

Friedrich Schweitzer

Selbstauskunft oder Unterrichtsbeobachtung?

Religionsunterricht in der Selbstwahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern und in der Außenperspektive von Unterrichtsforschung

Als ich zum ersten Mal davon hörte, daß in der Studie „Religion‘ bei ReligionslehrerInnen“ der Unterschied zwischen „gelehrter“ und „gelebter“ Religion eine zentrale Rolle spielen sollte, war ich zugleich interessiert und überrascht, und dies aus zwei Gründen: Zum einen war ich überrascht, daß bei einer *Befragung*, die ja auf die Selbst-

wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer zielt, die Differenz zwischen gelebter und gelehrter Religion in den Blick kommt – zur Untersuchung der gelehrten Religion schien mir eher eine Untersuchung von *Unterrichtsprozessen* zu passen. Zum anderen war und bin ich auf Grund eigener empirischer und theoretischer Studien¹ schon vor längerer Zeit zu einer dreifachen Unterscheidung zwischen *gelehrter*, *gelernter* und *gelebter* Religion gelangt, dies allerdings nicht im Blick auf die Lehrerinnen und Lehrer, sondern im Blick auf die Kinder und Jugendlichen im Religionsunterricht bzw. in der Schule. In diesem Falle ist dann gemeint, daß das, was im Unterricht gelehrt wird, keineswegs mit dem identisch ist, was die Kinder und Jugendlichen tatsächlich lernen, und daß weiterhin auch die Bedeutung des Gelernten im Leben der Kinder und Jugendlichen fraglich bleibt. Eine solche Unterscheidung zwischen gelehrter, gelernter und gelebter Religion hat inzwischen weithin Zustimmung gefunden – sie wird beispielsweise entwicklungspsychologisch, rezeptionsästhetisch oder konstruktivistisch begründet. Und sie entspricht der heute für Erziehungswissenschaft und Sozialisations- theorie gleichermaßen grundlegenden Voraussetzung, daß Kinder und Jugendliche als „produktiv realitätverarbeitende Subjekte“ anzusehen sind, nicht also als nur passive Rezipienten oder als Produkt objektiver Prägungsvorgänge.²

Vor diesem Hintergrund stellt sich nun die Aufgabe einer Würdigung der von A. Feige u. a.³ vorgelegten ReligionslehrerInnen-Studie im Sinne einer Einordnung in das Feld religionspädagogischer Unterrichtsforschung. Im Anschluß daran kann dann auch gesagt werden, was diese Studie für die Zukunft dieser Forschungsrichtung bedeutet, aber auch welche weiteren Untersuchungen jetzt dringlich wären.

1. Ein Modell religionspädagogischer Unterrichtsforschung zum Verhältnis gelehrter und gelebter Religion

Im folgenden möchte ich kein umfassendes Modell der religionspädagogischen Unterrichtsforschung entwickeln, sondern mich auf das für die genannte Studie zentrale Verhältnis von gelehrter und gelebter Religion konzentrieren. Dies bedeutet, daß wesentliche Dimensionen des Unterrichtsprozesses beispielsweise hinsichtlich interaktiver Zusammenhänge, kultureller Hintergründe und institutioneller Voraussetzungen von vornherein außer Acht bleiben.

Meine Darstellung folgt einer doppelten Grundüberzeugung, die sich in meiner eigenen Arbeit über die Jahre hinweg zunehmend bewährt,

¹ F. Schweitzer: Gelehrte, gelernte, gelebte Religion. Zum Verhältnis von Religion, Leben und Lernen. In: A. Grözinger/J. Lott (Hg.): Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns, Rheinbach-Merzbach 1997, 142–156; zum weiteren Hintergrund *ders.*: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, 4. erw. Auf. Gütersloh 1999.

² Vgl. K. Hurrelmann: Das Modell des produktiv realitätverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: ZSE 3 (1983), 91–104.

³ A. Feige/B. Dressler/W. Lukatis/A. Schöll: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster 2000.

