 282) Mit anderen Worten: Wer eine Erziehung und entsprechend eine Lehre im Auge hat, deren Ziel es ist, sich selbst überflüssig zu machen, wird ein technologisches Methodenverständnis ablehnen müssen.

Entsprechend geht die pädagogische Diskussion unserer Frage in Richtung des Interdependenzmodells, wie es schon P. Heimann und seine Mitarbeiter formuliert hatten (Heimann 1965, vgl. Klafki 1977, der sich weitgehend dieser Position annähert). Danach sind die unterrichtlichen Faktoren wechselseitig voneinander abhängig. Für unsere Frage formuliert: Ziele sind nur bestimmbar, wenn man zugleich Methoden bestimmen kann, und beide sind wiederum in Beziehung zu setzen vor allem zu den individuellen Voraussetzungen der Schüler. Didaktik wird dann als umgreifende Reflexion der Zusammenhänge des Lehrens und Lernens verstanden, deren Elemente u.a. die Ziel-Inhalts- und die Methodenreflexion bilden.

Dem soll nun im religionspädagogischen Bereich näher nachgegangen werden.

2. Religionspädagogische Beobachtungen zum Verhältnis von Didaktik und Methodik und zu den praktischen Konsequenzen

Zur Zeit der "Didaktiker der Frühzeit" (s.o.) und noch eine gute Zeit nachher waren Pädagogik und Religionspädagogik weitgehend identisch, bewegten sich wenigstens in gleichen Bahnen. So genügt es hier für unsere Zwecke, die neueste Zeit zu betrachten.

Eine Diskussion der Frage, die mit der pädagogischen auch nur von Ferne vergleichbar wäre, findet sich in der Religionspädagogik nicht. Durch Zufall kann ich dokumentieren, was ich als Symptom für die Betrachtung in neuerer Zeit werte.

"Methodik des gesamten Religionsunterrichtes in der Volksschule" war die erste Auflage eines Buches von J. Schieser betitelt, dem J. Göttler im Vorwort 1911 bescheinigte, es habe die notwendige didaktische Orientierung der Katechetik "vorbildlich erfüllt." Es handelt sich um ein reines Methodikbuch, dessen Titel "auf Ersuchen des Verlages" ab der 17. Auflage in "Didaktik und Stilistik des..." geändert wurde, "weil das Wort 'Methodik' - besonders für die jüngere Lehrerschaft im Norden - das Gegenteil von Anziehungskraft habe und dem buchhändlerischen Vertriebe schade" (so der Verf. an Göttler in einem Brief vom 21.4.1933, der sich in

meinem Besitz befindet). Aus demselben Grund läßt der Verlag übrigens die Jahreszahl des Göttlerschen Vorworts (1911) weg (vgl. ebd.). Didaktik wird hier mit Methodik identifiziert: die Inhalte des Religionsunterrichts (Biblische Geschichte, Katechismus, Liturgisches und etwas Kirchengeschichte) sind mehr oder minder selbstverständlich oder vorauszusetzen, nicht jedoch die Weise der Vermittlung. Diese Sicht wird in der Religionspädagogik unseres Jahrhunderts in der Gestalt selbstverständlich, wonach die Inhaltsfragen ('materi-alkerygmatisch') von den Vermittlungsfragen (die formale, "methodisch-didaktische Seite") getrennt und letztere für sekundär erklärt werden (Arnold 1949, z.B. 161 und 94; weitere Belege bei Paul 1971). Sie ergeben sich aus psychologischen Gesetzmäßigkeiten und/oder den Inhalten.

Mit der prinzipiellen Kritik an einer 'theologisch deduzierten Katechetik' seit Ende der sechziger Jahre (dazu Paul 1971) wurde diese Betrachtungsweise kritisiert und das Interdependenzmodell auch bezüglich Ziel/Inhalt und Methode unwidersprochen in die religionspädagogische Theorie eingeführt (vgl. z.B. Paul 1974). Damit schien die Frage erledigt, und - soweit ich sehe - erhob sich nur eine Stimme, die "Die vergessene methodische Komponente" beklagte, dabei freilich den "Vorrang des Weges vor Inhalten und Zielen" postulierte, eine radikale These, die zudem wenigstens in Richtung eines neuen Konzepts von Religionsunterricht bzw. religiöser Bildung zielt (Rummel 1979).

Diese Stille enthüllt m.E., daß Interdependenz wohl theoretisch bejaht, jedoch nicht oder kaum bei der religionspädagogischen Arbeit beachtet wird: Wo man sich nicht darauf einläßt, entstehen auch keine Fragen, denen nachzugehen wäre. Folgende Indizien scheinen mir für diese These zu sprechen:

a) In aller Regel verfaßt man zuerst die Schulbücher, dann in einem zweiten Arbeitsgang die Lehrerkommentare. Bis auf den heutigen Tag kann man Einladungen zur Mitarbeit folgender Art erhalten: Das Schulbuch X sei fertig, man suche daher jetzt ein Team, das Vorschläge zur "didaktischen Er-schließung erarbeitet". Die Gegenfrage, ob das nicht schon

die Schulbuchverfasser gemacht hätten, ja hätten machen müssen, stößt - gelinde gesagt - auf Unverständnis.

Hier wird die Interdependenz von Ziel/Inhalt und Methode vergessen.

b) Nicht selten wird die wissenschaftliche Methode fast unbefragt (vereinfacht) als Unterrichtsmethode übernommen. Das kam bzw. kommt zuweilen besonders im Bibelunterricht vor (vgl. Paul 1978). Hier wird vergessen, daß die Methode auch mit den Lernmöglichkeiten der Schüler in Beziehung zu setzen ist.

c) 'Curriculare Lehrpläne', also solche, die unter dem Anspruch verfaßt sind, auch Methoden zu nennen, entledigen sich dieser Aufgabe sehr formal, um nicht zu sagen: banal, und/oder sie decken all das zu, was eine didaktische Besinnung problematisieren muß. Ein Beispiel für viele, und noch nicht einmal das schlimmste: Bei "Gebetserziehung" werden als "Unterrichtsverfahren" z.B. "Einübung von geformten Gebeten", "Hinführung zu freiem Beten", "erste Hinführung zur Meditation", "miteinander beten" genannt (Curricularer Lehrplan, Katholische Religionslehre für die 5. Jahrgangsstufe des Gymnasiums, München 1976, 15).

d) Methodische Vorschläge sind nicht selten einfallslos, vage improvisiert oder abstrakt, ein Zeichen dafür, daß sie kaum konkret im didaktischen Kontext erprobt worden sind, also auch dafür, daß man sich einer hinreichenden Methodenreflexion nicht unterzogen hat. Man denke z.B. an den Vorschlag, Grundschulkinder sollen sich in Gruppenarbeit vorstellen, wie es auf der Welt wäre, wenn alle Menschen gut oder böse wären, damit sie zur Erkenntnis gelangen: "Eine gute Welt ist besser als eine böse" (vgl. dazu Paul 1977, 89 und 92f). Man denke an die Flut von Excerpten, dazu noch oft aus hochabstrakten (theologischen) Abhandlungen, denen Kollegstufenschüler ausgesetzt werden.

e) Last not least: Die 'theologische Überprüfung' von Unterrichtsmaterialien (Schulbücher usw.) ist prinzipiell - wie der Name sagt - so angelegt, daß die Frage der Vermittelbarkeit ausgeklammert wird. Wer etwa als systematischer

Theologe, um ein gängiges Beispiel zu nennen, die Einfügung des Opfercharakters der Eucharistie in ein Grundschulbuch verlangt, braucht sich daher nicht zu fragen, ob dieser auch vermittelbar sei. - Der Streit aller Beteiligten geht dann um die Orthodoxie dieser Materialien, ein Streit, der - in dieser Perspektive geführt - in der Regel unfruchtbar ist und nicht aufgrund didaktischer Argumente entschieden werden kann, weil sie von den Beteiligten nicht klar genug erkannt bzw. benannt werden. Umgekehrt: Eine interdependente Betrachtung zeigte allen Beteiligten, daß abstrakte Orthodoxie nicht selten konkrete Häresie bedeutet: Wieviel Häresie produziert wohl das (trinitarische) Dreieck, das man Grundschulkindern zeichnen läßt?

Alle diese Indizien legen den Schluß nahe, daß das Interdependenzmodell kaum praktiziert wird, und das heißt zugleich, daß eine hinreichend konkrete, den Ernst der Vermittelbarkeit erschließende Religionsdidaktik noch zu wenig entwickelt ist. Der damit verbundenen Problematik soll jetzt näher nachgegangen werden.

3. Zum dogmatischen (systematisch-theologischen) Aspekt des Interdependenzmodells

Die systematisch-theologische Grundfrage nach der Möglichkeit des Interdependenzmodells im Bereich des Glaubens hängt - neuzeitlich gesprochen - entscheidend vom Offenbarungsverständnis ab (vgl. Eicher 1976 und 1977). Wer Offenbarung als Glaubenssätze versteht, mit denen der Mensch 'von außen' konfrontiert wird und die er zu akzeptieren hat, wird prinzipiell einem Lehrmodell zuneigen, das in der richtigen Abbildung der biblischen und vor allem theologischen Tradition (bes. Katechismus) die Hauptaufgabe sieht, deren Vermittlungsweise nachträglich bedacht werden kann, weil ihre Möglichkeit a priori feststeht: Das Heilsnotwendige muß auch (kraft Gottes Absicht und Hilfe) vermittelbar sein. Und solche oder verwandte theologische Vorstellungen werden zumeist auch dafür verantwortlich gewesen sein, daß Inhalts- von Methodenfragen getrennt wurden. Und doch muß das nicht so sein, denn zumindest bezüglich der Kinder könnte ein

Interdependenzmodell akzeptiert werden, insofern das, was sie ihrem Alter gemäß vom unabdingbaren Glaubenswissen verstehen können, nicht a priori feststeht, sondern erst - auch durch Erkundung gangbarer Wege (Methoden)! - erforscht werden muß. So könnte m.a.W. auch aufgrund eines solchen Offenbarungsverständnisses festgestellt werden, daß es für eine bestimmte Glaubenswahrheit in einem bestimmten Alter noch keine Vermittlungsmethode gibt, somit diese Wahrheit als Lehrstoff noch nicht in Frage kommt.

Nun ist aber ein solches Offenbarungsverständnis, wie man spätestens seit der (Wieder-)Entdeckung der Geschichtlichkeit der Theologie im 19. Jahrhundert immer deutlicher erkannt hat, nicht haltbar. Zum andern bedeutet die - unbestrittene - Anerkennung des Glaubenssinnes (*sensus fidei*, *sensus fidelium*) als einer Quelle der Glaubenserkenntnis doch wohl, daß die eigene Glaubenserfahrung und vorher schon die Vernehmbarkeit der Offenbarung schon ein Moment dieser selbst ist. Mag man daraus immer wieder keine oder nur zögernde Konsequenzen gezogen haben, so ist damit trotzdem das Interdependenzmodell bei der Glaubenserkenntnis wenn nicht gefordert, so doch wenigstens prinzipiell möglich. Mit anderen Worten: Die Möglichkeit und Weisen ('Methoden') der Glaubenserkenntnis aus der Erfahrung sind mit ein Kriterium der Wahrheit des Glaubens, insofern sie seine mögliche Bewährung im Glaubensleben erkunden helfen. Sie sind so etwas wie das empirische Auge der Theologie. Eine Dogmatik, die das übersieht, erstarrt im Positivismus und begibt sich der Möglichkeit, neuere Entwicklungen auch einmal (zustimmend) zu würdigen, anstatt sie nur moralisch (negativ) zu qualifizieren. Jedenfalls erliegt sie dann leicht der Gefahr, wie das z.B. bezüglich der Entwicklung der Bußpraxis heute zuweilen geschieht, Praktiken, die mit dem traditionell-dogmatischen Standard nicht übereinstimmen, nur einer unzulänglichen Verkündigung anzulasten (dazu K. Baumgartner, in: *KatBl* 1976, 489). Eine Theologie - das ist zu folgern -, die Glaubenserfahrungen einbegreift, erlaubt nicht nur ein Interdependenzmodell, sie legt es auch nahe oder fordert es sogar.

Zugleich muß sie ein Denken, das 'Sache' und 'Methode' - womöglich noch verzeichnend - gegenüberstellt, als unbefriedigend zurückweisen.⁺

4. Zum religionspädagogischen Aspekt des Interdependenzmodells

Damit das Gesagte nicht abstraktes Postulat bleibt, muß eine Vorstellung darüber entwickelt werden, wessen Glaubenserfahrungen ein Konstitutivum der Glaubenserkenntnis sind oder sein können. Die faktisch gegebene Antwort dürfte oft gelaute haben: die Erkenntnisse und Erfahrungen (?) der Experten, also der Theologen. Sonst wäre es schlecht zu verstehen, daß die Rolle der Laien nicht selten darin gesehen wird, die grundlegenden Erkenntnisse der Theologen nur zu rezipieren. Auf der Ebene der Vermittlung an die Gläubigen wäre dann das Interdependenzmodell außer Kraft gesetzt. Das entspricht aber nicht dem Axiom vom sensus fidelium als einem Fundort der Glaubenserkenntnis. Dieses meint nämlich grundsätzlich alle (erwachsenen?) Gläubigen. Somit folgt daraus, daß in der 'religiösen Bildungsarbeit' die Rolle zumindest der Erwachsenen nicht einfach die der Hörer sein kann. Sie muß - wie auch immer im Einzelnen - die grundsätzliche Möglichkeit zu aktiver Beteiligung an der Erkenntnisgewinnung in sich schließen.

Hinzu kommt der religionspädagogische Aspekt im engeren Sinn, d.h. der (spätestens seit der Aufklärung) bekannte und besonders bezüglich Kindern und Jugendlichen wenigstens theoretisch bejahte Grundsatz, wonach die individuellen Disposi-

⁺Ein Beispiel aus jüngster Zeit: "Wo auf eine positivistische Weise unterstellt wird, daß es die Wahrheit ohnedies nicht einzusehen gebe und daß dies für möglich zu halten einem Angriff auf Toleranz und Pluralismus gleichkomme, da produziert sich die Methode ihre Wahrheit, das heißt von der Vermittelbarkeit aus wird dekretiert, was vermittelt werden soll und nicht mehr von der Sache her gesucht, wie sie vermittelt werden kann. Die grundsätzliche Absage an einen Katechismus, die wir in den letzten zehn Jahren erlebt haben, ist wohl das deutlichste Beispiel für eine solche Einstellung, die sich von der Praxis der Vermittlung her die Sache bestimmen läßt und nicht mehr von der Sache her nach deren möglichen Vermittlungen sucht." (Joseph Kardinal Ratzinger, Was ist Theologie?, in: IKaZ 8 (1979) 124).

tionen über die Angemessenheit eines Lehrinhalts mitentscheiden: Ob theologisch Bewährtes auch eine angemessene (Lehr-)Methode findet, somit verstanden wird und hilfreich (lebensbedeutsam) ist, hängt auch - wie z.B. schon J.B. Hirscher sagt - von der "Fassungskraft" und dem "Bedürfnis" der Schüler ab (Hirscher 1832, 79).

Wir haben also zwei Ebenen, von denen her Rückwirkungen auf den Glaubensinhalt erfolgen: a) die grundsätzliche Ebene der Glaubenserfahrung Erwachsener überhaupt und b) die Ebene der je individuellen Erfahrungsmöglichkeiten vor allem (aber nicht nur) im Kindes- und Jugendalter. Beide Ebenen sind zu beachten. Verdeutlichen wir uns das z.B. an der Beurteilung eines Katechismus. Gewöhnlich wird hauptsächlich seine 'Theologie' unter die Lupe genommen und je nachdem gelobt und getadelt. Was ist diese Theologie, bezogen auf die Ebenen des Interdependenzmodells? Zunächst in aller Regel die Glaubenserkenntnis Erwachsener, näherhin zumeist jene, die einem (mehr oder minder großen) Konsens der Theologen, also der Experten entspricht. Nun kann diese Theologie die Glaubenserfahrungen Erwachsener - wenn man von den Extremen her betrachtet - kaum oder in hohem Maße schon aufgenommen haben, also ein Interdependenzmodell der Erkenntnisgewinnung kaum oder in hohem Maße schon implizieren, und entsprechend dreht sich der erste Streit der Beurteiler, so scheint mir, heutzutage (oft unbewußt) zuerst darum, ob und wie das der Fall bzw. zulässig ist. Die Sprachregelung hierfür lautet bei der Beurteilung gewöhnlich, ob es sich um eine 'moderne' (=heutige Erfahrungen aufnehmende) oder eher 'traditionelle' bzw. 'traditionalistische' (=nur die Tradition wiederholende) Theologie handelt. Desungeachtet bleibt aber diese Theologie, wenn sie als in allen Punkten gleich verbindlich betrachtet wird, gegen neue Glaubenserfahrungen abgeschlossen; sie setzt dann (im Idealfall) auf die bekannten und bewährten Vermittlungsweisen und -möglichkeiten. Entsprechend dreht sich der nächste Streit der Beurteiler (oft unbewußt) gewöhnlich darum, inwiefern solche Geschlossenheit möglich und sinnvoll sei (Verbindlichkeit). Dieser Streit wird vornehmlich unter dem Motto der 'unverkürzten Orthodoxie' geführt.

Nicht selten nun bedeutet ein Lob der Theologie bei den Beurteilern auch ein Lob des ganzen Werks. Damit fällt die zweite der genannten Ebenen (Ebene b) und unter Umständen sogar eine genaue Analyse der ersten bei der Betrachtung aus, was möglicherweise zu einem schiefen Bild führt. Denn denkbar wäre z.B., daß der Katechismus so formuliert ist, daß ihn nur Theologen verstehen. Ihr Entzücken über in Halbsätzen untergebrachte neueste Aspekte führte dann zu einer Empfehlung, obwohl das Buch weder durchschnittliche Erwachsene, geschweige denn Kinder und Jugendliche anzusprechen vermöchte. Daher muß der Streit der Beurteiler auch darum gehen, welche Adressaten (und entsprechend Erfahrungsmöglichkeiten) ein solches Buch im Auge hat. Dies wiederum setzt voraus, daß die Verfasser solche auch - über die mehr oder minder auf (theologiekundige) Erwachsene hin entworfene Normaltheologie hinaus - im Auge hatten, was wiederum bedeutet, daß sie sich nicht erst nachträglich über Vermittlungsmöglichkeiten Gedanken machen. Lehnt man das ab, dann mündet der letzte Streit wieder in den ersten: Ob ein Interdependenzmodell überhaupt möglich ist. - Die Geschichte der (Schul-)Katechismen, so scheint mir, ist weithin ein Dokument negierter Interdependenz und ihrer Folgen: Daß der Katechismus für Schüler ein zweifelhaftes Lehrmittel ist, wird immer wieder erkannt; den Grund hierfür sucht man - erfolglos - wechselweise einmal im Inhalt, dann in der Methode, nie aber im möglichen Zusammenspiel beider.

5. Praktische Konsequenzen

Ziehen wir konkretere Folgerungen aus diesen mehr grundsätzlichen Überlegungen. Selbstverständlich folgt aus dem Gesagten nicht, alle bisherigen praktischen Vorschläge seien unzureichend. Es gibt ja wohl genügend theologische Erkenntnisse, die - auf welche Weise auch immer - Glaubenserfahrungen aufgenommen haben, somit nicht erst der erneuten 'Erkenntnisgewinnung bzw. Bewährung von unten' unterzogen werden müssen. Sie beinhalten mit anderen Worten auch eine mögliche Verstehensweise, die dann auch in einem zweiten Schritt, der Methodenreflexion, erhoben werden kann (z.B. bei der Ausarbei-

tung einer Predigt). Ebenso gibt es Glaubensinhalte (theologische Erkenntnisse), deren Vermittelbarkeit für bestimmte Altersstufen - auf welche Weise auch immer - mehr oder weniger feststeht, die somit ebenso eine sekundäre Methodenreflexion zulassen. In diesen Fällen ist mit anderen Worten eine 'methodische Bewährung' faktisch schon erfolgt. Man kann also - wie Gottseidank öfter im Leben - auf Bewährtes zurückgreifen, ohne sich genau darüber Rechenschaft geben zu können, warum es sich bewährt hat. In die Lernzielterminologie übersetzt heißt das: es gibt legitime Ziele, die mehr oder minder 'geschlossen', festgelegt sind und entsprechend auch mit mehr oder minder festgelegten Methoden erreicht werden können. Daneben aber gibt es mehr oder minder offene (nicht festgelegte) oder gar ganz offene, noch zu erkundende Ziele, die entsprechend ihre 'methodische Bewährung' noch suchen und in dieser Bewährung erst ihre Gestalt gewinnen. Wieder theologisch gesprochen: Es gibt Glaubensfragen, die erst ihre Gestalt finden müssen, nicht bloß im Gespräch der Experten, sondern mehr noch durch die ernst genommenen Lebenserfahrungen der Glaubenden hindurch.

Heute nun - und deshalb beschäftigen wir uns mit diesen und ähnlichen Fragen vermutlich - sind Sicherheiten auch im Glaubensbereich immer weniger zu haben; eine darauf setzende Verkündigung und Lehre wird deshalb gerade das nicht erreichen, was sie intendiert, nämlich Glaubenserfahrungen zu entbinden. Daher wird eine Verkündigung, die zu leicht(-fertig) auf Bewährtes setzt, ihre Zielsetzung unnötig gefährden. Das gilt nicht zuletzt angesichts der unterschiedlichsten individuellen Voraussetzungen, die heutige 'Glaubensschüler' oft mitbringen. 'Interdependenz' ist daher theoretisch zu reflektieren und zu praktizieren. Das bedeutet, die oben 2.a ff. gemachten Beobachtungen umzukehren. Vor allem - so scheint mir - wäre schon viel geholfen, wenn alle Verfasser von Schul- und ähnlichen Büchern zuerst den 'Lehrerkommentar' verfaßten, d.h. ein ausgearbeitetes didaktisches Konzept entwickelten, das sich vor methodischen Fragen nicht drückt. Dann käme vermutlich auch zum Vorschein, wieviel Offenheit bzw. Geschlossenheit des Lerngangs angebracht ist. Hinzu müßte eine Hin-

führung zu einer interdependenten Planung von Lehr- und Lernvorgängen kommen (Beispiel bei Boehinger/Paul 1979, Kap. 9). Überhaupt verdiente die methodische Reflexion mehr Aufmerksamkeit (Versuch a.a.O. Kap. 7). Das bedeutet freilich: Mehr Arbeit vor Ort, en detail - weniger (Global-)Konzepte. Vielleicht wäre dann auch theologisch Strittiges leichter zu klären, da es besser der Bewährung in der communio (der Glaubenden) ausgesetzt würde (vgl. oben 2.e). Vielleicht käme man dann sogar dem näher, was man unter dem Namen 'Korrelation' sucht.

'Interdependenz' ist nichts Neues. Aber - und darauf wollte ich aufmerksam machen - sie wird nicht oder kaum in Praxis überführt, vermutlich auch, weil ihre Implikationen zu wenig bedacht werden. Die ausländische Religionspädagogik scheint diese Fragen deutlicher zu sehen. Erörterungen von Grundformen oder Konzeptionen religiöser Erziehung - wie immer man das nennen will - diskutieren die theologischen Aspekte dort ebenso intensiv wie z.B. die methodischen (vgl. die Übersicht bei Rummary 1976). Bei uns jedoch ist der 'katechetische Deduktionismus' - so vermute ich - überwiegend nur thetisch abgetan.

Prof. Dr. Eugen Paul
Kirchenweg 11
8901 Diedorf

Literaturverzeichnis

F.X. Arnold, Grundsätzliches und Geschichtliches zur Theologie der Seelsorge, Freiburg 1949

Th. Ballauf/K. Schaller, Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. II, Freiburg/München 1970

E. Boehinger/E. Paul, Einführung in die Religionspädagogik, München/Mainz 1979

P. Eicher, Das Offenbarungsdenken in seiner katechetischen Konsequenz, in: KatBl 101 (1976) 289-305

Ders., Offenbarung. Prinzip neuzeitlicher Theologie, München 1977

- P. Heimann u.a., Unterricht. Analyse und Planung, Hannover 1965 u.ö.
- H.v. Hentig, Das Lehren der Wissenschaft, in: FH 1966, 162-170
- J.B. Hirscher, Katechetik, Tübingen ²1832
- W. Klafki u.a., Erziehungswissenschaft 2., Frankfurt a.M. 1970
- Ders., Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik, in: Ders. u.a., Didaktik und Praxis, Weinheim 1977, 13-39
- P. Menck/G. Thoma (Hg.), Unterrichtsmethode, München 1972
- H. Moser (Hg.), Probleme der Unterrichtsmethodik, Kronberg 1977
- E. Paul, Das Ende einer theorieelosen Religionspädagogik, in: G. Stachel/W.G. Esser (Hg.), Was ist Religionspädagogik?, Zürich 1971, 9-31
- Ders., Methoden, in: Handbuch der Religionspädagogik II, 145-172
- Ders., Religionsunterricht in der Primarstufe, in: HerKorr 31 (1977) 87-94
- Ders., Die Bibel unter heutigen Bedingungen verstehen, in: RpB 1/1978, 3-23
- H. Rombach, Methode, in: Wörterbuch der Pädagogik II, Freiburg 1977, 280-282
- G.A. Rummel, Die vergessene methodische Komponente, in: rhs 22 (1979) 161-171
- R.M. Rummery, Catechesis and Religious Education in a Pluralist Society, Huntington, Ind. 1976
- J. Schieser, Didaktik und Stilistik des gesamten Religionsunterrichtes in der Volksschule, Köln 171933
- K.H. Schwager, Methoden und Methodenlehre, in: HPG II, 1970, 93-128
- S.P. Widmann, Methodik I und II, in: LPäd (F) III, 1914 (Nachdruck 1921), 664-666
- O. Willmann, Methode, in: LPäd (F) III, 659-664
- Ders., Didaktik, in: LPäd (F) I, 1913 (Nachdruck 1921), 826f

BERNHARD JENDORFF

MICROTEACHING - EIN ELEMENT IN DER RELIGIONSLEHRERAUSBILDUNG

Mit der begrüßenswerten Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten wurde der Praxisbezug angehender Religionslehrer nicht größer. Studenten der Religionspädagogik erleiden häufig nach einer 'wissenschaftlichen', praxisfernen ersten Ausbildungsphase, in der die Probleme des Berufsfeldes nur am Rande - ohne Übungen mit Schülern - aufgearbeitet werden, einen schon urbi et orbi geklagten Praxischock. Mit J. Grell läßt sich zugespitzt fragen, "wieweit die Tabuierung des Praktischen durch viele Wissenschaftler der Ausdruck von Bescheidenheit und Sorge über zu frühe oder falsche Anwendung wissenschaftlicher Befunde ist und wieweit nur ein Symptom für die Arroganz, mit der Wissenschaftlichkeit sich bis heute vom Gewöhnlichen zu distanzieren beliebt."¹ Die studentischen Stimmen, die von ihren Hochschullehrern eine personorientierte, d.h. auch eine am zukünftigen Berufsfeld orientierte Ausbildung fordern, dürfen nicht als 'mode-erkrankt' abgetan werden. Studenten wollen in der Regel in der Arbeit mit Schülern lernen und sich experimentierend mit einem Mentor langsam in das Unterrichten einleben. 'Gute Ratschläge' der Hochschullehrer und Praktikumsbetreuer wollen sie als für ihre Person angemessen erfahren und weiterentwickeln.

Eine Möglichkeit, den garstigen Graben zwischen der ersten und der zweiten Ausbildungsphase ohne Bruch zu bewältigen, kann in Microteaching-Seminaren (=MTS), in Trainingsseminaren zum Lehrverhalten, gesehen werden.

Die folgenden Überlegungen erwuchsen den MTS, die im Institut für Katholische Religionswissenschaften der Justus-Liebig-Universität in Gießen seit 1972 in regelmäßigen Abständen durchgeführt werden.

Nachdem kurz informiert wurde,

1. wie sich ein MTS in die religionspädagogische Ausbildung der Sekundarstufen I-Lehrer an der Justus-Liebig-Universität

1 Grell, 30

Titel, die ausführlich in der Literaturliste bibliographiert sind, werden in den Anmerkungen nur gekürzt aufgeführt.

integriert,

2. was ein MTS ausmacht,
 3. welche Ziele ein MTS verfolgt,
- wird dann ausführlicher
4. der Aufbau eines MTS beschrieben. Es folgt dann noch
 5. eine Liste von Schwierigkeiten, die vor Beginn eines MTS geklärt werden müssen, und
 6. Literaturhinweise, um MTS planen und durchführen zu können.

1. Integration eines Microteaching-Seminars

1. Semester:

2stündig	Religionspädagogisches Orientierungs-
+	projekt
Kompakt-	z.B.: "RU im Spannungsfeld von Gesell-
veranstal-	schaft - Kirche - Schulwirklichkeit"
tung	

Bei dieser ersten Vermessung des religionspädagogischen Feldes verhindern u.a. Berichte aus der Praxis - 'Blitzlichter' RU erteilender Lehrer - eine rein theoretische Aufarbeitung der Problemstellung. - Ein Kompaktwochenende (Freitag - Sonntag) fördert das Kennenlernen zwischen den Studienanfängern, den Hochschullehrern und der Katholischen Hochschulgemeinde. Das gemeinsame Arbeiten und geistliche Leben dieser Tage macht sich positiv für die Zusammenarbeit in den Lehrveranstaltungen und im Kontakt zur Katholischen Hochschulgemeinde bemerkbar.

2. Semester:

3stündig	Proseminar: Hospitationen
1stündig	Vorlesung
	Z.B.: "Unterrichtsvorbereitung und
	-kritik"

Systematische Beobachtungen, Beschreibungen, Analysen

von RU sensibilisieren die angehenden Religionslehrer für die Komplexität ihres Aufgabenfeldes ².

- Die Vorlesung bereitet das Fachpraktikum vor.

<u>3. Semester:</u>	1. Fachpraktikum (oder wahlweise als
	2. Fachpraktikum im 5. Semester)
2stündig	Vorbereitung im Wintersemester
+	
5wöchiges Praktikum	Durchführung nach dem Wintersemester
+	
5x2stündig	Auswertung während des Praktikums

Im 5wöchigen Praktikum im Anschluß an das Wintersemester wird eine im Semester zuvor vorbereitete Unterrichtseinheit erprobt und in einer das Praktikum begleitenden Veranstaltung analysiert und verbessert.

<u>4. Semester:</u>	
1stündig	Vorlesung
	Z.B. "Religionspädagogische Modelle"
2stündig	Seminar
	Z.B.: "Microteaching"

Die Studenten sammelten bereits in den Hospitationen und im Fachpraktikum Unterrichtserfahrungen. Sie lernten die Komplexität des Unterrichts sowie ihre persönlichen Stärken und Schwächen beim Unterrichten kennen. Sie wissen, welche Änderungen des Lehrverhaltens für die spätere Praxis notwendig sind. Dies wird u.a. auch durch das Lehren in entlasteten Situationen erreicht.

<u>5. Semester:</u>	Kein Angebot in Religionspädagogik
---------------------	------------------------------------

² Anregungen zur Beobachtung bei: G.Stachel (Hg.), Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, Zürich 1976.

6. Semester:

2stündig

Seminar

Z.B.: "Die Geschichte des Volkes Gottes
im RU"

Das letzte didaktische Seminar sollte interdisziplinär angeboten werden, z.B. mit dem Kirchenhistoriker oder Systematiker.

2. Wesentliche Aspekte eines Microteaching-Seminars

Microteaching (= MT), ein in den USA Anfang der 60-er Jahre entdecktes Verfahren³, das heute ein wichtiges Element in der amerikanischen Lehreraus- und -fortbildung ist, beginnt langsam, aber sicher, auch in der Bundesrepublik einen festen Platz einzunehmen⁴.

MT kann den unterschiedlichen religionspädagogischen, technischen, finanziellen Erfordernissen und Möglichkeiten angepaßt werden.

MT ist simulierter RU und wirkliches Unterrichten.

Ein MT ist gekennzeichnet durch

- ein in Gruppen- und Einzelarbeit vorbereitetes aktives, eigenständiges individuelles Unterrichten eines Studenten, wobei

drei Reduktionen das Lehren erleichtern:

1. Reduktion der Zeit

Der Student unterrichtet maximal 10 Minuten.

2. Reduktion der Schülerzahl

Der kurze RU findet vor 4-6 Schülern statt.

3. Reduktion der Unterrichtsvariablen

Die auf den Junglehrer zukommende Fülle fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Probleme, die oftmals gleichzeitig binnen weniger Minuten zu bewältigen sind, wird reduziert. Teilfertigkeiten des Unterrichts werden im MTS geübt, um sie später in das Ganze des Unterrichts integrieren zu können.

3 Vgl. Allen/Ryan.

4 Vgl. Zifreund. Hier findet der interessierte Leser eine Fülle von Literaturhinweisen.

Ein MTS ist ferner gekennzeichnet durch die

- Analyse des reduzierten Unterrichtsgeschehens in einer
 - Individualphase,
 - von einem Tutor gelenkten Auswertungsphase,
 - Plenumdiskussion

mit Hilfe

- eines Video- oder Tonbandgerätes,
- von Beobachtungsbogen.

Kennzeichen von MTS ist ferner, daß

- der gleiche Unterrichtsschritt nach wenigen Stunden oder Tagen - nicht wie im Schulalltag möglicherweise erst nach Wochen - unter Beachtung der vorgeschlagenen Verbesserungen vor einer neuen Schülergruppe erneut geübt werden kann.

3. Ziele eines Microteaching-Seminars

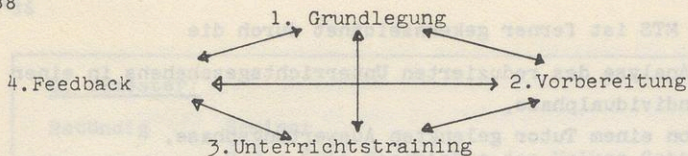
In einem MTS, an dem nur maximal 15 Studenten teilnehmen sollten, wird das Lehren gelernt, die Grammatik der Lehrtechniken im RU, die zu kreativer Gestaltung der jeweiligen religionspädagogischen Situation anregt, systematisch wiederholt eingeübt. Die Studenten

- erwerben Einsichten in die Dimension unterrichtlichen Handelns im RU,
- werden sensibilisiert für einzelne Dimensionen ihrer eigenen Handlungsweisen und deren möglichen Auswirkungen,
- erwerben einige wichtige Lehrverhaltensweisen, die von ihnen die komplexe Praxis des Schulalltags fordert, um sie später gezielt, sicher, flexibel in der zweiten und dritten Phase ihrer Ausbildung anwenden zu können.

Das MTS beläßt jedem Studenten Freiheit, seinen Religionslehrertyp zu verwirklichen. Niemand wird auf ein stereotypes Lehrerverhalten festgelegt. Die Unverfügbarkeit der Individualität bleibt auch in diesem Lernprozeß erhalten und wird gefördert.

4. Aufbau eines Microteaching-Seminars

Ein MTS läßt sich in vier Phasen gliedern. Sie stehen in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis.



4.1 Grundlegung des Microteaching-Seminars

Im MTS ist für den Veranstaltungsleiter und die Studenten ein weitgehend individuelles, an den Bedürfnissen der Teilnehmer orientiertes Planen möglich.

4.1.1	-Kennenlernen -Miteinander-Vertrautwerden
4.1.2	-Theoretische Grundlegung des Seminars -Auseinandersetzung mit den Grundlagen
4.1.3	Artikulation eigenen Fühlens, eigener Interessen, eigener Meinungen
4.1.4	Wahrnehmung der Gefühle, Interessen, Probleme anderer Seminarteilnehmer

4.1.1 Die MTS-Teilnehmer lernen sich z.B. bei Spielen⁵ oder bei Arbeiten an Collagen o.ä. kennen.

4.1.2 Der Hochschullehrer legt die theoretischen Grundlagen des MTS. Sein Vortrag mit Dokumentationen aus vorangegangenen MTS wechselt mit Plenumsdiskussionen und Arbeiten an Thesenpapieren ab (Kleingruppen oder Einzelarbeit), die sich mit vorgegebenem Material auseinandersetzen.

Der das MTS leitende Hochschullehrer ist kein religionspädagogischer 'Halbgott', sondern vor allem Initiator der einzelnen Lernphasen, technischer Organisator, Moderator und nicht zuletzt gleichberechtigter Übender. Durch sein Geschick muß es gelingen, daß die Studenten

⁵ Vgl. B.Grom, Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Düsseldorf/Göttingen 1976, 39-42.

angstfrei miteinander lernen und alle am MTS Beteiligten die Balance zwischen dem Gegenstand, den einzelnen Individuen und der Gruppe halten.

4.1.3 Die Studenten lernen und üben, ihre Interessen und Erwartungen an das MTS sowie die Teilnehmer zu artikulieren. Auch Ängste vor der unbarmherzigen Technik, dem Unterrichtstraining, der Kritik kommen zur Sprache. Der Seminarleiter ermutigt zur Offenheit.

Zwischenmenschliche Kontakte werden geschaffen - nicht zuletzt durch gemeinsame Treffen außerhalb der Universität. Langsam entsteht eine entspannte Arbeitsatmosphäre.

4.1.4 Das MTS bemüht sich, den wichtigen Zielen eines am Schüler orientierten RU - Akzeptieren der Gefühle eines anderen Menschen, Wahrnehmung von Problemen und Interessen eines anderen - näherzukommen, um im späteren Berufsleben durch ihr Verhalten die Schüler für diese Ziele zu sensibilisieren und dieses Verhalten aufzubauen.

Gruppendynamische Prozesse spielen in MTS eine große Rolle; sie tragen wesentlich mit dazu bei, Lehrerverhalten erfolgreich zu experimentieren.

4.2 Vorbereitung

Die Vorbereitung des eigentlichen Unterrichtstrainings enthält unter 4.2.1 Elemente, die bereits in einer vorausgegangenen Lehrveranstaltung thematisiert wurden. Im Zusammenhang eines MTS haben sie wiederholenden Charakter. Auch müssen nicht alle aufgeführten Problembereiche erneut angesprochen werden.

- | | |
|-------|--|
| 4.2.1 | <ul style="list-style-type: none"> - Rolle des Religionslehrers - Beobachtungen im RU - Interaktionsmöglichkeiten zwischen Religionslehrer und Schülern - Trainingsfilme |
|-------|--|

- | | |
|-------|-----------------------------|
| 4.2.2 | Handhabung des Videogerätes |
|-------|-----------------------------|

4.2.3	Zusammenstellung der zu übenden Unterrichtssituationen	
4.2.4	- Feedback-geben - Feedback-annehmen	
4.2.5	Ausarbeitung der zu übenden Unterrichtssituationen in Kleingruppenarbeit und Plenumsgespräch	
4.2.6	Erarbeitung eines Beobachtungsbogens in Kleingruppenarbeit und Plenumsgespräch	
4.2.7	Überarbeitung	
	4.2.7.1 - des Übungsschritts in Einzelarbeit	4.2.7.2 - des Beobachtungsbogens im Plenum

4.2.1 Zur vertiefenden Erarbeitung der Rollenproblematik des Religionslehrers bieten sich Rollen- oder Simulationsspiele an.

Z.B.: Fachkonferenz Religion, Thema: Leistungsmessung im RU, Auseinandersetzung mit dem Leistungsdruck im Fach Religion.

In den Hospitationsveranstaltungen lernten die Studenten, RU systematisch zu beobachten. Die Erstellung einer Kriterienliste, die Handhabung der Beobachtungsbogen, die Auswertung des gesehenen RU muß möglicherweise nochmals thematisiert und geübt werden.

Nur wer als Student die große Palette der Verhaltens-elemente der Interaktion von Religionslehrer und Schülern kennengelernt hat, kann dann auch diejenigen Verhaltensweisen auswählen, die er als Religionslehrer verwenden und trainieren will. Die Interaktion zwischen Religionslehrer und seinen Schülern wird in Einzelarbeit, 'auf dem Papier' zu bewältigen versucht.

Z.B.: Schüler: "Die biblische Geschichte kenn' ich schon.
Da hab ich keine Lust mehr mitzumachen!"

Religionslehrer: "

Diese Arbeit kann aufgelockert werden, wenn Sprechblasen in Comics auszufüllen sind. - Die in Einzelarbeit gemachten Lösungsvorschläge werden anschließend in Kleingruppen diskutiert.

