

ROLAND KOLLMANN

META-UNTERRICHTLICHE ASPEKTE DES RELIGIONSUNTERRICHTS

Die in der allgemeinen Didaktik schon länger diskutierte Thematik des Metaunterrichts sollte auch in der Didaktik des Religionsunterrichts diskutiert werden. Ich gehe davon aus, daß dadurch nicht zuletzt die Praxis dieses Unterrichts entschieden verbessert werden kann.

In einem ersten Punkt möchte ich verdeutlichen, was man unter meta-unterrichtlichen Aspekten zu verstehen hat (I). In einem zweiten Teil will ich zu zeigen versuchen, wie ein Religionsunterricht mit Meta-Aspekten aussieht (II). Danach gehe ich auf einige Einwände ein und skizziere den Forschungsstand auf diesem Gebiet (III). Im letzten Teil formuliere ich mein eigenes Interesse am Thema und stelle einige Forderungen an den künftigen Religionsunterricht bzw. die Religionslehrer (IV).

I. "Meta-unterrichtliche Aspekte" - was ist darunter zu verstehen?

"Meta" heißt im Griechischen: zwischen, inmitten, nach, nachher, später (im Sinne der Umwandlung, des Wechsels) z.B. Meta-physik, Methode. Wird das Nach auf Unterricht bezogen, so sind im weiten Sinne alle Nachbesinnungen auf Unterricht gemeint, also alle Unterrichtsanalysen, "Nachbesinnungen" und auch jede unterrichtliche Aktion, die sich nachträglich auf Unterricht bezieht, jede "Re-flexion" auf vollzogenen Unterricht. Im engeren Sinn sind jedoch solche Aspekte gemeint, die "mitten" (= meta) im Unterricht auf ihn selber gerichtet werden. Sie gehen von den beteiligten Lehrenden und Lernenden aus, die, sofern sie gerade interagiert haben, innehalten und sich auf ihre Interaktion beziehen. Meta-unterrichtliche Aspekte sind also solche, die den Unterricht im Unterricht re-flektieren. Sie sind besondere Formen der unterrichtlichen Interaktion, die dadurch gekennzeichnet sind, daß die Beteiligten sich auf vergangene, gegenwärtige und vielleicht auch zukünftige Lehr-Lern-Interaktionen beziehen.

Meta-unterrichtliche Aspekte können vom Lehrer, aber auch vom Schüler ausgehen; sie sollen zur gemeinsamen Reflexion der Unterrichtssituation führen. Manchmal treten sie im Unter-

richt spontan auf; da dies leider nicht häufig genug geschieht, muß eine Lehrerausbildung sie bewußt machen und praktisch einüben. Ein Beispiel für spontane Meta-Aspekte, die vom Schüler ausgehen:

Ich hatte ein 1. Schuljahr übernommen. Mir fiel der kleine Manfred auf, der nach 14 Tagen noch kein Wort in der Schule gesprochen hatte, obwohl er zu Hause und auf dem Schulhof ein lebhaftes Kind war. An seinem 14. Schultag saß er zur Frühstückspause bei Milch und Butterbrot und war offensichtlich in tiefe Gedanken versunken - was ging bloß in ihm vor? Plötzlich - es war ganz still in der Klasse - sagt Manfred zu mir: "Wann geh's du eigentlich auf Arbeit?" - Auf meine Erklärung, meine Arbeit sei das Unterrichten, erwiderte Manfred mit einem ungläubigen Lächeln: "Wo haste denn deine Schuppe?"

Nach der nächsten Stunde, ich hatte nach dem Malen mit den Kindern die Tische und Zeitungspapiere wieder abgeräumt, stand ich schwitzend vor der Klasse und wischte mir die Stirn. Das sah Manfred und sagte: "Jetzt hasse aber gearbeitet; wa?"

Manfred beginnt seine Schullaufbahn mit meta-unterrichtlichen Fragen zum Beruf des Lehrers, dessen Arbeitsethos ihm im Unterschied zum Ethos des Bauarbeiters, seines Vaters, unklar ist.

Ich möchte eine dreiteilige These formulieren:

1. Jede Interaktion - auch die unterrichtliche - enthält Meta-Aspekte; z.B. im Unterricht: die sog. "Rückblende": "Ulrike hat eben gesagt...". Man wendet sich auf das schon vollzogene Gespräch zurück.
2. Fast alle - wie auch immer gearteten - Störungen der unterrichtlichen Interaktion machen meta-unterrichtliche Interaktionen erforderlich. Denn eine Störung kann den Unterricht lahmlegen, wenn die Interagierenden sich nicht ausdrücklich auf sie zurückwenden und eine Lösung (Entstörung) suchen, z.B. bei Disziplinproblemen, Mißverständnissen...
3. Jeder gute RU lebt von meta-unterrichtlichen Interaktionen. Das gilt deswegen, weil der RU besonders störanfällig ist und weil seine Ergebnisse andererseits von weitgehend gelingenden Gesprächen abhängig sind.