- daß Forschung immer *selektiv* ist, weil sie sich notwendig auf einzelne Aspekte beschränken muß, um überhaupt Aussagen machen zu können, und
- daß im Blick auf Untersuchungsdesigns, Erhebungs- und Auswertungsmethoden insofern *pragmatisch* zu verfahren ist, als die Mehr- und Multidimensionalität pädagogischer Zusammenhänge die Entscheidung für nur *eine* Methodologie von vornherein verbietet oder jedenfalls nur um den Preis eines prinzipiellen Verzichts auf mögliche Erkenntnisse zu haben ist. (In diesem Sinne ist m.E. auch die konsequente Kombination qualitativer und quantitativer Zugangsweisen in der vorliegenden ReligionslehrerInnen-Studie sehr zu begrüßen: Die qualitative Zugriffsweise erlaubt eine Tiefenschärfe, die sich quantitativ nicht erreichen läßt – die quantitative Zugriffsweise erlaubt einen Überblick, ohne den sich allgemeine Tendenzen nicht identifizieren lassen.)

Im folgenden will ich nun verschiedene Ebenen oder Aspekte im Verhältnis von gelebter und gelehrter Religion unterscheiden. Diese Unterscheidungen werde ich im Rückgriff auf die ReligionslehrerInnen-Studie einerseits und auf eigene sowie weitere Untersuchungen andererseits erläutern.

Zunächst scheint es mir wichtig festzuhalten, daß in der ReligionslehrerInnen-Studie genauer betrachtet nicht nur zwischen *zwei* Ebenen unterschieden wird, sondern eben zwischen *drei*: Zwischen die von den Lehrerinnen und Lehrern *gelebte* Religion und von ihnen *gelehrte* Religion tritt als hochbedeutsam bezeichnetes Zwischenglied die *Reflexionsgestalt der gelehrten Religion*.⁴ Ich halte dies – aus gleich zu erläuternden Gründen – mit den drei Begriffen: gelebte, reflektierte und gelehrte Religion fest.

Wie ist das Verhältnis zwischen diesen drei Ebenen zu begreifen? In der ReligionslehrerInnen-Studie liegt der Nachdruck darauf, daß die gelebte Religion gleichsam durch den Filter der Selbstreflexion gehen muß und daß erst so eine professionell zu nennende Form von Unterricht möglich wird. Diese Sichtweise leuchtet m.E. unmittelbar ein. Sie kann aber noch weiter differenziert werden und muß dies auch, wenn die dabei offenbleibenden Fragen identifiziert werden sollen.

In dieser Absicht kann zunächst festgehalten werden, daß die gelebte Religion *vorbewußt* ist. Ich bezeichne sie als *vorbewußt*, weil sie in vielen Fällen zumindest bewußt werden kann, obwohl es auch Bereiche der gelebten Religion gibt, die der Bewußtwerdung nicht ohne weiteres zugänglich sind. Im Blick auf die wissenschaftliche Untersuchung dieser *vorbewußten* gelebten Religion kann zum einen auf religionstheoretisch-theologische Analysen beispielsweise von D. Ritschl⁵ verwiesen werden, zum anderen auf die psychoanalytische Lehrerforschung, wie sie etwa von H.-G. Heimbrock⁶ auch auf den religionspädagogischen Bereich übertragen worden ist. Die gelebte Religion erscheint in dieser Sicht als biographisch determiniert und als konstitutiv einbezogen in das Spannungsfeld von Bewußtem und Unbewußtem, von Verdrängung, Widerstand und unbewußter Wiederholung. – Der *vorbewußte* Charakter gelebter Religion ist aber nicht an eine *psychoanalytische* Position gebunden, sondern kann beispielsweise auch *wissenssoziolo-*

⁴ Bes. deutliche Hinweise hierzu finden sich m.E. in den Interpretationen zu den „Distanzierungspotentialen religiöser Bildung“, 178 ff.