Der Einsatz von Trainingsfilmen für Microanalysen ist im religionspädagogischen Bereich noch unbefriedigend, da zu wenig Material vorhanden ist. Ein Austausch vorhandener Filme wäre wünschenswert.

4.2.2 Um den Studenten die Angst vor der Technik zu nehmen, werden die unter 4.2.1 durchgeführten Rollenspiele von einer Kamera aufgenommen und anschließend besprochen. - Die Grenzen der Auswertung mit Hilfe der Technik wird in dieser Phase des MTS bereits deutlich. - Vor dem eigentlichen Training sollte jeder MTS-Teilnehmer fähig sein, die Kamera sinnvoll zu führen, ein Band einzulegen und wieder abspielen zu können.

4.2.3 Die Zusammenstellung der typischen Unterrichtssituationen im RU, die geübt werden sollen, erfolgt aufgrund der Auswertung der Fachpraktika durch den Hochschullehrer oder auf Wunsch der Studenten, die die notwendig zu übenden Teilelemente des Unterrichtens aufgrund ihrer Erfahrungen in den Hospitationsveranstaltungen oder im Fachpraktikum vortragen.

Z.B.: Eröffnung eines Unterrichtsabschnitts, Fragetechnik, Lehrervortrag, Erzählen einer biblischen Perikope, Arbeitsanweisungen bei einem synoptischen Vergleich, Arbeiten an der Tafel beim Sprechzeichnen, Verstärkungstechnik.⁶

Die komplexen Lehrverhaltensweisen müssen im Interesse

6 Vgl. G.E.Becker u.a. Hier findet sich eine Fülle von zu trainierenden Unterrichtssituationen. Die Trainingsvorschläge enthalten u.a. mögliche Verhaltensindikatoren und Einschätzungsbogen. Wie die Praxis erwies, müssen sie jedoch auf die Situation des religionspädagogischen MTS hin umgestaltet werden.

der Üben dann vielleicht noch einmal aufgeschlüsselt und vereinfacht werden, bis hin zu ganz elementaren Teilfertigkeiten (skills). Diese jedoch sollten im Laufe des MTS aus ihrer Isolation wieder befreit und in das Gesamtgefüge des Unterrichts eingefügt werden.- Bei diesen Unterrichtssituationen ist sowohl das verbale (Stimmführung, Betonung, Aussprache etc.) als auch das non-verbale Verhalten (Mimik, Gestik, Blickkontakt, Körperkontakt zu den Schülern etc.) in das Training einzubeziehen. Es wird dabei offenbar werden, daß verbales und non-verbales Verhalten bei Studenten sehr häufig noch weit auseinanderklaffen.

Die MTS-Teilnehmer sollten sich auf höchstens 2-3 Unterrichtssituationen einigen.

4.2.4 Der Erfolg eines MTS hängt weitgehend von der Art und Weise des Feedback ab. Die offene und sachliche, der Persönlichkeitsstruktur des übenden Studenten angemessene Rückmeldung ist ein wesentlicher Beitrag, das Verhalten des Übenden zu verbessern. Die Rückmeldung kann aus verschiedenen Quellen stammen: Videoaufzeichnungen, Beobachtungsbogen der Mitstudenten, Tutorenkritik, Schülerkritik. Abwehrmechanismen des Kritisierten und Aggressionslust des beobachtenden "Besser-Wissers" sind weitgehend auszuschalten. Die MTS-Teilnehmer legen Spielregeln des Feedback-gabens und -annehmens fest⁷, um die Kritik am Üben als eine gezielte Dienstleistung an ihm geben zu können.

4.2.5 Die zu übende Unterrichtssituation wird einem ausgearbeiteten Unterrichtsmodell entnommen und in Kleingruppenarbeit auf die Trainingssituation hin überarbeitet. Ein Trainingsfilm, Praktikumserfahrungen der Studenten oder auch eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Trainingselement können Ausgangspunkt sein. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden im Plenum besprochen. Die endgültige Festlegung des Ablaufs der zu übenden Unterrichts-

7 Vgl. Jendorff (c), 797 - 798.

situation erfolgt gemeinsam im Plenum.

4.2.6 Um die Rückmeldung gezielter und objektiver durchzuführen, erstellen die Studenten in Kleingruppenarbeit und in Plenumsbesprechungen Auswertungsbogen. Zur Einschätzung des positiven oder negativen Lehrverhaltens erwiesen sich Ratingskalen als geeignet. Auf keinen Fall sollte die Spalte mit wenigstens einer möglichen Alternative zum gesehenen Lehrverhalten fehlen.

Z.B.: Beurteilungsbogen zur Unterrichtssituation 'Erzählen'

I. Die Erzählung des Religionslehrers wirkte auf mich
gegliedert 3 2 1 0 1 2 3 ungegliedert
Begründung:
Alternativvorschlag:

...

II. Wirkung des äußeren Verhaltens
Die Körperhaltung des Religionslehrers war m.E.
angemessen 3 2 1 0 1 2 3 unangemessen
Begründung:
Alternativvorschlag:

...

Beurteilungsbogen zur Unterrichtssituation 'Gespräch'

I. Verbale Interaktion während des Gesprächs
Der Religionslehrer
geht auf Schüler- übergeht Schüler-
äußerungen ein 3 2 1 0 1 2 3 äusserungen
Begründung:
Alternativvorschlag:

...

II. Non-verbale Interaktion während des Gesprächs
Der Religionslehrer
geht non-verbal zeigt keine nonverba-
auf Schüleräuße- le Reaktion auf Schü-
rungen ein 3 2 1 0 1 2 3 leräußerungen
Begründung:
Alternativvorschlag:

...

4.2.7.1 Ein - möglicherweise durch Los bestimmter - Student arbeitet den von den Seminarteilnehmern vorgeschlagenen Übungsschritt auf seine Person hin um.

4.2.7.2 Während dieser Zeit überarbeiten die Beobachter noch einmal den Beobachtungsbogen. Da das Ausfüllen eines ganzen Beobachtungsbogens mit ca. 10 Kategorien für eine Person zu anstrengend ist, wird die Gesamtaufgabe aufgeteilt, so daß jeder Student nur 2 - 4 Beobachtungskategorien beim folgenden Training zu bearbeiten hat.

Der Trainierende und die Beobachter informieren sich gegenseitig über mögliche Veränderungen. Der Übende gibt

an, auf welche Teilfertigkeiten er verstärktes Gewicht legt - z.B. Mimik, Sprechtempo - und äußert Wünsche, welche besonderen Beobachtungen durchgeführt werden sollen.

4.3. Unterrichtstraining

4.3.1 Einweisung der Microteaching-Schüler

4.3.2

4.3.2.1 Unterrichtstraining eines Studenten

4.3.2.2 Beobachtungen der Gruppe

4.3.1 Rechtzeitig vor Beginn des Unterrichtstrainings weist ein Tutor die Schüler in die Zielsetzung des MTS und ihre Aufgaben während des Unterrichtstrainings ein. Er unterrichtet sie auch über die folgende Auswertung. Besonders ältere Schüler haben sich als hilfreiche Mitarbeiter bei der Auswertung erwiesen. Ihre Beurteilung eines Übungsschritts ist weniger von 'Berufskrankheiten' deformiert; ihre Verbesserungsvorschläge sind häufig realitätsbezogener, schülerorientierter als die der Studenten.

Das 'Schülerspielen' einiger Studenten hat sich nicht sonderlich bewährt. Die Studenten vermögen sich nicht mehr und noch nicht in die Rolle eines Schülers zu versetzen. Die Spielfreude und -fähigkeit scheint ihnen abhanden gekommen zu sein.

4.3.2.1 Das Unterrichtstraining wird durch Videorecorder oder Tonband aufgezeichnet. Unterrichten ist ein Kommunikationsvorgang. Eine Lehrerverhaltensweise kann nur dann recht gedeutet werden, wenn auch die unterrichteten Schüler mit im Bild sind. Der Kameramann nimmt daher Lehrer und Schüler auf. Großaufnahmen des Übenden sind notwendig, um vor allem die Mimik des Studenten beobachten zu können.

4.3.2.2 Die beobachtenden Studenten sammeln ihre Eindrücke, um die Beobachtungsbogen ausfüllen zu können.

4.4 Feedback

4.4.1		
4.4.1.1 Ausfüllen der Beobachtungsbogen in Einzelarbeit	4.4.1.2 Individualphase der Auswertung der Unterrichtssituation	4.4.1.3 Auswertungsgespräch des MTS-Leiters mit den Schülern
4.4.2		
4.4.2.1 Tutorengeleitete Auswertung der Unterrichtssituation	4.4.2.2 Ausfüllen der Beobachtungsbogen im Plenum	
Ein Sperren der Aufnahme für weitere Auswertung ist dem Übenden gestattet.		
4.4.3	Gemeinsames Ansehen der Aufzeichnung im Plenum	
4.4.4	Korrektur der Beobachtungsbogen im Plenum in Abwesenheit des Übenden	
4.4.5	Auswertung der Unterrichtssituation im Plenum	
4.4.6	Einbeziehung der Schülerkritik in die Auswertung der Unterrichtssituation	

4.4.1 Während die Beobachter ihre Beobachtungsbogen in Einzelarbeit ausfüllen, ihre Einschätzungen begründen und mögliche Alternativen aufzeigen,

4.4.1.2 sieht der übende Student allein seine Unterrichtssituation auf dem Recorder an. Die 'Fernseh-Wirklichkeit' vermag Abwehrmechanismen gegenüber Kritik abzubauen. Die Fähigkeit des Übenden, eigenes Lehrverhalten kritischer einschätzen zu lernen, wird durch den Vergleich seines Films mit seinem undifferenzierten Gefühl bezüglich seines Trainings gesteigert.

4.4.1.3 Während dieser Zeit führt der MTS-Leiter ein Auswertungsgespräch mit den Schülern, das aufgezeichnet wird.

4.4.2.1 Die 2. Auswertung der Unterrichtssituation vollzieht der Student mit einem Tutor seiner Wahl. Er ist ihm Berater und Betreuer. Da die Auswertung in der Individualphase die Studenten häufig sehr deprimiert, wird der Tutor

vor allem versuchen, die positiven Elemente des Übungsschritts zu betonen und somit den Studenten verstärken. Ausdrücklich sollte noch einmal auf den experimentellen Charakter dieser Übung hingewiesen werden, bei der jeder Teilnehmer das Recht hat, (straflos) Fehler zu machen; ja, Fehler geradezu erwünscht sind, um Alternativvorschläge der Beobachter zu provozieren.

4.4.2.2 Während dieser von einem Tutor geleiteten Auswertung erstellt die beobachtende Gruppe im Plenum zu den einzelnen Beobachtungspunkten ein Polaritätsprofil, begründet ihre Gesamteinschätzung und sammelt Alternativvorschläge zur gesehenen Unterrichtssituation.

Nach der 1. und 2. Auswertung hat der Übende das ausdrücklich zugebilligte Recht, seine Aufnahme für weitere Auswertungen im Plenum zu sperren.

4.4.3 Nachdem nochmals die Aufnahme im Plenum vorgespielt wurde,

4.4.4 korrigieren die Beobachter in Abwesenheit des 'Opfers' ihre Beurteilungen. Die Begründungen werden möglicherweise konkreter gefaßt. Neue Alternativen können auftauchen, andere müssen verworfen werden.

4.4.5 Bei der Auswertung im Plenum hat zuerst der Übende das Wort. Er hat in der folgenden Diskussion auch stets 'Vorfahrt' in der Rednerliste. Der erste Kommentar des Übenden erklärt nicht nur den Außenaspekt, auch die psychische Spannung während des Unterrichtstrainings kommt zur Sprache. Der übende Student hat die Möglichkeit, Fremdkritik zu antizipieren und die Härte der folgenden Plenumkritik anhand der Beobachtungsbogen abzuschwächen. Die MTS-Teilnehmer beachten in dieser Kritikphase die verabredeten Regeln des Feed-back-gebens und -annehmens. Der Übende erhält konkrete Anregungen für seinen zweiten Trainingsversuch.

4.4.6 Zur Abrundung der Kritik kann das aufgezeichnete Auswertungsgespräch mit den Schülern dem Plenum eingespielt werden.

In den darauffolgenden Schritten erfolgt die Vorbereitung

des zweiten Lehrversuchs.

MTS ist kein Allheilmittel für die Verbesserung des Lehrverhaltens des Religionslehrers. Möglichkeiten des Mißbrauchs des MT sind denkbar; sie dürfen aber Hochschullehrer nicht abschrecken, dieses das Lehrverhalten aufbauende Element in der 1. Ausbildungsphase einzusetzen, das zusammen mit - nicht anstelle von - Hospitationsveranstaltungen und Fachpraktikum zu einer Verhaltensänderung und zum Aufbau positiven Lehrverhaltens führt.

5. Schwierigkeiten eines Microteaching-Seminars

Auf einige Schwierigkeiten soll noch hingewiesen werden, die unbedingt vor Beginn eines MTS zu klären sind.

- Da MTS für den Leiter und für die Studenten sowohl psychisch als auch physisch anstrengend sind, plant der Hochschullehrer ausreichende Pausen in den Verlaufsplan ein.
- Die Gewinnung mehrerer gleichaltriger Schülergruppen macht große Schwierigkeiten. Bewährt haben sich Kompaktveranstaltungen in Internaten, wo während der Studierzeit die Schüler für die Trainingseinheiten abgerufen werden können. Schüler- oder Jugendgruppen, die nachmittags in die Universität gebeten werden, verlieren zu viel Freizeit. Ihr Interesse erlahmt nach 2 - 3 MT-Sitzungen. Außerdem bleiben versicherungsjuristische Fragen ungelöst.
- Zur Betreuung der Arbeitsgruppen sind 4 - 6 studentische Tutoren zu schulen und zu bezahlen. Die Tutoren kommen meist aus den vorausgegangenen MTS. Mit ihnen bereitet der Hochschullehrer die Veranstaltung theoretisch und praktisch vor. Diese Vorbereitungszeit wird am günstigsten in das dem MTS vorausgehende Semester gelegt. Sind keine Tutorengelder für das MTS zu erhalten, so kann für die Tutorentätigkeit ein qualifizierter Übungsschein, der noch im Bereich der Religionspädagogik zu absolvieren ist, vergeben werden.
- Mehrere kleine Übungsräume für Kleingruppenarbeiten sind bereitzustellen.
- Die Bedienung der technischen Geräte - vor allem der Kamera - darf nur von solchen Personen vorgenommen werden,

die wissen, worauf es bei einem MTS ankommt. Die Kameraführung wird verhältnismäßig leicht und schnell von den Tutoren oder MTS-Teilnehmern erlernt. Plötzlich auftretende Pannen am Aufzeichnungsgerät oder an der Kamera können meist nur von einem technischen Angestellten der Universität gelöst werden.

- Der Transport der teuren technischen Geräte muß organisiert werden. Es ist unbedingt erforderlich, eine Versicherung abzuschließen.

- Die derzeit auf dem Markt befindlichen Videogeräte sind nicht kompatibel. Eine Absprache mit anderen Fachdidaktikern der Universität ist vor Anschaffung eines Geräts dringend geboten, um bei plötzlichen Ausfällen des Geräts ungestört weiterarbeiten oder Trainingsfilme anderer Übungsgruppen verwenden zu können.

6. Verwandte und empfehlenswerte Literatur für Micro-teaching-Seminare

- D.W. Allen/K.A. Ryan, Microteaching, Weinheim/Basel 1972
 G.E. Becker u.a., Unterrichtssituationen, Bd.I-III, München/Berlin/Wien 1976
 J.Grell, Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim/Basel⁶1976
 J.Grell/M.Grell, Unterrichtsrezepte, München/Wien/Baltimore 1979
 B.Jendorff (a), Microteaching. Überlebenstraining für Religionslehrer, in: Informationen 8 (1976) 3, 24-29.
 B. Jendorff (b), Mit Schülern das Thema "Taufe als Grundsakrament" planen. Elemente einer Microteaching-Übung, in: ru 7(1977) 61-67
 B. Jendorff (c), Verbesserung des Lehrverhaltens durch Training methodischer Schritte (Microteaching), in: KatBl 103 (1978) 794-801.
 W. Nastainczyk, Studienbegleitendes Training im didaktischen Verhalten und Verständnis, in: ChpBl 101(1978)165-172.
 W. Zifreund(Hg.), Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Dokumentation und Bilanz des I. Internationalen Microteaching-Symposiums, Weinheim/Basel 1976.

Prof. Dr. Bernhard Jendorff
 Sandfeld 20
 6300 Gießen

GÜNTER STACHEL

PROTOKOLLIERTEN, AUFZEICHNEN UND ANALYSIEREN VON UNTERRICHT

1. Unterricht beobachten und dokumentieren

1.1 Die Unterrichtshospitation

Unterrichtshospitation war die wesentliche Ausbildungsmethode der alten "Lehrerseminare". An den - häufig von den Dozenten des Lehrerseminars betreuten - Übungsschulen wird Unterricht gehalten, der für die Studierenden vorbildlich ist. Sie bekommen Gelegenheit, in eigenen Versuchen ihr Vorbild nachzuahmen.

Dieses eher vorwissenschaftliche Vorgehen wächst zusammen mit der psychologischen Erforschung des Lernprozesses. Bereits J.F. Herbart trägt in seiner "Allgemeinen Pädagogik" im 1. Kapitel des 2. Buchs ein Konzept des geordneten Verlaufs an Lernprozessen vor. Wahrnehmungen der Schüler, die eventuell durch den Lehrer vermittelt werden, müssen durch "Vertiefung" "zur Klarheit und Lauterkeit" gelangen¹. Der folgende analytische Unterricht hat es mit dem Besonderen und dem Allgemeinen zu tun. Er gelangt zu einer "Assoziation der Prämissen". Die in der Vertiefung erfaßten Vorstellungen werden miteinander verbunden. Die an "Vertiefung" anschließende "Besinnung" entdeckt die Ordnung der Vorstellungen (System) und schreitet schließlich, das ganze System durchlaufend und neue Glieder desselben produzierend, sowie die Konsequenz in ihrer Anwendung überwachend, zur "Methode" weiter.

In den Lehrerbildungsanstalten werden den Lernenden bei der Unterrichtshospitation Beobachtungsaufgaben gestellt, die sich zumeist an die im Seminarunterricht (bzw. in Vorlesungen und Übungen) gemachten Eingaben des Lehrenden orientieren. Das Vorgehen mag in der Vergangenheit eher intuitiv gesteuert gewesen sein, war aber dennoch nicht wirkungslos. Es hatte unter anderem folgende Nachteile:

1. Die Beobachtung erfolgte nicht objektiv. So wurde die Gefahr der Beeinflussung durch Vorurteile nicht behoben.

¹ Zit. nach G. Geißler, Kleine pädagogische Texte, Bd. XVIII, Weinheim 1970, 25.

2. Es erfolgte keine Trennung der Tatsachenfeststellung und Tatsachenbeurteilung, sondern es wurde unter der Benennung von im Unterricht beobachteten Tatsachen alsbald positiv oder negativ bewertet.
3. Im Sinne des vorher Ausgeführten war die Beobachtung zu- meist lehrerzentriert.

Ein solches Vorgehen ließ für Erziehungswissenschaftler, die aufgrund von psychologischer Vorbildung gelernt haben, wissenschaftlich-empirische Methoden anzuwenden, die Notwendigkeit erscheinen, unterrichtliche Tatsachen wissenschaftlich zu erheben, wie das in anderen Tatsachenwissenschaften auch geschieht.

1.2 Pädagogische Tatsachenforschung

So wurden in Jena an der dort vorhandenen, der Universität an- geschlossenen Übungsschule durch Peter Petersen und Elsa Köh- ler "Beobachtungen samt Analyse" durchgeführt.²

Köhler hat aus ihrer psychologischen Ausbildung die Methode mitgebracht, eines oder mehrere Kinder beobachten und deren Verhalten protokollieren zu lassen. "Protokollieren ist die ergiebigste Art des Hospitierens". Andererseits kommt der Psy- chologe (Elsa Köhler) nicht weiter ohne den Pädagogen (Peter Petersen). Beide wollen eine eigenständige Erziehungswissen- schaft durch Pädagogische Tatsachenforschung fördern. Ande- rerseits ist eine selbständige Erziehungswissenschaft die Voraussetzung für die Entwicklung einer Pädagogischen Tatsa- chenforschung. Petersen hat die Sache bereits seit 1924 ent- faltet. Den Begriff gebraucht er seit 1928.³

Petersen kommt aus der Schule von Wilhelm Wundt, der um die Jahrhundertwende in Leipzig Psychologie lehrte. Ein anderer Wundt-Schüler, nämlich Ernst Meumann, hat in Zürich einen Lehrstuhl für Philosophie, Psychologie und Pädagogik inne. Seine Lehrtätigkeit wird in einer Publikation von 1914 frucht- bar: "Abriß der experimentellen Pädagogik".⁴ Meumann sucht

2 P. und E. Petersen, Die pädagogische Tatsachenforschung, Paderborn 1965, 57.

3 Ebd., 129.

4 Vgl. auch Ernst Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, Leipzig 1911 (3 Bände).

die Kausalzusammenhänge der "Erziehung des jugendlichen Menschen" zu erheben. Hierfür will er zunächst den "empirischen Unterbau" liefern. In der 1848 gegründeten Jenaer Universitätsschule wurde stets die Methode der direkten Beobachtung praktiziert. Unter Beobachten wird verstanden: die "geplante, sinnvoll gelenkte Wahrnehmungsanalyse". (Hierunter könnte sich ein Zirkel von "Analysieren und Festhalten" verbergen, der kritisch zu veranschlagen wäre.)

Elsa Köhler bringt 1931 von Wien die Methode des exakten Protokollierens mit:

1. Einzelbeobachtungen von Schülern führen zur "Einzelaufnahme".
2. Durch Lehrerbeobachtungen entsteht die "Lehreraufnahme".
"Zweck der Lehreraufnahme ist, Haltung, Reden und Tun des Lehrers in Beziehung zu seiner Umwelt so genau wiederzugeben, daß der Pädagogischen Tatsachenforschung dadurch wichtige Grundlagen gegeben werden können."⁴
3. Schließlich gelangt Köhler zu einer "Gesamtaufnahme": "Zweck der Gesamtaufnahme ist, einen Unterricht in seiner Ganzheit darzustellen. Es wird also gleich starker Wert gelegt auf Lehrer- und Kindesäußerungen, auf das Tun des Lehrers und der Kinder. Alles was geschieht..., muß möglichst genau aufgenommen werden."

Diese Art der Aufnahme hängt von einer möglichst genauen Protokollierung ab. Ihr Vorteil besteht in der sofortigen Verwendbarkeit der protokollierten Daten in einem feststellenden, analysierenden und beurteilenden Gespräch, das sich an die Hospitation/Protokollierung anschließt.

Die von Petersen und Köhler entwickelte "Pädagogische Tatsachenforschung" wird durch deren Schüler Friedrich Winnefeld in Halle fortgesetzt. Dort entfaltet er die Theorie von "Pädagogischem Kontakt und pädagogischem Feld".⁵ Der Feldbegriff verweist darauf, daß Winnefeld gestaltpsychologisch beeinflusst ist.

4 Ebd., 180.

5 Friedrich Winnefeld, Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld, München/Basel 1971.

Die bei der "Pädagogischen Tatsachenforschung" verwendete Methode der Auswertung von Protokollen wird von den Forschern selbst als "phänomenologisch" verstanden⁶: Gemeint ist 1. die Interpretation bleibt nachprüfbar; 2. es werden klare Begriffe gebraucht, die an reichen Beispielen belegt werden; 3. die Begriffe werden gegeneinander durch "Grenzbeispiele" abgegrenzt. - Daran anschließend wird das Material "logisch" bearbeitet⁷: 1. Die Arbeit erfolgt nach einem Einteilungsprinzip; 2. sie gewinnt ihre Aussagen induktiv aus dem Material der Protokolle; 3. sie strebt eine vollständige Ordnung an, indem sie danach trachtet, jedes (protokollierte) "Erscheinungsbild" einzuordnen.

1.3 Dokumentation von Unterricht unter Mitberücksichtigung von "Unterrichtsforschung"

Nach dem Krieg wurde in Westdeutschland die eigene pädagogische Vergangenheit gering geschätzt. Man wandte seinen Blick den neo-behavioristischen amerikanischen Arbeiten zu. Diesen kommt es auf die Entwicklung einer Lerntheorie und auf die durch sie ermöglichte gezielte Verhaltenssteuerung an. Es wird mit quantifizierbaren Daten gearbeitet.⁸ Vorgehen und Bedeutung dieser Art von "Unterrichtsforschung" und deutsche Auswirkungen sind ausreichend bekannt. An dieser Stelle wurde Wert darauf gelegt, die eigene Arbeit auf "Pädagogische Tatsachenforschung" rückzubeziehen, ohne daß der Gewinn negiert werden sollte, den die neo-behavioristisch inspirierte "Unterrichtsforschung" gebracht hat.

Im Wintersemester 1973/74 wurden durch mich und meine Mitarbeiter am "Seminar für Religionspädagogik" in Mainz hundert Stunden Religionsunterricht in angemessener räumlicher Verteilung über das Gebiet der Bundesrepublik Deutschland und unter möglichst gleichmäßiger Berücksichtigung der Schulstu-

6 Petersen (s.o. Anm. 2), 368.

7 Ebd., 369.

8 Vgl. z.B. Handbuch der Unterrichtsforschung I-III, deutsche Bearbeitung des amerikanischen Originals (N.L. Gage, Handbook of Research on Teaching) durch K. Ingenkamp und E. Parey, Weinheim 1970/71.

fen mitgeschnitten. Die letzten Stunden konnten auch audiovisuell dokumentiert werden. Eine Berücksichtigung sonstiger Lehrer- und Schülervariablen war nicht möglich. Die Registrierung von Unterricht erfolgt zuverlässig, wenn ein zuverlässiges Tonbandgerät so aufgestellt wird, daß es die verbalen Äußerungen von Lehrer und Schüler vollständig oder fast vollständig konserviert. Kurzfristige Gewährung von Mitteln für ein bereits festgelegtes Freisemester ließen nur Zeit für eine vorläufige Kategorisierung der durch die jeweils anwesenden zwei Beobachter zu notierenden nonverbalen Verhaltensweisen des Lehrers und der Schüler, z.B. die Mimik, Gestik und Motorik des Lehrers, die Tafelanschriften, Anzahlen der Schülermeldungen bei Fragen oder Impulsen des Lehrers, Interesse/Desinteresse der Schüler (dokumentiert durch Zuwendung/Abwendung von und zum Lehrer; Privatgespräche, die an einer Stelle beginnen, wo ein unterrichtlicher Anlaß nicht erkennbar ist; Beschäftigung von Schülern mit unterrichtsfremden Materialien).

In den USA werden bestimmte Variable in repräsentativer Auswahl beobachtet.⁹ Diese Variablen werden operationalisiert usw. - Die Mainzer Dokumentation hat einen etwas anderen Ausgangspunkt. Unterricht ist für uns ein vorwiegend verbales Geschehen. Ein derartiges Geschehen läßt sich audiell (und soweit die technischen Möglichkeiten gegeben sind) auch audiovisuell registrieren. Durch die Anfertigung von Verbalprotokollen wird der Unterricht zum Text. Der Text eines Verbalprotokolls ist dann eine reliable Grundlage für Analyse, wenn sich Auslassungen/Verhörungen in bestimmten Grenzen halten, nämlich (nach unserer Auffassung) unter 5 % bleiben. Die Reliabilität sichern wir dadurch, daß wir von verschiedenen Mitarbeitern die Bänder mehrfach abhören lassen. Die Bänder werden zur Fremdkontrolle durch interessierte Forscher aufbewahrt.

Zwei Probleme traten bei unserer Dokumentation auf:

1. Wünschenswert wäre es, Unterricht so zu dokumentieren, daß

⁹ Über die "kontrollierte Unterrichtsbeobachtung in der Unterrichtsforschung der USA" referiert Gerhard Pause in: Beiträge zur empirischen Unterrichtsforschung, hg. v. Leo Roth, Hannover 1962, ²1974, 52-68.

ein repräsentativer Querschnitt des Religionsunterrichts in unserem Land erfaßt würde. - Dieses Problem scheint uns unlösbar.

- a) Die finanziellen Mittel für eine solche Untersuchung sind nicht zu beschaffen;
- b) die Freiheit von Lehrern und Schülern (zusätzlich die Anweisung bestimmter Kultusministerien) machen es unmöglich, zustimmungsunabhängig eine Klasse zu betreten und einem Unterricht beizuwohnen.

2. Bei einer neuerlichen Dokumentation von Unterricht läßt sich ein Fortschritt dadurch erzielen, daß die nonverbale Beobachtung zuverlässiger und gültiger erfolgt.

- a) Geschulte Beobachter könnten nach festgelegten Kategorien beobachten. Damit ihre Beobachtung zuverlässiger wird, müßte ihnen allerdings eingeräumt werden, daß einer von ihnen in die Klasse hineinbeobachtet, also vorn Platz nimmt. Jedoch ist auch in diesem Fall mit einer grundsätzlichen Unabgeschlossenheit der Beobachtungskategorien zu rechnen. Gerade das "überraschende" Verhalten ist häufig von besonderer Relevanz.
- b) Die nonverbale Beobachtung kann durch eine oder mehrere Kameras übernommen werden. Auch hier gibt es Validitätsprobleme, weil der die Kamera Führende oder derjenige, der am Mischpult sitzt, didaktisch relevante Entscheidungen zu treffen hat, auf die sich nicht durch standardisierte Anweisungen vorbereiten läßt. Den Versuch, durch didaktisch angemessene Kameraführung zu größerer Validität zu gelangen, unternehmen wir gerade in der Form, daß wir die technischen Möglichkeiten und didaktischen Erfordernisse zur Konvergenz zu bringen suchen und unser Ergebnis schriftlich festhalten.

Abschließend ist festzuhalten, daß die Mainzer Religionspädagogische Tatsachenforschung sich für den Unterricht als ganzen interessiert, nicht nur für quantifizierbare Variable. Der Religionsunterricht im besonderen hat Ebenen, deren Variable entweder überhaupt nicht oder nicht ausreichend operationalisierbar sind.- Ferner ist zu bedenken, daß unsere Hospitationen, Dokumentationen und Registrationen von Unterricht im Dienst der Lehre (Ausbildung) und Fortbildung vorgenommen wer-

den. An zweiter Stelle interessiert uns eine Entfaltung der religionspädagogischen Theorie und deren laufende Verbesserung auf der Basis von empirisch nicht falsifizierten Hypothesen. Diese Hypothesen gewinnen wir durch die "Analyse von Unterricht".

2. Analyse von Unterricht (Unterrichts-Protokollen)

2.1 Die Interaktionsanalyse

Die Interaktionsanalyse haben wir in der deutschen Religionspädagogik als ein quantifizierendes Verfahren als erste angewendet. Hierüber hat Hans Schuh publiziert.¹⁰ Das Verfahren darf als bekannt vorausgesetzt werden. Die Kategorien von Flanders wurden von Schuh erweitert und verfeinert, weil dieser an schriftlichem Material, nämlich an Verbalprotokollen arbeitete. In der Unterrichtshospitation arbeiten wir wiederum mit vereinfachten Kategorien, wobei nur eine gewisse Differenzierung der Kategorien von Flanders beibehalten wird. Vor allem scheint es uns unangemessen, Fragen unter der Ziffer 4 zu registrieren, ohne zu bedenken, daß Fragen oder Impulse des Lehrers eng oder weit gestellt werden können, also zu einem eher schülerorientierten oder lehrerzentrierten Unterricht Anlaß werden können. Die Anfertigung einer Matrix aufgrund der Notizen im Zeit-Verlauf während des Unterrichts erfordert einige Zeit. Wir haben deshalb den Universitätscomputer durch einen bei uns arbeitenden Theologen/Mathematiker mit einem Programm zur Auswertung von Interaktionsdaten ausgerüstet und lassen uns die verschiedenen Additionen und Indizes vom Computer errechnen, wie auch die Matrizen und Säulendiagramme durch den Computer ausdrucken. Da der Computer seine Vermutungen über den Interaktions-Stil des Lehrers alsbald ausdrückt (wobei er die Wahl unter 85 Sätzen trifft), werden uns bzw. dem Lehrer, der mit uns arbeitet, alsbald Vermutungen an die Hand gegeben, die sich in Verbindung mit

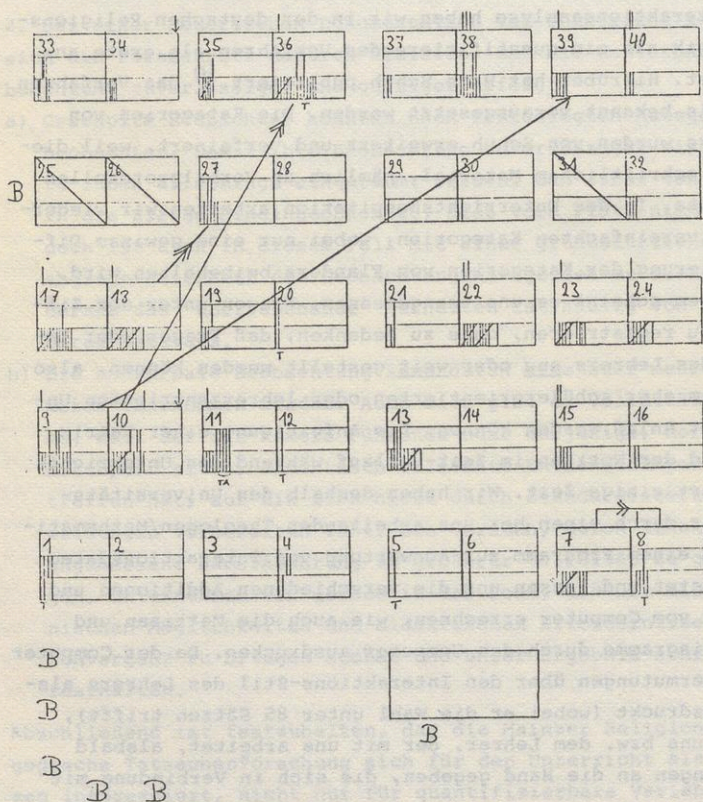
¹⁰ Vgl. Hans Schuh, Der Beitrag der Interaktionsanalyse, 21-35 und Zwei Interaktionsmuster, 36-48 in: G. Stachel (Hg.), Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert, Zürich 1976; ders., Interaktionsanalyse. Eine empirische Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, SPT 17, Zürich 1978.

Interaktiogramm

Diagramm 1

7. Kl., 4. Std.

(4 Schüler konnten nicht identifiziert werden)

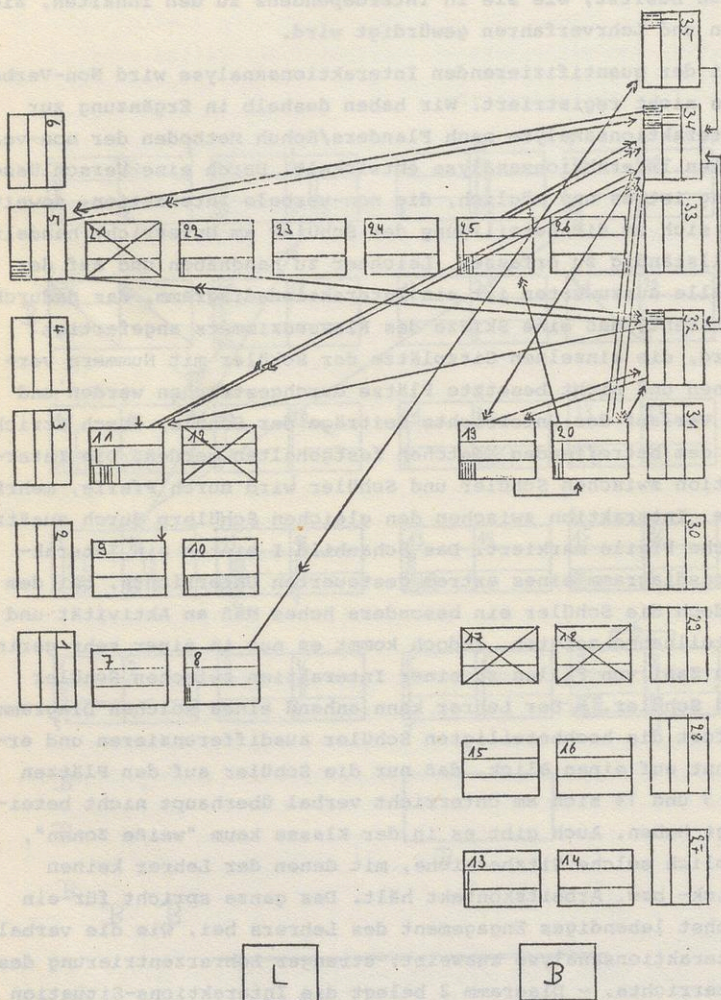


den sonstigen relevanten Ebenen des Unterrichts kontrollieren und würdigen lassen.

Es ist von uns schon häufiger festgehalten worden, daß Interaktionsanalyse für den Unterricht als ganzen Validität in dem Maße besitzt, wie sie in Interdependenz zu den Inhalten, Zielen und Lehrverfahren gewürdigt wird.

Bei der quantifizierenden Interaktionsanalyse wird Non-Verbales nicht registriert. Wir haben deshalb in Ergänzung zur Interaktionsanalyse nach Flanders/Schuh Methoden der non-verbalen Interaktionsanalyse entwickelt. Durch eine Verschlüsselung ist es uns möglich, die non-verbale Interaktion, soweit es sich um die Beteiligung der Schüler am Unterricht handelt, vollständig zu erfassen. Leichter zu handhaben und auf der Stelle auszuwerten ist ein Interaktionsdiagramm, das dadurch entsteht, daß eine Skizze des Klassenzimmers angefertigt wird, die einzelnen Sitzplätze der Schüler mit Nummern versehen und nicht besetzte Plätze durchgestrichen werden und im Verlauf des Unterrichts Beiträge der Schüler durch Striche in dem betreffenden Kästchen festgehalten werden. Die Interaktion zwischen Schüler und Schüler wird durch Pfeile, mehrfache Interaktion zwischen den gleichen Schülern durch zusätzliche Pfeile markiert. Das Schaubild I bietet ein Interaktionsdiagramm eines extrem gesteuerten Unterrichts, bei dem jedoch die Schüler ein besonders hohes Maß an Aktivität und Anteilnahme zeigten. Jedoch kommt es nur in einer sehr geringen Zahl von Fällen zu einer Interaktion zwischen Schüler und Schüler. - Der Lehrer kann anhand eines solchen Diagramms sofort die hochbeteiligten Schüler ausdifferenzieren und erkennt auf einen Blick, daß nur die Schüler auf den Plätzen 2, 3 und 14 sich am Unterricht verbal überhaupt nicht beteiligt haben. Auch gibt es in der Klasse kaum "weiße Zonen", nämlich solche Sitzbereiche, mit denen der Lehrer keinen Blick- bzw. Arbeitskontakt hält. Das ganze spricht für ein höchst lebendiges Engagement des Lehrers bei, wie die verbale Interaktionsanalyse ausweist, strenger Lehrerzentrierung des Unterrichts. - Diagramm 2 belegt die Interaktions-Situation

Mainz, den 29.5.80; 10. Klasse, 2. Stunde Diagramm 2



einer Klasse, deren Klassengespräch vom Lehrer ein Thema gestellt bekommen hat, das einen Teil der Klasse (etwa zwei Fünftel) zu einem "Gespräch ohne Lehrer" motiviert. Solche Interaktion hat ihre Grenze dort, wo etwas "gelernt" werden muß. Ferner ist zu bedenken, daß über die Hälfte der Schüler nicht beteiligt ist, außer zuhörend.

2.2 Inhaltsanalyse

2.2.1 Empirisch quantifizierende Verfahren

Verfahren der content-analysis, nämlich die quantifizierende Erfassung auf der Basis von Lexemen, von syntaktischen Merkmalen und von Semantik auf Lexembasis wurde von uns erprobt. Es zeigt sich, daß eine bestimmte Auswahl von Lexemen eine bestimmte Theologie identifizieren läßt. Es kommt ferner zum Vorschein, daß in bestimmten Stunden die Wortwahl der Schüler von der des Lehrers abweicht. Es läßt sich nachweisen, daß mangelndes kognitives Lernen häufig mit einer diffusen Syntax und wuchernden Pronominal-Konstruktionen einhergeht. Diese scheinen eine emotional bedingte mangelnde Präzision zu belegen. Dennoch stehen bei der content-analysis Aufwand und Ergebnis in einem Mißverhältnis. Die normalen content-analytischen Verfahren sind auch deshalb ungeeignet, weil wir es mit einem "Text" zu tun haben, der in zwei Texthälften (Lehrer und Schüler) zerfällt. Ferner ist im Unterricht selten eine einheitliche und fast nie eine einzige Thematik gegeben.