II. Einige meta-unterrichtliche Aspekte des RU

1. Die eben angeführte Störanfälligkeit des RU ist angesichts seiner Infragestellungen, z.B. durch Politiker der FDP sowie durch die Abmeldemöglichkeit relativ hoch. Deshalb sind meta-unterrichtliche Aspekte im Streit um seine Berechtigung hier

an erster Stelle zu nennen.

Z.B.: In der Sekundarstufe I muß mit 14- und 15jährigen Schülern über den Sinn des RU gesprochen werden. Die Fortsetzung des RU ist nur dann sinnvoll, wenn Lehrer und Schüler sich etwa darüber verständigt haben, daß im RU lebenswichtige und persönlich interessierende Themen zur Sprache kommen.

Beispiel: Ein 14jähriger Junge aus unserem Bekanntheitskreis hatte sich vom RU abgemeldet, nachdem im RU über Abmeldemöglichkeiten informiert worden war. Seine Begründung lautete, daß zehn andere Schüler sich vor ihm abgemeldet hätten. Ein von uns angeregtes Meta-Gespräch ergab, daß die Religionsmündigkeit gegen Bequemlichkeit ausgehandelt werden mußte. Der Junge trat mit einem speziellen Themenwunsch wieder in den RU ein.

Hier geht es um die interaktionelle Verständigung über den Sinn des RU, der auf gesellschaftlicher Ebene in der Öffentlichkeit in Frage steht.

2. Ein Meta-Aspekt des RU kann auch nach außen gerichtet sein; dann geht es um seine Funktion im Fächerkanon und in der Gesellschaft bzw. Kirche. Ideologiekritisch ist dieser Aspekt, weil er sich zurückwendet auf die selbst- und fremdkritische Hinterfragung der Denkweisen in den Fächern.

Z.B.:

- Eine Kritik an bestimmten Aussagen im naturwissenschaftlichen Unterricht kann zur Einschränkung einer unbegrenzten Wissenschaftsgläubigkeit führen.
- Der RU kann ein Forum sein für den Widerstand gegen zweckgebundenes Lernen.
- Im RU wird diskutiert über die Ziele der Schule. Meta-unterrichtlich können Schüler und Lehrer eigene Ziele gewinnen.
- Der RU kann Schein-Sicherheiten in der Gesellschaft bewußt machen, aufbrechen und zeigen, wie Ideologiekritik praktisch aussieht.

An den Beispielen wird deutlich, daß dieser ideologiekritische Aspekt dazu führen kann:

- a) daß Religion und Glaube Einstellungen, Haltungen und Denkweisen enthalten, die - gegenüber den genannten und stark verbreiteten Denkweisen, Haltungen und Einstellungen - Offen-

heit und nicht ideologische Enge ermöglichen,

b) daß Religion und Glaube selbstkritisch gegen eigene Ideologisierung gerichtet sind.

3. Ein wichtiger Meta-Aspekt des RU ist auf den Unterricht selber gerichtet. Er nimmt dessen eigene Hauptbegriffe "Religion" und "Glaube" unter die Lupe; er re-flektiert auf den "religiösen Lernprozeß"; er macht klar, was man als Kind und Jugendlicher in diesem RU lernen kann.

z.B.: Ein Schüler hält dem Lehrer vor, daß er seine (des Schülers) christliche Gläubigkeit voraussetze.

Ein Meta-Gespräch kann ergeben, daß aufgrund des weltanschaulichen Pluralismus in der Gesellschaft auch in der Klasse unterschiedliche religiöse und Glaubenspositionen ernst genommen und genau unterschieden werden müßten.

Solch ein Meta-Aspekt kann also übereinstimmende oder divergierende religiöse Einstellungen bewußt machen. Insgesamt nimmt dieser Aspekt den subjektiven Faktor des Lernens und den Erfahrungsfaktor des religiösen Lernens ernst.

4. Phasenweise wird im RU auch darauf re-flektiert, was jeweils ganz konkret inhaltlich und methodisch geschehen ist oder erst geplant werden soll. Das Was und Wie in der Meta-Perspektive! Inhalte können so gemeinsam im Gespräch kritisiert und gefunden, Themen geändert und festgelegt und Ziele hinterfragt, legitimiert und als verbindlich vereinbart werden.

Wenn schließlich Lehrer und Schüler sich über ihre Methoden geeinigt haben, ist mit einer höheren Effizienz des Unterrichts zu rechnen.

z.B.: Ich erlebte in einem fachdidaktischen Praktikum, daß Schüler des 4. Schuljahres "sehr fromme" Themen wählten (die Studenten erwarteten problemorientierte) und deshalb mit großer Aufmerksamkeit am RU über biblische und kirchliche Themen teilnahmen.

Man kann diesen Aspekt den Legitimationsaspekt nennen. Denn hier wird alles Was und Wie des RU überprüft und schließlich für legitim erklärt.