⁵ Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken, München 1984.

⁶ H.-G. Heimbrock (Hg.): Religionslehrer – Person und Beruf. Erfahrungen und Informationen. Modelle und Materialien, Göttingen 1982.

gisch rekonstruiert werden. In unserer eigenen, noch laufenden Untersuchung zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht⁷ sind wir beispielsweise mehrfach darauf gestoßen, daß den Lehrerinnen und Lehrern eigene konfessionelle Prägungen nicht bewußt waren bzw. erst dann bewußt wurden, wenn sie durch die Zusammenarbeit mit Kolleginnen oder Kollegen der anderen Konfession mit entsprechenden Rückfragen konfrontiert waren. „Ich wußte gar nicht, daß ich so katholisch bin“ – das ist eine Aussage, die für diese veränderte Form der Selbstwahrnehmung bezeichnend ist.

Über die vorbewußt gelebte Religion von Religionslehrerinnen und -lehrern wissen wir vergleichsweise wenig. Es ist außerordentlich schwierig, darüber überhaupt etwas Verlässliches oder gar Repräsentatives in Erfahrung zu bringen. In der vorliegenden ReligionslehrerInnen-Studie wird die gelebte Religion insofern selektiv untersucht, als sie nur über die Selbstwahrnehmung der Befragten erhoben wird. Diese Selektivität ist m. E. legitim, muß aber in ihrer Begrenztheit bewußt bleiben.

Im übrigen möchte ich auch die „Reflexionsgestalt“ noch mit einigen Nachfragen und Ergänzungen versehen, indem ich hier die Unterscheidung zwischen „öffentlich“ und „privat“ eintrage.

Ich gehe davon aus, daß die reflektierte Religion – sonst wäre der Begriff sinnlos – im Unterschied zur gelebten Religion bewußt ist. Ich trage hier allerdings die Unterscheidung zwischen einer *Privatreflexion* und einer *öffentlichen Reflexion* ein, um damit auch an die doppelte Grenze der Reflexion gelebter Religion zu erinnern. Die Grenze zur gelebten Religion hin gilt selbst für die private Reflexion: In die bewußte Reflexion wird i. d. R. nur übernommen, was jemand zumindest für sich selber als Religion akzeptieren kann. Natürlich gibt es auch die Form einer selbstkritischen Reflexion, die hier aber nicht gemeint ist. Statt dessen ist an diejenige Selbstverborgenheit zu denken, die sich auch der selbstkritischen Reflexion noch einmal entzieht.

Die zweite hier zu bedenkende Grenze verläuft zwischen privater und veröffentlichter Reflexion und betrifft damit die Grenze üblicher Interviewverfahren als Erhebungsmethode. Auch sog. biographische Tiefeninterviews erfassen in aller Regel nur die öffentlich vom Interviewten dargestellten Reflexionsgestalten.

Die damit angesprochenen Unterscheidungen innerhalb der Reflexionsgestalt von Religion sind m.W. noch kaum einmal untersucht worden. Es liegt aber auf der Hand, daß die jeweiligen Grenzziehungen auch unterrichtliche Bedeutung gewinnen können. Was sich der Reflexion entzieht, kann sich beispielsweise im Handeln oder durch die Übertragung von Gefühlen u. ä. im Unterrichtsprozeß deutlich bemerkbar bzw. spürbar machen.

Die in der ReligionslehrerInnen-Studie so bezeichnete *gelehrte Religion*, die in etwas anderer Perspektive auch als *unterrichtlicher Habitus* bezeichnet wird, muß – wie in der Studie gelegentlich erwähnt wird – streng als Selbstwahrnehmung der Unterrichtenden qualifiziert werden.