2.2.2 Die Beschreibung von Inhaltsverläufen

Wir bevorzugen deshalb das Verfahren der Inhaltsverlaufs-Beschreibung.¹¹ Die Protokollblätter (DIN A 4) werden in der Hälfte geteilt. Auf die linke Seite notiert man (bei Benutzung eines Verbalprotokolls) sämtliche relevanten Aussagen des Lehrers, auf der rechten Seite (zeitlich versetzt durch Untereinanderschreiben) sämtliche relevanten Schüleräußerungen. Derartiges bezeichnen wir als "Feinverlauf" und benötigen in der Regel für eine 45-Minuten-Stunde 15 DIN A 4 Seiten. Übereinstimmung bzw. Differenz von Lehreraussagen und Schüleräußerungen können als erstes Effizienz-Kriterium ge-

11 Vgl. W. Simon, in: Die Religionsstunde (s.o. Anm. 10), 45-58.

INHALTSVERLAUFSBESCHREIBUNG

Datum:

Seite:

Stunde:

Schule:

Klasse:

ZEIT	LEHRER	SCHÜLER

nommen werden. Für die Protokollierung bei der Unterrichtshospitation empfiehlt es sich, einen Verlauf mittlerer Genauigkeit anzufertigen. Unsere Studenten kommen nach einigem Training je nach Schriftgröße zu fünf bis acht Seiten, die sie im Verlauf einer Unterrichtsstunde mit verkürzten Lehrer- und Schüleräußerungen füllen. Bei mehreren Protokollanten ist ein Uhrenvergleich vor der Hospitation unerlässlich. Die Uhrzeit ist mindestens alle fünf Minuten einzutragen. Die Beobachter versuchen es nach Möglichkeit zu vermeiden, methodisch-interaktionelles Geschehen mitzuprotokollieren. Die Schwierigkeit ihrer Aufgabe liegt darin, daß sie so zu kürzen haben, daß die wesentlichen Inhalte der Stunde prägnant erfaßt werden. - Vom Lehrer eingesetzte Medien werden übrigens in der Mitte zwischen beiden Spalten protokolliert.

Dieses Verfahren gibt die Möglichkeit, in einer kurzen Pause nach dem hospitierten Unterricht einen sogenannten "Grobverlauf" von etwa zwei Seiten Umfang anzufertigen. Dieser Grobverlauf belegt die thematischen Einzelteile der Stunde, die häufig durch charakteristische Äußerungen miteinander verknüpft bzw. gegeneinander abgewogen werden. In den meisten Fällen tritt auch ein Methodenwechsel ein, den man anschließend in einer weiteren Spalte daneben verbuchen kann. Der Grobverlauf wird durch eine Dezimalklassifikation übersichtlich gemacht. Ihm werden Überschriften für die kleineren Einheiten und Überschriften für die Großgliederung des Unterrichts beigegeben. Es zeigt sich nun, welche Hauptthemen, welche Nebenthemen und welche Abschweifungen in dem protokollierten Unterricht begegneten. Auch ergibt sich eine grobe Übersicht über das Verhältnis von Lehrerthematik und Schülerthematik. Eine erste Überprüfung der inhaltlichen Richtigkeit, gemessen an dem theologischen Konzept, das aufgrund von Experten-Erfahrung erhoben wird, wird so möglich. Schließlich lassen sich zu den nebeneinander notierten wesentlichen Inhalten und Methoden einer Stunde in einer weiteren Spalte "Funktions-Ziele" zuweisen.¹²

12 Unter Funktions-Zielen verstehen wir prozeßbezogene Ziele. Unterricht ist keine statische Gegebenheit. Er ist ein Prozeß, der häufig unerwartet und manchmal überraschend ver-

2.2.3 Thematische Analyse

Alex Stock hat auf der Basis der Textlinguistik seine "thematische Analyse" mehrfach vorgestellt.¹³ Die thematische Analyse ist zu schwierig, um vom normalen Protokollanten bei der Unterrichtshospitation und ihrer Nachbesprechung durchgeführt zu werden. Hier wird in der Regel ein Verbalprotokoll vorausgesetzt.

Experten können jedoch aufgrund einer auf Life-Protokollierung durchgeführten thematischen Analyse des Unterrichts alsbald Indikatoren für Ineffizienz namhaft machen, falls solche begegnen. So wurden in einer von Experten besuchten Unterrichtsstunde über das Exodus-Ereignis von der Lehrerin nacheinander thematisiert:

Das Exodus-Geschehen nach dem Text des Buches Exodus (der den Schülern offenbar in einer vorhergehenden Stunde vorgestellt worden war), ein Text von Dorothee Sölle über den Exodus, verstanden als ein sozio-politisches Ereignis und ein Gespräch mit den Schülerinnen über deren Exodus-Vorstellungen. Dabei kam zum Vorschein, daß sich die 15-jährigen Mädchen wünschen, abends länger ausgehen zu dürfen. Die Vermutung, die drei verschiedenen Unterrichtsthemen seien nicht ohne weiteres kompatibel, gab zu einer Analyse der ganzen Stunde Anlaß, in der sämtliche protokollierten Details des Unterrichts aufgingen.

Dennoch verdient in der normalen Hospitations- bzw. Protokollierungs-Praxis die Inhaltsverlaufsbeschreibung den Vorzug. Für eine objektive Analyse der Inhaltsverläufe haben wir eine Kategorientafel erstellt. Ihr Umfang ist zu groß, als daß sie hier abgedruckt werden könnte. Spätere Publikation ist vorgesehen.

läuft. Jeder einzelne Abschnitt von Unterricht ist für den folgenden Abschnitt funktional: Er ermöglicht das Gelingen oder erschwert das Gelingen des folgenden Abschnitts. Aus der Stimmigkeit von Funktions-Zielen ergibt sich, ob die Vermutung gerechtfertigt ist, der gesamte Unterricht (über mehrere Stunden hin kontrolliert) führe zu einem kognitiven und affektiven Lerngewinn.

13 Am einfachsten ist dies geschehen in: Die Religionsstunde (s.o. Anm. 10), Thematische Unterrichtsanalyse, 59-63, und in: A. Stock, Der Umgang mit theologischen Texten, Zürich 1974.

3. Das schwer bestimmbare und erforschbare Feld der Methoden

3.1 In der Tradition Herbarts bis zur Arbeitsschule

Wie schon oben dargestellt hat Herbart von einem psychologisch-logischen Ansatz her Vertiefung und Besinnung als wesentliche Momente von Unterricht entdeckt. Aus diesem seinem Ansatz wurden illegitimerweise die sogenannten Formalstufen (auch die "Münchener Methode") abgeleitet.

Der Arbeitsunterricht gelangt zu einer anderen Methoden-Gliederung. Er sieht den Unterricht als etwas an, das die Schüler vor Aufgaben (Projekte) oder Probleme stellt. Es bietet sich an

- a) die Aufgabe bzw. das Problem zu entdecken und genau zu benennen;
- b) einen Lösungsweg oder mehrere Lösungswege vorzuschlagen;
- c) einen Lösungsweg einzuschlagen;
- d) die gefundene Lösung zu erproben und zu übertragen.

Methodenbeschreibung und Methodenanalyse sieht sich der Logik der kognitiven Entwicklung der Schüler konfrontiert (J. Piaget). Sie findet sich auch vor die Aufgabe gestellt, die Präsentationsformen des "Unterrichts-Stoffs", die Lehrformen und Arbeitsweisen und die Organisationsformen von Unterricht zu protokollieren und zu analysieren.¹⁴

3.2 Methodenanalyse als Aufdecken der Prozeßstruktur des Unterrichts

Unterricht ist ein Zeitverlauf. Es handelt sich um einen Lehr-/Lernprozeß in Richtung auf bestimmte Ziele. Die Ziele werden sichtbar (auch wenn sie dem Lehrer unbewußt sein sollten), indem die inhaltliche Gliederung in ihrem zeitlichen Ablauf gewürdigt wird. Es kommen zum Vorschein: Lernschritte mit je eigenen Funktionszielen. Auf vorher schon Erreichtem wird weitergebaut. Motivation zur Mitarbeit muß hergestellt bzw. erneuert werden. Größere Unterrichtseinheiten und einzelne Unterrichtsstunden bedürfen einer logisch-psychologischen Gliederung.

14 Auf diesem Gebiet ist insbesondere Eugen Paul publizistisch hervorgetreten: Handbuch der Religionspädagogik, II, Gütersloh/Zürich 1974, 145-172; E. Bochinger/E. Paul, Einführung in die Religionspädagogik, München/Mainz 1979.

Übersicht über die zu beobachtenden methodischen Elemente (Prozessstruktur des Unterrichts)

TECHNISCHE-ORGANISATIONSAUSSETZUNGEN	"ANKNÜPFUNG"	INFORMATIONEN ÜBER ZIELE UND METHODEN	MOTIVATION	SOZIALFORMEN
Fehlen Unterrichtsmittel (z.B. Kreide, Fotokopien) oder treten Defekte an Medien auf, so daß der Unterricht abläuft gestört wird?	Sind alle sachlichen Voraussetzungen gegeben, in Erinnerung gebracht oder bereitgestellt worden? Sind Nachteile aus fehlenden Voraussetzungen erwachsen?	Sind Störungen des Unterrichtsprozesses auf mangelnde Informationen zurückzuführen? Werden die Informationen schematisch gegeben?	Wie wird wann mit welcher Wirkung motiviert?	Wird zwischen den verschiedenen Sozialformen (Klassenunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenunterricht) abgewechselt?
PRÄSENTATIONSWEISEN	LEHR- UND LERNFORMEN	ARTIKULATION	SICHERUNG DER LERNERGEBNISSE	KOGNITIVE, AFFEKTIVE, OPERATIVE ZIELE
In welchen Unterrichtsformen wird unterrichtet (darbietend, erarbeitend, entdeckend)? Ist die Präsentation zu abstrakt?	Welche Lehrformen des Lehrers (Fragen, Auffordern, Darbieten u.a.) und welche Lernformen der Schüler (Antworten etc.) kommen im Unterricht vor?	Läßt sich im Unterricht eine lehrpsychologische Gliederung ausmachen (z.B. die Lernstufen H. Roth's)?	Werden die Lernergebnisse durch Wiederholen, Einüben, Zusammenfassen oder Transfer gesichert?	Auf welcher Ebene werden Ziele - gewollt oder ungezwollt - erreicht? Welche Ziele lassen sich für diese Stunden vermuten?

derung. Die verschiedenen Arten von Unterrichtsthemen verlangen nach sachgemäßen Präsentationsformen. In den Sozialformen gibt es eine angemessene Entwicklung vom Klassenunterricht über Einzelarbeit und Partnerarbeit zur Gruppenarbeit, deren Ergebnisse wiederum in Klassenunterricht zusammengetragen werden. Die Lehrformen des Lehrers und die Arbeitsformen der Schüler sollen sachangemessen wechseln. Dieser Wechsel soll den Unterricht reizvoll gestalten und die Motivation der Schüler aufrechterhalten. Schematische Artikulation (Gliederung) ist in der Regel nicht zu empfehlen. Dennoch ist auf eine angemessene Gliederung zu achten. Besondere Bedeutung hat die Kontrolle, ob Lernergebnisse eingetreten sind. Solche Lernergebnisse sind zu sichern und ihr Transfer muß geübt werden.

Eine Kategorisierung zu beobachtender methodischer Elemente kann wegen ihrer Ausführlichkeit hier nicht abgedruckt werden. Auch dies bleibt einer späteren Publikation vorbehalten. Für unsere Hospitationen verwenden wir einen Methoden-Protokollierungs-Bogen, der nebenstehend abgedruckt wird. Der Sinn der Kürzel ergibt sich aus dem vorhergehenden Text.

Zielsetzungen von Unterricht können einerseits vom Lehrer vor seinem Unterricht erfragt und am Ende einer Unterrichtseinheit kontrolliert werden. Der nachträglichen Kontrolle (Post-Test) sollte eine Vorkontrolle (Pre-Test) vorausgehen. Andererseits kommen funktionale Ziele zum Vorschein, wenn man einen Inhalts-Grobverlauf und die in den einzelnen Abschnitten einer Unterrichtsstunde (Unterrichtseinheit) verwendeten Methoden nebeneinander geschrieben hat. Die Entdeckung und Ausformulierung solcher funktionalen Ziele (deren Erreichen erst den folgenden Lernschritt möglich macht) scheint uns wichtiger und lehrreicher als die mangelhaften Operationalisierungsversuche bei der Formulierung von Lernzielen als Produkte des Lernprozesses.¹⁵ Besser wäre es, sich der freilich anstrengenden Aufgabe zu unterziehen, die

15 Die in den sogenannten Unterrichtsmodellen und Zielfelderplänen genannten Zielsetzungen sind entweder mangelhaft operationalisiert oder stützen sich auf das einen relativ flachen Behaviorismus kaum übersteigende Buch von Robert F. Mager über die Lernziele: Lernziele und Programmierter Unterricht, Weinheim 1970.

Taxonomien von Lernzielen auf der kognitiven und der affektiven Ebene zur Kenntnis zu nehmen.¹⁶

Für die Zukunft haben wir uns die Aufgabe gestellt, Methoden unter zwei weiteren Gesichtspunkten zu beobachten, zu protokollieren und zu analysieren:

- a) Es scheint uns wichtig, festzustellen, ob im Unterricht schulspezifisch oder kulturspezifische Methoden angewandt werden. Die Anwendung von kulturspezifischen Methoden scheint den Vorzug zu verdienen. Eine Gesprächsführung, wie sie dem Gespräch einer Freizeitgruppe gemäß ist, scheint uns richtiger als das Frage-Antwort-Gefälle typischen Unterrichts.
- b) Unterricht sollte auch daraufhin kontrolliert werden, wie in ihm gesprochen wird. Unterrichtssprache ist nach den beiden Kriterien der Sachgemäßheit und der Auffassungsgemäßheit zu würdigen. Unterrichtssprache soll die Isomorphie von zu erlernender Sache und lernendem Subjekt herstellen. Nützlich, zugleich aber auch schwierig wäre eine Verwendung der Kategorien der Sprechakt-Theorie. Auf niedrigerem Niveau läßt sich feststellen, ob der Lehrer elaboriert redet oder sich einer für seine Schüler verständlichen Umgangssprache bedient, ob er Fachsprache vorsichtig einführt und erklärt, ob er sich in angemessener Weise bei bestimmten Unterrichtsinhalten des Dialekts bedient oder nur in der Hochsprache unterrichtet und ähnliches.

Im Übrigen ist die besondere Schwierigkeit von Methodenprotokollierung und -analyse darin zu sehen, daß weder eine vollständige Beschreibung, noch eine adäquate Unterteilung, noch eine operationale Kategorisierung aller möglichen Unterrichtsmethoden denkbar ist. Die Methodik des Unterrichts wird sich nicht zu einer befriedigenden Teildisziplin der Didaktik entfalten lassen. Methoden sind nicht voll kontrollierbar und analysierbar.

16 Die Übersetzung der von einer amerikanischen Forschergruppe erarbeiteten Taxonomien (Lern-Hierarchien) wurde im Beltz-Verlag vorgelegt. B.S. Bloom, Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Beltz Studienbuch, Weinheim 1972; D.R. Krathwohl u.a., Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Beltz Studienbuch, Weinheim 1975. Meine erste Beschäftigung mit den Taxonomien habe ich versucht in: Curriculum und Religionsunterricht, Zürich 1971, 11-75: Religionsunterricht - kognitiv und/oder affektiv?

4. Vereinfachung der Analyseverfahren zu ihrer praktischen Verwendung

Unter dieser Aufgabenstellung wird in Mainz derzeit ein DFG-Forschungsprojekt abgewickelt, das in seiner ersten Phase 1981 abgeschlossen sein wird. Zu diesem Zeitpunkt sollte auch ein publikationsfähiges Manuskript vorliegen, das allen Interessierten ermöglicht, Unterricht selbständig zu analysieren.

Prof. Dr. Günter Stachel
Carl-Orff-Str.12
6500 Mainz 32

HANS SCHUH

VERFAHREN DER PRAXISANLEITUNG FÜR RELIGIONSLEHRER

Ein Praxisbericht zu Einführung, Begleitung und
Einübung in den Religionsunterricht

Wie der Anfang des Religionslehrer-Daseins aussehen soll, darüber gibt es verschiedene Vorstellungen. Oft gehört und von mir von Herzen abgelehnt ist in dieser Beziehung die Hauruck-Parole "Schwimmen lernt man am besten, wenn man ins Wasser geworfen wird". In der Tat wird ein solcher Religionslehrer "aus dem Schwimmen" so bald nicht herauskommen.

Ich möchte im folgenden den Weg einer schrittweisen Einführung in die Praxis des RU skizzieren. Es ist ein Bericht über meine Versuche bei mehreren Kursen von Priesteramtskandidaten und Pastoralassistenten in Rottenburg. Die dabei aufgetauchten Probleme dürften sich ähnlich auch bei anderen Gruppen stellen. Ich möchte meine Erfahrungen und Vorschläge zur Diskussion stellen.

Der Ausbildungsgang verläuft in drei Phasen:

1. Hospitationswoche als Einführungsphase
2. Eigene Unterrichtsversuche (Seminarzeit)
3. Diakonatsjahr

1. Einführungsphase: Beobachten und Beurteilen fremden Unterrichts.

Bei dieser Einführungswoche geht es in erster Linie um die Fähigkeit, in dem komplexen und manchmal verwirrenden Spiel von Interaktionen, Beziehungen, Inhalten und technischen Arrangements einer Unterrichtsstunde eine Ordnung, eine Struktur zu erkennen.

LERNZIEL: die Bauelemente von Unterricht erkennen.

Sodann soll die Fähigkeit erworben werden, diese Merkmale durch systematische Beobachtung zu erheben.

LERNZIEL: Verfahren der Beobachtung und Beschreibung von Unterricht aneignen.

Fortschritte im Unterrichten-Lernen hängen häufig damit zusammen, ob der Unterrichtende fähig und bereit ist,

Feedback anzunehmen, und daß die beobachtenden Kollegen gelernt haben, sachliche und u.U. dosierte Rückmeldung zu geben. Da in der Regel die unterrichtspraktische Ausbildung in Gruppen geschieht, ist es wichtig, daß ein freies und offenes Klima geschaffen wird. Dieser sozial-emotionale Aspekt muß besonders dort mitbetrieben werden, wo die Gruppe nur als Ausbildungsgruppe in Sachen RU beieinander ist - sich also nicht auch in anderen Bereichen wie z.B. ein Kurs im Priesterseminar kennenlernt.

1.1 Organisation der Einführungswoche

Für die Hospitationswoche ist man auf Kollegen angewiesen, die bereit sind, einem einen Blick in den Unterricht zu gestatten. Es erscheint mir sinnvoll, verschiedene LehrerGESichter und verschiedene Klassenstufen vorzustellen, damit Unterricht in seinen verschiedenen Ausprägungen erlebt wird.

Gehe ich einmal von 4 Arbeitstagen aus, dann können maximal 5 bis 6 Unterrichtsstunden einbezogen werden. Die Effektivität wird nicht durch möglichst viel besuchten Unterricht gesteigert sondern durch eine intensive Verarbeitung der gesammelten Beobachtungen.

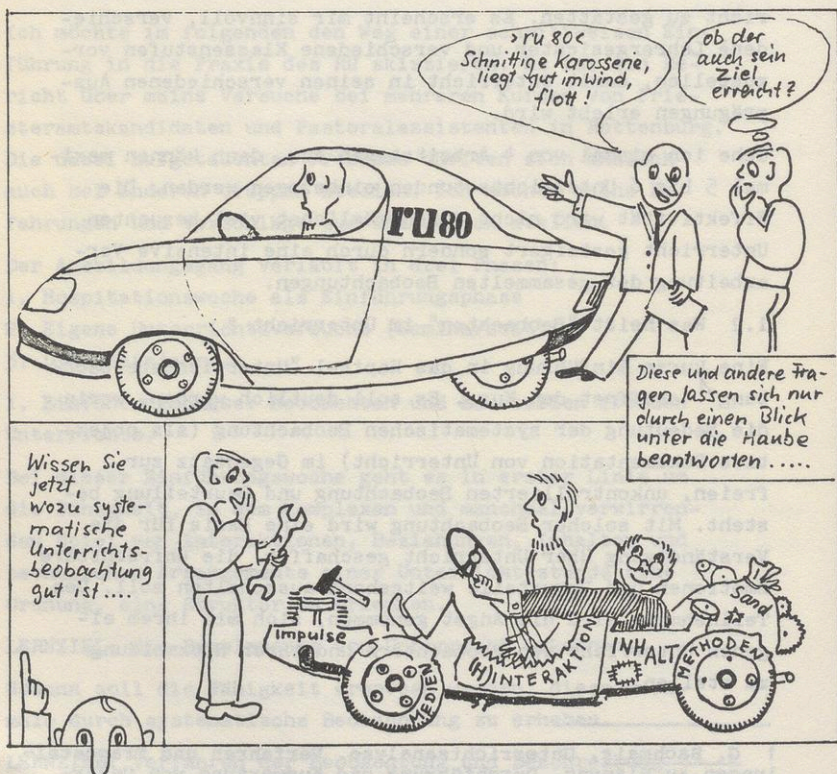
1.2 Was heißt "Beobachten" im Unterricht ?

Eine kurze Einführung in das Kapitel "Unterrichtsbeobachtung"¹ eröffnet den Kurs. Es soll deutlich werden, worin die Bedeutung der systematischen Beobachtung (als objektive Dokumentation von Unterricht) im Gegensatz zur freien, unkontrollierten Beobachtung und Beurteilung besteht. Mit solcher Beobachtung wird eine Basis für die Verständigung über Unterricht geschaffen, die unfruchtbare Emotionen und Vorurteile weitgehend ausschalten soll. Den Teilnehmern wird die Angst genommen, sich mit ihrem eigenen Unterricht den Beobachtern und ihrer Rückmeldung zu stellen.

1 G. Bachmair, Unterrichtsanalyse. Verfahren und Fragestellungen zu Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen, Weinheim/Basel 1974; J. Grell, Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim/Basel 1974; H. Schuh, Interaktionsanalyse, Zürich 1978, 81-87 (dort auch weitere Literatur).

Denn zunächst besteht dabei der Verhandlungsgegenstand in Fakten, die intersubjektiv überprüfbar sind. Häufig wird er durch die Beobachtungsdagen der Kollegen allein schon in die Lage versetzt, eine eigene Wertung und Kritik vorzunehmen. Die Eigenart systematischer Beobachtung läßt sich gut am Beispiel der Interaktionsanalyse (s.u.) demonstrieren.

Ein Blick in den Materialkoffer: ein (nicht ganz ernst zu nehmender) Versuch, das Problem Unterrichtsbeobachtung und Analyse zu veranschaulichen:



Gemeint ist damit:

1. RU kann auf den ersten Blick hin stimmig und gefällig sein.
2. Wie und wie zuverlässig der Lernprozeß verläuft, ergibt erst "ein Blick unter die Haube".
3. Eine solche Prüfung erfolgt nicht global, sondern indem die Einzelteile kontrolliert werden - mit speziellen "Meß-instrumenten".

1.3 Bauelemente von Unterricht

Der erste Kursteil zum Thema "Beobachten" hat bereits darauf verwiesen, daß es bestimmte Aspekte und Elemente gibt, die Unterricht konstituieren. Nach meinen Erfahrungen kann die Kenntnis der Grundstrukturen von Unterricht, z.B. die Aufschlüsselung nach Inhalten, Zielen, Methoden, Medien nicht allgemein vorausgesetzt werden. Die religionspädagogischen Vorkenntnisse, die vom Studium her mitgebracht werden, sind sehr unterschiedlich.

Unterricht hat also bestimmte Bauelemente, die in einer bestimmten Ordnung zueinander stehen. Darüber hinaus ist die Struktur so komplex, daß sich manchmal Faktoren, die für gelingenden Unterricht nötig sind, der Machbarkeit entziehen.

In diesem einführenden Informationsteil ist keine abgerundete Unterrichtstheorie angestrebt, sondern eine grobe Übersicht. Sie dient als Einordnungsraster für die Fülle der Beobachtungen, die dem Anfänger im besuchten Unterricht begegnen. Gleichzeitig bilden sie den Anhaltspunkt für die zu erlernenden Beobachtungsverfahren. Eine gute Übersicht über die Strukturelemente von Unterricht bietet das bekannte Schema von W. Schulz²:

- zwei Bedingungsfelder : anthropogene (individuelle) und sozial-kulturelle Voraussetzungen
- vier Entscheidungsfelder: Intentionen; Themen; Verfahren; Medien.

2 Vgl. Abb. S.35 in W.Schulz, Unterrichtsplanung heute, in: U.J. Kledzik (Hg.): Unterrichtsplanung - Beispiel Hauptschule, Hannover 1969, 30-41.

1.4 Einübung in Beobachtungsverfahren

Das Erlernen von Beobachtungsverfahren macht einen bedeutenden Teil der Arbeit aus. Das Einüben ist teilweise anstrengend und trocken. Deshalb darf es den Hospitationen nicht komplett vorangestellt werden. Bewährt hat sich eine schrittweise Einführung. Die erste Hospitation kann sogar ohne eine systematische Beobachtung erfolgen. Die Teilnehmer "beobachten" auf eigene Faust. Vor einer weiteren Stunde wird in die Form des Inhaltsprotokolls (Inhaltsverlaufsbeschreibung) eingeführt. Ferner werden einige Übungen zur Interaktionsanalyse zugefügt, die bereits unter dem Stichwort "Unterrichtsbeobachtung" vorgestellt wurden. Das Tempo und die Intensität des Trainings der Verfahren richtet sich nach den Kursteilnehmern.

Noch ein Wort zuvor zu den sogenannten Beobachtungs-Instrumenten. Sie erfassen nur einige Punkte von Unterricht: Inhalte, Methoden, Medien, Interaktion. Sie sind so weit vereinfacht, daß sie unter den gegebenen Umständen ohne allzu großen Trainingsaufwand erlernt werden können. Darunter leidet natürlich die Brauchbarkeit für eine wissenschaftliche Dokumentation von Unterricht. Die Verfahren werden an dieser Stelle ausschließlich als Feedback-Instrumente verstanden. Im Folgenden sollen die Verfahren zur Aufzeichnung von Unterricht sowie die entsprechenden Arbeitsblätter vorgestellt werden.

1.4.1 Die Inhaltsverlaufsbeschreibung

Ein Protokollant schreibt in zwei Spalten Lehrer- und Schüleräußerungen (vgl. das nachstehende Beispiel). Dabei werden hauptsächlich inhaltliche Aussagen erfaßt: Lob, Tadel, methodische Hinweise, aber auch redundante Rede-weise können weggelassen werden. Das Zusammenfassen und

3 Beim Referat auf der AKK-Tagung konnten diese Verfahren anhand eines kurzen Video-Mitschnitts demonstriert werden; die gedruckte Form bleibt an Anschaulichkeit zurück. Zur Verdeutlichung wird auf die Unterrichtsanalysen von G. Stachel u.a. verwiesen: G. Stachel, Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert, Zürich 1976; ders. (Hg.), Bibelunterricht - dokumentiert und analysiert, Zürich 1976; ders. (Hg.), Sozialethischer Unterricht - dokumentiert und analysiert, Zürich 1977.

5 PROBLEME BEI DER

ENTSCHEIDUNG

5.1 UNENTSCHEIDENHEIT
NACH UNGLÜCKLICH

LEHRER

Frage: Eine unentschiedene Urteils-
eine (un)glückliche U. (TA); (Pause)
eine unentschiedene U. - eine "was für
eine" U.?

SCHÜLER

- Wenn man sich nicht entscheidet, wird
man mit der Zeit unglücklich; es
belastet

- Nichts tun: Verantwortung, unglücklich
- Entscheidung fürs Leben, sucht Rat-
schläge. Niemand kann nichts helfen.
Auf sich selbst gestellt.

- Wer sich nicht entscheidet, über den wird
entschieden. Viele reden auf ihn ein.
- Vor dieser Entscheidung wir alle in rot.

- Verunsichern oder Geld verdienen. Be-
einträchtigt von allem. U. muss selbst ent-
scheiden. Da künstlich u. religiös;
sozialer Druck.

5.2 BEI UNENTSCHEIDENHEIT
TREFFEN ANDERE DIE ENT-
SCHEIDUNG5.3 EIGENE ENTSCHEIDUNG
NOTWENDIG

Ein kalender-Gruß: "So bin ich? -
Entscheide dich dafür" (TA)
Frage: was will ich sein? Schülerin
sein - entscheiden! Beruf? - dann
dafür entscheiden.

5.4 BEI ENTSCHEIDUNG IST
MAN MIT HILFE ANDERER
AUSGEWIESEN5.5 REAKTION ANDERER AN
BEISPIEL "KLOSTER"

Andere Appell: "Entscheiden muss
ich selbst - aber ich kann es nicht
allein. (TA) An einem Bsp. veran-
lassen. Abhängig von Eltern, Lehrer,
Freunde - wird abgelehnt. Extremes
Bsp: "Mutter: "Ich geh für 2 Jahre
ins Kloster". Welche Reaktionen:
Familie, Freunde, Klasse, Lehrer

(Gelächter)
(Gelächter)

- wird veräppelt

- Vater wird unverständlich

- Freunde verstehen nicht, Mutter enttäuscht
- Freund nicht begeistert (Gelächter)

Verkürzen auf knappe inhaltliche Aussagen muß zuvor geübt werden.⁴

Die linke Spalte bleibt zunächst frei. Hier wird im Anschluß an die Protokollierung eine inhaltliche Gliederung notiert.

1.4.2 Methodenbeschreibung

Bevor der Beobachter darangeht, anhand der nachstehenden Leitfragen Methoden zu beobachten, sollten die aufgelisteten Aspekte durchgesprochen und evtl. durch Video-Dokumente veranschaulicht werden. Es handelt sich bei diesem Papier⁵ nicht um einen Beobachtungsraster im strengen Sinn. Einige Kategorien werden erst hinterher erhoben: Vgl. "Motivation" ; "Lernschritte/Lernstufen". Bevor das Auswertungsgespräch beginnt, wird mit Hilfe dieser Notizen die methodische Struktur der Stunde erstellt, parallel zur inhaltlichen Gliederung.

1.4.3 Die Interaktionsanalyse

Für den Gebrauch in Ausbildungsgruppen habe ich die Form der Interaktionsanalyse, die ich anderorts vorgestellt habe⁶, vereinfacht. Schrittweise wird in den Gebrauch der einzelnen Kategorien eingeführt. Gute Dienste leisten dabei Ausschnitte von Verbalprotokollen der "Mainzer Dokumentation" sowie Video-Mitschnitte. Zur Erfassung wichtiger Aspekte der Interaktion müssen nicht alle Kategorien berücksichtigt oder vom Beobachter beherrscht werden. Mit Hilfe eines kleinen Übungsprogrammes kann ein Beobachter im Verlauf von 2 bis 3 Stunden (verteilt über zwei Tage) eine ausreichende Kodierungsfertigkeit erreichen.

4 Eine ausführlichere Einführung in dieses Verfahren bietet W. Simon, Beschreibung und Bewertung des inhaltlichen Geschehens einer Unterrichtsstunde, in: Stachel, Die Religionsstunde (s.o. Anm. 3), 49-58.

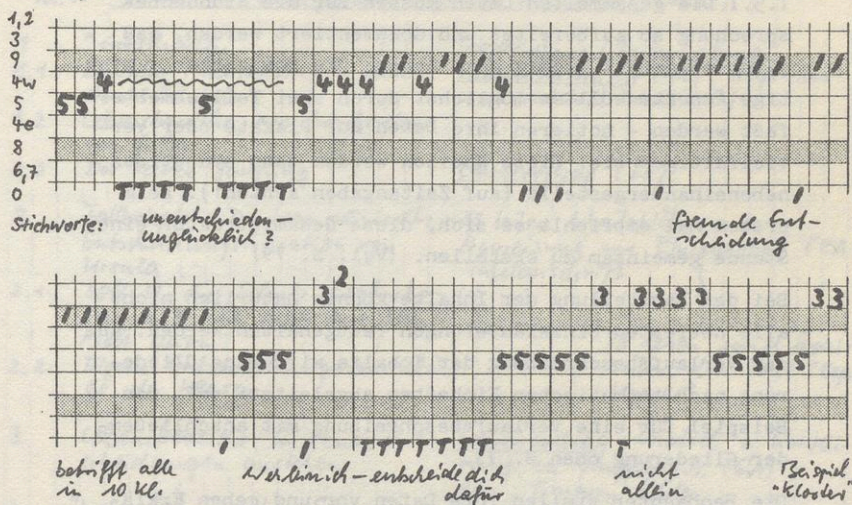
5 Diese Methodenüberlegungen beruhen auf Ergebnissen einer Mainzer Arbeitsgruppe um G. Stachel, insbesondere auf Ideen von G. Stachel und E. Paul.

6 H. Schuh, Interaktionsanalyse. Eine empirische Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, SPT 17, Zürich 1978, ferner: Der Beitrag der Interaktionsanalyse, in: G. Stachel, Die Religionsstunde (s.o. Anm. 3), 21-35.

TECHNISCH-ORGANISATORISCHE VORAUSSETZUNGEN	- sind Medien, Materialien vorbereitet ? - Umgang mit den Geräten - Sitzordnung, frische Luft, Temperatur, Licht	N O T I E R E : Defizite, Pannen - oder souveräne, gelungene Handhabung
"ANKÜPFPUNG"	- bereits Gelerntes, Bekanntes wird bereitgestellt - fehlen Vorkenntnisse ?	Äußerungen und Aktionen von L und SS
INFORMATION ÜBER ZIELE / METHODEN	- wird über Ziele, Methoden, Arbeitsschritte informiert? - tappen die SS im Dunkeln ? Folgen! - zu knapp/zu breit/trockene, unverständliche Erklärungen? - Reflexion und Begründung der Verfahren ?	entsprechende Lehrer-hinweise bzw. Schülerfragen
MOTIVATION	- Welche Hinweise, Maßnahmen, Inhalte, Ziele haben motivierende Wirkung ? - bereits vorhanden oder vom L angestoßen ?	
LEHRSCCHRITTE / LERNSTUFEN	- Ist eine Abfolge von Lernschritten/Lernstufen zu unterscheiden? (z.B. die Stufen nach H. Roth)	Äußerungen, die auf einen neuen Schritt hindeuten
INTERAKTION UND SOZIALFORMEN	- Welche Sozialformen finden statt: Einzelarbeit (Ea), Partnerarbeit (Pa), Gruppenarbeit (Ga), Klassenunterricht (Ku) - Welche Kontakte: wer mit wem: wie oft? Vgl. Interaktions- zur verbalen Interaktion vgl. Interaktionsanalyse	Anweisungen, Anleitungen zu Verlauf und Dauer der einzelnen Sozialformen
LERN- UND LEHR-FORMEN	- Lehrformen des L: informieren; erzählen; motivieren; anweisen; anleiten; vorschreiben/vormachen; zusammenfassen, ordnen; Ergebnisse festhalten; kontrollieren - Lernformen der SS: Informationen aufnehmen; Meinungsaustausch; produzieren; reproduzieren; einprägen; sich identifizieren	welche Handlung/Aktivität L und SS im einzelnen (sichtbar) vollbringen
MEDIEN/ PRÄSENTATIONS-FORMEN	- wie adäquat wird die Wirklichkeit repräsentiert? - welche Funktion: Darstellung v. Sachverhalten; Zusatz-information; Erfahrungen machen; Gesprächsanstoß; affektive Stimulierung; Motivation; Lernkontrolle; Lernanleitung/Steuerung; Wiederholung/Zusammenfassung	Art, Zeitpunkt und Kontext jeder Medienpräsentation
ERGEBNIS-SICHERUNG	- in welcher Form werden Ergebnisse festgehalten ? - wird das Gelernte wiederholt, geübt, angewendet? - ist eine Anwendung "im Leben" zu erwarten ?	Anweisungen u. Aktivitäten von L/SS, die zusammenfassen, wiederholen, üben anwenden

LEHRER	SCHÜLER	
1 EINFÜHRUNGSVERMÖGEN. Geht auf die Gefühlslage der Schüler ein, gibt ihren Bedürfnissen Raum. Entspannt die Atmosphäre durch Spaß und Humor. Jede Art der Schülerorientierung außer 2 und 3.	8 SCHÜLERINITIATIVE. Spontane oder selbständige Schülerbeiträge. Spricht aus eigenem Antrieb oder äußert auf Anregung hin eigene Gedanken oder Meinungen.	10 STILLE, DURCHEIN-ANDER, LÄRM. Keine oder unverständliche verbale Interaktion. Die tatsächliche stattfindenden Tätigkeiten werden in Stichworten oder Zeichen vermerkt.
2 LOBT UND ERMUTIGT. Echte positive Bekräftigung ist zu unterscheiden von Floskeln. Besondere Beachtung für längeres oder eine Begründung anführendes Lob.	Initiative kann sich auf den Inhalt wie auch auf Verfahren und Interaktion beziehen. Die Bandbreite reicht von geschweiften Gedanken über einfache Schilderung von Erlebnissen bis zu Blödelei.	
3 AKZEPTIERT UND VERWENDET SCHÜLERGEDANKEN, indem er sie wiederholt, modifiziert, weiterführt, klärt oder zusammenfasst - durch Vergleiche, Querverbindungen und Zusammenfassungen, aber auch durch skeptische Rückfragen. Nimmt der Lehrer die Schülerbeiträge deutlich negativ auf, ist eher 7 angebracht.		
4w WELTE FRAGEN UND IMPULSE, die dem Schüler (zumindest begrenzte) Freiheit in seiner Äußerung lassen; aber immer auch zu einer Antwort anregen wollen.		
5 INFORMIERT UND TRÄGT VOR. Mitteilung von Fakten oder Meinungen zu Inhalt oder Verfahren in Form von eigenen Gedanken des Lehrers, Erklärungen, Kommentaren, referierenden Darstellungen, rhetorischen Fragen, Zusammenfassungen.		
4e ENGE FRAGEN UND IMPULSE. Der Lehrer erwartet eine bestimmte Antwort oder doch eine Äußerung in einer festgelegten Richtung. Die Frage zielt auf Reproduktion von Wissensinhalten, nicht aber auf Denken, Assoziieren oder emotionale Stellungnahme.	9 REAKTION: Antwort auf Fragen oder Impulse des Lehrers oder eines Mediums (Text, Arbeitsanweisung). Die Antwort ist in Richtung, Umfang und Struktur vorgeprägt und in der Regel in etwa vorhersagbar. Reproduktion von Fakten, gespeichertem Wissen und vorgegebenen Gedanken. Vorlesen und Referieren. Rückfragen zur Organisation. Immer wenn ein Stück eigene Initiative (Gedanken, Assoziationen) aufscheint, wird nach 9 gewechselt.	
6 ANWEISUNGEN. Anordnungen, Befehle, Vorschriften, Diktate, die der Schüler befolgen soll.		
7 KRITISIERT UND WEIST ZURÜCK. Schimpfen, Zurechtweisung, Drohungen, Ironie, Spott. Stellt seine Autorität heraus. Äußerungen mit verletzendem oder einschüchternder Wirkung auf die Schüler. Weist Schülerbeiträge ab.		

Der oben inhaltlich dokumentierte Abschnitt sieht in der Interaktions-Verlaufsdarstellung so aus:



1.4.4 Weitere Beobachtungsaufgaben

Über diese Aspekte hinaus ist eine Reihe weiterer Beobachtungen denkbar und sinnvoll:

- Wie oft wird der einzelne Schüler aufgerufen/gefragt, und wie oft äußert sich jeder der Schüler (Interaktiogramm)⁷?
- Sprechform und Mimik/Gestik des Lehrers
- Wo und wie bewegt sich der Lehrer in der Klasse?
- Welche Schüler betreiben unterrichtsfremde Aktivitäten?
- In welchem Ton agieren die Schüler miteinander?

Von einer Beobachtungsgruppe, die übrigens möglichst nicht über etwa 8 Teilnehmer hinausgehen sollte, ist nur ein begrenztes Spektrum zu bearbeiten.