5. Ein weiterer Meta-Aspekt ist auf die Fähigkeiten gerichtet, die der RU vermitteln soll und paradoxerweise auch schon

voraussetzt. Die Fähigkeiten der Selbstfindung (Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz, Selbstdarstellung)¹, die Fähigkeit der Solidarisierung, des stellvertretenden Handelns und des alternativen Denkens² sind ganz spezielle Anliegen des RU. Solche Fähigkeiten können erlernt werden; u.a. laufen die entsprechenden Lernprozesse über Reflexion, d.h. über meta-unterrichtliche Kritik und Übung im RU selber. z.B.: Im RU der Primarstufe verhält sich ein Schüler "solidarisch", etwa indem er auf einen Vorteil für sich verzichtet; im Meta-Gespräch würde der Lehrer kurz diese allen sichtbar gewordene Fähigkeit herausstellen, d.h. den Schüler loben. Der RU verläßt sich also nicht auf die angeblich ansteckende Wirkung positiven Sozialverhaltens, sondern unterstützt die unbewußten Identifikationsprozesse durch bewußtes Arrangement des sozialen Lernens und betont deshalb die genannten Meta-Aspekte.

Die gesamten fünf Meta-Aspekte kann man auch anders bündeln und mit neuen Schwerpunkten versehen. Dann ergeben sich drei Hauptaspekte, die die schon genannten durchdringen bzw. in ihnen schon enthalten waren: Überblick, Therapie und Evaluation.

1. Überblick: Für die meisten Schüler und Religionslehrer ist der RU ein sehr und fast zu kompliziertes Gebilde. Man denke an die unterschiedlichsten Erwartungen der Schüler, der Eltern, der Schule, der Kirche, der Gesellschaft, der Lehrerkollegen; an die Konfliktstruktur Religionslehrer - Schüler, an die Probleme der Traditionsvermittlung, der Textinterpretation, der verschiedenen Konzeptionen des RU, das Überangebot an vorfabriziertem RU. Die an diesem RU Beteiligten müssen den Überblick verlieren, es sei denn, sie reflektieren gegen die Kompliziertheit an und lassen sich auf Meta-Aspekte ein, um sich vielleicht auf ein beschränktes und deshalb übersichtliches Projekt zu verständigen. Meta-unterrichtliche Aspekte sollen als ordnende und die Effizienz des RU erhöhen-

1 Vgl. L. Krappmann, Interaktion und Lernen. Vorwort des Herausgebers, in: G. McCall/J.L. Simmons, Identität und Interaktion, Düsseldorf 1974, 14-19.

2 D. Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, Düsseldorf 1975, 26-35.

de Elemente des RU erkannt werden. Dabei wird der Meta-Aspekt zu einem vorausschauenden und planenden Aspekt. ("Konstruktive Didaktik")

2. Therapie: Dieser Meta-Aspekt meint nicht, daß der RU zur psychotherapeutischen Abteilung umfunktioniert werden soll; er faßt den einzelnen Schüler ins Auge, der an vielen gesellschaftlichen Gegebenheiten - schlicht gesagt - leidet. Wird z.B. der Charakter des RU als ordentliches Schulfach mit Leistungsanforderungen und Zensuren einseitig und nur so gesehen, verliert er seine Sonderstellung, die ihm die Chance einräumt, den einzelnen Schüler mit seinen teilweise sehr persönlichen Schwierigkeiten und Problemen ernst zu nehmen. Der Therapieaspekt betont also die Schülerorientierung und setzt einen diagnostischen Aspekt bereits voraus. Er macht die neurotische Anfälligkeit vieler Schüler sichtbar, analysiert aber nicht nur ihre Situation, indem er den Schülern klar macht, warum sie für Drogen und Jugendsekten motiviert sind, sondern er beginnt den Prozeß der therapeutischen Umorientierung, d.h. er bietet persönliche Lebenshilfe an. ("Heilpädagogik")

3. Evaluation: Mit groß angelegten empirischen Untersuchungen zum RU kann der einzelne Religionslehrer nur wenig anfangen; denn die Ergebnisse bescheinigen häufig nur das, was man vorher auch schon wußte; zudem sind sie allgemein gehalten und sagen wenig oder nichts über die eigene Unterrichtssituation. Dagegen kann umgekehrt ein RU mit metaunterrichtlicher Struktur ein wirksamer Beitrag zur Unterrichtsforschung sein. Dies, vor allem, wenn er ergänzt würde durch einfache Fragebogenaktionen, durch Soziogramme, Lernzieltests und Interview-Analysen. Hier hätte der Meta-Aspekt "Evaluation" eine Brücke zur wissenschaftlichen Erforschung des RU geschlagen und dabei den Kontakt zur Wirklichkeit RU nicht verlassen. ("Unterrichtsforschung")

III. Einwände und Forschungsstand

Häufig hört man Einwände gegen die Betonung der Meta-Aspekte. Ich möchte auf sie eingehen, sie zu entkräften versuchen und auch die religionspädagogische Forschung dazu sprechen lassen.