Wenn ich auf dieser Qualifikation und Einschränkung beharre, ist dies natürlich heikel. Es gehört zur Professionalität, daß Religionslehrerinnen und -lehrer die ersten sind, die um Auskunft über ihren eigenen Unterricht gebeten werden. Sie sind als Experten ernst zu nehmen. Daran will ich

⁷ Eine Veröffentlichung befindet sich in Vorbereitung: F. Schweitzer/A. Biesinger in Zus. mit R. Boschki, C. Schlenker, A. Edelbrock, O. Kliss und M. Scheidler: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden, Freiburg/Gütersloh, voraussichtlich 2002.

keinerlei Abstriche machen. Unsere eigenen Untersuchungen etwa zur Wahrnehmung der religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Unterricht⁸ haben aber deutlich gezeigt, daß die Selbstwahrnehmung der Unterrichtenden durch eine naheliegende Perspektivität bestimmt sind. Diese Wahrnehmungen folgen den Aufgaben des Unterrichtens und sind deshalb auf Aspekte wie die Motivation der Schüler, die Schülerbeteiligung am Unterricht, das Funktionieren von Unterrichtsplänen usw. konzentriert. Hingegen fällt es weit schwerer oder ist fast ausgeschlossen, den eigenen Unterricht mit den Augen der Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen. Diese Perspektivenzentrierung leuchtet schon deshalb unmittelbar ein, weil es kaum möglich ist, die Wahrnehmung des eigenen unterrichtlichen Handelns unter Zeitdruck und Handlungsdruck aus 25 oder 30 individuellen Fremdperspektiven zu rekonstruieren.

M. E. erklärt diese Perspektivität auch die Unterschiede, die wir bei Lehrer- und parallelen Schülerbefragungen beispielsweise hinsichtlich religiöser Vorerfahrungen oder Konfessionsbewußtsein feststellen konnten. Die Selbstauskunft der Kinder weicht hier von der Einschätzung der Unterrichtenden deutlich ab.⁹

Deshalb ist es unverzichtbar, eine *zweite Form der gelehrten Religion* von der in der ReligionslehrerInnen-Studie erfaßten *Selbstwahrnehmung* zu unterscheiden – nämlich die gelehrte Religion in der *Fremdwahrnehmung*. Dabei ist ebenso an die Fremdwahrnehmung durch andere Erwachsene – Kollegen, Wissenschaftler oder auch Eltern – zu denken wie an die Wahrnehmung durch Kinder und Jugendliche.

Besonders deutlich werden die Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung bei einem Forschungsdesign, das Lehrerbefragungen mit Unterrichtsbeobachtungen kombiniert. Auch auf die Kombination von Lehrerbefragungen mit Schülerbefragungen wurde bereits hingewiesen.¹⁰ Eine besonders wichtige Spielart ist hier auch das sog. „nachträgliche laute Denken“, eine Methode, die A. Wagner¹¹ entwickelt hat. In diesem Falle findet die Lehrerbefragung im unmittelbaren Anschluß an beobachteten Unterricht statt. Die Lehrer und Lehrerinnen werden gebeten, auf einen Unterrichtsausschnitt, der als Tonbandaufzeichnung oder Video vorgespielt wird, noch einmal zu reagieren und dabei zu berichten, was ihnen in dieser Situation durch den Kopf gegangen ist. In einer neueren Hamburger Studie zum Religionsunterricht wurde diese Methode noch dadurch verfeinert, daß Schülerinnen und Schüler zu einem solchen „nachträglichen lauten Denken“ aufgefordert wurden. Auch hier werden erhebliche Unterschiede in der Wahrnehmung aus Lehrerperspektive, Beobachterperspektive und Schülerperspektive konstatiert.¹²

An dieser Stelle stoßen wir nun wieder auf die entscheidende Frage des Lernens im Religionsunterricht. Bekanntlich ist die gelehrte Religion keineswegs identisch mit der gelernten Religion. Der Prozeß der Aneignung schließt wiederum mehrere Stufen ein, auf die ich jetzt nur kurz hinweisen möchte. Als *rezipierte Religion I* bezeichne ich die aktive Rekonstruktion der Lehrinhalte durch die Kinder und Jugendlichen. Daß dabei

⁸ F. Schweitzer/K.E. Nipkow/G. Faust-Siehl/B. Krupka: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh ²1997, G. Faust-Siehl u. a. (Hg.): 24 Stunden Religionsunterricht. Eine Tübinger Dokumentation für Forschung und Praxis, Münster: Comenius-Institut 1995.