Man sollte der Tatsache immer Rechnung tragen, daß Unterricht mehr ist als das Gesamt objektiv beobachtbarer Ereignisse. Deshalb sollte es immer auch einen "Liberio" geben, einen freien Beobachter, der möglichst sensibel auch Randereignisse, Stimmungen, also Dinge zwischen den Zeilen registriert. Das kann auch der Übungsleiter selber machen.

⁷ Mit einer detaillierten Beobachtung dieses Aspekts befaßt sich derzeit P. Orth am Seminar für Religionspädagogik in Mainz.

1.5 Die Auswertung

1.5.1 Die gesammelten Daten müssen für die Stundenbesprechung so aufbereitet und dokumentiert werden, daß alle Teilnehmer Zugang dazu haben. Die Beobachter - wichtige Aspekte sollten möglichst durch zwei Teilnehmer erfaßt werden - notieren ihre Daten auf Plakate oder vielfältigen sie. Diese Notizen werden dann synoptisch nebeneinandergestellt (auf Zeitangaben achten!). Beim ersten Mal empfiehlt es sich, diese Gesamtstruktur einer Stunde gemeinsam zu erstellen. (Vgl. S. 79)

Bei der Darstellung der Inhalte können natürlich nicht alle notierten Einzeläußerungen festgehalten werden. Aus der Verlaufsbeschreibung der Inhalte wird eine Gliederung nach thematischen Einheiten abgeleitet: vgl. das Beispiel für eine Verlaufsbeschreibung mit anschließender Gliederung oben S. 73.

Die Beobachter stellen ihre Daten vor und geben Erklärungen dazu. Zur Verdeutlichung können hierbei Video- oder Tonbandaufzeichnungen mit herangezogen werden.

1.5.2 Um die so dokumentierten Beobachtungsdaten zu interpretieren bzw. zu einer Wertung des Unterrichts zu kommen, muß das Kriterium der Zielsetzung des Unterrichts ins Spiel gebracht werden. Steht ein Entwurf mit ausgewiesenen Zielen zur Verfügung, werden diese daraufhin diskutiert, ob sie vermutlich erreicht wurden. Über Vermutungen kommt man oft nicht hinaus, wenn nicht eine ausdrückliche Lernkontrolle angestellt wurde.- Meistens muß man die Lernziele aus dem Unterrichtsverlauf, vor allem aus der Inhaltsbeschreibung erschließen. - Erst nachdem die Rekonstruktion der Stunde durch die Angabe des Unterrichtsziels und der Teilziele ergänzt wurde, folgt der Schritt der eigentlichen Auswertung.

1.5.3 Gemeinsam wird nun eine Interpretation der Einzeldaten versucht. Man wägt die möglichen Konsequenzen bestimmter Faktoren ab. Notwendigerweise gerät man dabei in eine interdependente Betrachtungsweise: die Ergebnisse der verschiedenen Beobachtungsaspekte sowie die vermuteten Ziele werden in Bezug gesetzt.

Kl. 10 Thema: Sein Leben gestalten heißt sich entscheiden (Torts.)

- 1 "Entscheiden"
- 1.1 Benutzte Entscheidung - oder durchschängeln
- 1.2 Lebensbereiche, wo Entscheidungen fallen
- 1.3 Der reiche Jungling
- 2 Fallbeispiel: Die komplizierte Entscheidungssituation von Ursula
- 2.1 Soll U. die Schule weiter besuchen? Was sagt ihre Umwelt dazu?
- 2.2 Eigene Entscheidungsvorschläge der Klasse
- 3 Lebensbereiche, in denen Entscheidungen anstehen
- 4 "Welche Hilfen - welche Schwierigkeiten findet U. bei der Entscheidung?"
- 4.1 Bereiche (auf den Plakaten)
1. Familie
 2. Freunde
 3. Schule
 4. Kirche
- 4.2 Hilfen u. Schwierigkeiten für U. bei der Entscheidung in der Schule weitermachen
- 4.2.1 In welche Richtung beeinflussen die anderen?
- 4.2.2 Mit welchen Gründen?
- 5 Probleme bei der Entscheidung
- 5.1 Unentschiedenheit macht unglücklich (?)
- 5.2 Bei Unentschiedenheit treffen andere die Entscheidung
- 5.3 Eigene Entscheidung ist notwendig
- 5.4 Bei Entscheidung auf die Hilfe anderer angewiesen
- 5.5 Reaktion anderer am Beispiel "Kloster"
- 5.6 Zusammenfassung
- Wiederholung / Aufkündigung Klassenunterricht (KU): Frage-Antwort (anhand Arbeitsblatt)
- Lehrervortrag (LV)
- SS teilen Arbeitsblätter aus
Anweisung zur Einzelarbeit (EA)
Tafelausschrift
- SS lesen und bearbeiten den Text "Bsp. Ursula"
- Lehrervortrag: Wiederhol. u. Überleitung zu Gruppen-A. (GA)
Anw: Gruppen bilden
L teilt Plakate mit Anw. aus
- GA - währenddessen TA:
"Welche Hilfen - welche Schwierigkeiten"
- L besucht die Gruppen; bastelt Klebestreifen vor
L sucht Schülerin als Gesprächsleiterin u. gibt Leitfrage
Klassengespräch, Leitung durch S am Lehrer'sch.
- L übernimmt Gesprächsleitung
erarbeitender Klassenunterricht
L Impuls/TA: "unentschiedene U. (unglückliche U.?)"
- TA: "wer bin ich - entscheide dich dafür"
- TA: "Entscheiden muß ich selber - aber ich kann es nicht allein"
- L: Thesen

Man achte darauf, daß eine Wertung - die immer schon subjektive Momente enthält - erst dann eingebracht wird, wenn zuvor die objektiven Daten dargestellt wurden. Eine saubere Trennung von Beobachtung und Beurteilung ist nicht nur für die Sachangemessenheit der Arbeit, sondern vor allem auch für das Arbeitsklima in der Gruppe und das Verhältnis zum Unterrichtenden wichtig.

Folgende Arbeitspapiere dienen als Anleitung für die Phase der Auswertung:

- Leitfragen zur Inhaltsanalyse, vgl. S. 81
- Leitfragen zur Methodenbeobachtung u. -analyse vgl. S. 75
- Leitfragen zur Interaktionsanalyse, vgl. S. 83

In dieser Phase können über die Daten der systematischen Beobachtung hinaus weitere Eindrücke eingebracht werden. Insbesondere der "Libero" stellt seine "Erkenntnisse" vor. Abschließende Überlegungen bei der Auswertung einer Stunde können sich auf alternative oder weiterführende Lehrschritte beziehen.

2 Die Anleitung zu eigener Praxis

Bei dieser zweiten Phase unterscheide ich drei Teile:

- Unterrichtsversuche im Team (während der Seminarzeit)
- Seminarübungen zu Theorie und Praxis des RU
- Unterrichtspraxis im Diakonatsjahr

2.1 Die ersten Lehrversuche

Im Anschluß an die Hospitationswoche beginnt die Phase der Planung und Durchführung eigener Lehrversuche. Drei bis vier Studenten bilden zusammen mit einem Mentor (Ausbildungslehrer) ein Team. Die Lehrversuche werden gemeinsam vorbereitet. Während einer unterrichtet, betreiben die anderen eine systematische Beobachtung und geben anschließend anhand dieser Daten eine Rückmeldung. Darüber hinaus kontrolliert sich jeder Kandidat ein- bis zweimal selber anhand einer Video-Aufzeichnung. Aufgrund der Fremd- und Eigenbeobachtung ergeben sich Gesichtspunkte für seine weiteren Lehrversuche.

Je nach Vorerfahrungen und Sicherheit sollte ein Anfänger die Möglichkeit haben, mit einer Kurzeinheit im Rahmen einer Stunde des Mentors zu beginnen.

LEITFRAGEN ZUR INHALTSANALYSE

1. Lernschritte - Gliederung nach Inhalten / Zielen

- Welche Lernschritte folgen nach Inhalten/Teilzielen aufeinander? (Welche Zielsetzung lässt sich aus dem jeweiligen Inhalt erschließen?)
- Bauen die einzelnen Schritte (Inhalte, Ziele) sinnvoll aufeinander auf? Sind die Voraussetzungen jeweils durch den vorhergehenden Schritt (oder anderweitig) erfüllt?
- Sind die Schritte durch eine Überleitung verbunden oder unvermittelt aneinandergereiht? Brüche und Gedankensprünge?

2. Die inhaltlichen Bauteile

- Welches sind die Haupt- und Nebenthemen?
- Welche Aspekte werden daran besonders akzentuiert?
- Welches sind die tragenden Begriffe?
- Sind alle Begriffe den Schülern bekannt oder werden sie geklärt?

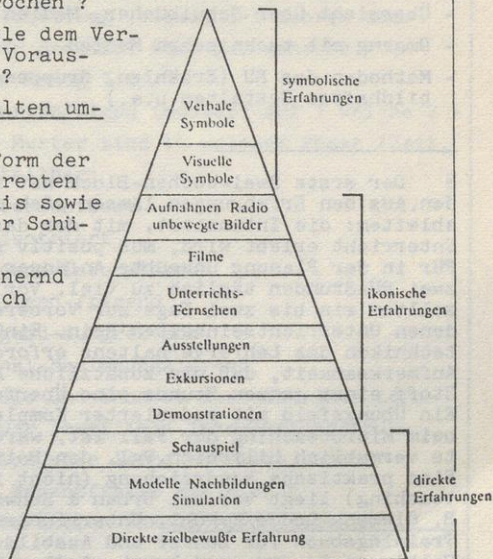
3. Die Inhalte zwischen Lehrer und Schüler

- Durch wen werden die unterrichtsbestimmenden Gedanken eingebracht? Durch den Lehrer, die Schüler, ein Medium?
- Wo bringen Schüler ganz neue Aspekte ein? Welche? Wann weichen sie vom Thema ab? Gründe?
- Greift der Lehrer Schülerinhalte auf, greifen die Schüler Lehrerinhalte auf? - oder wird "abgebogen", überhört bzw. widersprochen?
- Sind die Inhalte / Ziele dem Verständnis der Schüler (Voraussetzungen) angemessen?

4. Wie wird mit den Inhalten umgegangen?

- Ist die Präsentationsform der Teilinhalte dem angestrebten Ziel und dem Verständnis sowie der Motivationslage der Schüler angemessen?

Abstrakt / verallgemeinernd
oder konkret-anschaulich
(mit Beispielen)?



Stufen der Anschau-
lichkeit von

Sachpräsentation ► "Erfahrungskegel" (cone of experience) nach Dale

Bisher wurde diese Unterrichtspraxis mit zwei Stunden an zwei Tagen wöchentlich durchgeführt (ca. 20 Schulwochen). Das hat den Vorteil, daß eine Gruppe über einige Wochen hin kontinuierlich in der gleichen Klasse unterrichtet. Ein Nachteil bei diesem Modus: die Religionslehrer, die als Mentoren mitarbeiten, finden bei vollem Lehrauftrag kaum ausreichend Zeit für die Nachbesprechung. Deshalb wird in diesem Jahr folgender Weg eingeschlagen: die Unterrichtspraxis wird auf zwei Blöcke von je 2 Wochen zusammengefaßt mit täglich 2 Unterrichtsstunden⁸. Die Nachmittage stehen voll zur Analyse und Planung zur Verfügung. Das macht es erforderlich, daß für die drei Kleingruppen auch drei Mentoren über die ganze Zeit zur Verfügung sind.

2.2 Übungen zu Theorie und Praxis des RU

Neben der Schulpraxis werden während der Ausbildungszeit im Priesterseminar Übungen zu Theorie und Praxis des RU durchgeführt. Inhaltliche Stichworte:

- Einführung in die Unterrichtsplanung
- Lernpsychologische, entwicklungspsychologische und soziologische Fragen
- Arbeit mit den Lehrplänen
- Übersicht über Schulbücher, Medien und Materialien
- Umgang mit technischen Medien
- Methoden des RU (Erzählen, Gruppenarbeit, Bilder und bildhaftes Gestalten u.a.)

⁸ Der erste Zwei-Wochen-Block hat inzwischen stattgefunden. Aus den Erfahrungen lassen sich folgende Konsequenzen ableiten: die Intensität, mit der das Feld Schule und Unterricht erlebt wird, muß positiv gewertet werden. - Für in der Planung ungeübte Anfänger ist ein Start mit zwei RU-Stunden täglich zu viel. Vor der ersten Stunde sollten ein bis zwei Tage zur Vorbereitung der verschiedenen Unterrichtseinheiten sein. Einübung in die Grundtechniken des Lehrerverhaltens erfordert anfangs so viel Aufmerksamkeit, daß die zusätzliche Konzentration auf den Stoff einer ganzen Stunde eine Überforderung darstellt. Ein Übungsfeld mit reduzierter Komplexität, wie es z.B. beim Microteaching der Fall ist, wäre für die ersten Schritte vermutlich hilfreich. Vgl. den Beitrag von B. Jendorff. Eine praktische Handreichung (nicht identisch mit Microteaching) liegt vor bei Urban & Schwarzenberg: G. Becker/ B. Clemens-Lodde/K. Köhl, Unterrichtssituationen. Ein Trainingsbuch für Lehrer und Ausbilder, München/ Wien/ Baltimore, 2. erw. und bearb. Aufl. 1980.

LEITFRAGEN ZUR INTERAKTIONSANALYSE

Es handelt sich hierbei um Impulse zum Umgang mit der Verlaufsdarstellung für eine unmittelbare Auswertung einer Stunde, also ohne genaue Auszählung und statistische Verrechnung der Markierungen.

1. In welchen Zeilen der Verlaufsdarstellung befinden sich die meisten Notierungen ? Welche Kategorien dominieren ?
2. Gibt es Tendenzen nach "oben" (schülerorientiert) oder "unten" (lehrerzentriert) ?
3. Wird das Muster variiert, oder liegt eine gleichbleibende Tendenz über die ganze Stunde hin vor ?
4. In welchen Kategorien äußern sich Lehrer und Schüler ausgedehnter (mehrere Markierungen hintereinander) ? Beachten Sie bitte diesbezüglich besonders die Kategorien 2 (kurzes Lob bzw. Floskeln) und 3.
5. Prüfen Sie die inhaltliche Seite der Äußerungen der Kategorie 3 ! Sind sie nur formal auf den Schüler bezogen, oder greifen sie seinen Gedanken tatsächlich auf, klärend, weiterführend oder zusammenfassend ?
6. Wieviel Fragen werden gestellt ? Kommt 4w vor ? Führt 4w zu Kategorie 9 weiter ?
7. Folgt auf einen Schülerbeitrag jeweils der Lehrer oder auch einmal ein anderer Schüler ? Oder gar mehrere ?
Nehmen sie aufeinander Bezug ? (//)
8. Fallen typische Kategorienfolgen (Muster) auf ? Welche ? - Welche Tendenzen oder Muster sind in welcher Phase (Zeit, Tonband-Ziffer) feststellbar:
 global: a) schülerorientiert
 b) lehrerzentriert
 näherhin: c) vortragend-informierend
 d) erarbeitend-fragend
 e) ermutigend-aufgreifend
 f) emotional-beziehungklärend
9. Setzen Sie die Lernziele und Inhalte der einzelnen Lernschritte in Bezug zu der jeweiligen Interaktionsstruktur. Ist die Interaktion eher lernförderlich, oder bringt sie ungünstige Nebeneffekte mit sich ?
10. Welche Akzente der Interaktion (Kategorien) sollten anders gesetzt werden ?

2.3 Diakónatsjahr

Eine weitere Stufe im Ausbildungsgang des Priesterseminars ist die Arbeit als Diakon in einer Pfarrei; dazu gehören auch ca. 6 Wochenstunden RU (GS und Sek.I). Dem Diakon steht ein Mentor zur Seite mit dem Aufgabenbereich: Hilfe bei der Integration in den Schulbetrieb; Anleitung bei der Planung; Rückmeldung bei Hospitationen und Beratung. Außerdem kommen ein- bis zweimal die Regionalgruppen der Diakone mit dem Ausbildungsleiter zur Hospitation zusammen. Bei diesen Treffen wird in der Regel auch die Videokamera eingesetzt.

Als dringend erforderlich hat sich eine Schulung der Mentoren erwiesen. Die Begleitung in allen Phasen der Ausbildung muß unter einheitlichen Gesichtspunkten erfolgen. Wünschenswert wäre eine mehrtägige Einübung der Mentoren in die Verfahren, wie sie oben skizziert wurden. Fachberater und Seminarleiter, denen die Verfahren vorgestellt wurden, werteten diese als hilfreich.

3 Erfahrungen und Konsequenzen

3.1 Das Schicksal der Beobachtungsverfahren

Die Motivation der einzelnen Teilnehmer, diese Beobachtungsverfahren zu erlernen, ist verschieden. Ebenso die Fähigkeit, damit umzugehen. Durchgängig wurde aber bestätigt und positiv vermerkt, daß man auf diesem Weg in relativ kurzer Zeit einen Einblick bekommt in das komplexe Gebilde "Unterricht".

Es ist aber auch festzustellen, daß im Verlauf der weiteren Ausbildung die Versuchung besteht, in "bequemere" Formen der Hospitation zurückzufallen bis zum bloßen "Zugucken". Eine Reduzierung der systematischen Beobachtung auf bestimmte Aspekte oder auf ausgewählte Phasen ist natürlich sinnvoll - zumal mit wachsender Erfahrung der Blick und die Aufnahmekapazität für Phänomene im Feld RU sich weiten.

Die Art und Intensität, wie man mit dem erlernten "Handwerkszeug" vor Ort weiterarbeitet, hängt auch von der Qualität der Begleitung durch einen Mentor ab. Die Kooperation von Mentor und Seminar (Fachleiter/Dozent) zeichnet sich als wichtige Aufgabe ab.

3.2 Die Video-Aufzeichnung.

Ich habe wiederholt den Einsatz der Videokamera erwähnt. Ich verwende eine tragbare s/w-Anlage, die leicht im Ein-Mann-Betrieb transportiert, aufgebaut und bedient werden kann. Unersetzlich ist die Aufzeichnung bei der Einübungsphase in die Beobachtungsverfahren. Sequenzen können mehrmals vorgespielt werden. Die notierten Beobachtungen werden am Videoband überprüft.

Hilfreiche Einsichten gewinnt auch der Unterrichtende, wenn er sich selber am Monitor beobachten kann - auch ohne die Rückmeldung von Beobachtern. Aber auch deren Beobachtungen lassen sich mit der Aufzeichnung belegen und veranschaulichen.

3.3 Die Kluft zwischen erster und zweiter Phase

Abschließend einige Bemerkungen zu der bei uns allgemein praktizierten Trennung von erster Phase (Universität) und zweiter Phase (Seminar, Referendariat). Nach meinen Beobachtungen sind die Inhalte beider Phasen zu wenig aufeinander bezogen, so daß die Effektivität stark beeinträchtigt ist. Überhaupt ist unter dem Aspekt der Einführung in die Unterrichtspraxis diese Trennung fraglich. Wenn der Student an der Universität Religionspädagogik betreiben soll, erscheint ihm die konkrete Praxis in der Regel noch in weiter Ferne. Und mancher gedenkt seine religionspädagogischen Kenntnisse erst zu gewinnen, wenn er sie "braucht". Andererseits fördert die eigene Unterrichtspraxis einen regelrechten Motivationsboom. Die Erfolgserlebnisse - vor allem aber auch die bedrängenden Schulerfahrungen der Diakonszeit - öffnen Ohren und Herzen für religionspädagogische Information.- Gibt es Wege, die beiden Phasen näher aneinander heranzuführen ?

3.4 " Grundkurs Religionsunterricht "

Aus den bisherigen Überlegungen und praktischen Erfahrungen läßt sich folgendes Skizze für einen "Grundkurs Religionsunterricht" erstellen:

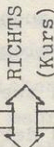
EINFÜHRUNGSWOCHE : HOSPITATION

Eine Woche Beobachtung und Analyse von Religionsunterricht (5-7 Std.) bei verschiedenen Religionslehrern in verschiedenen Klassenstufen.
8 - 12 Kursteilnehmer + Mentoren für Unterrichtspraxis 1 + Ausbildungsleiter

UNTERRICHTSPRAXIS 1 (Seminar)

2 Blöcke von je 14 Tagen (30-40 Unterrichtsstunden)
Kleingruppen (3-4 Teilnehmer + Mentor) planen und analysieren den Unterricht, den die Teilnehmer abwechselnd halten. Dabei finden die ersten Unterrichtsversuche bei reduzierter Aufgabenstellung statt.
(Kleine Klasse oder Gruppe; eingegrenzte Thematik/Methode, z.B.: Fragen stellen, Gespräche leiten, vortragen u.a.)

Zusätzliche Kontrolle durch Video.



ÜBUNGEN UND ARBEITSGEMEINSCHAFTEN ZU THEORIE UND PRAXIS DES RELIGIONSUNTERRICHTS

(Kurs)

- Konzeptionen, Ziele u. Inhalte des RU

- Lehrpläne

- Unterrichtsplanung

- Schulbücher, Medien, Materialien

- Umgang mit technischen Medien

- Methoden des RU

- Motivation / Disziplin

- Lernpsychologische und entwicklungspsychologische Grundlagen

(Regionalgruppen und Kurs)



UNTERRICHTSPRAXIS 2 (Diakonat)

5-8 Wochenstunden eigener Unterricht über ca. 10 Monate; Hospitationen in verschiedenen Klassen

Begleitung durch einen ortsansässigen Mentor;

Hospitation durch die Regionalgruppe (3-4 Teilnehmer)

und den Ausbildungsleiter

Gelegentlich Kontrolle durch Video

JOHANN HOFMEIER

TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG ALS RELIGIONSPÄDAGOGISCHE FORSCHUNGS- UND ARBEITSMETHODE

These

Teilnehmende Beobachtung ist eine unverzichtbare religionspädagogische Forschungs- und Arbeitsmethode zur Klärung der alters-, situations- und dispositionsspezifischen Zuordnung von Lernzielen und Lerninhalten im Religionsunterricht.

Teilnehmende Beobachtung

Beobachtung ist ein alltägliches Geschehen im Unterricht. Jeder Lehrer beobachtet und gewinnt dadurch pädagogisches Erfahrungswissen, das sich im Urteil über die Schüler und im Unterricht niederschlägt. Aber nur gelegentlich hält der Lehrer schriftlich fest, was er beobachtet.

Unter teilnehmender Beobachtung dagegen verstehen wir Beobachtung, die systematisch betrieben wird und unter einer bestimmten Zielsetzung steht. Ihre Vorgehensweise in der Datenerhebung ist den Methoden der klinischen Psychologie vergleichbar, wobei die besonderen Schwierigkeiten bei der Protokollierung und der Auswertung der Beobachtungsergebnisse auftauchen.

Bei teilnehmender Beobachtung ist der Beobachter in das Geschehen einbezogen und an der Gestaltung dieses Geschehens beteiligt, wobei die Art seiner Beteiligung unterschiedlich sein kann. Der Beobachter kann z.B. seine Aufgabe routinemäßig erfüllen und den beteiligten Personen gleichgültig gegenüberstehen, er kann aber auch so in das Geschehen einbezogen sein, daß er persönlich davon betroffen ist und er sich mit den Beteiligten identifiziert.

Die Schwierigkeiten teilnehmender Beobachtung liegen im Beobachter und im Gegenstand der Beobachtung, sodann in der Datensicherung, in der Kategorisierung und Deutung der Beobachtungsdaten.

Nicht von jedem Erzieher kann erwartet werden, daß er für teilnehmende Beobachtung qualifiziert und disponiert ist;

erst längere Schulung und Betreuung werden ihn befähigen, seine Aufmerksamkeit sowohl auf den Gegenstand der Beobachtung, als auch auf das pädagogische Geschehen zu richten; und erst die Gespräche über seine Beobachtung werden ihn seiner subjektiven Sehweise gegenüber kritisch machen und ihm allmählich jenes Maß an Diskretion vermitteln, das er braucht, um die gewonnenen Erkenntnisse über seine Schüler nicht zu mißbrauchen. Solche Schulung und Betreuung aber ist nur möglich, wenn die Organisationsform des Forschungsvorhabens und der offene Gedankenaustausch unter allen Beteiligten gesichert sind. Schwierigkeiten für teilnehmende Beobachtungen bereitet der Gegenstand der Beobachtung, weil Beobachtungskategorien und Beobachtungseinheiten nicht so eindeutig bestimmt werden könnten, daß Mitverständnisse völlig ausgeschlossen wären, vor allem aber, weil es schier unmöglich ist, religionspädagogische Begriffe zu operationalisieren. Erst wenn dies gelingt und wenn die Beobachter entsprechend qualifiziert sind, ist mit Beobachtungsdaten zu rechnen, die einigermaßen zuverlässig sind und deren Deutung zu gesicherten Ergebnissen führt.

Teilnehmende Beobachtung, eine religionspädagogische Forschungsmethode

Bislang ist kein religionspädagogisches Forschungsvorhaben bekannt, das sich auf teilnehmende Beobachtung gestützt oder sie ergänzend herangezogen hätte. Doch scheint die Religionspädagogik auf diese Methode nicht gänzlich verzichten zu können, was ein Rückblick auf bisherige empirische religionspädagogische Forschung und mehr noch Überlegungen zum Gegenstand der Religionspädagogik bestätigen.

Empirische religionspädagogische Forschung hat eine kaum zehnjährige Geschichte. Sie hängt eng mit der Neuorientierung der Lehrerbildung zusammen. Optimistisch schreibt in diesem Zusammenhang Wolfgang Schulz im Jahre 1971 im Lexikon für Pädagogik: "Es ist zu erwarten, daß die Unterrichtsforschung durch die Vollakademisierung des ehemaligen Volksschullehrerberufes im Rahmen integrierter Lehrerbildung, durch Aufgabe der Autonomie der Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zu den benachbarten Sozialwissenschaften, durch Erhöhung der

Forschungsetats und zentraler Förderung durch das Ministerium für Bildung und Wissenschaft den längst auch in der BRD fälligen Aufschwung erfährt."¹

Unterrichtsforschung wird von Schulz als empirische Sozialforschung verstanden, die sich der gleichen Methoden wie die Sozialwissenschaften bedient. Nach Wegenasts Artikel "Die empirische Wendung der Religionspädagogik"² und dem Büchlein von Werner Loch "Die Vernachlässigung des Kindes in der evangelischen Religionspädagogik"³ schien die Zuversicht von Wolfgang Schulz gerechtfertigt. Früher als erwartet traten jedoch bereits nach den ersten Ansätzen Ermüdungserscheinungen ein. Sie deuten sich bereits bei Havers im Schlußwort seiner empirischen Untersuchung zum Religionsunterricht an, wenn er schreibt: "Empirische Forschung im Bereich der Religionspädagogik ist teuer, mühsam und langwierig. Ihre Ergebnisse sind auf den ersten Blick oft trivial oder geeignet, potentielle Geldgeber abzuschrecken. Die Zukunftsaussichten dieser Forschungsausrichtung sind deshalb wesentlich ungünstiger zu beurteilen, als die des Religionsunterrichtes selbst."⁴

Im Augenblick dürfte es aus wissenschaftstheoretischen, personellen und finanziellen Gründen nicht möglich sein, über die Mainzer Dokumentation zum Religionsunterricht hinauszukommen. Die zur Verfügung stehenden Instrumente zur Datengewinnung und zur Analyse reichen nicht aus, um den Schüler in seiner alters-, situations- und dispositionsspezifischen Ausgangslage für religiöses Lernen erfassen zu können.⁵

Wenn bei empirischen religionspädagogischen Forschungsvorhaben so rasch von den Grenzen dieser Vorhaben die Rede ist, dann kann dies nicht nur organisatorische Gründe haben und nicht nur daran liegen, daß Religionspädagogen gewöhnlich

1 Artikel "Unterrichtsforschung" in: Lexikon für Pädagogik, Neue Ausgabe, Freiburg 1971.

2 in: EvErz 20 (1968) 111-125.

3 Essen ²1968.

4 N. Havers, Der Religionsunterricht - Analyse eines ungeliebten Faches. Eine empirische Untersuchung, München 1972, 232.

5 G. Stachel, Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert, Zürich 1976; ders., Bibelunterricht - dokumentiert und analysiert, Zürich 1977; ders., Sozialethischer Unterricht - dokumentiert und analysiert, Zürich 1977.

in der Anwendung empirischer Methoden nicht geschult sind. Die Reserve den sozialwissenschaftlichen Methoden gegenüber, die immer wieder festzustellen ist, muß letztlich mit dem Gegenstand zusammenhängen, mit dem es Religionspädagogik zu tun hat.

Könnte nicht teilnehmende Beobachtung eine dem Gegenstand der Religionspädagogik angemessene Forschungsmethode sein? Die Wirklichkeit, mit der es Religionspädagogik zu tun hat, ist ganzheitlich und komplex, sie ist dynamisch und von einer Vielzahl von Faktoren bestimmt. In ihr spielt das Personale eine entscheidende Rolle, eine Dimension, die am ehesten von demjenigen erfaßt wird, der am Geschehen beteiligt ist. Empirische Verfahren dagegen gehen nicht von der Frage nach den personalen Beziehungen aus und erhalten deshalb auch keine entsprechende Antwort. Das Eigentliche der Person wird nicht erfaßt, ihr Eigensein und ihre Einmaligkeit, ihre Verantwortung und ihr Anspruch auf Gerechtigkeit, Freiheit und Entfaltung. Damit ist ein grundsätzliches Problem angesprochen. Kann es im Rahmen der Theologie überhaupt empirische Forschung geben, deren Ziel es sein muß, aus gewonnenen Daten allgemeingültige Sätze induktiv abzuleiten? Ein allgemeingültiger religionspädagogischer Satz aber hat nur Sinn, wenn er besagt, daß sich Menschen unter gleichen Bedingungen gleich verhalten, ihr Verhalten also auch der kausalen Verknüpfung von Ursache und Wirkung unterworfen ist. Das aber widerspricht der Dimension des Personalen und der Freiheit des Menschen.

Die Lösung dieses Widerspruchs könnte in der Spannung zwischen dem Allgemeingültigen und dem Konkreten liegen, näherhin in dem Wahrscheinlichkeitsgrad, nach welchem sich konkrete Gegebenheiten als Erscheinungen eines allgemeingültigen Gesetzes darstellen. Der Wahrscheinlichkeitsgrad ist in den Naturwissenschaften ein anderer als in den Sozialwissenschaften. "Allgemein gültige Sätze sind in den Sozialwissenschaften weit schwerer zu finden als in den Naturwissenschaften. Außerdem ist die Wahrscheinlichkeit, daß sich ein Mensch unter gleichen Bedingungen anders verhält, als im allgemeinen Gesetz zum Ausdruck kommt, im sozialen Feld größer als

im naturwissenschaftlichen Bereich."⁶ Das Spannungsverhältnis zwischen allgemein-gültigen Sätzen und dem Konkreten spitzt sich im religionspädagogischen Feld zu. Es sollen allgemein-gültige Sätze über das individuelle Verhalten aufgrund der im Glauben gewonnenen Freiheit gefunden werden. Entzieht sich aber individuelles Verhalten, das in der Möglichkeit der freien Entscheidung beruht, nicht dem empirischen Zugriff? Empirisches Verfahren kann immer nur gesetzmäßig ablaufende Vorgänge erfassen. Alle anderen Vorgänge werden nicht registriert. Personale Beziehung und freie Entscheidung, die zum Wesen des religiösen Handelns gehören, kommen nicht in den Blick. Kann daraus aber nicht geschlossen werden, daß empirische Methoden in der Religionspädagogik nur begrenzt anwendbar sind, weil diese Methoden nur Teilaspekte erfassen können, niemals aber das Religiöse selbst, das seinem Wesen nach ganzheitlich ist? Das würde erklären, weshalb trotz verschiedener Anregungen empirische religionspädagogische Forschung immer wieder in den Ansätzen steckenbleiben muß.

Die Bedenken gegen die empirische Forschung in der Religionspädagogik müssen auch gegen die teilnehmende Beobachtung erhoben werden. Kommt sie denn über Teilaspekte der religiösen Wirklichkeit hinaus und an das Wesen des Religiösen heran? Wenn ja, dann wäre teilnehmende Beobachtung ein empirisches Verfahren, das im Bereich des Personalen das Ziel hätte, den möglichen Freiheitsraum im sozialen Feld auszuloten. Ihre Aufgabe wäre es dann nicht, in erster Linie zu allgemein-gültigen Aussagen zu kommen, sondern zu zeigen, wie aufgrund freien personalen Handelns im pädagogischen Feld ein Verhalten möglich ist, das wohl in Teilaspekten den allgemein-gültigen Gesetzen folgt, das aber gleichzeitig als ein Ganzes und Umgreifendes zu verstehen ist. Teilnehmende Beobachtung hätte z.B. zu beschreiben, welche kognitiven Operationen und emotionalen Veränderungen in einem Lernvorgang erreicht werden, die nicht beabsichtigt waren und die vom empirischen

⁶ Vgl. J. Hofmeier, Wissenschaftstheoretische Implikationen bei empirischen Untersuchungen zur religiösen Entwicklung im Kleinkindalter, in: Archiv für Religionspsychologie 13 (1978) 143-164, hier 155.

Forschungsansatz her nicht erfaßt werden konnten, obwohl sie unmittelbar mit der untersuchten Fragestellung zusammenhängen. Darüber hinaus wäre es die Aufgabe teilnehmender Beobachtung, in einzelnen Fallbeschreibungen beispielhaft die Wirkungen religionspädagogischen Handelns aufzuzeigen und dadurch der empirischen Forschung Wege für weitere Teiluntersuchungen zu weisen.

Teilnehmende Beobachtung, eine religionspädagogische Arbeitsmethode

Bei den Schwierigkeiten, mit denen empirische religionspädagogische Forschung fertig werden muß, ist es nicht verwunderlich, wenn die einmal bekannten Methoden nicht mehr ausschließlich im Rahmen von Forschungsmethoden verwendet, sondern auf die Belange der Unterrichtspraxis übertragen werden. Insbesondere haben sich die Methoden der empirischen Sozialforschung bei Erhebungen der Schülereingangslage bewährt, die unmittelbar auf die Unterrichtspraxis abgestellt sind und die zum Teil auch vom Lehrer selbst in seiner eigenen Klasse durchgeführt werden können. Dokumentationsanalyse, Beobachtung, Interview, Fragebogen und Auswertung von Schüleräußerungen werden empfohlen.⁷ Vor allem praxisnahe Veröffentlichungen bestätigen die Bereitschaft unter Religionspädagogen, sozialwissenschaftliche Methoden im Religionsunterricht einzusetzen. So sind didaktische Forschungsmethoden zu didaktischen Arbeitsmethoden geworden, wobei die Curriculumtheorie mit ihren Forderungen motivierend gewirkt haben dürfte. Es wäre zu überlegen, ob nicht auch teilnehmende Beobachtung zu einer jener Methoden werden sollte, in die sich Religionslehrer einüben, um Unterricht besser planen, analysieren und durchführen zu können. Schließlich handelt es sich um eine Methode, die in der alltäglichen Praxis ohne besonderen technischen Aufwand angewandt werden kann. Durch sie könnte der Religionslehrer vor allem Informationen für die konkrete Unterrichtsgestaltung erhalten, z.B. welchen

7 Vgl. Christine Reents, Religion - Primarstufe, Stuttgart/München 1975, 26ff.: Zur Ermittlung der Lernausgangslage im Religionsunterricht.

Zielen und Inhalten er den Vorrang gibt, wie Schüler zu motivieren oder wie negativ eingestellte Schüler zu aktivieren sind, vor allem auch wie alternative Meinungen der Schüler, die sich häufig hinter dem Religionsstunden-Ich verbergen, zur Sprache gebracht werden können. Entscheidendes wird teilnehmende Beobachtung schließlich zur Erhebung der Eingangslage der Schüler beitragen können. Es soll jedoch nicht verschwiegen werden, daß es sich um eine diffizile religionspädagogische Methode handelt, die geübt werden muß und die von demjenigen, der sie anwendet, ein hohes Maß an Selbstkritik voraussetzt. Teilnehmende Beobachtung als eine religionspädagogische Arbeitsmethode fordert den Religionslehrer heraus, sie verlangt ihm ab, sich auf seine Klasse und die einzelnen Schüler einzulassen; sie kostet ihn zusätzliche Kraft im Unterricht, weil er das Unterrichtsgeschehen aufmerksam beobachten und zusätzliche Zeit für die täglichen Aufzeichnungen aufbringen muß. In diesen Aufzeichnungen sollten die wichtigsten Vorkommnisse im Unterricht, die die Klasse als Ganze betreffen, festgehalten werden. Darüber hinaus wäre es zu empfehlen, täglich einen anderen Schüler bewußt im Auge zu behalten und in einem Gedächtnisprotokoll dessen Verhalten zu beschreiben.

Abschließend ist zu sagen, teilnehmende Beobachtung kann immer nur eine religionspädagogische Forschungs- und Arbeitsmethode unter anderen sein. Sie kann keine der bisherigen angewandten empirischen, sozialwissenschaftlichen Methoden ersetzen. Sie macht Unterrichtsdokumentation, Befragung, Interview, Tests, Experiment, Gespräch und Diskussion nicht überflüssig, sondern fordert sie. Außerdem ist sie auf die Interpretation des biographischen Materials (schriftliche Äußerungen, Malen und Zeichnen, Musik und rhythmische Darstellung, Spiel und Werken) angewiesen, das während der Beobachtungszeit anfällt.

Prof. Dr. Johann Hofmeier
Talblick 30
8411 Lappersdorf

HELMUT FOX

GESICHTSPUNKTE FÜR DIE ENTWICKLUNG EINES FRAGEBOGENS ALS
MITTEL DER SITUATIONSERHEBUNG - ERLÄUTERT AN EINEM FRAGE-
BOGEN ZUM ETHIKUNTERRICHT

wenn es heute als notwendig erachtet wird, die Vielfalt und Dynamik des Lebens zum konkreten Ausgangspunkt für die Planung des Religionsunterrichts zu machen, dann ist klar, daß der Erhebung der Lebens- bzw. Schülersituation größte Bedeutung zukommt, geht es doch darum, den Religionsunterricht curricular so auszurichten, "daß er nicht von falschen Voraussetzungen hinsichtlich der Einstellung der Schüler zu Religion und Glauben und von bloß angenommenen, in Wirklichkeit aber nicht vorhandenen Erfahrungen mit Christentum und Kirche ausgeht"¹. Vor allen Dingen wird der Religionslehrer vor Ort daran interessiert sein müssen, die Ausgangslage seiner Schülergruppe, die für ihn am ehesten der methodischen Aufarbeitung zugänglich ist, zu erheben. In diesem Zusammenhang werden von ihm häufig Fragebögen verwandt, um Aufschluß über Schülersituation und religionspädagogische Realitäten zu erlangen, der seiner weiteren Unterrichtsplanung dienlich ist. Von ihm selbst verfaßte oder in Unterrichtsmodellen und sonstigen Hilfsmitteln angebotene Fragebögen entsprechen jedoch häufig nicht den Anforderungen, die von der empirischen Sozialforschung an sie gestellt werden. Das ist für den Religionslehrer, der ad hoc einen Fragebogen entwirft, sicher kein Schaden, geht es ihm doch nicht um eine empirische Erhebung im wissenschaftlichen Sinn, vielmehr um Tendenzen und Trends seiner Schülergruppe. Man muß jedoch von Fragebögen, die Unterrichtshilfen beigegeben werden oder für Erhebungen von größerer Tragweite konzipiert sind, bessere Qualität erwarten. Um sie zu erreichen, ist bei ihrer Entwicklung u.a. folgendes zu berücksichtigen:

1 W. Langer, Die Organisation der Curriculumentwicklung für den katholischen Religionsunterricht, in: KatBl 98 (1973) 20; siehe auch H. Fox, Merkmale bzw. Kriterien für einen curricular strukturierten Religionsunterricht und ihre kritische Würdigung, in: TThZ 86 (1977) 56.

1. Handelt es sich bei der beabsichtigten empirischen Untersuchung mehr um eine deskriptive (beschreibende) oder mehr um eine analytische (Hypothesen prüfende) Studie?

In einer deskriptiven Arbeit will man Kenntnisse über einen bisher unbekannten oder nur wenig bekannten Gegenstandsbereich gewinnen; die Auswahl der Variablen ist mehr oder weniger intuitiv, der Studie liegen nur vage Annahmen zugrunde. Bei einer analytischen Studie ist durch die bereits vorliegenden Aussagen, Meinungen und Beschreibungen eine wichtige Grundlage für die Hypothesenbildung gegeben.