Man kann die Einwände auf drei reduzieren und auf die Forschungsentwicklung beziehen. Sie betreffen 1. die Reflexion der Inhalte und Ziele, 2. die Legitimation des religiösen Lehrens und Lernens und 3. die therapeutische Schülerorientierung.

1. Einwand im Blick auf "Inhalte" und "Ziele":

Er besagt, die Schüler müßten "etwas" lernen; alle Meta-Aspekte könnten nur daran gemessen werden, ob der RU inhaltlich vorankommt und die Schüler ein umfassendes religiöses Glaubenswissen haben. Die Forderungen der Lehr- und Zielfeldernpläne seien so umfangreich, daß alles Meta-Unterrichtliche notwendig zur Relativierung der Inhalte und zur Einschränkung der Zielforderungen führen müßte. Im übrigen raube es dem Religionslehrer die Zeit, die er für die Vermittlung der Inhalte benötige.

Gegen diesen Einwand ist die Erfahrung zu halten: Weniger ist mehr! Das Weniger an Stoff wird ersetzt durch Reflexion des Problem-Umfeldes. Der einzelne Inhalt, z.B. ein Gleichnistext, hat selbst ein Problem-Umfeld (z.B. die Erzählsituation Jesu und seine Umwelt, die Situation der Gemeinde, die das Gleichnis mündlich tradiert und später aufschreibt); dieses muß auf das Problem-Umfeld des Lernenden bezogen werden (versteht er die Bild-Sprache, kann er ein Bild entschlüsseln; für welches Problem braucht er den Gleichnistext?). Wenn nun der Religionslehrer die Problemeinbettung der Ziele und Inhalte nicht beachtet, bleibt vielleicht ein Gleichnis dem Schüler sehr fremd, oder es werden ihm geläufige Symbole ("Vater". und "Mutter") nicht durch ein neutestamentliches Symbol verfremdet.

Der Religionslehrer muß also re-flektieren auf das Problem-Umfeld der Inhalte des RU. Er muß durch Meta-Aspekte herausbekommen, ob die Inhalte den Schülerproblemen nahe oder fremd sind.

Als erster religionspädagogischer Forscher hat sich Erich Bochinger auf dieses Problem von "Distanz und Nähe" in seinem gleichnamigen Buch von 1968 eingelassen. Sein Meta-Aspekt ist hier Nähe und Distanz zwischen Schüler und Inhalt des RU. Bochinger sagt: "Mit dem Begriffspaar unseres Themas könnte

man sagen: der Unterricht läßt diese Spannung zwischen Distanz und Nähe im Verhältnis von Lehrer und Unterrichtsgegenstand, von Lehrer und Klasse und gerade damit auch im Verhältnis der Schüler zur Sache, die unterrichtet wird, erscheinen... Der Lehrer stellt das Dargestellte und zusammen damit die Art seiner Darstellung zur Diskussion... Schon in der Grundschule muß damit begonnen werden, den Schüler zur Einsicht zu führen, ihn zur Reflexion anzuleiten."³

Kritik: Diese Position ist durch Reflexion gekennzeichnet. Die Wendung zum didaktischen Lern-Umfeld des Inhalts ist gelungen, nicht aber die Wendung zum Schüler. Die Problemorientierung wird dann auch vorrangiges Thema der Religionsdidaktik. Die Meta-Aspekte werden allmählich bewußt.⁴

2. Einwand im Blick auf die Legitimation des religiösen Lehrens und Lernens

Der zweite Einwand besagt, daß meta-unterrichtliche Interaktionen der Position des Religionslehrers nur schaden. Er sei schließlich älter und reifer als die Schüler, habe sein Fach studiert und repräsentiere Staat und Kirche. Unterricht über Unterricht unterhöhle die Stellung des Religionslehrers, und das Lernen sei immer noch abhängig vom Lehren.

Eine Erwiderung muß betonen, daß sich im Gegenzug zu einer solchen Lehrerzentrierung längst im RU die Konzentration auf die Lernprozesse ergeben hat. D.h. es geht beim Lehren und Lernen im RU gar nicht um die Rechtfertigung bestimmter Positionen, sondern um die gemeinsame Verständigung über Fragen der Religion und des Glaubens. Man hat sehen gelernt, daß Ziele und Inhalte, aber auch Positionen erst in der Beziehungsstruktur des RU konstituiert und legitimiert werden. Ob der Religionslehrer Autorität hat und als solche anerkannt wird, hängt u.a. davon ab, wie er seinen Erfahrungsvorsprung zur Geltung bringt; auch davon, ob er bereit ist, das Gespräch mit den Schülern partnerschaftlich zu führen. Der Religionslehrer kann religiöse Lernbereitschaft wecken und Dispositionen für christliche Glaubenseinstellungen schaffen, wenn er