⁹ Vgl. Schweitzer/Biesinger, a. a. O.

¹⁰ Diese Kombinationen liegen unseren Tübinger Untersuchungen (a. a. O.) zugrunde.

¹¹ R. Weidle/A.C. Wagner: Die Methode des Lauten Denkens. In: G.L. Huber/H. Mandl (Hg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung, Weinheim/Basel 1982, 81–103. Auch diese Methode fand in den Tübinger Untersuchungen zum Religionsunterricht Verwendung.

¹² W. Weiße: Fragen nach Gott. Positionen und Dialog zu religiösen Themen im Klassenzimmer. In: T. Knauth u. a.: Religionsunterricht aus Schülerperspektive, Münster u. a. 2000, 117–145, bes. 138 f.

deren eigene Verstehensweisen und Weltzugänge zum Tragen kommen, ist inzwischen hinreichend belegt. Stellvertretend verweise ich auf die Tübinger Studien zum Verhältnis von Elementarisierung und Entwicklungspsychologie, bei denen Phänomene wie die Umformung biblischer Inhalte durch die Rezeptionsweisen der Kinder und Jugendlichen herausgearbeitet wurden.¹³ In eine ähnliche Richtung gehen die Untersuchungen etwa von A. Bucher zum Rezeptionsverhalten bei biblischen Gleichnissen.¹⁴

Davon unterscheide ich als letzten Aspekt die *rezipierte Religion II*, die über den schulisch-kognitiven Aneignungsprozeß hinaus auch die lebensweltlich-lebensbezogenen Aneignungsformen einschließt. Hier geht es dann um die Frage, in welchem Maße die in der Schule gelehrt Religion für das Leben von Kindern und Jugendlichen bedeutsam wird.

Zusammenfassend ergibt sich aus diesen Überlegungen folgendes Bild:

Formen der gelebten und gelehrt Religion

- gelebte Religion (unbewußt)
- reflektierte Religion (privat vs. öffentlich)
- gelehrte Religion I (Selbstwahrnehmung der Unterrichtenden)
- gelehrte Religion II (Fremdwahrnehmung: Erwachsene – Kinder und Jugendliche)
- rezipierte Religion I (schulisch-kognitiv)
- rezipierte Religion II (lebensweltlich-lebensbezogen)

2. Konsequenzen für die religionspädagogische Unterrichtsforschung

Welche Konsequenzen sind aus dem Gesagten zu ziehen?

Als erstes läßt sich die vorliegende ReligionslehrerInnen-Studie leicht in das entwickelte Schema eintragen. Diese Studie legt ihren Schwerpunkt auf zwei Aspekte – auf die *reflektierte Religion* in ihrer *veröffentlichten Form* und auf die *gelehrte Religion I* (in der Selbstwahrnehmung der Unterrichtenden).

Wenn ich nun recht sehe, findet diese Einordnung zugleich die Zustimmung der Autorinnen und Autoren dieser Studie wie auch deren Widerspruch. Zum einen nämlich wird in der Studie hervorgehoben, daß „die Selbstwahrnehmung der interviewten ReligionslehrerInnen und damit auch ihre erzählten Lebens- und Berufsgeschichten sehr wohl blinde Flecken transportieren“. Zum anderen aber wird – man achte auf den Unterton – betont, daß „bei einer Unterrichtsforschung, in der nur die Handlungs- und Interaktionsformen beobachtet und protokolliert werden, das für Bildungsprozesse konstitutive Moment der Reflexion und der Zuschreibung von Bedeutung nicht in den Blick“ komme. „Insofern hätte auch eine Unterrichtsforschung dieses restringierten

¹³ Vgl. F. Schweitzer/K.E. Nipkow u. a., a. a. O.