Man wird auch bei der eher beschreibenden Untersuchung versuchen müssen, die wenn auch noch so ungenauen, vagen und spärlichen vorliegenden Urteile zu präzisieren, um zu einer problemorientierten Fragestellung zu kommen.²

Bei Erhebungen, die den Religionsunterricht betreffen, kann man heute bei uns wohl mehr von analytischen Studien sprechen, da eine beachtliche Kenntnis des Objektbereichs vorliegt.³

2. Am Beginn einer Erhebung steht nicht die Formulierung des Fragebogens, vielmehr die Aufzeichnung der Problemstellung, der Untersuchungsaufgabe wie der Untersuchungsziele.⁴

2 Siehe hierzu J. Friedrichs, Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek 1973, 107f.

3 U.a. liegen folgende empirische Untersuchungen zum Religionsunterricht vor: F.W. Bargheer, Das Verhältnis der Jugendlichen zum Religionsunterricht, in: EvErz 23 (1971) 100-114; ders., Das Interesse der Jugendlichen und der Religionsunterricht, Gütersloh 1972; N. Havers, Der Religionsunterricht - Analyse eines unbeliebten Faches, München 1972; M. Lobsien, Über die Beliebtheit des Religionsunterrichts in der Schule, in: Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht I (1908) 80ff.; A. Mock (Hg.), Einstellungen zum Religionsunterricht, Köln 1968; H. Münzel, Frei von Zwang und Emotionen - wie sich saarländische Gymnasiasten den idealen Religionsunterricht vorstellen, in: Elternruf 6 (1968) 5ff.; ders., Was sagen Schüler von ihrem Religionsunterricht?, in: rhs 12 (1969); W. Prawdzik, Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschüler - Eine empirische Untersuchung auf der 9. Klasse Hauptschule in München, Zürich 1973; K. Preyer, Der Religionsunterricht in der Einschätzung der Hauptschüler, Donauwörth 1972; K.-H. Seibe, Befragung evangelischer Schüler an Gymnasien über Religionsunterricht und kirchliche Jugendarbeit, in: Die evangelische Elternschaft 5 (1969) 11-13; H.J. Türk, Keine kirchliche Unterweisung, Schülerbefragung zum Religionsunterricht, in: Publik 31.1.1969, 25.

4 Siehe dazu E. Noelle, Umfragen in der Massengesellschaft, Einführung in die Methoden der Demoskopie, Reinbek 1963, 54.

So stand bei meiner Erhebung über den Ethikunterricht an den staatlichen Gymnasien in Rheinland-Pfalz⁵, die in der ersten Hälfte des Schuljahres 1973/74 durchgeführt wurde - also ein Jahr nach der offiziellen Einführung des Ethikunterrichts als Ersatzunterricht in Rheinland-Pfalz und Bayern -, die Frage nach der Problemstellung, die zu dieser Untersuchung inspiriert hatte, im Vordergrund. Wenn man damals mit Schülern, die den Ethikunterricht besuchen mußten, weil sie sich vom Religionsunterricht abgemeldet hatten, über das Fach Ethik ins Gespräch kam, konnte man folgende Meinungen hören⁶: "Mit dem neuen Ethikunterricht soll die Welle der Abmeldungen vom Religionsunterricht unterlaufen werden", oder: "Der Ethikunterricht ist ein Disziplinierungsmittel für Schüler, die den Religionsunterricht ablehnen", oder: "Der Ethikunterricht ist im Grunde verkappter Religionsunterricht", oder: "Der Ethikunterricht befreit uns von konfessionellen Zwängen", oder: "Der Ethikunterricht hat uns zwei Freistunden geraubt", oder: "Der Ethikunterricht wäre gut, wenn er nicht Zwang wäre", oder: "Der Ethikunterricht ist das kleinere Übel", oder: "Der Ethikunterricht ist anspruchsvoller als der frühere Religionsunterricht" usw. Man könnte aus solchen meist negativen Schüleräußerungen, die jeder registrieren konnte, der mit Ethikschülern zu tun hatte, schließen, der Ethikunterricht sei im Grunde bei ihnen genauso unbeliebt gewesen wie der Religionsunterricht, dem sie durch die Abmeldung entronnen sind.

Aber auch Gespräche mit Lehrern, insbesondere mit Religionslehrern, konnten zu bestimmten Schlüssen führen. Wer z.B. häufig zu hören bekam⁷: "Die Schüler, die zum Ethikunterricht gehen, sind religiös abständig", oder: "Wer am Religionsunterricht kein Interesse hat, der wird auch für jeden Ethikunterricht nur Ballast sein", oder: "Die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben, haben doch nur, Gott sei dank irrtümlicherweise, auf zwei Freistunden spekuliert", oder:

5 Siehe H. Fox, Ethik als Alternative zum Religionsunterricht, Trier 1977.

6 Ebd. 17f.

7 Ebd. 18-19.

"Die Ethikschüler wollen dem ernsten Arbeiten aus dem Weg gehen. Sie erhoffen sich weniger Arbeit und bessere Noten", oder: "Ethikschüler sind areligiös, Atheisten, Freigeister und Linke", dem drängte sich doch die Schlußfolgerung auf: "Der Ethikunterricht ist ein Sammelbecken für Kirchenfeinde sowie für areligiöse oder von Religion und Konfession enttäuschte oder an ihnen desinteressierte Schüler."⁸

Sind solche Annahmen, die sich durch Lehrer- und Schülergespräche aufdrängten und die man als Alltagstheorien bezeichnen kann berechtigt? Treffen solche Thesen oder besser Hypothesen zu? Kann man aus den in Gesprächen mit Lehrern und Schülern sich kundtuenden Meinungen und Einstellungen wirklich verbindliche und allgemeingültige Aussagen zum Ethikunterricht machen?

Die Ungenauigkeit und Fehlerhaftigkeit solcher "Alltagstheorien", die sicher beachtet werden müssen, weil sie Tendenzen angeben und Probleme signalisieren, ist hinreichend bekannt. Das Urteil des einzelnen verändert sich sehr schnell durch den Druck seiner Umgebung und Umwelt.

Hier liegt die Aufgabe einer empirischen Untersuchung. Sie soll sich von diesen Alltagstheorien, die mehr oder weniger bei allen Gegenstandsbereichen vorliegen - bei analytischen Studien mehr als bei deskriptiven - und die allzuleicht dazu verführen, Urteile abzugeben, kritisch distanzieren, "indem sie Annahmen expliziert und sie, als Hypothesen formuliert, einer empirischen Prüfung unterzieht"⁹.

Das heißt konkret für eine empirische Untersuchung über welchen Gegenstand auch immer: Die Einstellungen, Meinungen und Beurteilungen und die sich daraus ergebenden Erwartungen, die zur Bildung der Alltagstheorien geführt haben, sollen als Hypothesen formuliert, einer empirischen Prüfung, einer Befragung, unterzogen werden. Die Untersuchung wird dann erweisen, inwieweit die Alltagstheorien sich als richtig oder falsch erweisen. Sie spielen bei der Erstellung eines Fragebogens eine bedeutende Rolle.

⁸ Ebd. 18.

⁹ Friedrichs (s.o. Anm. 2), 113.

3. Wie kommt es zur Hypothesenbildung? Hypothesen, die einer Untersuchung zum Religionsunterricht zugrundeliegen, sind gewonnen aus bereits aufgestellten Theorien empirischer und wissenschaftlicher Arbeiten, aus dem bisherigen Bemühen um das zu behandelnde Thema, aus persönlichen Erfahrungen mit dem Fach, aus dem, was so über den Religionsunterricht, vor allem in Schülerkreisen, aber auch bei Lehrern, im Umlauf ist, aus den genugsam bekannten Einstellungen der Jugendlichen zum Religionsunterricht, zur Kirche und Konfession und aus ihren Erwartungen an diese.

Ist über den zu untersuchenden Gegenstand so gut wie nichts bekannt - das war die Situation bei meiner Erhebung zum Ethikunterricht -, wird man sich bei der Hypothesenbildung mit dem zufriedengeben müssen, was man aus Gesprächen und Erfahrungen zur Kenntnis genommen hat. Natürlich haben wir es hier mit einer mehr beschreibenden Studie zu tun.

Bei der Hypothesenbildung im einzelnen ist es recht sinnvoll, G.C. Homans Begriffspaar "äußeres und inneres System"¹⁰, das auch in W. Prawdziks Untersuchung "Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschüler"¹¹ eine Rolle spielt, zu benutzen. Diese Übernahme aus der Sozialpsychologie scheint durchaus gerechtfertigt, denn es wird dadurch ermöglicht, zwischen den durch die Umwelt hervorgerufenen Faktoren im verhaltensbereich einer Gruppe und den Verhaltenselementen zu unterscheiden, die sich innerhalb einer Gruppe entwickeln.

Das "äußere System" umfaßt all das, was an Meinungen und Einstellungen z.B. zum Religionsunterricht oder zum Ethikunterricht von außerhalb der Gruppe (Elternhaus, Kirchen, Pfarrgemeinde, Parteien, Vereine usw., also alle außerschulischen Einflüsse) hervorgerufen wird.

Zum "inneren System" zählen alle Verhaltenselemente, die sich innerhalb der Gruppe entwickeln. Sie werden bestimmt durch die Lehrpersonen, ihre Eigenart und Führungsstile, die Unterrichtsmethoden, die Mitschüler, die Unterrichtsma-

10 Siehe dazu G.C. Homans, Theorie der sozialen Gruppe, Köln 1968, 100ff., 123ff.

11 Vgl. Prawdzik (s.o. Anm. 3), 38-39.

terialien und nicht zuletzt durch die persönlichen Probleme und Interessen der Schüler. Natürlich gehen beide Gruppenaspekte (also "inneres und äußeres System") ineinander über, weil ihre Grenzen fließend sind. Sie sind also nicht scharf zu trennen. Sie stehen in einem permanenten Prozeß des Feedback, denn die Beziehung zwischen Gruppe und Umwelt ist keine eingleisige Beziehung.

Die Gruppe, in der durch Einflüsse der Umwelt ("äußeres System") Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen hervorgerufen werden, bleibt nicht passiv. Sie reagiert wieder auf die Umwelt und bestimmt durch die sich in der Gruppe abspielenden Interaktionen ("inneres System"), was ihr Umwelt sein soll.¹² Homans Begriffspaar bietet ein brauchbares Einteilungsschema bei der Aufstellung und Organisation des Hypothesenplans.¹³

In diesem Zusammenhang soll nun der Hypothesenplan, der meinem Fragebogen über den Ethikunterricht zugrundeliegt, vorgestellt werden.¹⁴

A Hypothesen zur Abmeldung vom Religionsunterricht

Als Globalhypothese oder allgemeinste Hypothese kann formuliert werden:

DIE ABMELDUNG DER SCHÜLER DER HÖHEREN SCHULEN VOM RELIGIONS-
UNTERRICHT IST EIN VIELSCHICHTIGES PROBLEM UND VON DEN VER-
SCHIEDENSTEN FAKTOREN BESTIMMT.

I. Hypothesen vom "inneren System"

1. Hypothesen in bezug auf Religion, Konfession bzw. Kirche:

- a) Die Abmeldung eines Schülers vom Religionsunterricht ist kein Kriterium für seine Einstellung zur Religion.
- b) Je weniger die gesellschaftliche Relevanz und Wirksamkeit der Religion erkannt wird, um so mehr sinkt das Interesse am Religionsunterricht.

12 Vgl. Homans (s.o. Anm. 10), 122.

13 Siehe dazu Fox (s.o. Anm. 5), 21.

14 Vgl. ebd. 21-24.

- c) Die Abmeldung eines Schülers vom Religionsunterricht korreliert mit seiner Einstellung zur Kirche bzw. Konfession.
 - d) Die Abmeldung eines Schülers vom Religionsunterricht ist häufig bedingt durch seine atheistische Einstellung und sein Desinteresse an Religion.
2. Hypothesen in bezug auf Inhalte, Durchführung und Notengebung im Religionsunterricht:
- a) Die Abmeldung vom Religionsunterricht ist abhängig von den im Religionsunterricht behandelten Stoffen, Themen und Inhalten.
 - b) Die Abmeldung vom Religionsunterricht korreliert mit dem Stil und den Unterrichtsmethoden des Religionslehrers.
 - c) Die Abmeldung eines Schülers vom Religionsunterricht wird hervorgerufen durch seine negative Einstellung zum Religionslehrer.
 - d) Die Abmeldung vom Religionsunterricht ist bedingt durch eine schlechte Note im Fach Religion.
 - e) Je mehr der Religionsunterricht als konfessionell-kirchlicher Verkündigungsunterricht erteilt wird, um so häufiger melden sich Schüler von ihm ab.
3. Hypothese in bezug auf die Klassen- bzw. Schulsituation:
Die Abmeldung vom Religionsunterricht wird mitbestimmt vom Trend in einer Klasse bzw. Schule.
4. Hypothesen in bezug auf die Persönlichkeitsdaten:
- a) Die Abmeldung vom Religionsunterricht kovariiert nicht mit der Geschlechtszugehörigkeit der Befragten.
 - b) Die Abmeldung vom Religionsunterricht kovariiert nicht mit der Konfessionszugehörigkeit der Befragten.

II. Hypothese vom "äußeren System"

Die Abmeldung vom Religionsunterricht ist mitbeeinflusst durch eine streng religiöse Erziehung im Elternhaus.

B Hypothesen über die Einstellung der Schüler zum Ethikunterricht

Als Globalhypothese oder allgemeinste Hypothese kann formuliert werden:

DIE EINSTELLUNG DER ETHIKSCHÜLER ZUM ETHIKUNTERRICHT IST DURCH DIE VERSCHIEDENSTEN UND VIELFÄLTIGSTEN FAKTOREN BESTIMMT.

Hypothesen vom "inneren System"

1. Hypothesen in bezug auf Religion und Religionsunterricht:
 - a) Je weniger Bedeutung der Religion für das private und öffentliche Leben zugesprochen wird, um so positiver ist die Einstellung zum Ethikunterricht.
 - b) Je mehr der Ethikunterricht die bereits im Religionsunterricht erwarteten aber nicht erhaltenen Antworten zu geben versucht, um so positiver wird er beurteilt.
 - c) Wird der Religionsunterricht als kirchlicher Verkündigungsunterricht erteilt, dann wird der Ethikunterricht als befreiende Alternative empfunden.
2. Hypothesen in bezug auf den Ethiklehrer:
 - a) Die Einstellung eines Schülers zum Ethikunterricht ist positiv, wenn seine Einstellung zum Ethiklehrer positiv ist.
 - b) Stil und Unterrichtsmethoden des Ethiklehrers beeinflussen die Einstellung des Schülers zum Ethikunterricht.
3. Hypothesen in bezug auf den Inhalt des Ethikunterrichts:
 - a) Die Einstellung zum Ethikunterricht korreliert mit den im Unterricht gebotenen Stoffen.
 - b) Je philosophischer die Themen orientiert sind, um so positiver ist die Einstellung zum Ethikunterricht.
 - c) Ist der Schüler an der Sinnfrage nicht interessiert, wird er auch kein Interesse am Ethikunterricht zeigen.
4. Hypothesen in bezug auf die Persönlichkeitsdaten:
 - a) Die Konfession des Schülers hat keinen Einfluß auf seine Einstellung zum Ethikunterricht.
 - b) Die Einstellung zum Ethikunterricht ist unabhängig vom Geschlecht des Schülers.

5. Hypothesen in bezug auf die Schulsituation:

- a) Die Einstellung zum Ethikunterricht ist abhängig von seinem Ort im Stundenplan (z.B. Nachmittagsunterricht usw.).
- b) Die Einstellung des Schülers zum Ethikunterricht ist beeinflusst von der Einstellung seines Lehrers zu diesem Fach.

4. Die Entwicklung des Fragebogens erfolgt von den aufgestellten Hypothesen her. Häufig entsprechen dabei einer Hypothese mehrere Fragen und Antwortvorgaben. Man kann sagen, je komplexer eine Hypothese oder ein Problem ist, um so mehr Fragen oder Frageglieder sind erforderlich. Durch den Fragebogen soll ermöglicht werden, die von den Hypothesen hergeleiteten Fragen zu testen und sie zu verifizieren bzw. zu falsifizieren.

Ebenso ist, um eine hinreichende Präzisierung des Problems zu erreichen, eine Exploration sinnvoll.¹⁵ Diese kann recht aufwendig sein und sogar den Charakter einer umfangreichen Vorstudie (pilot-study) annehmen, was für den Fragebogen und seine endgültige Abfassung von großer Bedeutung ist.

Auch andere, weniger aufwendige und zeitintensive Formen der Exploration können das Vorwissen erweitern und der Endredaktion des Fragebogens dienlich sein, so z.B. Gruppendiskussionen oder Interviews. Vielfach stellt der Pretest die einzige Art der Exploration dar. Eine gründliche Exploration ist für die Erstellung eines Fragebogens dann besonders notwendig, wenn wenig Literatur zu einem Problem vorliegt.

5. Es ist schließlich noch darauf hinzuweisen, daß in einem Fragebogen die für die Auswertung notwendigen Kenntnisse zur Sozialstatistik ermittelt werden müssen. Ebenso sollen bei einem Fragebogen, um Ermüdung zu vermeiden, die geschlossenen Fragen durch eine hinreichende Zahl von offenen Fragen, die ausführliche Aussagen ermöglichen, aufgelockert werden. Die Fragen eines Fragebogens, ganz gleich ob es sich um offene oder geschlossene Fragen, um Einstellungs-, Meinungs-, Be-

15 Siehe dazu auch Friedrichs (s.o. Anm. 2), 121-123.

urteilungs-, Gründe- oder Tatsachen- bzw. Verhaltensfragen handelt, sollten - das ist eine Grundregel bei der Fragebogenerstellung - so kurz wie möglich formuliert sein.¹⁶

Prof. Dr. Helmut Fox
Banthusstr. 4
5500 Trier

16 Vgl. Fox (s.o. Anm. 5), 36.

ALFRED GLEISSNER

KRITERIEN ZUR QUALIFIKATION VON MEDIEN

1 Wer in den letzten Jahren Schulbesuch machte, weiß um die in vielen Schulstuben praktizierte Flut von audiovisuellen Medien. Sie wurde - intendiert oder nicht - von Hochschulen und Schulämtern gefördert als didaktisch wichtig: der Schüler könne, als engagierter Fernseher, mittels des audiovisuellen Mediums im Zentrum seines Interesses angesprochen werden.

Daraus folgend schien eine Unterrichtsstunde dann qualifiziert, wenn in ihrem Verlauf eine Mehrzahl von Medien - Tonband, Film Poster, Dias - zum Einsatz kam. In Einzelfällen bestand die Unterrichtsvorbereitung aus der Aneinanderreihung von audiovisuellen Medien.¹

2.1 Hier ist, soweit ich sehe, eine, vorläufig zaghafte, Gegenbewegung eingetreten. Medien werden heute sparsamer verwendet. Bei der Bewertung von Unterrichtsstunden - insbesondere Prüfungsstunden - begründet ein zusätzliches Medium nicht mehr, fast automatisch, einen besseren Erfolg.

Man spricht von Medienüberfütterung und daraus resultierender Medienmüdigkeit der Schüler und erkennt das didaktische Gewicht solcher Beobachtungen.

Wenn audiovisuelle Medien im Unterricht sparsamer verwendet werden, kann vermutet werden, daß sie überlegter, gezielter, in der Folge wohl auch effektiver verwendet werden.

2.2 Die Reduzierung der Quantität der eingesetzten Medien führt zu einem glaubhaften Maß von Mühe- und Zeitaufwendung für die Unterrichtsvorbereitung, wie sie ein Schuljahr lang kontinuierlich erbracht werden könnte.

Die Reduzierung der Quantität erbringt aber darüber hinaus die Chance, das einzelne Medium intensiver zu benutzen.

1 "Das Medium avanciert zum Lehrerersatz", Failing-May, Mit audiovisuellen Medien arbeiten, Einsiedeln/Frankfurt a.M. 1975, 47.

Reduzierung von Quantität bedeutet dann im Hinblick auf die Steigerung von Qualität: aus einem weniger Umfänglichen einen zumindest gleichbleibenden Nutzen zu ziehen.

Das bedeutet:

Das Medium kann durch flankierende Maßnahmen (Hinführung, Motivierung, Erarbeitung...) extensiver und intensiver verarbeitet werden. Damit dies aber fruchtbar geschehen kann, muß das Medium selbst ergiebiger sein, vielschichtiger, besser. Nemo dat, quod non hat.

3.1 Nach welchem Maßstab kann eine solche Ergiebigkeit gemessen werden? Welche Kriterien sind zu beachten?

Mitglieder von Medienauswahlkommissionen, wie sie bei den Medienzentralen bestehen, wissen davon ein Lied zu singen: Welche Maßstäbe, welche Kriterien? Bestehende Kriterienlisten sind so umfangreich und so kompliziert, daß ihre Praktikabilität in Frage gestellt ist.

Natürlich stehen auch die Lehrer in der Schule vor dem gleichen Problem: Die Beschreibung von Medien in den Katalogen der Verleihstellen ist meist eher summarisch, - muß es aus mancherlei Gründen auch sein. Hinweise auf angesprochene Altersstufen oder Schularten erweisen sich immer wieder als nicht zutreffend. Dem Lehrer bleibt der mühsame Weg, eine Mehrzahl von wahrscheinlich brauchbaren Medien zu sichten und sich dann - wenn überhaupt - für das brauchbarste zu entscheiden, wenn möglich unter gleichzeitiger Veränderung des Mediums im Hinblick auf die besondere Unterrichtssituation (z.B. Filmausschnitt, Diaserie). Vgl. dazu Failing-May, 53.

3.2 Bei einer Vielzahl von Mediensichtveranstaltungen für die Auswahlkommission der AV-Medienzentrale der Erzdiözese München-Freising konnten folgende Kriterien - aus den Beiträgen der Teilnehmer² erhoben werden:

Nach Häufigkeit der Nennung

2 Im Schnitt etwa 12 Personen, die verschiedene Arbeitsfelder vertreten (Schularten und -stufen, außerschulische Bildungsarbeit). Darunter sind Personen, die jahrelang der Kommission angehören, und Personen, die nach kürzerer Zeit (etwa nach einem Jahr) wieder ausscheiden und durch neue Personen ersetzt werden.

- (1) Wer wird angesprochen? Interessenten? Adressaten?
- (2) Realitätsbezug: trifft die Wirklichkeit - bietet Identifikationsmöglichkeiten
Klischee - Schablone - Leersprüche
- (3) Theologische Richtigkeit: in Einzelaussagen
im Ganzen
- (4) Gestaltung: spannend - Darstellungsart
überladen - zugänglich
langatmig - Film oder Dia
- (5) Nebenwirkungen: Notwendigkeit zusätzlicher Hilfen
Warnungen

3.2.1 Es ist verständlich, wenn die Mitglieder der Auswahlkommission in erster Linie von ihrer beruflichen Praxis ausgehen und, meist spontan, äußern, ob ein bestimmtes Medium ihrer Gruppe (Klasse, Altersstufe) nützen könne oder, gegenteilig, nicht zugemutet werden dürfe (Kriterium 1). Wahrscheinlich können solche Äußerungen sehr treffsicher abgegeben werden - was die persönliche und unmittelbare Erfahrung der beruflichen Praxis betrifft. Ob die Mitglieder der Auswahlkommission in ihrer gleichzeitigen Eigenschaft als Vertreter einer Berufsgruppe (z.B. Lehrer an Realschulen) die Meinung(en) ihrer Kollegen mitvertreten, bleibt allerdings fraglich. Es besteht die Vermutung, daß Beurteilungen vorwiegend aufgrund von Verhältnissen abgegeben werden, wie sie am Sitz der Medienzentrale vorfindlich sind, also in der Regel vor dem Hintergrund (groß)städtischer Verhältnisse. Die These von der sinnvollen Einsetzbarkeit eines und desselben Medium in einer Mehrzahl verschiedener Situationen bestätigt sich aufgrund der registrierten Äußerungen oft.

3.2.2 Kriterium 2 meint die Wiedergabe der Wirklichkeit im Medium und läuft im Kern auf die Frage hinaus: Ist die gezeigte Wirklichkeit echt oder unecht? Wirkliche Welt oder Scheinwirklichkeit? Nachdem ein Medium die Wirklichkeit nicht schlechterdings wiedergeben kann und dies auch nicht soll,

sondern vielmehr die in seiner Thematik angegebene Dimension der Wirklichkeit ausschnittsweise und akzentuiert darstellen soll³, muß die Frage nach der Echtheit bedeuten: ob die Reduzierung der Wirklichkeit auf einen bestimmten Ausschnitt und die Darstellung eben dieses Ausschnittes so gelungen ist, daß das Ganze der Wirklichkeit dadurch nicht verfälscht wird. Nur dann kann die didaktisch wünschenswerte Identifikation angezielt werden.

3.2.3 Analoges ist zu Kriterium 3 zu sagen. Der Hinweis auf die Analogie negiert nicht, daß die sachrichtige Inszenierung theologischer Inhalte größere Anforderungen stellt als die realitätsgerechte Darstellung nicht-theologischer Inhalte, bzw. sich nicht selten der bildhaften Wiedergabe einfachhin entzieht.

3.2.4 Das Problem der Gestaltung (Kriterium 4) meint die Form des Mediums unter einem doppelten Aspekt. Einmal als medien-spezifische Art der Realisierung eines (positiv zu bewertenden) Realitätsbezuges; damit sind die Darstellungsart (z.B. Real- oder Zeichentrickfilm) und die Darstellungsqualität (Konzeption, künstlerische und technische Bewältigung) gemeint. Zum anderen ist die Frage der Medienangemessenheit angesprochen; damit meint die Entscheidung von Autor und Produzent, ob für eine bestimmte Thematik im Hinblick auf eine bestimmte Verwendung ein bestimmtes Medium (Dia, Film) einem anderen Medium vorzuziehen sei. Die Beantwortung beider Fragen erfordert qualifizierte Kenntnisse bezüglich der Möglichkeiten eines bestimmten Mediums und die Fähigkeit zum Vergleich zwischen mehreren Medien(arten).

Eine Kenntnis, die nur durch intensive zeitaufwendige Beschäftigung mit der Medienproblematik erworben werden kann.

3.2.5 Das 5. Kriterium hat eine Art Gelenkfunktion. Es berücksichtigt notwendige oder wünschenswerte, manchmal schon

3 Failing-May (s.o. Anm. 1), 177, spricht von "Verdichtung". Vgl. dazu H. Krauss, Der Unterrichtsfilm. Form-Funktion-Methode, Donauwörth 1972, 24-34.

vorhandene oder erst zu schaffende Voraussetzungen (über die grundsätzliche Vertrautheit im Umgang mit Medien hinaus). Eine solche Voraussetzung kann z.B. die effektive Zusammenarbeit mit dem Geschichtsunterricht als Voraussetzung für die fruchtbare Verwendung eines bestimmten kirchengeschichtlichen Mediums sein o.ä. Da kein Medium voraussetzungslos ist, hat das Kriterium die wichtige Funktion, zu prüfen, welche besonderen Voraussetzungen zu schaffen sind und ob ihre Herstellung im Schulalltag vermutet werden kann.

Prof. Dr. Alfred Gleißner
8041 Inhausen 9

HERBERT FÜRST

ANMERKUNGEN ZUM VERHÄLTNISS VON ALLGEMEINER DIDAKTIK UND KATHOLISCHEM RELIGIONSBUCH DER 1. JAHRGANGSSTUFE (dargestellt am Religionsbuch "An Gottes Hand")

O. Vorausgehender Hinweis zum Begriff "Allgemeine Didaktik" "Didaktik" sei hier im weitesten Sinne genommen, wie sie J. Dolch als "Wissenschaft (und Lehre) vom Lernen und Lehren überhaupt"¹ definiert. Infolgedessen ist für ihn der "Zusatz 'allgemeine' Didaktik...daher eigentlich unnötig"², was hier übernommen sein soll.

1. Hinführung

Im Rahmen meiner Untersuchungen zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Katholischem Religionsbuch der 1. Jahrgangsstufe widme ich mich u.a. besonders dem ersten für ganz Bayern verbindlichen Religionsbuch für die 1. Jahrgangsstufe, "An Gottes Hand" (hier abgekürzt "AGH"), erschienen 1957 in 1. Auflage³. AGH, herausgegeben von den bayerischen Bischöfen, wurde von einer aus erfahrenen Erstklasslehrern bestehenden ca. fünfköpfigen Arbeitsgemeinschaft unter der Leitung von K. Zielbauer⁴ erstellt. "Zu diesem Lehrbuch...wurden zehn Elternbriefe und ein Merkblatt für den Katecheten herausgegeben"⁵, sowie die dreibändigen

1 J. Dolch, Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München 1965, 45.

2 Ebd., 45.

3 An Gottes Hand. Katholisches Religionsbüchlein für das erste Schuljahr. Hg. von den bayerischen Bischöfen, jeweilige Bistumsverlage, 1957, 31962 (veränderte Auflage).

4 K. Zielbauer war damals Rektor der Geschäftsstelle des DKV, heute im Ruhestand in Geisenhausen (bei Landshut). AGH wurde deshalb in Schulkreisen auch "Zielbauer-Religionsbuch" genannt.

5 AGH, 2: "Zu diesem Lehrbuch hat das Katholische Schulkommissariat in Bayern, München 2, Maxburgstraße 2, zehn Elternbriefe und ein Merkblatt für den Katecheten herausgegeben. Sie können kostenlos über das Pfarramt und klassenweise beim zuständigen Bischöflichen Ordinariat bezogen werden. "Dieser Hinweis findet sich erst nach 1957, die Briefe und das Merkblatt waren aber bereits 1957 im Umdruckverfahren erhältlich.

"Katechesen für das erste Schuljahr zum katholischen Religionsbüchlein 'An Gottes Hand'"⁶, alles von der genannten Autorengruppe 1957 erarbeitet. AGH weist neben seiner Eigenschaft als erstes katholisches Religionsbuch für die 1. Jahrgangsstufe in Bayern (vor und nach 1945) die Besonderheit auf, die didaktisch-methodische Konzeption des Gesamtunterrichts und der Ganzheitsmethode für das 1. Schuljahr übernommen zu haben, wie sie in Bayern damals von H. Brückl entwickelt und in dessen Lesefibel "Mein erstes Buch"⁷ (hier abgekürzt "MeB"), in der damaligen 6. Auflage von 1954 aufbereitet worden war, so daß man von einer auffallenden Parallelität von AGH und MeB sprechen muß. Im (oben erwähnten) "Merkblatt für den Ketecheten" (hier abgekürzt "Merkblatt") ist zu lesen, daß "seit Einführung des Gesamtunterrichtes in den ersten und zweiten Schülerjahrgängen für den Religionsunterricht im allgemeinen nicht die notwendigen Konsequenzen gezogen"⁸ werden konnten, weil "für die Behandlung der religiösen Themen...bisher kein Lernmittel zur Verfügung"⁹ gestanden hatte. Der Text fährt fort: "Durch das Lehrbuch steht jetzt auch religiöser Sachstoff als Grundlage des Gesamtunterrichtes zur Verfügung."¹⁰ Eben durch seine didaktische Ausrüstung für das 1. Schuljahr kam AGH der Konfessionsschule und "vielen gläubigen Lehrern"¹¹ in ihrem besonderen Anliegen entgegen, "das Kernstück ihrer Arbeit, nämlich die Glaubenserziehung, durch gesamtunterrichtliche Ausgestaltung an den gebührenden Platz

6 K. Zielbauer (Hg.), Katechesen für das 1. Schuljahr zum katholischen Religionsbüchlein An Gottes Hand.
Teil 1: September - Weihnachten
Teil 2: Weihnachten - Ostern
Teil 3: Ostern - Schulschluß
Donauwörth 1957, 1964. Die 1. Auflage erschien im Verlaufe des Schuljahres 1957/58, Unterrichtserprobungen waren vorangegangen.

7 H. Brückl, Mein erstes Buch zum Anschauen, Zeichnen, Lesen und Schreiben. Unter Mitarbeit von Th. Kessinger. Ausgabe Bayern, München 1954. Der Titel der Einbandseite lautet lediglich "Mein erstes Buch"; 1947. Voraus ging "Mein Buch zum Anschauen, Zeichnen, Lesen und Schreiben", München 1922, 1945.

8 Merkblatt, Vorderseite; keine Seitennumerierung vorhanden.

9 Merkblatt, Vorderseite (hier abgekürzt "VS").

10 Merkblatt, Rückseite.

11 Merkblatt, VS.

zu stellen. Nun liegt ein Unterrichtswerk vor, das hierzu die Möglichkeit gibt"¹² und der Religionsunterricht läuft nicht mehr Gefahr, ein Fachanhängsel zu sein, das von den starken Dauereindrücken der gesamtunterrichtlich gestalteten Profanfächer zurückgedrängt wird¹³. Dies kurz zur didaktischen Bedeutung von AGH, der Grund, weshalb dieses Religionsbuch u.a. begeistert von Lehrern, Katecheten und Geistlichen aufgenommen wurde.

Bevor auf die didaktische Parallelität von AGH und MeB im einzelnen eingegangen wird, eine Skizzierung dessen, was unter "Gesamtunterricht" (und in der Folge an entsprechender Stelle, 3.1, was unter "Ganzheitsmethode") zu verstehen ist.

2. Die Integration des Religionsunterrichtes mit "An Gottes Hand" in den Gesamtunterricht

2.1 Skizzierung des Gesamtunterrichtes:

Brückl gab zu seiner Lesefibel MeB eine Begleitschrift mit dem Titel "Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr mit organischem Einbau des ganzheitlichen Lese- und Schreibunterrichtes"¹⁴ heraus, in der er die Definition des Gesamtunterrichts aus den 1926 erschienenen "Richtlinien für den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen" zitiert: "Gesamtunterricht ist inhaltlich heimatkundlicher Anschauungsunterricht, der grundsätzlich das Leben des Kindes in seiner nächsten Umgebung, nicht aber formale Gesichtspunkte, wie Wortbilder und Buchstabenformen in den Mittelpunkt stellt."¹⁵ Brückl ergänzt, daß dieser, die Schülerinteressen berücksichtigende Unterricht, der "vom Kinde aus"¹⁶ zu gehen hat, deshalb aber "noch lange keine 'Spielschule', sondern die psychologisch gestaltete Arbeitsschule der Kleinen"¹⁷ sei. Diese Formulierungen verraten deutlich den Ursprung des Gesamt-

12 Merkblatt, VS.

13 Vgl. Merkblatt, VS.

14 H. Brückl, Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr, München-Düsseldorf 1954 (erw. Aufl.); 1933.

15 Ebd., 16.

16 Ebd., 22.

17 Ebd., 19; im Text "Spielschule" und "Arbeitsschule" in Sperrdruck.

unterrichts in der Reformpädagogik¹⁸.

2.2 Die Integrierung des Religionsunterrichtes mit "An Gottes Hand" in den als Anschauungs- und Erlebnisunterricht gekennzeichneten Gesamtunterricht¹⁹:

Brückl ergänzt das oben gegebene Zitat der Richtlinien von 1926 mit den Worten, daß damit in "klaren Worten der heimatkundliche Anschauungs- und Erlebnisunterricht als Herzstück des Gesamtunterrichtes erklärt"²⁰ sei, von dem alle Unterrichtstätigkeiten ihren Ausgang nehmen. Als solcher findet dieser Gesamtunterricht methodisch als Anschauungs- und Erlebnisunterricht wie inhaltlich als heimatkundlich betonter Unterricht seine Übernahme in den für AGH konzipierten Religionsunterricht, wie er in Lehrbuch, Katechesen und Elternbriefen (incl. Merkblatt) zum Ausdruck kommt.

2.2.1 Die methodische Integrierung des Religionsunterrichtes mit "An Gottes Hand" in den als Anschauungs- und Erlebnisunterricht gekennzeichneten Gesamtunterricht:

In den "Methodische(n) Vorbemerkungen" der Katechesen heißt es: "Je mehr der Religionsunterricht der 1. Klasse methodisch durch den Gesamtunterricht befruchtet wird, desto geringer ist die Gefahr, daß die Kinder die Welt des Göttlichen wie auf einem Nebengeleise erleben, sondern sie verwächst wie selbstverständlich mit ihrer kindlichen Welt."²¹ Das bedeutete, daß die Prinzipien der Anschauung und des Erlebens in diesen Erstklassreligionsunterricht übernommen werden mußten, sollte er nicht aus dem Gesamtunterricht herausfallen und damit auch der religiöse Bereich des Kindes als nichtintegrierter Lebensbereich sich entwickeln. Die "Lehrordnung für den

18 Brückl selbst stand mit der Reformpädagogik, bzw. der Arbeitsschulbewegung insofern in Beziehung, als er seit 1927 Leiter der von Kerschensteiner gegründeten Versuchsschule an der Hohenzollernstraße in München war (vgl. ebd., 168).

19 Die Integrierung des Gesamtunterrichts in den Religionsunterricht mit AGH ist primär nicht so sehr aus dem Buch selbst zu erkennen, als aus den Elternbriefen und vor allem aus den Katechesen, in denen die Angaben zum Einsatz von AGH im Unterricht gegeben werden. Genau dasselbe gilt für Brückls MeB und den dazugehörigen Handreichungen (Der Gesamtunterricht).

20 Brückl, Gesamtunterricht (s.o. Anm. 14), 16.

21 Katechesen, Teil 1, 10 (in der Folge abgekürzt "Kat.T.1").

katholischen Religionsunterricht an den Volksschulen in Bayern"²², Ausgabe für die Erzdiözese München und Freising von 1956, schreibt diesbezüglich: "Das Kind ist bis ins neunte Lebensjahr hinein so eng mit der Umwelt verbunden, das auch das Religiöse ganz in seinen Lebensbereich eingebettet erscheint, mit dem es noch naiv verbunden ist...Die religiöse Erkenntnis ist in das gesamte Erlebnis einbezogen...Der Religionsunterricht muß deshalb in möglichst engem Zusammenhang mit den Umwelterfahrungen stehen und vor allem das Gemüt ansprechen."²³ K. Zielbauer nimmt ausdrücklich zusammenfassend auf diese Äußerungen Bezug, wenn er im "Vorwort" der Katechesen schreibt: "Religionsbüchlein und Katechesen folgen der bayerischen Lehrordnung, erschienen 1956."²⁴

2.2.1.1 Skizzierung des Anschauungsunterrichtes:

Ganz allgemein kann man sagen, daß Unterricht, der sich dem Anschauungsprinzip verpflichtet weiß, den Unterrichtsinhalt in der Weise darbietet, daß der Schüler diesen aufgrund seiner großen Nähe zum sinnlich Wahrnehmbaren durch den Einsatz möglichst vieler Sinne leichter erfassen kann.²⁵

2.2.1.2 Das Anschauungsprinzip im Religionsunterricht mit "An Gottes Hand" (und im Buch selbst):

In dem mit AGH zu erteilenden Religionsunterricht soll das Anschauungsprinzip nicht nur durch die Bilder des Buches verwirklicht werden, sondern auch durch Unterrichtsgang (z.B. in eine Kirche) und Sachbegegnung (z.B. Barbarazweige, Osterkerze, Meßvorbereitung); letztere kann wiederum in den Bildern des Buches für weitere Unterrichtsschritte festgehalten werden. Sachbegegnung in Religionsunterricht und Elternhaus (z.B. Taufkleid, Taufurkunde), da die religiöse Erziehung nach Aussage der Autorengruppe nur unter Mitwirkung der

22 Lehrordnung für den katholischen Religionsunterricht an den Volksschulen in Bayern (Ausgabe für die Erzdiözese München und Freising, Bestandteil des Bildungsplanes für die Bayerischen Volksschulen, MB vom 27.9.1955 Nr. IV 57773, KMBL. S. 426ff).