3 E. Bochinger, Distanz und Nähe, Stuttgart 1968, 48f.

4 Vgl. die Verwandtschaft dieser Position mit der "Konstruktiven Didaktik" von G.G. Hiller.

mit seinem Lehrerverhalten vormacht, wie man sich christlich, solidarisch, versöhnungsbereit und kritisch verhält, d.h. aber auch sein Lehrerverhalten von den Schülern kritisieren läßt und über Inhalte und Ziele des RU mit sich reden läßt. In der religionspädagogischen Forschung wird dieser Meta-Aspekt unter drei Hinsichten untersucht: 1. Man betont in der Rezeption der Kommunikationstheorie die Beziehungsebene im RU, 2. man betont in der Rezeption der Curriculumtheorie die Offenheit des religiösen Lernprozesses und 3. man betont in der Rezeption der Sprachtheorie die Legitimationsprobleme im RU.

Meta-unterrichtliche Aspekte werden also gerade notwendig, weil sich der Religionslehrer nicht mehr nur als Repräsentant einer Institution in einer einheitlichen, von einem Glauben geprägten Gesellschaft verstehen kann. Im Gegenteil: Er muß seinen Lehranspruch legitimieren, sich als Partner ins Gespräch begeben, seine religiöse Sprache der sprachlichen Kritik stellen. Im RU muß der Religionslehrer mit sich reden lassen, sein Glaubensbekenntnis glaubwürdig leben und argumentativ vertreten, und er darf sich dabei nicht einfach auf irgendwelche die Wahrheit verbürgende Institutionen und Autoritäten berufen, weil auch diese sich dem Legitimationsdruck stellen müssen.

Kritik: Die beiden wichtigen Arbeiten von Hans Schuh⁵ und Georg Hilger⁶ erörtern diesen Zusammenhang mit zwei unterschiedlichen Einseitigkeiten: Schuh mit der Betonung der Lehrerrolle, die nach dem Flandersschen System im Vordergrund steht; G. Hilger mit Betonung der Schulbuchanalyse. Beide sehen die Notwendigkeit meta-unterrichtlicher Aspekte. Es fehlt jedoch die konsequente Respektierung der Schülersperspektive im Legitimierungsprozeß.

3. Einwand im Blick auf therapeutische Schülerorientierung
Der dritte Einwand gegen die meta-unterrichtlichen Aspekte besagt, daß Kinder und Jugendliche überschätzt würden, daß ihnen die nötige Kompetenz zur Meta-Reflexion fehle. Zudem würden sie von ihren schulischen Pflichten abgelenkt.

5 H. Schuh, Interaktionsanalyse, Zürich 1978.

6 G. Hilger, Religionsunterricht als offener Lernprozeß, München 1975.

Dagegen ist zu betonen, daß Interaktions- und Reflexionskompetenz in dem Maße wachsen, wie sie zugemutet werden. Soll der RU wirkliche Lebenshilfe sein, dann muß ihm daran gelegen sein, gerade dieses Vermögen "Interaktionskompetenz" zu fördern. Dabei muß diese Fähigkeit verbunden sein mit den obengenannten sozialen Fähigkeiten, die insgesamt garantieren, daß 1. wirklich Identität gefördert wird und 2. wirklich gelebte Religiosität und christliche Gläubigkeit vielleicht in bewußter Haltung gegen die säkularisierte Umwelt in Rollendistanz durchgehalten werden.

Das würde angewandt auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis bedeuten: Beide brauchen die Meta-Aspekte in ihren Gesprächen, damit durch Diskurs über die eingesetzten Fähigkeiten immer wieder deutlich wird, daß dem Religionslehrer daran liegt, den Schüler kompetenter zu machen, damit er seine religiöse und gläubige Identität finden kann.

Die entsprechende religionspädagogische Forschung hat sich in der Betonung der allgemeinen und speziellen Schülerorientierung ausgewirkt. Bei Helmut Reiser⁷ wird z.B. im Gegenzug gegen die curriculare Zielorientierung die normale Konflikt-dynamik des Schülers zum Gegenstand des RU erhoben. Dieser Meta-Aspekt respektiert den Schüler insofern als Gesprächspartner, als er ihm durch Exploration, Reaktion und Diagnose bei seiner Identitätsfindung behilflich sein will. Die so gerichteten Meta-Aspekte kehren den Einwand um und sagen: Da die erwartete Kompetenz bei Schülern weitgehend nicht vorhanden oder stark gestört ist, ist es Aufgabe des RU, zur Verarbeitung von Konflikten beizutragen⁸ und den Schüler auf diese Weise "kompetent" zu machen.

Die Diskussion dieses Ansatzes verweist auf sein gesellschaftskritisches Defizit.⁹ Dennoch ist zu begrüßen, daß durch seine Meta-Perspektive der Schüler und seine Religion konsequenter als bei allen anderen Konzeptionen des RU in den Blick kommen. Die die Kompetenz des Schülers fördernden Meta-

7 H. Reiser, Identität und religiöse Einstellung, Hamburg 1972, 110: "Gegenstand des (Religions-)Unterrichts ist die 'normale' Konflikt-dynamik der Schüler."