¹⁴ A.A. Bucher: Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Freiburg/Schweiz 1990.

Typs ihren deutlichen blinden Fleck“.¹⁵ Schon die hier gewählte Beschränkung auf einen „*restringierten*“ Typ von Unterrichtsforschung ist aber nicht ohne weiteres akzeptabel. Die Folgerung könnte ja auch lauten, daß die vorliegende Interviewstudie durch eine *kompetente* Form der Unterrichtsforschung ergänzt, erweitert und fortgesetzt werden müßte.

Daß dies sinnvoll wäre, geht m. E. aus dem von mir entwickelten Ebenenmodell deutlich hervor – und dies ohne der vorliegenden Studie in irgend einem Sinne Abbruch tun zu wollen. Man kann der ReligionslehrerInnen-Studie m. E. ohne jeden Vorbehalt attestieren, daß sie zumindest im religionspädagogischen Bereich die bislang differenzierteste und ausgereifteste Form der Lehrerbefragung bietet – und dennoch, im Sinne des oben beschriebenen mehrperspektivischen Vorgehens, nach Ergänzungen und Erweiterungen bzw. Fortsetzungen verlangen.

Es fällt auf, daß es sich bei den meisten der bislang vorliegenden Untersuchungen zum Religionsunterricht um *Lehrerbefragungen* handelt. Daß solche Befragungen sinnvoll sind, habe ich bereits zur Genüge hervorgehoben. Gleichwohl gilt auch hier, daß wir heute mit einer zu begrüßenden gesellschaftsweiten Abwendung von Stellvertretungsansprüchen konfrontiert sind. Es gehört zu den Grundprinzipien einer modernen Demokratie (die sich freilich erst allmählich in wirklich allen Bereichen durchzusetzen beginnen), daß Menschen für sich selber sprechen dürfen und daß sie darin nur in sehr begrenzter Hinsicht durch andere vertreten werden können. Dies gilt gerade auch für solche Menschen, denen herkömmlicherweise die dafür erforderliche Fähigkeit abgesprochen wurde – also für Frauen, Menschen mit Behinderung, Ausländer – und eben auch für Kinder und Jugendliche. Es scheint mir deshalb an der Zeit, auch bei der religionspädagogischen Unterrichtsforschung den vielbeschworenen *Perspektivenwechsel* hin zu den Kindern und Jugendlichen zu vollziehen. Lehrerinnen und Lehrer sind die Experten für ihren Unterricht – deshalb muß nach ihren Erfahrungen gefragt werden. Aber auch Kinder und Jugendliche sind Experten für ihr eigenes Leben und Lernen, und deshalb sollten auch ihre Erfahrungen und Reflexionen in Zukunft weit stärker einbezogen werden, als dies bislang der Fall ist.

An das Ende meines Beitrags stelle ich deshalb ein Zitat von der Hallenser Bildungssynode von 1994 – nicht im Widerspruch zu der ReligionslehrerInnen-Studie, aber doch als Provokation für weitere religionspädagogische Unterrichtsforschung:

„Bis heute gibt es in Gesellschaft und Kirche keine Tradition, das den Kindern eigene Verständnis von Leben und Welt und die ihnen eigenen Wünsche und Vorstellungen zu erfragen oder gar ernst zu nehmen. Was Kinder brauchen, meinen die Erwachsenen im allgemeinen immer schon zu wissen, auf jeden Fall besser als die Kinder selbst... Aber die eigene Sicht der Kinder von Leben und Welt“ – und jetzt füge ich hinzu: von Religionsunterricht und von gelehrter Religion – „ernst zu nehmen, könnte dieses Wissen der Erwachsenen ergänzen und ihnen helfen, neue Einsichten zu gewinnen“.¹⁶

¹⁵ Feige u.a., 203.

¹⁶ Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland: Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995, 49 f.