23 Ebd., 5.

24 Kat.T.1, 5.

25 Vgl. Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe I, Freiburg 1970, 50, Stichwort "Anschaulichkeit".

Eltern zu einem wirklichen Ergebnis führen kann, der Religionsunterricht demgegenüber nur Ansatz und Hilfe bedeutet.²⁶ Deshalb wird gerade hinsichtlich der Anschauung beim Thema "Kirche" den Eltern ein weiterer erklärender Besuch mit ihren Kindern außerhalb der geringeren Möglichkeit des Eingehens auf das einzelne Kind beim Klassenbesuch empfohlen, denn die "Kirche ist für das Kind ein großes, schönes, heiliges Bilderbuch, in dem es viel zu sehen und zu erklären gibt."²⁷

2.2.1.3 Skizzierung des Erlebnisunterrichtes:

Der Erlebnisbegriff gehört in den Umkreis der Lebensphilosophie, in deren System ihm von Dilthey eine zentrale Stellung eingeräumt wurde, wobei nicht das cartesische 'cogitans sum' Priorität besitzt, sondern das 'vivens sum'. Infolge der Vieldeutigkeit des Lebensbegriffes, wurde auch das, was unter Erlebnis zu verstehen ist, in verschiedener Weise interpretiert. Über die Kunsterziehungsbewegung (H. Scharrelmann, F. Gansberg), in der man geneigt war, im Schülererleben eine Hauptaufgabe des Unterrichts zu sehen, fand das Erlebnisprinzip mit der Schaffung des sog. Erlebnisunterrichts Eingang in die Schulpädagogik und Didaktik.²⁸

2.2.1.4 Das Erlebnisprinzip im Religionsunterricht mit "An Gottes Hand":

Hinsichtlich der Erlebniskategorie als Forderung des Gesamtunterrichts, wendet sich Brückl dagegen, daß Erlebnis "als etwas Außergewöhnliches aufzufassen (ist), das die Seele des Kindes aufs Tiefste erschüttert und aufwühlt"²⁹, da dieses nicht mit solcher Häufigkeit auftritt, daß es Grundlage des ganzen Gesamtunterrichts werden könnte, sondern er versteht darunter "die natürliche Art, in der sich das Kind mit sehendem Auge und fühlendem Herzen forschend und prüfend den Dingen und Vorgängen seiner Umwelt zuwendet, sie mit all seinen

26 Vgl. Elternbrief "Liebe Eltern unserer Schulneulinge!" zu Schuljahrsbeginn, 2; die Briefe besitzen keine Seitennummerierung und erschienen von Schuljahrsbeginn bis Weihnachten ca. zweimal monatlich, ab Weihnachten ca. ein Brief alle zwei Monate. Hier Abkürzung "EBr".

27 EBr "Im Oktober", 2.

28 Vgl. Lexikon der Pädagogik I, 378/379, Stichwort "Erleben, Erlebnispädagogik"

29 Brückl, Gesamtunterricht (s.o. Anm. 14), 20.

Kräften erfaßt und innerlich verarbeitet."³⁰

Wie erwähnt, ist dies auch die Auffassung der Autorengruppe von AGH bezüglich Erlebnis im Sinne der Lehrordnung, daß auch die "religiöse Erkenntnis in das gesamte Erleben einbezogen"³¹ werden muß. Erlebniseindrücke entstehen dem Kind insbesondere aus dem aktiven Mitfeiern und Miterleben des Kirchenjahres. So kommt dies besonders in den Elternbriefen zum Ausdruck, wenn es dort heißt, daß die weihnachtliche Vorfreude des Kindes sich jetzt bereits nicht mehr nur auf Geschenke beziehen darf, weil das Kind "aufnahmebereit (ist) für viel tiefere Erlebnisse, wenn wir es nur behutsam genug heranzuführen an die Festgeheimnisse"³². Die Lichterprozession an Lichtmeß z.B. kann "auch kleineren Kindern...schon ein eindrucksvolles Erlebnis sein"³³ oder der Ostersonntag (als Beispiel aus dem Osterfestkreis) "kann und soll für das Kind ein bleibendes Erlebnis christlicher Freude sein."³⁴

G. Götzl meint, daß das Erlebnis als innere Anschauung der nicht zu unterschätzende psychologische Anknüpfungspunkt für die Religionspädagogik sei³⁵ und daß (entsprechend Brückls Ansicht gegenüber dem profanunterrichtlichen Erlebnis) das religiöse Erlebnis, auch das des Religionsunterrichtes, nicht auf außerordentliche Dinge und Erfahrungen beschränkt werden dürfe³⁶. Andererseits solle jede Religionsstunde zum Erlebnis werden, indem im Religionsunterricht nicht nur analysiert,

30 Ebd., 20.

31 Lehrordnung (s.o. Anm. 22), 5.

32 EBr "Ende Oktober", 1.

33 EBr "In Erwartung des Weihnachtsfestes", 3.

34 EBr "In Erwartung des Osterfestes", 2; weitere Beispiele: EBr "In Erwartung des Weihnachtsfestes", 1: Ganz vom Bemühen der Eltern wird es abhängen, "ob das Weihnachtsfest Ihrem Kind zu einem tiefen religiösen Erlebnis wird"; EBr "In Erwartung des Osterfestes", 1: Die Palmprozession kann den Kindern "ein besonderes Erlebnis sein"; EBr "Im Juli", 1: Der Kommunionempfang von Eltern und Geschwistern stellt für das Erstklässerkind ein Erlebnis dar, das "begreiflicherweise auch in ihm das Verlangen danach" wecken wird.

35 Vgl. G. Götzl, Begriff und Methode der religiösen Lebensschule, in: J. Göttler (Hg.), Religion und Leben. Das Arbeitsschulprinzip in seiner Anwendung auf den Religionsunterricht. Religionspädagogische Zeitfragen 4, München 1922, 18. Hier abgekürzt "Begriff und Methode".

36 Vgl. Ebd., 19.

definiert, memoriert und examiniert, sondern das ganze Kindergemüt angesprochen werde³⁷. In diesem Sinne Götzels wurde sodann auch von der Autorengruppe von AGH in den Katechesen verfahren.

2.2.2 Die inhaltliche Integration des Religionsunterrichtes mit "An Gottes Hand" und des heimatkundlich bestimmten Gesamtunterrichtes mit "Mein erstes Buch":

Zwar heißt es im "Merkblatt", daß durch AGH "jetzt auch religiöser Sachstoff als Grundlage des Gesamtunterrichts zur Verfügung"³⁸ steht, aber ebenso beinhaltet die Lesefibel "Mein erstes Buch" religiöse Sachthemen im Rahmen des Gesamtunterrichts, die durch AGH vertieft werden können oder dort ihre Parallele finden, als auch AGH definitiv an den Profanstoff des Gesamtunterrichts anschließt. Einzelne Gebete und das Thema Sonntagspflicht finden sich in MeB wieder³⁹, zum anderen heißt es z.B. in den Katechesen: "Im Gesamtunterricht wurde das Verhalten des Kindes am Familientisch behandelt. In der Katechese soll das Kind nun anfangen, zu verstehen, daß das Mahl der christlichen Familie ein Mahl der Liebe sein soll"⁴⁰ und die Katechese "Elterngebet" "fügen wir am besten an den entsprechenden Gesamtunterricht (Thema Familie: Bei uns daheim) an, eventuell auch am Muttertag."⁴¹ Auf diese Art und Weise war es Lehrern wie Katecheten (und Geistlichen) möglich, Religionsunterricht und Profanunterricht, bzw. AGH und MeB wechselweise aufeinander abzustimmen.

2.3 Die Selbsttätigkeit⁴² des Schülers als Forderung des Anschauungsprinzipes im Gesamtunterricht wie im Religionsunterricht mit "An Gottes Hand":

Brückl schreibt, daß der "Tätigkeitstrieb...ausgiebig Gele-

37 Vgl. ebd., 19.

38 Merkblatt, VS.

39 MeB, 65 mit 67, 95 (⁶1954).

40 Kat.T.2, 32.

41 Kat.T.2, 35.

42 Aufgrund der allgemeinen Verbreitung des Begriffs "Selbsttätigkeit" in der profan- und religionspädagogischen Literatur, wird der Begriff hier nicht eigens definiert.

genheit zur Selbsttätigkeit"⁴³ verlangt und der Gesamtunterricht deshalb darauf achten muß, "daß die Kinder viel 't u n', nicht bloß reden"⁴⁴ und an anderer Stelle spricht er davon, daß die auf das Gegenständliche gerichtete Aufmerksamkeit des Kindes vor allem konkrete Stoffgestaltung, also sinnenfällige Anschaulichkeit verlangt⁴⁵, "sein Tätigkeitstrieb aber ausgiebig Gelegenheit zur Selbsttätigkeit. In diesen zwei Punkten geht die ganze Methode des Anschauungsunterrichtes auf."⁴⁶ Zudem bezeichnet Brückl den Gesamtunterricht als Arbeitsschule der Kleinen,⁴⁷ welche (bekannterweise) hauptsächlich durch die Selbsttätigkeit⁴⁸ gekennzeichnet war⁴⁹. Deshalb fordern auch die Autoren von AGH programmatisch als Ziel des Religionsunterrichts: "All unser religiöses Erziehen muß schließlich zum Tun führen."⁵⁰ Dieses Tun wird konkretisiert, wenn es an die Eltern gerichtet heißt: "Wir werden mit eigenen Worten beten, wir werden singen, kleine Feiern halten und viel malen. In einfachen Gebeten wenden wir uns...an den Vater"⁵¹. Immer wieder wird betont, daß das Kernstück religiösen Tuns das Gebet ist, besonders das frei formulierte, wie es in der Anwendungsphase der Katechesen immer wieder empfohlen wird⁵². V. Keller empfiehlt in seiner Schrift "Heiligenleben und Heiligenverehrung als Unterrichtsgegenstand der Lebensschule"⁵³ die Selbstverfertigung kurzer Gebetsrufe

43 Brückl (s.o. Anm. 14), 27; im Text "Selbsttätigkeit" in Sperrdruck.

44 Ebd., 27; im Text "'t u n'" bereits in Anführungszeichen und Sperrdruck.

45 Ebd., 27.

46 Ebd., 27; im Text "Selbsttätigkeit" in Sperrdruck.

47 Vgl. ebd., 19, bzw. oben.

48 Bei Gaudig und abhängig davon bei F. Weigl die geistige Selbsttätigkeit.

49 Vgl. L. Vogt, Der Arbeitsschulgedanke von seinem ersten Erwachen bis zur Gegenwart, Bayreuth 1932, 7: Im Mittelpunkt des Arbeitsschulgedankens steht die Eigentätigkeit.

50 EBr "Ende Oktober", 2.

51 EBr "September", spätere Auflage (ca. 1959), 1; im Text "Gebet" in Kursivdruck.

52 z.B. Kat.T.1, 29.

53 V. Keller, Heiligenleben und Heiligenverehrung als Unterrichtsgegenstand der Lebensschule, in: J. Göttler (Hg.), Religion und Leben. Das Arbeitsschulprinzip in seiner Anwendung auf den Religionsunterricht. Nr. 5 Religionspädagogische Zeitfragen, München 1922, 99ff.

als Form der Selbsttätigkeit, wie dies auch in den Katechesen immer wieder vorgeschlagen wird⁵⁴. Ferner ist in den Katechesen Kellers Vorschlag wiederzufinden, bei biblischen Erzählungen Kinder dergestalt mitwirken zu lassen, daß sie raten dürfen⁵⁵, Fragen und Überlegungsaufgaben selbständig zu lösen versuchen sollen⁵⁶. Auch viele von F. Weigl empfohlene Weisen der Selbsttätigkeit im Rahmen des von der Arbeitsschule⁵⁷ beeinflussten Religionsunterrichtes tauchen in den Katechesen wieder auf, wie Zeichnen⁵⁸, manuelles Tun⁵⁹, Zwie- und Wechselgespräch⁶⁰, Sprechen mit verteilten Rollen⁶¹ oder Dramatisierung im Spiel⁶². Unverkennbar ist gerade auch in der betonten Wiederaufnahme des vom Arbeitsschulgedanken herrührenden Prinzips der Selbsttätigkeit des Schülers der Einfluß reformpädagogischer Gedanken auf den Religionsunterricht mit AGH (und in AGH selbst⁶³) zu erkennen⁶⁴.

3. Die Übernahme der Ganzheitsmethode aus "Mein erstes Buch" in "An Gottes Hand"

3.1 Skizzierung der Ganzheitsmethode:

Die Ganzheitsmethode Brückls⁶⁵ ist eine Errungenschaft der Reformpädagogik und hat ihre Wurzeln in der Ganzheitspsycho-

54 Z.B. Kat.T.1, 62; Kat.T.2, 39. In der Formulierungsweise Kellers sind kurze Gebetsrufe auch in AGH selbst zu finden, so z.B. "Heilige Barbara, bitte für uns!" (AGH 1957, 20) oder "Heiliger Nikolaus, bitte für uns!" (AGH 1957, 21).

55 Vgl. Keller (s.o. Anm. 53), 104 und Kat.T.1, 24, 58.

56 Vgl. Keller (s.o. Anm. 53), 104 und Kat.T.1, 24, 59.

57 F. Weigl, Der Unterricht in der Biblischen Geschichte nach den Grundsätzen der Arbeitsschule in der Mittel- und Oberstufe der Volksschulen, in: J. Göttler (Hg.), Religion und Leben. Das Arbeitsschulprinzip in seiner Anwendung auf den Religionsunterricht, Nr. 7, 3. Teil, Religionspädagogische Zeitfragen, Kempten 1922, 11ff.

58 Sehr viele, hier nicht einzeln aufführbare Angaben in den Katechesen.

59 Z.B. Kat.T.1, 52.

60 Z.B. Kat.T.2, 60.

61 Z.B. Kat.T.3, 21.

62 Z.B. Kat.T.1, 82.

63 Vgl. oben Anm. 54

64 F. Kopp weist darauf hin, daß die pädagogischen Tendenzen der Nachkriegszeit überwiegend an die Reformpädagogik vor 1933 angeknüpft haben, (Artikel "Tendenzwende in der Pädagogik" in:

logie, welche davon ausgeht, daß derselbe Wahrnehmungsinhalt andere Eigenschaften zeigt, wenn er als Teil eines Ganzen oder isoliert gegeben ist (F. Krüger, W. Köhler)⁶⁶. Die Ganzheitsmethode geht davon aus, daß sich die Unterrichtsgegenstände, eben z.B. die Schrift, auf welche sich die Ganzheitsmethode im Lese-Schreib-Lernprozeß der 1. Jahrgangsstufe bezieht, dem Schüler zunächst als relativ ungegliederte, aber in einem Sinnhorizont stehende Ganzheiten darbieten. Diese werden durch den Unterrichtsprozeß allmählich durchgegliedert und ihre Einzelheiten in ihrer Funktion und Stellung im Ganzen immer klarer erfaßt⁶⁷. Brückl geht es in seinem ganzheitlichen Lese-Schreib-Unterricht (im Rahmen des Gesamtunterrichtes⁶⁸) darum, daß das Erlernen der Schrift nicht von Einzelbuchstaben ausgeht, sondern vom Wortganzen⁶⁹.

Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung, Donauwörth, 34 (1980) H. 6, 321f.

65 Neben Brückl gab es bereits in den dreißiger Jahren in Deutschland weitere Ganzheitsmethodiker, so z.B. die Brüder A. Kern und E. Kern in Freiburg i.Br.. A. Kern brachte 1954 unter dem Pseudonym A. Thomas (unter Mitwirkung von Mühlenweg) eine seit 1937 geplante Erstklassreligionsfibel mit dem Titel "Kommt ihr Kinder!" (Freiburg i.Br., verb. Aufl. 21958) heraus, die in einem Exemplar der Autorengruppe von AGH zur Verfügung stand, aber nicht als Vorlage angesehen werden kann (Vgl. u.a. I.M.J. Kern (Hg.), Einführung in die Religionsfibel 'Kinder kommt zu Jesus', Freiburg i.Br. 1963, 10).

66 Vgl. Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe II, Freiburg 21970, 57f, Stichwort "Ganzheitspsychologie". Vgl. ebd.: Die Ganzheitspsychologie wurde vorwiegend von zwei Psychologenschulen gegründet: die (Leipziger) genetische Ganzheitspsychologie unter F. Krüger und F. Sander seit 1903 und die Schule der (Berliner) Gestalttheorie unter W. Köhler, M. Wertheimer, K. Koffka, K. Lewin seit 1912.

67 Vgl. ebd.

68 Gesamtunterricht als nicht das Einzelfach betonender Unterricht und Ganzheitsmethode bzw. Ganzwortmethode als Lese-Schreib-Methode dürfen nicht miteinander verwechselt werden; sie treten nur bei H. Brückl kombiniert als "Gesamtunterricht im ersten Schuljahr mit organischem Einbau des ganzheitlichen Lese- und Schreibunterrichtes" (Titel seiner Begleitschrift zu MeB; vgl. oben Anm. 65) auf. Es ist durchaus Gesamtunterricht ohne ganzheitliche Lese-Schreib-Methode möglich, bzw. auch der umgekehrte Fall.

69 Parallel zur Vorgabe von Wortganzen bietet Brückl in MeB auf den ersten vier Textseiten die vier "Schriftelemente" (geschlossener und offener) Spielreifen, Spazierstock, Schlange und Reck als Grundelemente der Schrift an. Dann erfolgt aber neben der Darbietung von einzelnen Wortganzen (Ganzwort-Methode) parallel die kleiner Sätzchen (Ganzheitsmethode), fünfte Textseite in MeB.

3.2 Die Übernahme des Gegenstand-Begriff-Zusammenhanges aus "Mein erstes Buch" in "An Gottes Hand":

Das "Merkblatt" stellt bezüglich der Übernahme der Ganzheitsmethode in AGH global fest: "Die Texte des Lehrbuches 'An Gottes Hand' sind etwa der Lesefertigkeit angepaßt, die bei der Durchführung der Ganzheitsmethode in den einzelnen Monaten erwartet werden kann."⁷⁰ Die Hinführung zu dieser Lesefertigkeit erfolgt bei Brückl über den Gegenstand-Begriff-Zusammenhang⁷¹, zu dem er folgendes aussagt: "Das Wesen der Ganzheitsmethode liegt darin, daß dem Kinde zunächst für ein bekanntes Ding das ganze Wort, und zwar sowohl als Klangbild als auch als Schriftbild gegeben wird"⁷², ohne Buchstaben herausgliedernde Übungen; und an anderer Stelle sagt Brückl: "Wirklicher Gegenstand, Sachbild, Schriftbild und Klangbild gehen ineinander auf."⁷³ Deshalb sollen am Anfang des Lesens Wortganze stehen - Ganzwortmethode -, "sinnerfüllte Wörter, Namen von Personen und Sachen aus dem gefühlsbetonten Spiel- und Erlebniskreis des Kindes, wie sie sich im Anschluß an den Gesamtunterricht ergeben"⁷⁴, weil man erkannt hat, "daß sich Personen- und Sachbezeichnungen, also Hauptwörter, wegen der damit verbundenen Sachvorstellungen als Ausgangspunkt besonders eignen."⁷⁵ Deshalb ist in MeB bereits auf der ersten Textseite u.a. neben der Abbildung eines Balles das Wort "Ball" zu lesen.

AGH übernimmt dieses Prinzip, indem (ebenfalls) auf der ersten Textseite unterhalb der Abbildung Gott Vaters das Wort "Gott" zu lesen ist⁷⁶. Wie in MeB wird aber auch in AGH sehr

70 Merkblatt, VS.

71 Der Terminus "Gegenstand-Begriff-Zusammenhang" ist nicht von Brückl gewählt, sondern wird nur hier benützt.

72 Brückl, Gesamtunterricht (s.o. Anm. 14), 62.

73 Ebd., 130.

74 Ebd., 71f.

75 Ebd., 70.

76 AGH⁶ 1954, 3. Alle folgenden Angaben zu AGH beziehen sich ebenfalls auf diese Auflage; geringfügige Veränderungen in den Folgeauflagen können hier nicht berücksichtigt werden. Zu dem Begriff "Gott" (auf S. 3) könnte heute eingewendet werden, er sei nicht im Sinne Brückls ein Name "aus dem ge-

bald zur Ganzsatzmethode übergegangen⁷⁷, d.h. dem Kinde werden ganze kleine Sätze geboten (z.B. "Gott ist im Himmel").

In einigen Texten von AGH finden sich sowohl am Ende einer kurzen Textzeile als auch innerhalb eines Textes vor einem dazu in Beziehung stehenden Wort kleine, zeilenhohe Illustrationen, so z.B. nach der Zeile "schön wie die Sonne" eine Sonne⁷⁸ oder im Text "Adam und Eva essen von dem verbotenen Baum" ein Apfel vor "essen" und ein Apfelbaum vor "Baum"⁷⁹. Diese Art von Lesehilfen für den Leseanfänger finden sich nicht in der zur Zeit der Erarbeitung von AGH vorliegenden Auflage von MeB, jedoch in der ersten mit dritten Auflage der Vorläuferausgabe "Mein Buch"⁸⁰, welche den Autoren von AGH zur Verfügung standen und als didaktisch für sehr gut befundenes Hilfsmittel deshalb in AGH aufgenommen wurden.

3.3 Die Übernahme der "Lesezeichen" aus "Mein erstes Buch" in "An Gottes Hand":

Brückl benützt in MeB zu Beginn einer Zeile oft⁸¹ sogenannte "Lesezeichen", um zu verhindern, daß die Kinder aufgrund des ihnen gebotenen sinnvollen Wortmaterials die kleinen Texte im Laufe der Zeit auf sprechmotorischer Grundlage auswendig reproduzieren. Diese Zeichen bestehen aus Punkt, Ring, Stern und Ball und damit vermag der Lehrer den Leseprozeß bei beliebiger Zeile einsetzen lassen⁸², so z.B. bei der "Sternzeile"; andererseits kann auch Kindern, die beim Vorlesen nicht folgen konnten, mit dem Hinweis "Wir stehen beim Ring" der Leseinsatz gegeben werden.

fühlsbetonten Spiel- und Erlebniskreis des Kindes" (vgl. Zitat oben im Text zu Anm. 74). Dabei muß aber bedacht werden, daß AGH in eine Zeit hineinkonzipiert wurde, in der man noch größtenteils von gläubigen Familien ausgehen konnte, in denen die Kinder frühzeitig und im Rahmen gelebten christlichen Brauchtums mit dem Namen "Gott" bekannt gemacht wurden.

77 AGH bereits ebenfalls S. 3 (erste Textseite), "Gott ist im Himmel"; dazu ist zu sagen, daß diese erste Seite nicht in einer einzigen Unterrichtsstunde allein behandelt wurde.

78 AGH, 10.

79 AGH, 13.

80 H. Brückl, Mein Buch zum Anschauen, Zeichnen, Lesen und Schreiben, München 1922, 1927.

81 Bei den ersten Texten zu Beginn jeder Zeile, sodann gegen Ende des Buches, sukzessive Lücken einbauend, zu Be-

AGH übernimmt diese Lesezeichen, ersetzt jedoch den "Ball" durch ein Kreuz. Als didaktisch-methodische Neuerung gegenüber MeB wurde jedem Exemplar von AGH ein sogenanntes "Lese-fenster" beigegeben, ein kleiner farbiger Kartonstreifen, der am oberen Rand eine in Buchstabengröße gehaltene Aussparung aufwies. Damit wurde jedem Schüler eine wertvolle Hilfe beim buchstabenweisen Erlesen eines Wortes bzw. wortweisen Erlesen einer Zeile an die Hand gegeben.⁸³

3.4 Die Übernahme der Getrenntschreibweise als didaktisch-methodisches Hilfsmittel der Ganzwortmethode aus "Mein erstes Buch" in "An Gottes Hand":

In beiden Büchern werden als didaktisches Mittel der kindgerechten Erschließung schwieriger oder auch längerer Wörter, deren Sinnerfassung dem Erstklasschüler Schwierigkeiten bereiten, diese mit Bindestrich gedruckt, so z.B. "her-ab"⁸⁴ oder "ein-mal"⁸⁵. Brückl schreibt dazu, daß derartige Wörter dann leicht gelesen werden können, wenn sie in ihre Bestandteile aufgelöst, d.h. getrennt geschrieben werden⁸⁶. Einige schwierige Wörter werden in AGH differenzierter getrennt als in der Lesefibel, z.B. "Palm-Sonn-Tag"⁸⁷ gegenüber "Palm-Sonntag"⁸⁸ oder "auf-er-standen"⁸⁹ gegenüber "auf-erstanden"⁹⁰. Heißt es doch einleitend in den Katechesen: "Grundsätzlich soll durch die im Buch gebotenen Texte die Religionsstunde des Fachlehrers nicht mit lesetechnischen Schwierigkeiten belastet sein"⁹¹ und der Religionsunterricht möge sich "auch methodisch fast nahtlos mit dem profanen Un-

ginn ca. jeder dritten oder fünften Zeile.

82 Der Text einer Zeile ist in den ersten Lesestücken inhaltlich nicht von der vorausgehenden Zeile abhängig.

83 Man nannte diesen Vorgang das "Auf- und Abbauen" eines Wortes bzw. einer Zeile.

84 Z.B. MeB, 52 und AGH, 18.

85 Z.B. MeB, 82 und AGH, 33.

86 Vgl. Brückl, Gesamtunterricht (s.o. Anm. 14), 116.

87 AGH, 39.

88 MeB, 104.

89 AGH, 43.

90 MeB, 104.

91 Kat.T.1, 7.

terricht verbinden"⁹². Wie in MeB wird auch in AGH die Getrenntschreibweise das ganze erste Schuljahr hindurch beibehalten.

3.5 Die Übernahme der "Ausgangsschrift" als Mittel der Ganzheitsmethode aus "Mein erstes Buch" in "An Gottes Hand":

Brückl entwickelte eine dem Kind entsprechende Schrift⁹³, die seiner Meinung nach "der Auffassungs- und Darstellungskraft des Kindes die wenigsten Schwierigkeiten entgegensetzt"⁹⁴, dem Schüler Freude macht und von ihm möglichst selbstständig weitergeführt werden kann⁹⁵. Brückl nannte diese Schrift "Ausgangsschrift", wobei er die Normaldruckschrift verwandte, da diese dem Kind als Kulturgut in Straßenschildern, Firmenschildern, Plakattafeln usw. begegnet und damit die tägliche Umgebung des Schülers "für das Kind ein großes, von Leben erfülltes und daher höchst interessantes Lesebuch (ist), das ständig zur Entdeckung seiner Inhalte anreizt."⁹⁶

Die "Methodische(n) Vorbemerkungen" der Katechesen zu AGH erwähnen als eine Selbstverständlichkeit, daß "die Buchstabenformen der 'Ausgangsschrift' genauestens eingehalten werden müssen"⁹⁷, denn das Kind soll im Religionsunterricht unter keinen Umständen in seinem Erstschreibleseprozeß unterbrochen werden. Die Größe des Druckes in AGH ist ebenfalls dem der Lesefibel parallel, AGH verwendet daneben aber auch roten⁹⁸ Farbdruck bei Überschriften und auch innerhalb von Texten zur Hervorhebung wichtiger Textstellen, wie Eigennamen, Worte Jesu oder kurzer Gebete. Der "zweifarbige Druck"⁹⁹

92 Kat.T.1, 7f.

93 Aufgebaut aus den oben erwähnten vier "Schriftelementen" Reifen, Spazierstock, Schlange und Reck; vgl. oben Anm. 88.

94 Brückl, Gesamtunterricht (s.o. Anm. 14), 63.

95 Ebd., 64.

96 Ebd., 65.

97 Kat.T.1, 9.

98 Bei den Themen Advent (AGH, 18) und Aschermittwoch (AGH, 33) entsprechend der liturgischen Farbe des Kirchenjahres violetter Farbdruck; (Kirchenjahrsaufbau von AGH!).

99 Kat.T.1, 9.

soll die Orientierung im Text erleichtern und Lesen in verteilten Rollen oder Chorlesen ermöglichen¹⁰⁰.

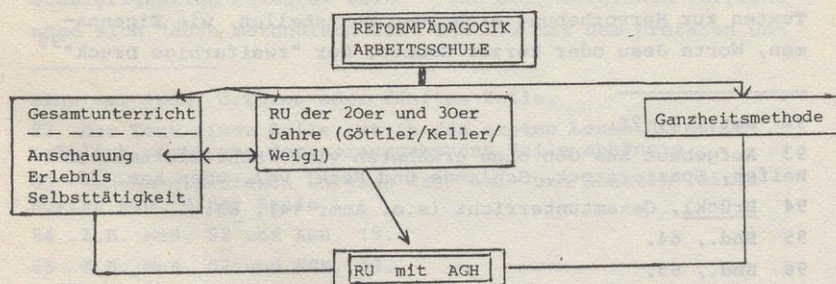
4. Zusammenfassung

Es läßt sich ein dreifacher didaktischer Einfluß der Reformpädagogik, speziell des Arbeitsschulgedankens¹⁰¹ auf AGH und den damit zu gestaltenden Religionsunterricht nachweisen:

(1) Der mit AGH gestaltete Religionsunterricht wird in den aus der Reformpädagogik hervorgegangenen Gesamtunterricht¹⁰² integriert¹⁰³, wobei die Arbeitsschulprinzipien der Anschauung, des Erlebens und der Selbsttätigkeit in diesen gesamtunterrichtlich gestalteten Religionsunterricht Eingang finden.

(2) Von diesen drei Prinzipien bestimmt, tauchen fachspezifische Arbeitsformen des von der Arbeitsschule beeinflussten Religionsunterrichtes der zwanziger und dreißiger Jahre (J. Göttler, V. Keller, F. Weigl) in den Katechesen zu AGH und damit als Empfehlung für den unterrichtlichen Umgang mit dem Buch wieder auf.

(3) Der ebenfalls aus Reform- und Arbeitsschulpädagogik stammende Gedanke der Ganzheit¹⁰⁴ führte zur Entwicklung der Ganzheitsmethode im Lese-Schreib-Unterricht¹⁰⁵, welche nahtlos in AGH übernommen wurde.



100 Kat.T.1, 9.

101 Vgl. hierzu die Äußerungen von L. Vogt zum Arbeitsschul-

gedanken: "Der Arbeitsschulgedanke umschließt also keinen einfachen, sondern einen Kollektivinhalt. Im Mittelpunkt, so können wir zusammenfassend sagen, steht der Begriff der Eigentätigkeit; Spontaneität und Ganzheit vervollständigen ihn. Um dieses Zentrum lagert sich, wie wir kurz andeuten wollen, ein Kranz verwandter oder zu ihm in Beziehung stehender Inhalte, z.B. Anschauung, Naturgemäßheit, Stoffgemäßheit, Lebensnähe, Gesamtunterricht u.a." in: Der Arbeitsschulgedanke von seinem ersten Erwachen bis zur Gegenwart, Bayreuth 1932; vgl. oben Anm. 49.

102 Hier speziell der Gesamtunterricht in der Ausprägung von H. Brückl.

103 Vgl. die Abstimmung von MeB und AGH bzw. von gesamtunterrichtlich gestaltetem Profan- und Religionsunterricht.

104 Mit Grundlage in der Ganzheitspsychologie; vgl. oben Anm. 66.

105 Hier wiederum speziell die Ganzheitsmethode in der Ausprägung von H. Brückl.

Herbert Fürst, Wiss. Assistent
Schulstr. 2/III
8000 München 19

KLAUS EBERT

VEPKÜNDIGUNG ODER THERAPIE - GEGEN FALSCHES ALTERNATIVEN IN
DER RELIGIONSPÄDAGOGIK

Die folgenden Überlegungen beschäftigen sich mit Fragen der konzeptionellen Begründung des Religionsunterrichts. Wenn hier besonders auf den evangelischen Religionsunterricht Bezug genommen wird, so heißt dies nicht, daß nicht auch, zwar mit anderer Gewichtung, die katholische Religionspädagogik sich mit diesen Fragen auseinandergesetzt hat. Das Problem der sozialwissenschaftlichen Ausweitung der religionspädagogischen Theorie hat allerdings im evangelischen Raum zu einer stärkeren Profilierung und damit verbunden zu einer größeren Polarisierung geführt. Auf der einen Seite hat man versucht mittels sozialwissenschaftlicher Methoden ein therapeutisches Konzept zu entwickeln, von dem man sich versprach, daß dies den Intentionen der Sache Jesu gerecht werde. Dagegengesetzt wurde auf der anderen Seite ein fast ausschließlich auf die Bibel orientierter Religionsunterricht, in dem die Erfahrungen der sozialen Wirklichkeit ausgeklammert blieben.

In den letzten Jahren ist die Diskussion um diese konzeptionellen Fragen immer mehr in den Hintergrund geraten, ohne daß man sich über die jeweilige Reichweite der Theorien und die theologische Begründbarkeit verständigt hätte. Nicht nur mangelnde Gesprächsbereitschaft ist hierfür Ursache. Ein Grund liegt sicherlich darin, daß im Schulalltag dem Lehrer sich heute Probleme stellen, die zu bewältigen er nicht ausgebildet worden ist und die seine pädagogischen Fähigkeiten bis zur Grenze der menschlichen Belastbarkeit beanspruchen. Gemeint sind hier der Umgang mit Konfliktfeldern in der Schule, wie die Drogen- und Alkoholabhängigkeit von Schülern, das Ansteigen von zielloser Aggressivität und von Verhaltensstörungen und nicht zuletzt die Probleme, die sich im Zusammenhang mit den sogenannten Ausländerklassen und mit der Jugendarbeitslosigkeit stellen.

Die Notwendigkeit des Überlebens im Religionsunterricht hat für den Lehrer zunächst eine hohe Priorität. Die theolo-

gische Reflexion und die Fragen nach dem, was den Unterricht in seinem Kern ausmacht, bleibt weitgehend ausgeblendet. Dies hat zu einer pragmatischen Orientierung geführt, und in der religionspädagogischen Literatur hat man hierauf reagiert. Das breite Angebot an Unterrichtskonzepten, didaktischen Hilfen und an Medien, sowie die Zeitschriften, deren Inhalt sich vorwiegend aus der Publikation von Unterrichtsentwürfen zusammensetzt, sind Beleg für diese Beobachtung. Diese Arbeiten, die nicht nur von den Hochschulen, sondern in besonderem Maße auch von den pädagogischen Instituten der Kirchen und von den Lehrern selbst geleistet werden und die zeigen, daß hier, verglichen mit anderen Fachdidaktiken, die Probleme der Schüler in der Tat Berücksichtigung finden, sollen nicht kritisiert werden.

Es ist vielmehr Absicht dieses Aufsatzes, die Diskussion um die Bedeutung von sozialwissenschaftlichen Theorieansätzen in der Religionspädagogik wieder aufzunehmen. Mir scheint, daß man infolge von Fehleinschätzungen und Mißverständnissen bei falschen Alternativen stehen geblieben ist. Während man in der Pädagogik diesen Fragenkomplex insoweit geklärt hat, als in Bezug auf bestimmte Teilbereiche soziologische und psychologische Erklärungsmodelle in eine Theorie der Erziehungswissenschaft integriert werden konnten¹, haben sich in der evangelischen Religionspädagogik zwei Positionen herauskristallisiert. Sie bilden gewissermaßen die beiden äußeren Pole eines Spektrums und sollen hier zur Diskussion gebracht werden.

Um welche Ansätze handelt es sich?

Es geht zunächst um die Position der Evangelischen Unterweisung, welche sich im Verlauf der Auseinandersetzung um die Schulpolitik des NS-Staates herausgebildet hat. Die pädagogischen Vorstellungen sind durch diesen Konflikt stark geprägt: Kirchliche Verantwortung gegenüber staatlichem Machtanspruch.

1 Zur Pädagogik vgl.: W. Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971.

Diese Konzeption bestimmt weitgehend den Religionsunterricht nach 1945. Es bleibt unter dem Eindruck der Erfahrungen der jüngsten Vergangenheit, die Sorge, das Bildungssystem nicht wieder völlig dem staatlichen Einfluß zu überlassen. Die Folge hiervon ist eine enge Anbindung des Religionsunterrichtes an die Kirche. Die Religionslehrer sind, wie Kittel formuliert, "in der Schule handelnde Kirche".² Religionsunterricht ist demnach **V e r k ü n d i g u n g**.

Es geht auf der anderen Seite um religionspädagogische Ansätze, die einer Entwicklung Rechnung tragen, die unter dem Stichwort "Bildungsmisere" die Diskussion der letzten zehn Jahre bestimmt hat. Die vom Humboldtschen Bildungsbegriff geprägte geisteswissenschaftliche Pädagogik ist in Widerspruch zur Qualifikationsstruktur einer hochtechnisierten Industriegesellschaft geraten, sie befindet sich eigener Formulierung nach "am Ausgang ihrer Epoche".³ Die systematische Auseinandersetzung mit diesem Problem hat in der Pädagogik zur Reflexion ihrer eigenen Begründung geführt. Ein Lösungsvorschlag, der auch für die Neukonzipierung des Religionsunterrichtes von entscheidender Bedeutung ist, ist der Versuch der erfahrungswissenschaftlichen Ausweitung der Pädagogik.⁴

Diese wissenschaftliche Neuorientierung, die als "empirische Wende" bezeichnet wird, findet in der religionspädagogischen Diskussion ihren Niederschlag in der Frage nach dem Gegenstand im Religionsunterricht. Bestimmt wird dieser als die Religion in ihrer empirisch faßbaren Form, wie sie in den sozialwissenschaftlichen Definitionen beschrieben wird: Sie wird als "verhaltenssteuernde...Tradition...", welche "in der Aufarbeitung der Sozialisationsprozesse greifbar"⁵ ist, verstanden. Die religionspädagogische Zielsetzung findet

2 H. Kittel, Der Erzieher als Christ (1951), Göttingen 31961, 127.

3 I. Dahmer/W. Klafki, Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger (zum Gedächtnis), Weinheim/Berlin 1963.

4 Vgl. hierzu: W. Brezinka, Thesen zur Lage der wissenschaftlichen Pädagogik, in: F. Nicolini (Hg.), Pädagogik als Wissenschaft (=Wege der Forschung XXXII), Darmstadt 1969, 444-454.

5 D. Stoodt, Information und Interaktion im Religionsunterricht, in: K. Wegenast (Hg.), Religionsunterricht - wohin?, Gütersloh 1971, 303.

diese Konzeption in der hierin "intendiert(en) Stabilisation der beschädigten Menschen".⁶ Religionsunterricht ist demnach T h e r a p i e.

Wenn nun diese beiden eben vorgestellten Ansätze diskutiert werden sollen, dann wird hiermit zunächst ein Mangel zur Sprache gebracht. Dieser drückt sich darin aus, daß beide Konzeptionen nebeneinander her, sowohl auf der Ebene der wissenschaftlichen Theoriebildung als auch auf der Ebene des Alltagswissens bestehen, ohne daß aber dieser Tatbestand bislang thematisiert worden ist.

Auf der Ebene des Alltagswissens kann man diesen Konflikt wie folgt skizzieren:

Der Philosoph Walter Benjamin, der dem Kreis der Frankfurter Schule zugerechnet wird und neben Max Horkheimer schon früh auf die Problematik des Verlustes der Religion in einer Welt der Technik hingewiesen hat, prägte das Bild von Theologie als einer Wissenschaft, "die heute bekanntlich klein und häßlich ist und sich ohnehin nicht darf blicken lassen".⁷

Diese Beschreibung ist gerade in ihrer Metaphorik zutreffend. Wenn man spontane Äußerungen zu Religion und Theologie klassifiziert, so lassen diese sich in zwei Gruppen einordnen: Die einen kritisieren deren dogmatische Fixierung und sind der Auffassung, daß man in seinem Leben auch gut ohne diese Dinge auskommen kann. Die anderen bemängeln, daß hier nur noch Sozialwissenschaften verhandelt werden, die Theologie also ihren Sinn verloren habe, Religion leer und mißverständlich wird.

Wenn wir nun dieses Problem von der umgangssprachlichen Ebene ablösen, so spiegelt sich hierin das wider, was in der wissenschaftlichen Diskussion als das Problem der S i n n k o n s t i t u t i o n und der H a n d l u n g s k o m p e t e n z bezeichnet wird.

Es soll nun im folgenden der Ansatz der Evangelischen Unterweisung und das Konzept des therapeutischen Religionsunterrichtes dargestellt werden, um zu überprüfen, inwieweit je-

6 Ebd.

7 W. Benjamin, Geschichtsphilosophische Thesen, in: Ders., Illuminationen, Frankfurt 1961, 268.

weils dem Moment der Sinnkonstitution und dem der Handlungskompetenz Rechnung getragen wird.