8 Ebd. 101.

9 Vgl. S. Vierzig, Ideologiekritik und Religionsunterricht, Zürich 1975, 119-126. Vgl. auch Chr. Morgenthaler, Sozialisation und Religion, Gütersloh 1976, 175 Anm. 175.

Aspekte kennzeichnen nicht nur die Konzeptionen des therapeutischen RU¹⁰, sondern auch den ideologiekritischen Ansatz von Vierzig. Sie werden neuerdings auch sichtbar in der religionspädagogischen Grundlagenforschung von U. Peukert und S. de Boutemard. Auf diese teilweise äußerst komplizierte Detailforschung kann hier nicht eingegangen werden. Die genannten Begründungen meta-unterrichtlicher Aspekte (Identität, Therapie und Kompetenz) sind auf das Subjekt des Schülers gerichtet. Sie betreffen ihn, sofern er religiös kompetent wird, seine menschliche Erfüllung sowie seine persönliche und soziale Identität findet. Es muß aber bezweifelt werden, ob diese Begründungen ausreichen, denn weitgehend bewegen sich alle bisher genannten Argumente in der kognitiven Dimension; die Gefühlsdimension, die affektive Seite bleibt ausgeblendet.¹¹ Damit Meta-Gespräche kein Krampf werden, muß der Religionslehrer sensibel sein für die Stimmungslage der Klasse, für die Gefühls- und Gemütsbeteiligung der Schüler, für die Beziehungen in der Gruppe. Die vorliegenden Arbeiten zu diesen Problemen¹² können als Grundlage zur Erarbeitung von Analyse-Instrumenten für unterrichtliche Meta-Aspekte angesehen werden.¹³

IV. Eigenes Interesse am Thema

Zu Beginn war die Rede von den Meta-Aspekten im störanfälligen RU. Seine Hauptstöranfälligkeit liegt in den Widersprüchen zwischen Theorie und Praxis in methodischer Hinsicht. Die Theorie hat den emotionalen Meta-Aspekt noch nicht im Griff, während in der Praxis viele Lehrer häufig unreflektiert die

10 Vgl. vor allem Reiser, Stoodt und Scharfenberg. Neuerdings auf katholischer Seite Randak.

11 Reiser etwa sucht "rationale Bewältigungsmuster", Stoodt macht die "neutralisierte Religion" "bewußt", und Vierzig will "kritische Kommunikation über die Sinn- und Normvergewisserung".

12 Vgl. etwa O. Betz/F. Kaspar (Hg.), Die Gruppe als Weg, München 1973.

13 Zur Diskussion auf evangelischer Seite: K. Ebert, Verkündigung oder Therapie, in Rpb 7/1981, 126-142.

Gefühlsdimension berücksichtigen. Die Praxis geht andererseits ebenso häufig den Weg des geringsten Widerstandes und begnügt sich mit dem angeblich soliden frontalen Informationsunterricht, während die Theorie längst gruppenunterrichtliche, sozialisationsbegleitende und therapeutische Verfahren entwickelt hat. G. Stachel betont, daß die affektive Sperrre nur umso deutlicher zum Vorschein kommt, je gründlicher alle kognitiven Mängel behoben sind.¹⁴ Ich stimme Stachel zu, möchte aber doch die stärkere Verzahnung von affektiven und kognitiven Aspekten des RU betonen. Deshalb empfehle ich zwei Punkte für die künftige Entwicklung zu einem RU mit mehr Meta-Aspekten:

1. Die Fortsetzung der bisherigen Analysen mit verstärkter Beachtung von Meta-Aspekten,
2. die praktische Erprobung bislang noch unterrichtsfremder Meta-Verfahren im RU.

zu 1.: Analyse ist immer kritisch rückwärts gewandt. Nur: die kritische Rückwendung im vollzogenen RU ist kaum untersucht worden. Es ist deshalb wichtig, daß die Interaktionsanalysen (Schuh), sowie die Inhalts- und Thema-, Methoden- und Strukturanalysen (Stachel u.a.) fortgesetzt werden. Dabei müßten unbedingt auch affektive Situationsanalysen angeschlossen werden, die bisher noch fehlen.

z.B.: Die Situation eines 7. Schuljahres im RU über das Gebet¹⁵:

- 289 L Ich glaub', das liegt daran, daß ihr noch nicht genau wißt, was wir denn da tun, wenn wir sagen: "wir beten jetzt". Und das ist ja auch der Grund, warum wir jetzt im Religionsunterricht übers Beten sprechen. Ich hab' euch heute schon einige Fragen gestellt. Zum Beispiel jetzt vorhin: Was tut denn ihr da, wenn ich euch eine Frage stelle?
- S Nachdenken, Überlegen.
S Denken, dann antworten.
- 291 L Denken, Überlegen. Was noch?
- SS (durcheinander)
S Das Hirn anstrengen.
- L Das Hirn anstrengen, ja! Das ist ein anderer Ausdruck für Nachdenken.