Man wird an dieser Stelle mit Recht und gutem Grund einwenden können, daß die Kriterien zur Kritik religionspädagogischer Konzeptionen sinnvollerweise von der Theologie in bezug auf ihren Inhalt und von der Schulpädagogik in bezug auf ihre Didaktik abgeleitet werden müßten. Dieser Einwand ist berechtigt. Die Diskussion der letzten Jahre hat aber gezeigt, daß der Versuch der Begründbarkeit eines bestimmten religionspädagogischen Ansatzes und das impliziert die Kritik anderer Ansätze in diesem Rahmen leider nicht möglich ist. Die Ursache hierfür liegt meines Erachtens zum einen darin, daß man weder einen Konsens über die theologische Grundlage der Religionspädagogik finden kann, noch zum andern, und das scheint mir gravierender zu sein, kann man Übereinstimmung über den Gegenstand, die Religion also, herstellen. Die Spannbreite der Vorstellungen reicht von:

"die Gemeinschaft aller Getauften im Raum der Schule, sei die Grundlage des Unterrichtes" bis hin zur These, daß "die verhaltenssteuernden Traditionen - nicht nur die genuin-christlichen - thematisiert und aufgearbeitet werden müssen." Die Frage nach der Begründbarkeit stellt sich aber nicht nur in diesem Fach. Man denke etwa an die Diskussionen um die Rahmenrichtlinien Deutsch und Gesellschaftslehre, so wird deutlich, daß dies kein isolierbares Phänomen ist. Vielmehr ist die Pädagogik selbst in die Krise geraten und der Versuch ihrer transzendentalen Begründung auf der einen und die "empirische Wende", d.i. die sozialwissenschaftliche Ausweitung auf der anderen Seite, muß eher als Indikator, nicht als Lösung dieses Problems gesehen werden.

Diese Schwierigkeiten in Rechnung stellend, soll also hier der Versuch unternommen werden, von einer anderen begrifflichen Ebene her zwei unterschiedliche konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichtes zu untersuchen. Aus diesem Grunde werden die Begriffe Sinnkonstitution und Handlungskompetenz eingeführt.

Was ist nun unter Sinnkonstitution und Handlungskompetenz zu verstehen?

Sinnkonstitution / Religion als Sinnsystem

Sinn ist gebunden an Verstehen, Sinn kann nicht erklärt werden, so könnte man kurz formuliert das zusammenfassen, was Dilthey in den "Studien zur Grundlegung der Geisteswissenschaften" (1883)⁸ ausgeführt hat. Im Akt des Verstehens erschließe ich die Sinngehalte der gesellschaftlich-geschichtlichen Lebensformen, wie sie sich in der Auslegung sprachlich-fixierter Lebensäußerungen erfassen lassen. Dieses hermeneutische Verfahren als die "auslegende...Aneignung sprachlicher Sinngehalte"⁹ schließt auch die Beschreibung und das Erfassen des Verstehens der Gesellschaft (gesellschaftlicher Sinn) und des Verständnisses von mir selbst (Identität) mit ein. Auf diese innere Differenzierung von Welt- und Selbstverständnis braucht hier nicht eingegangen zu werden. Max Weber hat auf den Zusammenhang von protestantischer Ethik und dem Geist des Kapitalismus hingewiesen.¹⁰ Die Psychoanalyse erklärt neurotische Symptome als Symbolzerstörung, als nicht gelungenes Verstehen infolge von Kommunikationsdefiziten.¹¹ Sinn als die kommunikative Vergegenständlichung des Selbst- und Weltverständnisses verweist somit auf eine soziale Dimension. Folgerichtig hat man demnach versucht, die Konstitution von Sinn von der sozialen Dimension her zu bestimmen. Eine Form dieser sozialen Dimension von Sinn ist die Religion. Religion stellt in einem sozialen System eine Grundorientierung bereit, die ihren sprachlichen Ausdruck in der religiösen Dogmatik findet. Nach Luhmann reduziert Religion für das handelnde Individuum die Komplexität der Umwelt, weil sie aus der unendlichen Vielzahl von Handlungsalternativen eine als "richtig" im Sinne der Dogmatik herausdifferenziert.

⁸ W. Dilthey, Einleitung in die Geisteswissenschaften, in: Gesammelte Schriften I, Stuttgart 1966.

⁹ M. Riedel, Einleitung zu: W. Dilthey, Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, Frankfurt a.M. 1970, 11.

¹⁰ Vgl. M. Weber, Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, in: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I, Tübingen 1972.

¹¹ Auf diesen Sachverhalt weist hin: A. Lorenzer, Sprachzerstörung und Rekonstruktion, Frankfurt a.M. 1971.

"Die Formel Gott besagt zuletzt Kompatibilität jeglicher Kontingenz mit einer Art supramodaler Notwendigkeit. ... Alle Kontingenz einer zunehmend komplexen Welt, was Böses und Zufälliges einschließt, muß einem Gott zugeschrieben und daher auch innerhalb des religiösen Systems interpretiert werden." ¹²

Die Konstitution von Sinn liegt demnach auch in der sozialen Funktion von Religion, weil diese die Komplexität von Welt in ihrer Dogmatik und in der Bereitstellung der Kontingenzformel Gott reduziert. Oder anders ausgedrückt: "Die Funktion der Religion bezieht sich auf Bestimmbarkeit der Welt". ¹³ Damit hätte man eine Definition von Religion, die der These von der Entlastungsfunktion sehr nahe kommt.

Als Argument gegen diese Einengung, die Sinn nur noch als Reduktionsleistung von Umweltkomplexität versteht, kann vor allem die Vernachlässigung des kommunikativen Aspektes von Sinn vorgebracht werden.

Wenn Sinn an die Auslegung von sprachlich-fixierten Lebensäußerungen gebunden ist, so muß die Konstitution von Sinn auch den Bedingungen der Kommunikation unterliegen. Die "unverkürzte Kategorie von Sinn", bemerkt Habermas, läßt sich nur im Rahmen der sprachlichen Kommunikation entwickeln, wobei zu berücksichtigen ist, daß "die Ebene der Intersubjektivität, auf der die Subjekte miteinander sprechen und handeln, und die Ebene der Gegenstände, über die sich Subjekte verständigen, gleichursprünglich" sind. ¹⁴ Wenn bestimmte Kommunikationsbedingungen gegeben sind, kann "die Rede, die kommunikatives Handeln ist, zur Rede als Diskurs übergehen" ¹⁵. Diese Bedingungen, die mit dem Schlagwort "herrschaftsfreie Kommunikation" oder "ideale Sprechsituation" bezeichnet werden, sind die intersubjektiv notwendigen Voraussetzungen zur Konstitution von Sinn. Im Diskurs realisiert sich die

12 N. Luhmann, Religiöse Dogmatik und gesellschaftliche Evolution, in: K. Dahm/N. Luhmann/D. Stoodt, Religion - System - Sozialisation, Darmstadt/Neuwied 1972, 59.

13 Ders., Funktion der Religion, Frankfurt a.M. 1977, 79.

14 J. Habermas/N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a.M. 1971, 186.

15 Ebd., 117.

"Begründung problematisierter Geltungsansprüche und Normen"¹⁶. Auf das Sinnsystem "Religion" bezogen bedeutet dies folgendes: Religion ist ein Deutungsmuster für Gesellschaft. Die Bedeutung oder der Sinn unterliegt den Bedingungen der Kommunikation. Ihre Gültigkeit wird durch Intersubjektivität geregelt.

Handlungskompetenz / Religion als Handlungssystem

Unter Handlungskompetenz soll verstanden werden, die Fähigkeit eines Menschen, sich seinen Bedürfnissen und Interessen gemäß unter den Bedingungen seiner Umwelt realitätsgerecht zu verhalten. Diese Qualifikationen des Handelns werden im Verlauf der Sozialisation erworben. Da der Mensch im Gegensatz zum Tier sein Verhalten nicht durch Instinkte sichern kann, muß er ein Repertoire von Rollen erlernen, die es ihm ermöglichen, mit anderen Menschen zu interagieren. Diese Lernvorgänge spielen sich sowohl auf der kognitiven, wie auf der emotionalen Ebene ab. Erlernt werden die Sprache, die Geschlechtsrolle, die Berufsrolle, aber auch Wert- und Normensysteme, also auch das, was mit Religion bezeichnet werden kann. Die Sozialisationstheorie versucht die Lernmechanismen wie Identifikation, Imitation und die Objektbereiche des Lernens, wie Eltern, Jugendgruppe, Schule, Kirche, Medien usw. in ihren Zusammenhängen darzustellen und zu erläutern. Es kann hier nicht Aufgabe sein, die unterschiedlichen sozialisationstheoretischen Ansätze zu diskutieren. Es geht vielmehr um die Frage, unter welchen Bedingungen das Individuum die Möglichkeit erhält, sich gemäß seinen Bedürfnissen zu entwickeln, seine Interessen zu artikulieren und damit die Fähigkeit zu erlernen, sich realitätsgerecht mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Diese Qualifikationen sollen als Handlungskompetenz bezeichnet werden. Habermas sieht im Verlauf des Sozialisationsprozesses die Möglichkeit des Erwerbs von, wie er sich ausdrückt: "Freiheitsgraden des Handelns". Diese erweisen sich in der Fähigkeit des Subjekts,

16 Ebd.

- a) die eigenen Bedürfnisse und die gesellschaftlichen Möglichkeiten der Befriedigung angemessen in Einklang zu bringen (Rollenambivalenz),
- b) verschiedene Rollenanforderungen so auszubalancieren, daß weder unterschiedliche Rollen diffus der Selbstdarstellung zugeordnet werden, noch die jeweils geforderte Rolle übernommen wird (Rollenambiguität) und schließlich
- c) darin, ob sich ein Mensch "relativ autonom verhält und gut verinnerlichte Normen reflexiv anwendet."¹⁷

Religion wäre in diesem Sinne ein Wert- und Normensystem, das über Kommunikation vermittelt und emotional fundiert das Handeln der einzelnen Subjekte im Bereich religiöser Deutung von Welt bestimmt.

Evangelische Unterweisung

Im Jahre 1943 hat in geheimer Beratung die Kammer für kirchlichen Unterricht bei der "Vorläufigen Leitung der Deutsch-Evangelischen Kirche" die Positionen der Bekennenden Kirche für den Religionsunterricht formuliert. Die verheerenden Folgen der NS-Ideologie im Raum des Bildungs- und Erziehungswesens haben sich um so deutlicher gezeigt, je mehr mit dem abzeichnenden Zusammenbruch des Tausendjährigen Reiches, dessen Brutalität und Irrationalität sich herauskristallisierte. Die Stimmen, die schon früher gegen die liberale Theologie gerichtet, vor der "Auslieferung des Religionsunterrichtes an das Bildungsgefüge der säkularisierten Schule"¹⁸ gewarnt haben, erhalten eine doppelte Bestätigung ihrer Befürchtungen. Nicht nur die krude Ideologie der Deutschen Christen, nein, das gesamte Erziehungs- und Bildungssystem ist unter den ideologischen Anspruch der nationalsozialistischen Weltanschauung gestellt. Dieser Tatbestand macht verständlich, daß die Bekennende Kirche in ihrer Auseinandersetzung mit der NS-Ideologie bei der Schule, als Organisationsform des Erziehungswesens ansetzt:¹⁹

¹⁸ Vgl. H. Gloy (Hg.), Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft (=Paedagogica 4), Göttingen 1969, 12.

¹⁹ Forderungen der Bekennenden Kirche (1943), ebd., 20ff. (hieraus auch die folgenden Zitate).

"Die christliche Kirche fordert die Christliche Schule" und dies wird nicht mit "machtpolitischen, kulturpolitischen oder moralischen Erwägungen" begründet, sondern damit, daß die "Kirche...in ihren Forderungen an den Auftrag ihres Herren (Mt 28) gebunden" ist. Dieser Anspruch ist legitimiert durch das "Wort". Es heißt weiter: "Die Kirche ist verpflichtet zu jener nüchternen, illusionslosen Schau der Wirklichkeit, zu der die Bibel erzieht." Daraus wird gefolgert: "Für alle Kinder, deren Eltern dem Auftrag des Herren gehorchen wollen, muß eine Schule bereitstehen, die im vollen Sinne des Wortes christlich sein will, die 'Schule mit der Bibel'. Die Schule für alle anderen getauften Kinder muß so weit christlich sein, als es ohne Gewissenszwang durchgesetzt werden darf, als es durch Gesetze und Verordnungen durchgesetzt werden kann." In dieser "christlichen Staatsschule" werden die Lehrpläne, der Lehrstoff und die Lehrbücher des Religionsunterrichtes (=Christenlehre) zwar von der Kirche bestimmt und die Aufsicht über die didaktische Form, wie die inhaltliche Zielsetzung wird von Beauftragten der Kirche geführt, aber diese Einflußnahme darf nicht im Sinne einer Schulaufsicht der Kirche verstanden werden. Die "christliche Staatsschule" soll nach Auffassung der hier zitierten Kammer für kirchlichen Unterricht als eine "Schule mit der Bibel" Sorge dafür tragen, "daß wirklich Christus herrscht in ihrem ganzen Geist und Leben".²⁰

Wenn wir die eben ausgeführten Thesen daraufhin untersuchen, wie das Moment der Sinnkonstitution sich realisiert, so läßt sich folgendes hierzu ausführen:

Die NS-Ideologie stellte sich als ein geschlossenes System der Selbst- und Weltinterpretation dar. Politischer, weltanschaulicher und intellektueller Widerstand war ausgeschaltet. Lediglich im Bereich der "Bekennenden Kirche" wurden infolge struktureller und theologischer Besonderheiten, auf die hier nicht eingegangen werden kann, beginnend mit der Kritik am "Arierparagraphen" immer wieder Positionen gegen

20 Ebd., 22.

die Politik des NS-Staates bezogen. Als dann aber, infolge der realen politischen Lage (Judenverfolgung, Bombardierung der Großstädte, Rückzug etc.) die Barbarei und Irrationalität immer deutlicher zutage trat, entstand ein weltanschauliches Vakuum, infolge dessen auch die Legitimation von Bildung und Erziehung in Frage steht. Gegen die Erziehung der Herrenrasse wird die "Schule mit der Bibel" gestellt.

Nach 1945 ist diese Grundposition unter den veränderten politischen Bedingungen beibehalten worden. Nur, jetzt vertritt die Kirche ihre religionspädagogischen Vorstellungen nicht mehr gegen, sondern mit dem Staat.

In einer kurzen Formulierung hat Kittel versucht, das Ziel dieser Position, der "Evangelischen Unterweisung" zu verdeutlichen. Er schreibt:

"Evangelische Unterweisung ist Unterweisung im rechten Umgang mit dem Evangelium."²¹

Damit wird die Tätigkeit des Lehrers "in ein ganz bestimmtes Verhältnis zum Predigtamt gesetzt."²² Die "innere Einheit von Lehre und Predigt im Heiligen Geist" realisiert sich in der Einheit der Gemeinde Christi. So jedenfalls versteht dies das religionspädagogische Konzept der Evangelischen Unterweisung, und es wird an dieser Stelle ganz deutlich zum Ausdruck gebracht, daß man von einer Identität der Kirchen- und Schulgemeinschaft ausgeht. Die Sinnbestimmung ist grundsätzlich abhängig von der Kirche, als der Gemeinschaft der Glaubenden. Es heißt in einer Zusammenfassung:

"Insgesamt: wo Evangelische Unterweisung ihren Sinn erfüllt, da tut sie dies von der Kirche her."²³

Die Konstitution von Sinn vollzieht sich diesem Konzept nach wie folgt:

Im Evangelium finden wir die Grundlegung des Welt- und Selbstverständnisses. Die Kirche verwaltet dieses, indem sie das "Wort" durch ihre Diener (Pfarrer/Religionslehrer)

21 H. Kittel, Evangelische Religionspädagogik (de Gruyter Lehrbuch), Berlin 1970, 289.

22 Vgl. ders., Der Erzieher als Christ (s.o. Anm. 2), 124ff.

23 Ders., Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Berlin/Hannover/Darmstadt 1957, 31.

der Gemeinde bzw. den Schülern verkündigt. Die Schüler gehören zur Gemeinde, da sie getauft sind.

Es läßt sich schwer feststellen, ob diese Übereinstimmung von Kirchengemeinde und Schulgemeinde je bestanden hat. Sicherlich haben die Erfahrungen des Krieges und die Not der Folgejahre eine hohe Bereitschaft zur Thematisierung von Sinnfragen evoziert. Die Kirche konnte hier, zumal es anfänglich noch keine konkurrierenden Institutionen, wie Parteien, Verbände etc. gegeben hat, mit ihrem Angebot durchaus weite Kreise der Bevölkerung erreichen. Das hat sich aber bald, aus Gründen, die hier nicht zur Diskussion stehen, verändert. Damit gerät dieses Konzept, das sich auf die Identität von Schule und Gemeinde stützt, in eine Krise. Kittel stellt rückblickend in seinem Lehrbuch "Evangelische Religionspädagogik" fest:

"Der in der christlichen Unterweisung Unterrichtende entbehrt heute einer ihn tragenden Kraft der Zustimmung seiner Umwelt in einem solchen Maße, daß die von ihm geforderte Kraft-Anstrengung um ein vielfaches größer ist, als sie unter entgegengesetzten Voraussetzungen einmal zu sein brauchte..."²⁴

Aber gerade deshalb fordert Kittel in seinen Schriften, in denen er sich mit der Krise des Religionsunterrichtes auseinandersetzt, die etwa vor zehn Jahren in der großen Austrittswelle ihren Kulminationspunkt gefunden hatte, muß die Evangelische Unterweisung "Kirche in der Schule"²⁵ bleiben. Das "Evangelium ist Glaubenssache" und eben dieser Glaube setzt die Möglichkeit von Freiheit in der Schule. Wird der "Glaube aus der Schule ausgesperrt", dann erleiden die "öffentlichen Schulen einen doppelten Freiheitsverlust". "Die Bemühungen" um eine "so schicksalhafte Sache, wie dem Evangelium auf die Spur zu kommen, (können) nicht mehr zur freien Auswirkung kommen" und die "Freiheit dieser Schule (wird) entsprechend" beschnitten.²⁶

Zusammenfassend kann gesagt werden:

Das Konzept der Evangelischen Unterweisung geht davon aus,

²⁴ Ders., Evangelische Religionspädagogik (s.o. Anm. 21), 301.

²⁵ Ders., Freiheit zur Sache. Eine Streitschrift zum Religionsunterricht, Göttingen 1970, 36.

²⁶ Ebd., 78.

daß im Evangelium exemplarisch und ausschließlich, jenes Welt- und Selbstverständnis begründet liegt, das den Schülern zur Entscheidung gestellt werden muß, weil es sich von dem Absolutheitsanspruch Jesu und seiner Sache herleitet.

"Indiesem Sinne schenkt auch die vermittelte Unmittelbarkeit des Religionslehrers zu Jesus Christus, das vermittelt-unmittelbare Hören-Können des Wortes,...diesem...die Freiheit, die in seiner Arbeit notwendigen Entscheidungen zu wagen. Dabei meint Freiheit sowohl das Befreitsein von der Wirrsal der vielen, sich allzuoft kreuzenden an ihn gerichteten Anforderungen, wie das Freigeworden-Sein zu dem Mut, einem vom Evangelium inspirierten Weg zu versuchen."²⁷

Es kommt in diesem Zitat deutlich zum Ausdruck, daß hier Sinnkonstitution in der Weise der Reduktion von Komplexität verstanden wird. Die kommunikativen Voraussetzungen, unter denen im Evangelium Sinn formuliert wird und die kommunikativen und interaktionellen Bedingungen, unter denen dieser Sinn weitergegeben wird, bleiben ausgeblendet. Es wird die Frage nach der Handlungskompetenz nicht gestellt. Sieht man einmal von dem ganz allgemeinen Begriff "Freiheit" ab, so kommt das handelnde Individuum nicht in den Blick.

Therapeutischer Religionsunterricht

Wenn hier der Begriff "therapeutisch" gebraucht wird, so soll er im Sinne von therapeuein = helfen/heilen verwendet werden. Stoodt formuliert den Kerngedanken dieses religionspädagogischen Konzeptes in folgender Weise:

"Religionsunterricht, christlicher, evangelischer Religionsunterricht hat es legitimerweise mit demonstrativem, exemplarischem Handeln zu tun, das in aufdeckender, wie in heilender Absicht sich auf die Schäden einzelner und, diese auf die Verfassung der Gesellschaft rückkoppelnd, des Kollektivs bezieht."²⁸

Religionsunterricht erhält somit seine Perspektive unter dem Aspekt der Konstitution von Handeln, das zugleich ein helfendes, oder wie Stoodt schreibt ein "heilendes" Handeln sein soll. Soziologisch ausgedrückt bedeutet dieser Ansatz,

²⁷ Ders., Evangelische Religionspädagogik (s.o. Anm. 21), 306.

²⁸ D. Stoodt, Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht, in: EvErz 23 (1971), 5.

daß die interaktionellen Bedingungen des Religionsunterrichts theoretisch erfaßt werden müssen und der normative Anspruch der christlichen Verkündigung im Handeln selbst zum Tragen kommt. In welchem theoretischen Raster wird nun Religion als Handlungssystem gesehen? In welcher Weise artikuliert sich die therapeutische Zielsetzung?

Die Zielsetzung läßt sich beschreiben:

"Der Religionsunterricht als Interaktions-Praxis ist therapeutisch, indem er Fixierung und Konflikte bewußt macht, gesellschaftliche Hierarchien und ihre Folgen, schichtenbedingte Sperrn, die das kommunikative Handeln der Schüler beeinflussen."²⁹

Zwei unterschiedliche soziologische Theoriemuster werden in diesem Konzept miteinander verbunden, denen zugleich, und das ist die theologische Komponente, ein diakonisches Moment zugeordnet wird.

(1) Zunächst wird versucht, im Rahmen der Theorie des symbolischen Interaktionismus, Religion als sinnbestimmenden Faktor bei der Konstitution von Handeln aufzuweisen. Da dieser Theorie nach alles menschliche Handeln über Symbole organisiert wird - beginnend mit den Symbolsystemen Sprache und Gebärde - so muß in diesem Kontext auch Religion ihren Platz haben. Die religiösen Deutungsmuster sind die Sinnebenen, auf denen sich symbolisch das Welt- und Selbstverständnis ausdrückt.

(2) Mit der Übernahme sozialisationstheoretischer Überlegungen erhält dieses religionspädagogische Konzept ein zweites sozialwissenschaftliches Raster. In einer Engführung von Sozialisationstheorie und Theologie, die hier als Theorie symbolisierter Handlungstypen verstanden wird, kann auf dem Hintergrund des interaktionistischen Ansatzes, Sozialisation unter der Perspektive von Sinnfindung und Sinninterpretation verstanden werden. Damit ist Sozialisation zugleich auch der Vermittlungsprozeß von Welt- und Selbstverständnis; es ist, wie Berger und Luckmann schreiben, ein im Grunde religiöser Vorgang.³⁰

Wenn man sich auf diese beiden sozialwissenschaftlichen

29 Ebd., 3.

30 P. Berger/Th. Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt a.M. 1969, 98ff.

Raster bezieht, so ergibt die Verbindung beider einen theoretischen Ansatz, der es der Religionspädagogik erlaubt, auf Fragen der rationalen Bearbeitung von Symbolen und der Thematisierung der Identitätsproblematik einzugehen. Damit wird aber praktisch die Aufgabe gestellt, die mit der Aufarbeitung irrationaler Deutungsmuster ins Blickfeld kommt: die beschädigte Subjektivität.³¹

Stoodt hat diese Problemstellung sehr deutlich herausgearbeitet. Er versucht von diesem Ansatz her zu bestimmen, wie im Verlauf der "religiösen Sozialisation" das Lebensschicksal des Schülers als eine Biographie des "emanzipierte(n) Ich(s)" sich realisieren läßt.³²

Die Verschränkung von Sozialisationstheorie und symbolischem Interaktionismus ist zunächst einleuchtend. Allerdings bleibt zu bedenken, daß zwei wichtige Problemkreise ungeklärt sind. Einmal ist die Frage offen, wie sich das, was sich als Religion in den Subjekten manifestiert, zur institutionalisierten Religion in der Kirche verhält. Zweitens muß geklärt werden, wie sich der Geltungs- und Wahrheitsanspruch der Religion legitimiert.

In folgender Weise versucht Stoodt dieses Problem aufzuschlüsseln: Zunächst geht er davon aus, daß das Christentum auch in seiner institutionalisierten Form vor allem als "neutralisierte" Religion anzusehen ist. Es handelt sich hier also nur noch um eine Erscheinungsweise von christlicher Religion, welche "um die Wirkung ihrer selbst gebracht worden ist."³³ Die christliche Religion ist infolge ihrer institutionalisierten Verfestigung in die Form zweckgebundenen Handelns eingeeengt, und diese einseitige Ausrichtung auf Zweckrationalität verhindert gerade, daß die christliche Religion das in ihr aufgehobene Freiheitswissen realisieren kann. Die Forderung lautet deshalb:

31 Vgl. hierzu die einzelnen Studien in: A. Weyer (Hg.), Subjektivität und Gesellschaft. Brennpunkte protestantischer Theologie, München 1980.

32 Vgl. D. Stoodt, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, in: Dahm/Luckmann/Stoodt (s.o. Anm. 12), 189ff.

33 Ebd., 221.

"Symbolische Interaktion" verhilft also der Freiheit zu Raum und Zeit, ohne die Zweckrationalität dort, wo sie ihren Platz hat, zu bestreiten."³⁴

Religion erhält dieser Theorie nach in der symbolischen Interaktion, und zwar im kommunikativen und interaktionellen Rahmen, ihre soziale Dimension. Die "Doppelfunktion von Religion", einmal in ihrer "neutralisierten" und zum andern in ihrer "emanzipatorischen" Form, verweist auf eine bessere Möglichkeit des Umgangs mit dem Inhalt des Religionsunterrichtes, als er im Allgemeinen in der "neutralisierten" Form vorfindbar ist.

Allerdings, es darf nicht übersehen werden, das "emanzipierte Ich", von dem Stoodt spricht, ist solange normatives Postulat, solange die materiellen Bedingungen dieser Emanzipation nicht zum Ausdruck kommen. Es muß der Zusammenhang von sozialer Form der Religion zu den "möglichen und wirklichen Funktionen", der Befreiung des Subjektes aus seiner Subjektlosigkeit "am Leitfaden der Gebote und (des) demonstrative(n) Handeln(s) Jesu..."³⁵ nicht nur theoretisch dargestellt werden, sondern ausschließlich die Praxis kann als erkenntniskritisches Moment gelten.

Die Aufnahme sozialisationstheoretischer Überlegungen hat der Religionspädagogik ein Instrumentarium an die Hand gegeben, den Erwerb religiöser Wertorientierung zu beschreiben.³⁶ Allerdings deckt der Symbolbegriff des symbolischen Interaktionismus nicht den gesamten Bereich ab, der in der Form der Religion zum Ausdruck kommt.

Scharfenberg weist im Hinblick auf die psychoanalytische Erforschung des Symbolbegriffs darauf hin, daß der interaktionistische Ansatz das Programm, das Stoodt mit der Zielbestimmung des "emanzipierten Ich" in die religionspädagogische Diskussion einbringt, nicht trägt. Der symbolisch verdichtete Inhalt biblischer Tradition kann sich nicht nur

34 Stoodt, Information und Interaktion (s.o. Anm. 5), 301.

35 Ders., Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich (s.o. Anm. 32), 231.

36 Dies macht eine Aufsatzsammlung deutlich: M. Arndt (Hg.), Religiöse Sozialisation, Stuttgart 1975.

auf die Beschreibung von Sinnebenen beschränken, sondern es muß die Tiefendimension dieser Symbole in Betracht gezogen werden. In gleicher Weise werden, wie bei der Symbolisierung der Lebensgeschichte des Subjekts, die noch unbewußten gattungsgeschichtlichen, auf neue Erfahrung hinweisenden Aspekte virulent. Ermöglicht wird dies in der Überwindung des privatisierenden Umgangs mit Symbolen in ihrer deformierten und verzerrten Form, wie wir dies in der neurotischen Religiosität vorfinden. Scharfenberg nennt dies in Anschluß an Lorenzer die Rekonstruktion der religiösen Symbole im Rahmen einer öffentlichen Kommunikation.³⁷ Die Symbole der biblischen Überlieferung, werden sie der öffentlichen Kommunikation zugänglich gemacht, helfen dem Subjekt die Freiheit zu realisieren, die in der Reflexion des Sinnes, der in der Botschaft Jesu angelegt ist, zur Sprache kommt.

In diesem Zusammenhang verweist der therapeutische Ansatz auf das Narrative der biblischen Zeugnisse. In der Metaphorik der biblischen Erzählungen ist die Wirklichkeit in ihrer Sinnbezogenheit für das Subjekt erschließbar. Wahrheit und Leben, wie es in der Sprache der Bibel heißt, oder Arbeit und Interaktion erhalten ihre sinnstiftende Zielrichtung in der Rückerinnerung an das in der Bibel gefaßte Freiheitswissen.³⁸

Die Theologie kann die dialektische Struktur der Welterfahrung freisetzen, da der Prozeß der durch den Menschen anzueignenden Natur (der inneren wie der äußeren) im metaphorsichen Gebrauch der biblischen Erzählungen ihren Ausdruck gefunden hat und zur schöpferischen und planenden Phantasie anregt.

Akad. Oberrat Dr. Klaus Ebert
Schwalbenweg 9
4100 Duisburg 32

37 Vgl. J. Scharfenberg, Einige Probleme religiöser Sozialisation im Lichte neuerer Entwicklung in der Psychoanalyse, in: Wege zum Menschen 26 (1974), 343-352.

38 Vgl. K. Ebert, Identität und Metapher (=böhlau philosophica 3), Köln/Wien 1978.

WERNER H. RITTER

ORIENTIERUNG AUS ÜBERLIEFERUNG

Theologische und pädagogische Überlegungen im Umfeld von Wissenschaftsbezogenheit, Sinnfrage und Tradition

1. Wissenschaft und sinnarme Planungsrationaliät

1.1 Wissenschaft auf dem Vormarsch

Bis vor relativ kurzer Zeit konnte man den Eindruck gewinnen, die Idee eines von Wissenschaft und Technik gespeisten "goldenen Zeitalters" werde die christlichen Sinnstrukturen überflüssig machen. Die Welt, so schien es, war dank expandierender Naturwissenschaften und Technik drauf und dran, selbst "Sinn" zu schaffen. Ein Fortschrittspathos ohnegleichen hinsichtlich der zivilisatorischen und technologischen Entwicklungsmöglichkeiten machte sich vor allem in den westlichen Industrienationen nicht nur deutlich bemerkbar, sondern schien zum lebensbestimmenden Gefühl von Menschen zu werden. Die aufgeklärte, neuzeitliche und technologisch geprägte Vernunft, so hoffte man, "werde zum Segen der Menschheit ausschlagen". Gegenüber traditionalistisch-konservativen "Utopien", die ihr Gesellschafts- und Weltbild wesentlich am selektiven Bild einer bestimmten heilen Vergangenheitsepoche ausrichteten, ist bzw. war die Zeit der Moderne durch stark futuristisch-progressive Modelle und Utopien gekennzeichnet. Geschichte und Gesellschaft müssen - das ist die erkenntnisleitende Vorstellung - auf eine noch ausstehende Utopie hin gestaltet werden, Sinn muß erst noch geschaffen werden. Im Umkreis solcher progressiven Utopien haben sich seit geraumer Zeit auch zukunftsplanerische kritische Wissenschaften angesiedelt: Der Mensch in seiner Verantwortung für seine Welt begriffen, wird in dieser wissenschaftlichen Sicht zum Schöpfer und Macher seiner Zukunft. Zukunft und Sinn sind hier hinfort verstanden als Produkte zielgerichteten menschlichen Planens und Handelns. In solcher wissenschaftlichen oder rationalen Futurologie nimmt der Mensch sein Schicksal entschieden selbst in die Hand. Er braucht keine "Erlöser" mehr, sondern er "löst" selbst. Als grundlegende Aspekte solch wissenschaftlicher Zukunftsplanung und -forschung gelten: Prognose, Utopie

(rationales Zukunftsprojekt) und Planung. Technokratisch-pragmatisch soll hier Zukunft handhabbar werden.

Die zentralen Stichwörter und "Plausibilitäten" der neuen Zukunftsgesellschaft lauten bis gegen Ende der 60er Jahre nahezu uneingeschränkt so: Optimistisch; fortschrittsgläubig; problemlösende Kraft der Wissenschaft und Technik; rationale Analyse; naturwissenschaftlich-kritisches Denken; maximal positive Zukunft; Vertrauen in den Menschen - alles in allem exakt jene Vorstellungen aus dem allgemeinen Ideengut der Aufklärung, die Odo Marquard folgendermaßen beschrieben hat: "Perfektibilität des Menschen als Möglichkeit der Geschichte; Zukunft als Spielraum der Geschichte; Fortschritt als Bewegungsform der Geschichte; diesseitiges Reich der Freiheit als Endzweck der Geschichte; Naturrecht auf Menschenwürde und Menschenglück als moralische Instanz der Geschichte"¹.

1.2 Eine Götzendämmerung

Es bedurfte jedoch fast nicht mehr als die Spanne eines Dezzenniums, bis diese "verlockenden" Zukunftsperspektiven mit ihrem Mythos der "totalen Machbarkeit" und der Lösung aller Menschheitsprobleme durch Technik und Wissenschaft entscheidende Korrekturen erfuhren. Vor allem die aufsehererregenden Thesen des Club of Rome (1972) irritierten das Fortschritts-pathos. Nun kamen und kommen deutlich die Grenzen der Zukunft und die "Grenzen des Wachstums" (D. H. Meadows) in den Blick. Ein Wissenschaftler von Rang und Namen wie Karl Steinbuch, der noch im Jahre 1968 mit seinem Buch "Falsch programmiert" die technologische Euphorie kräftig unterstützt hatte, mahnt ein paar Jahre später (1973) zu einer "Kurskorrektur". Die Rede von der "ökologischen Krise" mag als Sammelbezeichnung für den schwer überschaubaren Komplex der Gefährdung des, ja allen Lebens durch Technik stehen. Haben zweifelsohne die mannigfachen Wissenschaften der Neuzeit und der jüngsten Zeit einen gewaltigen Beitrag - man denke allein an die medizini-

1 O. Marquard, Wie irrational kann Geschichtsphilosophie sein?, in: Ders., Schwierigkeiten mit der Geschichtsphilosophie, Frankfurt a.M. 1973, 68.

schen Erkenntnisse und maschinellen Erfindungen zur Erleichterung des Produktionsprozesses - zum menschlichen und technischen Fortschritt geleistet, so bleibt am Ende doch die ernüchternde Feststellung Ludwig Wittgensteins: "Wir fühlen, daß selbst, wenn alle möglichen wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind."² Und schließlich: "Wissenschaft kann alle Phänomene der Welt erklären, die Welt selbst ist ein Geheimnis."³

Den Grund für unser Dilemma wird man in erster Linie darin erblicken können, daß die Planungsrationalität, wie sie sich in den Bereichen der vielfältigen Wissenschaften, der Wirtschaft und der Technik niederschlägt, maximal sinnarm ist, unfähig also, Sinn zu stiften und Legitimationsdefizite zu beheben. Wird man zwar nicht bestreiten können, daß solche "futurologischen" Wissenschaften in der Tat technische Realisierungsmöglichkeiten zu untersuchen vermögen und auch aufzeigen können, welche konkreten Folgen aller Wahrscheinlichkeit nach bestimmte menschlichen Unternehmungen haben werden, so bleibt doch dabei - und das ist das grundlegende Manko der technokratischen Utopien insgesamt - die Frage nach den Zielen und Werten solcher Zukunftsplanung offen: Was ist wünschenswert und was nicht? Was ist menschlich und was nicht? So läßt sich leicht nachweisen, wie in manchen Disziplinen und Forschungszweigen bereits die wissenschaftlich-methodische Grundorientierung (Wissenschaftstheorie!) es verhindert, daß überhaupt ein Interesse an Fragen nach Normen, Werten, Ethik und Moral sich entfalten kann. Die Anhänger eines rein empirischen Wissenschaftsbegriffes etwa verweisen im sogenannten "Werturteilsstreit"⁴ den eigentlichen Wertungsvorgang in eine letztlich vorwissenschaftliche, durch die Vernunft nicht einholbare Subjektivität. Damit wird das Problem der Wertbegründung entweder dem Bereich der Kulturgeschichte oder der Spekulation überant-

2 L. Wittgenstein, Tractatus logico-philosophicus, in: Schriften I, Frankfurt a.M. 1969, 82.

3 Ebd., 84.

4 Vgl. H. Albert/E. Topitsch (Hg.), Werturteilsstreit, Darmstadt 1971.

wortet. Andere akzeptieren Wert- und Sinnfragen nur insoweit als Gegenstand von Wissenschaft, als sie testbaren Hypothesen zugänglich sind. Konkret: Für "den" Positivismus gehören Reflexionen über Normen und Werte in den Bereich des subjektiven Meinens, eine wissenschaftliche Argumentation hat hier nicht statt. Die Wissenschaftstheorie des Kritischen Rationalismus läßt die Behandlung teleologischer Probleme aus der Wissenschaft im strengen Sinne ausgeschlossen sein. Sie versteht sich kausalanalytisch orientiert und untersucht lediglich die für die Erreichung von vorgegebenen (!) Zielen bedeutsamen Zweck-Mittel-Relationen. Wert-, Ziel- und Normenfragen sind zwar für die Wissenschaft nicht bedeutungslos, aber die Frage, was wir tun sollen, ist mit wissenschaftlichen Mitteln nicht entscheidbar. Nun können aber zum grundsätzlichen die Wert- und Normfragen, in und mit denen es ja um Zukunft und Überleben von Mensch, Kreatur und Welt geht, nicht - man denke an diesbezügliche Überlegungen von Jürgen Habermas, Max Horkheimer und der Frankfurter Schule insgesamt - aus der Wissenschaft bzw. der Weltbewältigung herausgehalten werden. Ja weil gerade technologische Wissenschaften Wertfragen weithin unthematisiert lassen, kaum Kriterien für ein verantwortliches Menschen- und Weltbild haben, führen sie eben wegen ihrer - sonst hoch gepriesenen - wertfreien Wissenschaftlichkeit in deutliche Aporien: Das Subjekt der Geschichte bleibt ihnen allzu leicht aus und damit auch die Vorstellung eines "guten Lebens". So zeigt sich meines Erachtens, daß Zukunft und Sinn trotz aller Prognosen, Utopien und Planungen nie rein technokratisch und pragmatistisch machbar sind. Der Zukunft inhäriert - zumal von einem jüdisch-christlichen Denkhorizont her - immer das Moment des (auf uns) Zukommens und damit auch des Un-Verfügbaren, Nicht-Machbaren. Übersieht dies der Mensch und hält er sich in solipsistischer Manier im Zeitalter der wissenschaftlich-technischen Zivilisation für den exklusiven "Produzenten seiner eigenen Zukunft", dann kann das leicht einen letalen Ausgang nehmen - für ihn selbst und seine Welt. Vorläufiges Fazit: Der Fortschrittsglaube, der auf Wissenschaft und Technik sowie deren Erkenntnissen und Erkenntnisfortschritten basierte, hat sich nicht durchsetzen bzw. in der Realität

nicht bewähren können. Vielmehr ist daraus eine Negativ-Erfahrung erwachsen: Sinn, "gutes Leben" (Aristoteles), "Heil" sind nicht beliebig technisch-wissenschaftlich machbar. Ja, Wissenschaften und Technik zeitigen bei allem Fortschritt, den sie bringen, auch ihre Ambivalenzen und Negativitäten. So verbleibt die Grundfrage ungelöst zurück: Wo gibt es Sinn, Orientierung und Identität für den Menschen, die Kreatur und die Wirklichkeit insgesamt?

2. Sinn

2.1 Sinn als produktive Lebensmöglichkeit

Sehe ich recht, dann steht die Frage nach dem Sinn von Welt und Wirklichkeit - eine Frage, die zu lösen die zukunftsoptimistische Planungsrationaltät und Wissenschaftlichkeit angetreten war - erneut an. Hatte man bis vor kurzem geglaubt, Sinn würde gewissermaßen als Resultat vielfältiger menschlicher Bemühungen und Anstrengungen irgendwie "herausspringen", so bricht sich seit geraumer Zeit die Erkenntnis Bahn: Was der Sinn von allem ist, auch der Sinn all dessen, was wir können, wissen und tun, ist nicht (technizistisch) machbares Ergebnis, sondern Voraussetzung unseres Lebens. "Sinn" muß schon "gegeben", vorhanden sein, er ist nicht erst aus unseren Erfahrungen ableitbar oder herstellbar. Das Wort "Sinn"⁵ soll hierbei in seinem umgangssprachlichen Gebrauch als lebenspraktische Kategorie verstanden werden: Eignet bestimmten "lebensweltlichen" Erfahrungen oder einem "Gesamt" verschiedener Erfahrungen eine Bedeutung, "so daß das Subjekt darin eine produktive, bedeutungsvolle Möglichkeit für sich erkennt - hat sie mithin den Charakter positiver Ermöglichung -, dann bezeichnen wir sie als Sinnerfahrung..."⁶.

2.2 Sinnverlust - Sinnsuche

Beobachtet man den Stellenwert der "Frage nach dem Sinn des

5 Vgl. F. Kluge/A. Götze, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin 1951, 725f.

6 T. Koch, Religion und die Erfahrung von Sinn, in: Religionsgespräche. Zur gesellschaftlichen Rolle der Religion, Darmstadt/Neuwied 1975, 132.

Lebens" in unserer heutigen "fortschrittsgeschockten" Gesellschaft, so ist eine auffällige, spannungsreiche Dialektik zu vermerken. Da besteht zum einen der von Max Horkheimer geäußerte Eindruck: "Was wir Sinn nennen, wird verschwinden"⁷, und auf der anderen Seite erkennt man, daß die Frage nach dem Sinn des Lebens sich für den Menschen als "exzentrischem" Wesen unausweichlich stellt. Emerich Coreth mutmaßt sogar: "Die Frage stellt sich umso mehr im gegenwärtigen Pluralismus und praktischen Materialismus der Wohlfahrts- und Konsumgesellschaft, die keinen allgemein gültigen Sinnhorizont vorgibt. Man erwartet, daß materieller Fortschritt allein die menschlichen Werte nicht sichert, sondern neu bedroht."⁸ Menschen heute erleben "noogene Neurosen", die weniger eine Erkrankung der Seele sind, als vielmehr eine geistige Not, ein "existentielles Vakuum" (Viktor E. Frankl). Dementsprechend versuchen Philosophen und Psychologen die Zerrissenheit und Sinnlosigkeits-erfahrung des neuzeitlichen Menschen zu therapieren. Hierbei zeigt vor allem die tiefenpsychologische Deutung, daß zumindest die Bedürfnisse, die traditionellerweise im Mythos und im Kultus spezifischer Religionsformen aufgefangen und befriedigt werden konnten, auch nach der Sinnentleerung bzw. dem Bedeutungsschwund der alten Mythen nach neuem Ausdruck suchen⁹, dies vielleicht sogar in einem verstärkten Maße, da die Macht des Über-Ich in einer immer differenzierter werdenden (Um-)Welt immer umfassender zu werden droht. Ein Bedürfnis nach "Sinn" und "Orientierung", das die neuzeitlich auferlegten und diktierten Verzichteleitungen legitimiert, ist nach wie vor stark. Zur fiktiven Befriedigung unterdrückter Innerlichkeit, Triebe und Äußerlichkeit greift man - mehr oder minder entschlossen - zu sogenannten "Trivialmythen"¹⁰ wie Konsum, Sex, Sport etc. Trotz Technik, Wissenschaft, Forschung und einem daraus resultierenden relativen oder maximalen materiellen Wohlstand kommt es zu einem "Verfehlen des Menschlichen" (Viktor v.

7 Vgl. M. Horkheimer, Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen, Hamburg 1970.

8 E. Coreth, Art. "Lebenssinn", in: Praktisches Wörterbuch der Pastoral-Anthropologie, hg. v. H. Gastager/K. Gastgeber, Wien/Göttingen 1975, 631.

9 Vgl. L. Kolakowski, Die Gegenwärtigkeit des Mythos, München 1973, 132ff., 148ff.

10 Vgl. R. Barthes, Mythen des Alltags, Frankfurt a.M. 1964.

Weizsäcker). Gerade wenn der Mensch als ein weithin "instinktenthobenes" Wesen zu gelten hat, ist er auf Symbole, Riten und Mythen, auf ein Ritual und wiederholbare Verhaltensweisen (Verhaltensmuster) angewiesen, da er nicht jeden Augenblick reflektierend und verantwortlich zu leben vermag: "Er bedarf einer symbolischen, mythischen auch rituellen Sinnwelt, die ihm eine verzehrende Selbstreflexion erspart." (Gerhard Sauter)¹¹

2.3 Versuch eines "Sozialprofils" von Fragen nach Sinn

In einer vorindustriellen und traditionsgeleiteten Gesellschaft war eine planmäßige (intentionale) "Sinn"-Erziehung mehr oder weniger überflüssig, da der Einfluß einer selbstverständlichen, alltäglichen (funktionalen) "Sinn"-Vermittlung qua Eingliederung des Kindes in eine geprägte und bestimmte Familie und Gesellschaft langfristig sinnstiftend war. In heutigen industriell geprägten Gesellschaften sieht dies anders aus: Modernes Leben ist geprägt durch Instabilität, Widersprüchlichkeit, mannigfache Teilsysteme und Zersplitterung. Damit zeigt heutiges Fragen nach Sinn eine "negative" und "positive" Seite. Eine negative: Da ist ein zunehmender Verlust an überkommenem Sinn zu verzeichnen, und es ist bedenklich, in welchem Ausmaß gesellschaftliche Formen, sinnstützende Institutionen und Konventionen - darunter: religiöser Glaube und kirchliche Tradition - in einer relativ kurzen Zeitspanne an Bedeutung verloren haben und/oder zerbrochen sind. Aber eine auch "positive": So hat etwa Peter L. Bergers 1973 erschienene Analyse des modernen Zeitbewußtseins - unter dem Titel "The Homeless Mind" (Der heimatlose Geist) - "die durch die moderne Gesellschaft mit ihrer Präponderanz von Ökonomie und Bürokratie erzeugte Erfahrung der Sinnlosigkeit als Wurzel der Entmodernisierungstendenzen der Gegenwart, besonders auch der weltweiten Protestbewegung der Jugend identifiziert"¹². Man scheint hier auch teilweise zu erahnen und zu erspüren,

11 G. Sauter, Eine Zeit ohne Trost. Religion in Unterricht und Kirche, in: EvKomm 11 (1978), 533.

12 W. Pannenberg, Signale der Transzendenz, in: EvKomm 7 (1974), 153.

daß und wie mit dem Schwund von Religion und christlichem Glauben ein Verlust an Sinngebung einhergeht, Identitätsprobleme auftauchen. Galt im Zeichen des wissenschafts- und zukunftsgläubigen Zeitabschnittes die Devise von der Entbehrlichkeit, ja Überflüssigkeit der Religion, so dürften heute zumal weite Kreise der Jugendlichen die Entbehrlichkeit von Religion auch tatsächlich als ausgesprochene Entbehrung empfinden: In neomystischen, romantischen und nostalgischen Reaktionen deutet sich ein Bedürfnis an, auf Sinnprojektionen, die auf die Totalität des Seienden gehen, nicht verzichten zu wollen oder zu können. Und so breitet sich, da die Bereiche der gesellschaftlichen Öffentlichkeit (immer noch) den gefühlsmäßigen und erlebnismäßigen Horizont des Menschseins zu wenig berücksichtigen, die Mentalität von Subkulturen aus; dort nämlich kann man um das, was verloren ging, trauern.

3. Religionspädagogische Reflexionen

3.1 Sinn in der familialen Sozialisation

War die herkömmliche Entwicklungspsychologie im Gefolge Eduard Sprangers¹³ von der Annahme ausgegangen, daß es zu einer besonders intensiven Beschäftigung mit Sinn- und Wertfragen im Verlauf der späteren Pubertät und nachpubertären Phase komme, so glaubte Werner Grünh zu Beginn der 60er Jahre eine ansteigende Gleichgültigkeit gegenüber solchen Fragen nach dem Sinn (dem Woher und Wohin) beobachten zu können.¹⁴ Wenige Jahre später sprach Rolf Oerter¹⁵ von einer rapiden Abnahme des religiösen Interesses mit Beginn der Reifezeit. Demgegenüber lassen neuere Untersuchungen¹⁶ zur Sache ein differenziertes Bild erkennen: Wie es scheint, sind hinter und unter der "oberflächlichen" Orientierung an Materiellem doch Sinnfragen lebendig. So formuliert z.B. Siegfried Vierzig: "Unsere heutige

13 E. Spranger, Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1924, bes. 302ff.

14 W. Grünh, Die Frömmigkeit der Gegenwart, Konstanz 1960.

15 R. Oerter, Die Entwicklung von Werthaltungen während der Reifezeit, München/Basel 1966.

16 S. Vierzig, Das Bedürfnis nach Religion, in: N. Schneider (Hg.), Religionsunterricht - Konflikte und Konzepte, Hamburg/

Situation ist dadurch gekennzeichnet, daß uns das vertraute Gehäuse der institutionalisierten Religion mit ihren Antworten, Formen und Bekenntnissen fragwürdig geworden ist. Dafür ist Religion als 'innere Bewegung', als 'Ergriffensein' im Aufleben begriffen. Aber das ist viel zu glatt gesagt, in Wirklichkeit spielt sich religiöses Fragen unter uns ab in einer ungeheuren Spannung und unausgeglichene Turbulenz..."¹⁷. Karl Heinz Gesell kann wahrscheinlich machen, daß solche Themen wie "Gott", "Tod", "Glück", "Gerechtigkeit", "Glaube", "Zukunft der Welt" etc. den Schüler sehr interessieren.¹⁸ Wird man sich dabei in der Tat damit vertraut machen müssen, daß solches Fragen immer häufiger außerhalb der Kirchen oder aber am Rande der von den Kirchen überlieferten und angebotenen Möglichkeiten geschieht, so ist es doch nicht aus dem Leben weder des Kindes noch des Jugendlichen einfach verschwunden. Immerhin bestehen in solchem Umstand, wie mir scheint, Chancen und Möglichkeiten für Kinder, Jugendliche und christlichen Glauben, Kirche, Theologie.

Sehe ich recht, dann kommt dabei heute der sekundären Sozialisation und damit vor allem der Schule im Bezug auf das Stellen und Beantworten von Sinnfragen eine völlig neue und viel globalere Aufgabe zu als in Zeiten stark familien- und traditionsbezogener Erziehung und Sozialisation. Es dürfte einigermaßen wahrscheinlich gemacht werden können, daß die heutige Familie hinsichtlich ihrer sinnstiftenden, sinnvermittelnden Sozialisationspotenz einen erheblichen Bedeutungsverlust erlitten hat. Die Familie lebt sowohl im Arbeitsbereich wie im Freizeitbereich "konsumorientiert". Parallel mit einem Sprachverfall in der Gesamtgesellschaft kommt es auch in der Familie zum Rückgang sprachlicher Artikulation und Verständigung. Man registriert eine "zunehmende Scheu,

München 1971, 23ff.; ich verweise ferner pauschal auf Veröffentlichungen der "Evangelische(n) Zentralstelle für Weltanschauungsfragen" (Stuttgart).

17 S. Vierzig, Die religiösen Fragen der heutigen Jugend, in: Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde 1 (1972), Vorwort.

18 K. H. Gesell, Schülerinteressen, in: Forum Religion 1 und 2 (1975), 11ff.

über das zu sprechen, was die alltägliche Pragmatik übersteigt", "vitale Dumpfheit" macht sich im familialen Erziehungsklima breit.¹⁹ Als besonders markante Folgen sind zu nennen: Die durch Abbau von Traditionen ausgelösten Normen- und Wertunsicherheit, was sich gesamtgesellschaftlich, aber zumal bei der jungen Generation äußerst problematisch auswirkt. Es sei nur an das von Alexander Mitscherlich schon vor geraumer Zeit beschriebene Symptom der "Kaspar-Hauser-Situation" erinnert: "Es fehlt hier ein Identifiziertwerden durch die Erwachsenen weitgehend, dauernde und unbeirrbar Verhaltensmodelle, die den Kindern und Jugendlichen die Welt und sich selbst erst strukturieren und verlässlich machen."²⁰ Man wird insofern heute zu Recht davon sprechen können, daß Kinder weithin mit deutlichen Ausfällen einer sinnstiftenden Primärsozialisation in die sekundäre Phase der Sozialisation eintreten. So gesehen aber erwachsen etwa der Schule nicht zu unterschätzende Aufgaben gerade im Bereich der "Entwicklung sozialer und deutungsbezogener Kompetenz im alltäglichen Leben"²¹.

3.2 Sinn und sekundäre (schulische) Sozialisation

So gesehen legt sich für die Religionspädagogik und den schulischen Religionsunterricht der Schluß nahe: Fallen im Elternhaus prägende Einflüsse heute sehr oft aus, dann ist dies mit Einschränkungen Grund genug, sich für eine Sinn- und Wertorientierung in der Schule, d.h. auch für einen Religionsunterricht einzusetzen. Günter Stachel formuliert treffend: "Wenn das, was die Eltern zum Leben zu sagen haben, nicht mehr angenommen wird, oder wenn die Eltern nichts zu sagen wissen, hätte am ehesten der schulische Religionsunterricht eine Chance, eine Kommentierung zu leisten, die gehört wird."²²

19 G. Stachel, Probleme religiöser Erziehung heute, in: Religiöse Erziehung im Elternhaus, Regensburg 1976, 77.

20 W. Kuckartz, Identitätsprobleme in der modernen Gesellschaft, in: ru. Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts, 4 (1974), 151.

21 W.-D. Bukow, Entwicklung sozialer und deutungsbezogener Kompetenz im alltäglichen Leben, in: M. Arndt (Hg.), Religiöse Sozialisation, Stuttgart 1975, 50ff.

22 G. Stachel, Das Was und Wie religiöser Erziehung, in: Ders./W. G. Esser (Hg.), Was ist Religionspädagogik?, Köln 1971, 84.

Kinder streben nämlich, das ist von Herbert A. Zwergel²³ hinlänglich gezeigt worden, während der sekundären Sozialisationsphase in einem "Subsidiationslernen" (Zwergel, Oerter) nach Vervollkommnung und Integration ihres weltanschaulichen Grundmodells: Thema und Aufgabe dieser sekundären Sozialisationsphase werden von Peter L. Berger/Thomas Luckmann folgendermaßen beschrieben: "Die sekundäre Sozialisation erfordert das Sichzueigen-Machen eines jeweils rollenspezifischen Vokabulars. Das wäre einmal die Internalisierung semantischer Felder, die Routineauffassung und -verhalten auf einem institutionellen Gebiet regulieren. Zugleich werden die stillen Voraussetzungen, Wertbestimmungen und Affektnuancen dieser semantischen Felder miterworben... Wenn ein Zusammenhang hergestellt und gewahrt werden soll, so benötigt die sekundäre Sozialisation theoretische Konstruktionen, mit deren Hilfe isolierte Wissensbestände integriert werden können."²⁴ Damit kommt, wie ich meine, auf die Schule eine gewaltige, meines Erachtens bislang erheblich unterschätzte Verantwortung zu. Es geht, knapp formuliert, darum, ob die Schule und in ihr wiederum vor allem die Wert- und Normfächer (Sozialkunde, Erziehungslehre und vor allem Religionsunterricht!) bereit sind, etwas für die Sinnorientierung des Kindes zu tun oder nicht - eine Sinnorientierung, die sich nicht auf Leistung allein spezialisieren kann, vielmehr steht hier das Gesamtmenschliche auf dem Spiel.

Wie mir scheint, haben christlicher Glaube, Kirche und Theologie allen Grund und jede Berechtigung, gerade angesichts einer sinndefizienten primären Sozialisationsphase, für den Schüler auch im Raum der säkularen Schule ihre lebensbestimmenden Glaubens- und Wirklichkeitsperspektiven als Möglichkeit für alle anzubieten. In der (wissens-)soziologischen Sprache Bergers und Luckmanns formuliert, kann sich (auch) christlicher Glaube

23 H. A. Zwergel, Religiöse Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit, Zürich 1976.

24 P. L. Berger/Th. Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt a.M. 1969, 149, 151.

als eine "theoretische Konstruktion" erweisen, mit deren Hilfe der Schüler "isolierte Wissensbestände" (Wissen meint hier, daran sei erinnert, im Rahmen der Wissenssoziologie jede Form von sinnstiftender Grundorientierung im menschlichen Leben) integrieren kann. Hier hat Zwergel im Zusammenhang von Strukturbildung, Ich-Leistung und Ich-werdung des jungen Menschen im Verlauf der sekundären Sozialisationsphase die religionspädagogisch höchst bedeutsame Erkenntnis gewonnen, "daß die in einer frühen Entwicklungsphase schwerwiegenden Ausfälle von Lernerfahrungen im Verlauf zunehmender Strukturierung durch aktive Gestaltung zum Teil wieder aufgearbeitet werden können."²⁵

Damit muß - und neuere Sozialisationsstudien tun dies - der Blick auch wieder auf die Chancen, die der Unterricht in und mit der Person des Lehrers hat²⁶, gerichtet werden. So meint, um nur ein Beispiel herauszugreifen, etwa Herbert Ulonska, der Religionslehrer als "signifikant Anderer" (in Anlehnung an Berger/Luckmann) übe im Prozeß schulischer Sozialisation und Interaktion "verhaltensändernde Wirkungen" auf seine Schüler aus. Wenn die Eltern, so Ulonska, beim Eintritt der Kinder in die Schule allmählich ihre Orientierungsfunktion verlieren oder nie eine innegehabt haben, sucht der Schüler nach anderen Personen, an denen er sich orientieren kann, wozu sicher auch der Religionslehrer gehört. "So soll der Religionslehrer eine Art Vertrauensperson sein und mit den Schülern über alle wichtigen, ihr Leben betreffenden Probleme sprechen. In diesem Vertrauensvorschuß gegenüber dem Religionslehrer zeigt sich die Suche der Schüler nach neuen signifikant anderen... Für den Religionslehrer bedeutet diese Rollenerwartung eine Herausforderung." (S. 381) Als solch "signifikant Anderer" aber hat der Religionslehrer nicht zuletzt die Möglichkeit, den Schülern Interpretationen (auch alternative) von Sinn- und Lebensfragen zu vermitteln (S. 384).

25 H. A. Zwergel (s.o. Anm. 23), 29, 29ff.

26 W. Kuckartz (s.o. Anm. 20), 151; L. Krappmann, Konsequenzen der Sozialisationsforschung für das Lernen in der Schule, in: Neue Sammlung 15 (1975), 28f; H. Ulonska, Identität und Rolle des Religionslehrers, in: EvErz 29 (1977), 376ff.; R. Oerter, Die Rolle des Vorbildes in der Entwicklung und Sozialisation Heranwachsender, in: rhs 18 (1975), 222ff.

3.3 Sinn: aktiver Selektions- und Identifikationsprozeß

Dies dürfte insofern wichtig sein, als der Schüler auf der Suche nach Identität und einem "Selbst-Konzept" (Oerter) ist. Identifikation und Rollenübernahme aber vollziehen sich in der Phase der sekundären Sozialisation nicht mehr als Imitationslernen, sondern als "aktiver Selektions- und Identifikationsprozeß".²⁷ Für einen solchen Selektions- und Identifikationsprozeß beim Schüler ist von hervorragender Bedeutung die Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremderfahrung, mit Vertrautem, Neuem, Verunsicherndem. Tobias Brocher spricht hier ausdrücklich von einer "Kraft der Fremderfahrung", die sich verschieden auswirken kann. Sie kann "mich bestätigen, indem sie mir etwas bewußter macht, was bei mir da ist, sie kann mich zum kritischen Nachdenken anregen, indem ich etwas hinterfrage: sie kann mich zu neuen Einsichten befähigen".²⁸ Das verlangt sicher behutsames unterrichtliches Vorgehen und eine "Gruppe von Menschen, die bereit ist, gegenseitig sich Realitätswahrnehmungen so mitzuteilen, daß an der Fremdwahrnehmung die bisherige Eigenwahrnehmung korrigiert werden kann".²⁹ Sehe ich recht, dann kann hier der Religionsunterricht geradezu eine "therapeutische" Aufgabe übernehmen. Gerade in solcher subjektiven und interpersonalen Reflexion und Interaktion können Stärken heutigen Religionsunterrichts liegen. Hier können Kinder und Jugendliche auf der Suche nach Identität immer wieder "Glaubenswissen" mit "Weltwissen" "vergleichen". Ist dies richtig, dann muß der partielle Ausfall der Familie als sinnvermittelnder Sozialisationsagentur nicht nur bedauert und kritisiert werden, denn: Es könnte ja auch sein, daß nach Wegfall einer mehr gewohnheitsmäßigen als einstellungs- und lebensmäßigen "christlichen" Sinnvermittlung in der Familie sich über die Frage nach dem Sinn auch (wieder) der christliche Glaube als Sinnangebot neu und unverstellt aufdrängt.

27 R. Oerter (s.o. Anm. 26), 224ff. (Lit.1); ähnlich H.A. Zwergel (s.o. Anm. 23), 45.

28 T. Brocher, Sind wir ver-rückt?, Stuttgart 1973, 205.

29 Ebd., 211.

3.4 Perspektiven im Streit um die Wirklichkeit

Ist die Frage nach Sinn als die Frage unserer Epoche zu bezeichnen und kommt mit ihr unausweichlich die Angst vor Sinnlosigkeit in den Blick, dann geht es um Glück, Zukunft und Identität des Menschen heute. Was Sinn, Zukunft und Identität³⁰ aber meinen, steht nicht "immer schon" einfach fest (denn Wirklichkeit als ganze ist ja stets unbegriffen), kann auch nicht einfach "den anderen" überlassen werden. Vielmehr haben hier christlicher Glaube und Theologie ihre zentralen Perspektiven in den Streit um die Wirklichkeit einzubringen. Wenn ich recht sehe, dann kann und muß auch unter den Bedingungen der Moderne Lebenswirklichkeit und Welterfahrung durch Religion, christlichen Glauben und Theologie neu "ausgerichtet" und "bestimmt" werden. Unter diesem Blickwinkel sei im folgenden die Aufmerksamkeit auf das Sinn- und Erfahrungspotential³¹, das in der jüdisch-christlichen Tradition aufgehoben ist, gerichtet.

4. Tradition und Sinn

4.1 Tradition als basale Voraussetzung von Sinn und Zukunft

Menschen transzendieren Vorfindliches, suchen über sich selbst hinaus; sie fragen kritisch-infragestellend und skeptisch bis leidenschaftlich nach "Sinn". Der Mensch hat, so zeigt es sich, nicht nur ein technisches, sondern auch ein "sinnhaftes" "moralisch-soziales" Erkenntnisinteresse: "Das letztere ist auf die -auch von der technischen Praxis schon vorausgesetzte- Verständigung über Möglichkeit und Normen eines sinnvollen In-der-Welt-seins gerichtet."³² Daß "Sinn" in dem Maße auch mit Tradition, Traditionsvermittlung und Traditionsbezug zu

30 Vgl. meinen Beitrag: Zum Problem der Identität in christlich-theologischer Perspektive, in: Wege zum Menschen 31 (1979), 469-490.

31 Vgl. meine Beiträge: Erfahrungshafte Theologie, in: Deutsches Pfarrerrblatt 80 (1980), 53-57; Theologie und Erfahrung, in: Una Sancta 35 (1980), 161-175; Offenbarung und Erfahrung, in: WPKG 69 (1980), 555-567.

32 K.-O. Apel, Scientistik, Hermeneutik und Ideologiekritik, in: Ders. u.a., Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt a.M. 1971, 26.

tun hat, wird in dem Moment vollends deutlich, wo zu erkennen ist, daß 1. fortschreitende Technologisierung nicht automatisch und gleichzeitig "Sinn" produziert und 2. daß uns kein unbegrenztes Arsenal von Sinnmöglichkeiten (Sinn-Ressourcen) zur Verfügung steht³³, daß Sinn kein beliebig "vermehrbares Gut" ist (Walter Benjamin/Jürgen Habermas)³⁴. Ist solche "Sinnverständigung" nicht zuletzt angesichts der Normenproblematik in unserer Gesellschaft dringend geboten, so geht es doch dabei nicht allein um Kommunikation, sondern zugleich um Kommunikation "der Lebenden mit den vergangenen Geschlechtern in der Weise der Traditionsvermittlung. Erst durch diese Traditionsvermittlung erreicht ja der Mensch jene Akkumulation von technischem Wissen und jene Bereicherung seines Wissens und mögliche Sinn-Motivationen, die ihm seine Überlegenheit über die Tiere verleiht"³⁵, und - so müßte man wohl ergänzen - die ihm Möglichkeiten der Zukunftsgewinnung, der Zukunftssicherung eröffnet, wenn anders nicht die Welt am Menschen zugrundegehen soll.

Für den gesellschaftlichen Gesamtkomplex der Sozialisation und Erziehung hat mittlerweile die moderne Soziologie³⁶ auf den eminenten und unverzichtbaren Beitrag der Tradition hingewiesen. Ohne die entlastende, stabilisierende und innovierende Funktion der Tradition nämlich wäre der einzelne Mensch und mit ihm die menschliche Spezies nicht lebensfähig. Da aber jeder Mensch - angesichts einer komplexen Weltwirklichkeit -, wenn er sein Leben bestehen will, nicht jedesmal beim "Punkt Null" beginnen kann, vielmehr zur Lebensgestaltung und -sicherung auf die sinnstiftenden und orientierenden Perspektiven anderer und vor ihm Dagewesener angewiesen ist - wer denn könnte sein Leben allein aus eigenster Kraft und Anschau-

33 W. Oelmüller, Praktische Philosophie im Prozeß der Aufklärung, in: Ders. (Hg.), Fortschritt wohin?, Düsseldorf 1972.

34 J. Habermas, Zwischen Kunst und Politik, in: Merkur 26 (1972), 863.

35 K.-O. Apel (s.o. Anm. 32), 26f.

36 Vgl. etwa P. L. Berger/Th. Luckmann (s.o. Anm. 24), 139ff.

ung bestehen? -, bedarf er der "Erziehung" (im weitesten Sinn des Wortes) und der Vermittlung geschichtlich wirkmächtig gewordener Erfahrungen.

4.2 Defizite im Umgang mit Tradition

Diese Einsichten - seien sie nun geschichts- und sozialphilosophischer oder sozialisationstheoretischer Art -, die den kritischen Rekurs auf Tradition als Bedingung und Möglichkeit zugleich für Sinn heute sehen, lassen den (bis in die jüngste Gegenwart hinein festzustellenden) legeren, oft gleichgültigen und negativen Umgang mit Tradition nachgerade in mannigfachen religionspädagogischen Beiträgen in einem bezeichnenden Licht erscheinen. So erhielt "die Tradition" in der religionspädagogischen Diskussion der ausgehenden 60er und 70er Jahre immer wieder eine stark negative Bewertung. Tradition wurde als "Fluchtort für die nicht bewältigte Gegenwart" (Vierzig) charakterisiert und hinsichtlich ihrer freiheitsunterdrückenden Folgewirkung kritisiert. Da assoziiert Siegfried Vierzig - um nur ein beliebiges Beispiel aufzugreifen - in seinem 1975 erschienenen Aufsatz "Neuentdeckung der Tradition: Fortschritt oder Rückschritt?"³⁷ folgendes: "Glaube ist eine uralte, exotische Sache", "Vergangenheit", "Ideologiekarakter"; dementsprechend behandelt Vierzig den "Wert" von Tradition als "Rechtfertigung der herrschenden Verhältnisse" (S. 33) vornehmlich, ja ausschließlich unter ideologiekritischen Gesichtspunkten. Nun wird man theologischerseits nie und nimmer bestreiten können und sollen, daß zu rechtverstandener Theologie auch immer Traditionskritik als ein notwendiges Wesenselement gehört hat und gehört, allerdings kann sie sich nicht darin erschöpfen. Dabei verdienen - zugegebenermaßen - Vierzigs Intentionen durchaus Beachtung: "Tradition ist nicht um ihrer selbst willen da, sondern um ihrer Funktion zur Bewältigung gesellschaftlichen Lebens willen." (S. 35) Und: "welchen Sinngehalt hat die Tradition, befreienden oder unterdrückenden?, wie ist die Tradition gesellschaftlich in Anspruch genommen worden, welche unterdrückenden Machtinteressen wurden

37 S. Vierzig, Neuentdeckung der Tradition: Fortschritt oder Rückschritt?, in: religion heute. informationen zum religionsunterricht 7 (1975), 32ff.

durch sie gerechtfertigt?" (Ebd.) Haben Theologie und Religionspädagogik hier, wie mir scheint, in der Tat einige Lektionen zu lernen und aufzuholen, kann sich doch darin nicht ihre gesamte Funktion erschöpfen, es sei denn sie unterstellen sich freiwillig einer neuen "norma non normata" qua Emanzipation und Ideologiekritik. Heil kann in der Tat nicht "von der Vergangenheit allein" erwartet werden, und die Tradition darf nicht "zum Fluchttort für die nicht bewältigte Gegenwart" werden (Vierzig, ebd.); wo aber das Bergende und Tragende der Tradition verschwindet, da schwindet auch dem Menschen sein Heil.

Müßte also nicht dort, wo man Tradition kritisiert (und das heißt: unterscheiden), auch etwas von ihrem sinngebenden, Wirkungsgeschichte habenden und freisetzenden Charakter gesagt werden? Nicht etwas davon, daß sie eine positive Funktion hat bzw. ist für die "Eröffnung der religiösen Fragehaltung" bzw. zur Welt- und Lebensdeutung! Da unsere Welt keine objektiv-zuhandene, für sich bestehende und abgeschlossene Gegebenheit ist, sich vielmehr immer in Geschichte "auslegt" und zeitigt, die wiederum in Gegenwart und Zukunft wirkmächtig wird, ist den späteren Generationen (und damit auch dem schulischen Unterricht) das Überlieferte bzw. einmal Gewordene um des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens aufzugeben. Insofern hat Auseinandersetzung mit der Überlieferung einen über sich hinausweisenden Sinn. Geht es darum, das Gewordene und noch Werden- de sowie ihre wechselseitige Abhängigkeit zu verstehen, dann gehört zur Interpretation, zum Verständnis unserer Wirklichkeit notwendigerweise auch die Beschäftigung mit der Tradition: Als Perspektive ergibt sich: War "die" "Tradition" bis vor kurzer Zeit - mehr oder minder einmütig - bevorzugte Zielscheibe emanzipatorischer Kritik, so ist mittlerweile auch wieder ihr Wert deutlich geworden: als Bedingung der Möglichkeit von Zeitkritik, als Impuls und Motivation auf mehr Menschlichkeit und Freiheit hin, aber auch ganz einfach ihr "Eigenwert". Der Wert eines Geschichtsbewußtseins kann immerhin darin bestehen, vor dem Zwang, den Tagesereignisse auszuüben vermögen, zu

schützen, zumindest auf sie aufmerksam zu machen. Wer einen (umfassenden) geschichtlichen Horizont hat, der kann sich heilsame Distanz vor der anstürmenden Hektik der "Aktualität" verschaffen. Bewußtsein braucht Geschichte, Geschichtsbewußtsein. Gerade die vernehmende und kritische "Erinnerung"³⁸ kann den "überschießenden" Sinn der Geschichte herausbringen und heute fruchtbar machen. So könnte sich als leitender hermeneutischer und religionspädagogischer Gesichtspunkt für den Umgang mit der "Tradition" ergeben: Wer Tradition "in Frage" stellt, der muß - umgekehrt - auch seinen Frage- und Problemlösungsansatz von der Tradition her "in Frage" stellen lassen. Will man nicht von vorneherein dogmatisch der Gegenwart Unfehlbarkeit im Blick auf Wirklichkeitserkenntnis zuschreiben, dann ist nicht einzusehen, warum sich Tradition und Erfahrungsperspektiven geschichtlicher Art grundsätzlich und einseitig vor dem Tribunal unserer heutigen bedingten Wirklichkeitserkenntnis zu verantworten haben. Vielmehr ist hier nach "hermeneutischer Gleichberechtigung" zu streben. Klaus Wegenast hat diese Einsicht so auf den Begriff zu bringen versucht: "Die Überlieferung, der wir uns alle verdanken, darf nicht mehr als unbefragbare Autorität verstanden werden, sondern als zu befragende Möglichkeit für ein angemessenes Selbst- und Weltverständnis,...das auf seine Relevanz hin geprüft werden muß, und dann auch als Instanz, vor der wir unsere selbstverständlich scheinenden 'Vorstellungen' bewähren müssen."³⁹

4.3 Geschichte - Erinnerung - Identität

Der Philosoph Willi Oelmüller hat schon vor geraumer Zeit darauf hingewiesen, daß das "Vertrauen in die angebliche Autonomie der geschichtslosen Vernunft geschwunden" ist.⁴⁰ Mit ihm betonen auch andere Vertreter der "praktischen Philosophie" der Gegenwart, daß eine Begründung von Handlungszielen, Nor-

38 J.B. Metz, Art. "Erinnerung", in: HphG, hg. v. H. Krings/H.M. Baumgartner/Chr. Wild, Bd. 1, München 1973, 386-396.

39 K. Wegenast, Religionsunterricht und Schulreform, in: Ders. (Hg.), Religionsunterricht - wohin?, Gütersloh 1971, 262.

40 W. Oelmüller (s.o. Anm. 33), 121f.

men und Entscheidungskriterien "ohne kritische Erinnerung an bestimmte Überlieferungen der Menschheit immer schwieriger wird" (Oelmüller, ebd.) Dazu wird als ein wesentliches Element auch die "kritische Erinnerung an die fundamentalen Schichten der Identitätssicherung, die durch die Bibel und die jüdisch-christliche Überlieferung gegeben sind"⁴¹, gerechnet. Man muß sich dazu vergegenwärtigen, daß sich sowohl der Identitätsfindungsprozeß wie auch der Bildungsprozeß von Anfang an im Medium der Tradition vollzogen hat. Ohne Zweifel haben sich demgegenüber in der Aufklärung und in der Neuzeit das Verhältnis zur Überlieferung und damit auch die Frage der Identität (bzw. Identitätsbildung) geändert. Sind die Bezüge zur Tradition heute für unser "historisch-kritisches" Bewußtsein weder selbstverständlich noch eindeutig, so ist - wohl mit als unmittelbare Folge - die Zeit der Moderne von "Unbehaustheit" (Berger, Mitscherlich) und Identitätsproblemen gekennzeichnet. Offenkundig wird aber in dem Moment, wo sich der Mensch als Unbehauster erfährt und ihm seine Identität problematisch wird, neu die Frage nach Geltung und Bedeutung von Überlieferung gestellt - heute vor allem unter dem Aspekt der Gewinnung von Identität. Wo und wie kann Tradition dem Menschen helfen, zu seiner Identität zu gelangen?

Von Traditionsverlust und Konsensschwund ohne Zweifel hart angeschlagen, erwarten Menschen heute von der "Tradition" wieder sinnstiftende Kraft und Konkretion, suchen angesichts der Problematik von "Prognose, Utopie und Planung" nach "Möglichkeit und Normen eines sinnvollen menschlichen In-der-Welt-Seins" (Karl-Otto Apel). Denn das ist ja, wie gesagt, vielen Menschen der Jetztzeit - erschreckend und heilsam zugleich - deutlich geworden, daß der Mensch kein unbegrenztes Arsenal von Mitteln zur Weiterführung der Geschichte der unvollendeten Freiheiten und zur Bewältigung seiner Unmenschlichkeiten hat (Oelmüller). Gewissermaßen "zukunftserschrockt" greift man verstärkt auf die (auch) in den religiösen und philosophischen Traditionen der Menschheit ausgesprochenen Erfah-

41 Oelmüller (s.o. Anm. 33), 127.

rungen zurück. Nicht, daß man sich einfach - wie doch wohl früher weithin - normativistisch vorschreiben lassen wollte, was zu tun, zu lassen und zu hoffen sei, - aber Traditionen können in unserer (wie in jeder) Zeit "heuristische" Funktion übernehmen: Sie können Lebens- und Denkmuster in klärender und weiterhelfender Absicht sein, wozu sie sicher auch immer der kritischen Vermittlung, die "ja", aber auch "nein" sagen läßt, mit der Gegenwart bedürfen. Dabei ist Fremdheit der Tradition - in Sprache und Gehalt - noch kein Beweis für ihre "Problemblindheit" und Untauglichkeit. Vielmehr muß, wie Karl Lehmann meint, "die Überlieferung auf die in ihr verschlüsselten, manchmal vielleicht auch geronnenen oder gar versteinerten Erfahrungen hin befragt und aufgebrochen werden."⁴² Dergestalt wäre es zweifelsohne "ideologische Regression, einen verbindlichen Anspruch von Tradition, wie dieser sich unseren kritischen Fragen gegenüber bewährt, einfach abtun und verwerfen zu wollen" (Lehmann, ebd.). Überlieferung bringt, so können wir sagen, "Wirklichkeits-Potential", "Stoff" gewissermaßen, aus dem Wirklichkeit ist bzw. werden kann und soll (Paul Ricoeur). Durch sie werden wir motiviert zu Möglichkeiten des "In-der-Welt-Seins".⁴³ Insgesamt gesehen gewinnt damit, zumal auch für die Religionspädagogik, der Modus der Erinnerung wieder neue und zunehmende Bedeutung. Gerade weil "Sinn" eine immer knapper werdende Ressource ist und nicht beliebig durch konsumierbare Werte ersetzt werden kann, kann heute "Aufklärung" nicht mehr einfach "Befreiung von der Herkunftsgeschichte" meinen.⁴⁴ Statt dessen wird für den Prozeß der Erfahrungs- und Identitätsgewinnung die tragende Rolle der Erinnerung, der "memoria", erkannt. Solche "memoria" hat auf Grund bereits gemachter Erfahrungen Sinn-Potentiale und Sinn-Antworten bereit, welche durch erkennende Verarbeitung neuer Wirklichkeit "Bewährung" (Bestätigung oder Korrektur) suchen. "Erinnerung" ist auch für den

42 K. Lehmann, Ideologie und Ideologiekritik, in: Handbuch der Religionspädagogik II, 265.

43 Vgl. vor allem meinen Beitrag: Theologie und Erfahrung (s.O. Anm. 31).

44 P. Biehl/H.B. Kaufmann, Die Bedeutung der biblischen Überlieferung in ihrer Wirkungsgeschichte für den Religionsunterricht, in: EvTheol 34 (1974), 333.

christlichen Glauben zentral: "Im Prozeß des Erfahrungssammelns wird der Glaube den Geschehnissen ausgeliefert. Er läßt sich in Frage stellen. Nur auf diese Weise bleibt er der Wirklichkeit angepaßt. Gelingt es ihm, das Leben zu fassen, das ihm im Prozeß des Erfahrungssammelns zuströmt, so ist er selber größer geworden." (Günter Stachel)⁴⁵

4.4 Religionspädagogische Perspektive

Orientierung, Sinn und Identität gewinnen und "haben" wir "weder im Rahmen einsamer Setzungen noch in gedankenloser Anpassung, sondern allein in Auseinandersetzung mit überkommenen Angeboten und im Wagnis eigener Setzung"⁴⁶. Gerade auch für religionsunterrichtliche Lernprozesse gilt diese Einsicht: Orientierung und Sinn menschlichen Lebens konstituieren sich in der Dialektik von Übernahme bewährter Deute- und Wertschemata und Offenheit für neue Erfahrungen, also im Wagnis neuen Lebens in kritischer Auseinandersetzung mit "weltanschaulichen" Identifikationsangeboten. Für eine "Orientierung aus Erfahrung" sind damit drei konstitutive Faktoren zu berücksichtigen:

- a) Erfahrungen der (jüdisch-christlichen) Tradition: Geschichte;
- b) situationsbezogene und lebensgeschichtlich orientierte Kommunikation mit aller relevanten Welterfahrung: Gegenwart;
- c) schöpferische und phantasievolle Variation überlieferter und gegenwärtiger Erfahrungsmodelle: Geist.

Auf einen Satz gebracht, können wir sagen: Der religiöse Identitätsbildungs- und Lernprozeß bedarf eines bestimmten, orientierenden Bezugs- und Wissenssystems, das angesichts von gegenwärtiger gesellschaftlicher Kommunikation und Interaktion offen ist für Orientierung, Interpretation, Modifizierung und auch Distanzierung.⁴⁷

Akad. Rat a.Z. Dr. Werner H. Ritter
Universitätsstr. 31
8400 Regensburg

45 G. Stachel (s.o. Anm. 22), 88.

46 K. Wegenast, Die Erschließung relativer Glücks- und Sinnerfahrung, in: W. G. Esser (Hg.), Religionsdidaktik, Zürich 1977, 61-86, hier 69.

47 Vgl. hierzu vor allem meinen Beitrag: Zum Problem der Identität (s.o. Anm. 30), bes. 469-479.