14 Vgl. G. Stachel, Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert, Zürich 1976, 155.

15 Ebd. 83-100, bes. 89.

- 292 SS (lachen)
- 293 L Und - was noch? Bevor ihr nachdenkt über das, was ich euch gefragt habe, müßt's ihr was tun?
- SS (zögernd) Überlegen - überlegen - zuhör'n.
S Hören!
- 294 L Hören, ja richtig. Ich spreche oder ich frage, ihr hört, ihr denkt nach und ihr antwortet. (S ruft gleichzeitig mit dem L: antworten!) Und wenn wir sagen oder wie ihr behauptet habt, daß Gott durch - auf verschiedenen Weisen zu uns spricht, dann müssen wir ganz das gleiche tun. Müssen wir - was müssen wir also tun, wenn Gott zu uns spricht. Damit wir überhaupt etwas antworten können, müssen wir....?
- 295
- 296 SS Nachdenken. - Zuhören.
L Hören, ja."

Geht der Religionslehrer vom Begriff des Gebets aus (als Antwort des Menschen auf das Wort Gottes) und setzt er unterschwellig voraus, daß diese jugendlichen Kinder in seinem Sinne tatsächlich "beten", so muß er mit affektiven Sperren rechnen. Reagieren die Schüler mehrmals aversiv, so hilft dem Lehrer nur noch eines: den Unterricht zu unterbrechen und auf die wahrgenommene affektive Sperre selbst zu sprechen zu kommen. Erst nach der Beseitigung dieser Sperre ("Wir teilen Ihren Gottesbegriff nicht", "Sie dürfen nicht annehmen, daß wir beten wie Sie es für richtig halten"), kann sich der Lehrer den Schülerperspektiven zum Gebet zuwenden und somit eine neue Gesprächsbasis herstellen.

Es müßten also religionsunterrichtliche Interaktionen protokolliert und wie von Stachel u.a. (Schuh, Simon, Zwergl, Stock, Paul) kritisch analysiert werden, bis deutlich wird, wo am sinnvollsten Meta-Gespräche in den Protokollen hätten eingesetzt werden sollen. Man kann dann in einer Meta-Meta-Reflexion lernen, wie in bestimmten religionsunterrichtlichen Gesprächssituationen zu interagieren ist: nämlich so, daß in metaunterrichtlichen Phasen solch unterschwellige affektive Prozesse aufgedeckt bzw. zur Geltung gebracht werden. Dies setzt beim Religionslehrer (in der Praxis) voraus, daß er 1. sensibel für eigene Verhaltensänderung und für die Wahrnehmung des faktischen Schülerverhaltens während des RU ist und 2. abzuschätzen vermag, ob er weiter "unterrichten" kann oder ob ein Meta-Aspekt eingeblendet werden sollte.

Weiterhin: Es müßten die Schulbuchanalysen von Hilger weitergeführt werden, so daß direkt die Meta-Aspekte der unterrichtlichen Interaktion in den Blick kommen und nicht nur die Absichten der Buchautoren. Es geht um die Prozesse, die durch Meta-Aspekte vom Religionslehrer und von den Schülern gelenkt werden. Um bei dem Beispiel zu bleiben: Wie interagieren Lehrer und Schüler beim Thema Gebet? Von welchen Perspektiven zum Thema gehen die Schüler aus? Von welchen der Lehrer?

Eine nachträgliche Analyse kann so zeigen, daß alle religionsunterrichtlichen Elemente weitgehend von Meta-Aspekten bzw. Meta-Verfahren im Unterrichtsprozeß abhängen: Der Inhalt des RU (Gebet) wird bestimmt durch die Gebetspraxis der Interagierenden, die Thematik durch das bestimmte Interesse, die kognitive und affektive Struktur (Lernstruktur) durch die Bereitschaft der Beteiligten, darüber überhaupt zu sprechen, und schließlich die Methode der Behandlung durch die Ziele, auf die man sich geeinigt haben müßte. Die Ansätze von Stachel u.a., von Schuh und von Hilger sind beachtlich; sie müssen allerdings weitergeführt werden, damit die Meta-Aspekte zu wirklich vollzogenen Meta-Verfahren im RU werden können.

Z.B.: der Text des oben genannten Unterrichtsprotokolls einer Religionsstunde zum Thema "Gebet".

Ich möchte kurz eingehen auf die Zeilen 289-296, da hier negativ-kritisch festgestellt werden muß, daß

1. meta-unterrichtliche Interaktionen nicht vollzogen - obwohl angedeutet - werden;
2. die didaktische Struktur hier genau der Sachstruktur entspricht, denn das Verhältnis des hörenden Schülers zum sprechenden Lehrer wird zur Veranschaulichung für das Verhältnis des antwortenden Menschen zu Gott, der durch die Natur spricht, vom Religionslehrer herangezogen.

Hier wird unter theologischen Vorzeichen dem Lernenden die kritische Rückfrage nach dem Sinn solcher Sachstruktur sowie solcher Lernstruktur bestritten! Da es dem Lehrer offensichtlich um die Anpassung der Schüler an einen zweifelsfrei vorausgesetzten Erfahrungsstandard (seine eigene Gebetspraxis, seinen eigenen Gebetsbegriff) geht, ist jede Rückfrage sinnlos.

Dadurch wird sein Lehrerverhalten sowie seine ganze Didaktik theologisch gerechtfertigt. Dadurch wird aber auch seine Gebets-theologie didaktisch gespiegelt und begründet.

Die meta-unterrichtliche Forderung heißt, daß der Religions-lehrer diese Zusammenhänge im Prozeß des RU erkennt und - wenn es sein muß - selbstkritisch zur Sprache bringt. Genau-genommen muß er sehen:

a) Die Interaktion ist durch Lehrerdominanz gekennzeichnet. Sie funktioniert nicht: Die Schüler lachen und beteiligen sich nur aus Höflichkeit.

Meta-Aspekt: "Halt, ich als Lehrer rede zu viel, ich muß die Schüler mehr zu Wort kommen lassen."

Oder: Wir Schüler möchten auch mal unsere Meinung sagen dürfen! Wir wollen nicht immer nur hören und antworten!

b) Inhaltliche Kritik: Zu starre Bindung des Religionslehrers am Gebetsbegriff, der andererseits unklar ist.

Meta-Aspekt: "Der gleiche Inhalt 'Gebet' ist ein anderer in der Schüler- bzw. Lehrerperspektive. Wir sollten das akzep-tieren."

c) Thematische Kritik: Lehrer- und Schüler-Thematiken gehen auseinander. Der Lehrer will die Schüler-Thematiken regenera-lisieren.

Thematisches Flimmern und thematische Inkohärenz!

Meta-Aspekt: "Wir - Lehrer und Schüler - sehen diese Unter-schiede. Wir müssen uns auf ein Thema einigen!"

d) Strukturelle Kritik: Kognitive Struktur: verwirrende Fra-gen des Religionslehrers lassen die Bestimmung der formalen Gebetsstruktur mißlingen. Lernstruktur: unklare Instruktionen - kein Lernfortschritt.

Meta-Aspekt: Der Lehrer hätte auf die Schülerbeiträge re-flektieren müssen.

e) Methodische Kritik: Beim Ausgang vom Begriff "Gebet" wer-den die Schülererfahrungen nicht einbezogen. Der Lehrer gibt selbst die Antworten. Fremderfahrungen werden nicht erschlos-sen.

Meta-Aspekt: Methoden müssen anders ansetzen: Am Anfang soll-ten gemeinsam die Ziele festgelegt und Methoden ausgemacht werden.

zu 2.: Praktische Erprobung bisher noch unterrichtsfremder
Meta-Verfahren im RU

Da beim einzelnen und vor allem in der Beziehungsstruktur der Klassengruppe Verdrängtes und überhaupt das Unbewußte eine große Rolle spielen, müßten gerade im RU Aspekte und Verfahren der Gruppen- und Gesprächstherapie berücksichtigt und eingesetzt werden. Dies kann in Anlehnung an die Themenzentrierte Interaktion und/oder die Transaktionsanalyse und/oder bestimmte Verfahren der sog. "humanistischen Psychologie"¹⁶ geschehen. Mit gewissen Vorbehalten möchte ich hier auch Gordons Verfahren des "aktiven Zuhörens"¹⁷ nennen und auf die Meta-Aspekte dieser Methode verweisen.

Gerade im RU müßten gruppendynamische und gesprächstherapeutische Verfahren eingesetzt werden. Dann läßt sich die hohe Störanfälligkeit reduzieren. Durch kontrollierten Einsatz von Meta-Verfahren kann erreicht werden, daß die Qualifikationen der Solidarisierung, der Versöhnungsbereitschaft, des stellvertretenden Handelns und des alternativistischen Denkens erreicht werden und auch nach außen hin diesen Unterricht wieder attraktiv machen.

Dieses Ziel kann - glaube ich - nur dann erreicht werden, wenn sich die Interagierenden im RU wirklich auf ihre Interaktion selbst einlassen; wenn der Religionslehrer und die Schüler ihre Beziehung kultivieren und auf Störungen jeder Art sensibel reagieren. Häufig ist die direkte Bearbeitung dieser Störungen dann schon ein Stück auch inhaltlicher Arbeit.

Prof. Dr. Roland Kollmann
Könzgenstr. 27
4408 Dülmen

16 K.W. Vopel/R.E. Kirsten, Kommunikation und Kooperation. Ein gruppendynamisches Trainingsprogramm, München ²1975.

17 Th. Gordon, Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst, Hamburg 1977.

Ma