

Kriterien für die Analyse von Schulbüchern für den Religionsunterricht im Blick auf das Theorie-Praxis-Problem

1 Problemanzeige: Worin besteht das »Theorie-Praxis-Problem« bei Schulbüchern?

1.1 Beim Nachdenken über das mir gestellte Thema - Maßstäbe für die Untersuchung und Beurteilung von Schulbüchern zu entwickeln - erscheint mir zunächst die zur Präzisierung beigegebene Blickrichtung, das Theorie-Praxis-Problem, einer Klärung bedürftig.

Je nachdem, wie genau man die Begriffe »Theorie« und »Praxis« nimmt und worauf man sie bezieht, gerät man in verschiedene Ebenen mit je andersartigen Problemen. Was kann mit »Praxis« angesprochen sein? Das Lernen der Schüler, der Unterricht als Vorgang, das Unterrichten als Tätigkeit von Lehrern, die Vorbereitung auf diesen Unterricht, der Niederschlag von »Unterrichtspraxis« in den Schulbüchern oder etwa die Praxis der Schulbuchproduktion?

Sollen Schulbücher daraufhin untersucht werden, welche Theorien (und in welcher Weise) in ihnen »angewendet« (in Praxis umgesetzt) werden, oder daraufhin, in welcher Weise sie als Brücke zwischen »Theorie« und »Praxis« fungieren, oder auch, ob und in welcher Weise »praktische« Unterrichtserfahrung in ihnen verarbeitet ist?

Mit den aufgeworfenen Fragen - sie ließen sich ja leicht vermehren - sollte nur verdeutlicht werden, daß es unumgänglich ist - wenn auch in aller Kürze und ohne lange Begründung - festzulegen, in welcher Weise in den folgenden Ausführungen die Ausdrücke »Theorie« und »Praxis« verwendet werden und worin dabei das »Theorie-Praxis-Problem« zu sehen ist.

1.2 Als Ausgangspunkt wähle ich den Begriff *Arbeit*, verstanden als den auf ein Ziel gerichteten, bewußten Einsatz körperlicher oder geistiger Kräfte zur Befriedigung von Bedürfnissen oder zur Verwirklichung von Werten.

In der (nicht entfremdeten) Arbeit sind jeweils Theorie und

Praxis zu einer Einheit verschmolzen. Sie lassen sich zwar als verschiedene Aspekte von Arbeit voneinander abheben, aber nur in ihrer Beziehung zueinander bestimmen:

- *Theorien* gehen von Praxis aus und sind auf sie bezogen, werden durch die »Theoriebedürftigkeit« von Praxis provoziert, bedürfen selber aber der sie herausfordernden Fragestellungen der Praxis, fließen wieder in sie ein, sind durch ihre »Praxishaltigkeit« qualifiziert.

- Entsprechend fußt *Praxis* auf Theorien, benötigt sie, führt zu ihrer Überprüfung.

- Das Theorie-Praxis-Problem (im Verständnis der immer wieder entstehenden und zu lösenden Aufgabe) besteht dann in der wechselseitigen Rückkoppelung von Theorie und Praxis. (NB: Die wechselseitige Geringschätzung von »Theoretikern« und »Praktikern« ist daher ein Indiz für die Ignoranz gegenüber dem Theorie-Praxis-Problem, häufiger allerdings bei »Theoretikern« anzutreffen.)

Als *Theorien* verstehen wir gedankliche Systeme, die nach bestimmten Prämissen bzw. Interessen eine Vielzahl von einzelnen Erscheinungen, Erkenntnissen, Erfahrungen in einen plausiblen umfassenden Zusammenhang bringen, aus dem sich sowohl Erklärungen für einzelne Erscheinungen (Gesetzmäßigkeiten) als auch Maßgaben für das Handeln (Verhaltensregeln) ableiten lassen.

Wissenschaftliche Theorien wären dann solche, die ihre Prämissen bzw. Interessen explizit machen, weiter bei der Auswahl, Erhebung und Zuordnung mit nachvollziehbaren Methoden arbeiten und schließlich Methoden, Ergebnisse und Konsequenzen der Überprüfung durch eine fachkundige Öffentlichkeit aussetzen. Daneben existieren aber auch - was für unseren Zusammenhang wichtig ist - sowohl *Privat*-Theorien als auch *konventionelle* Theorien, die sich einer solchen Überprüfung nicht zu stellen brauchen und wissenschaftlicher Erfassung auch nur schwer zugänglich sind, gleichwohl aber in der Wechselbeziehung mit der Praxis die Theorie-Funktion wahrnehmen.

1.3 In der arbeitsteiligen Ausdifferenziertheit fast aller Berufstätigkeiten in modernen Gesellschaften verschärft sich das Problem wechselseitiger direkter Rückkoppelung zu einem kaum mehr einlösbaren Postulat. Infolgedessen sind für viele Bereiche Arbeitszweige ausgebaut worden, die zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln haben, also die Bedürfnisse und Fragestellungen der Praxis und Ergebnisse theoretischer Bemühungen einander zugänglich machen.

In gewisser Weise können auch die Schulbücher diesem Zweig

zugerechnet werden. Sie sind also daraufhin zu analysieren, ob und wie sie dieser Vermittlungsaufgabe gerecht werden.

Zwischen welcher Art von Theorien und welcher Praxis besteht diese Aufgabe?

Bei den Theorien läßt sich unterscheiden zwischen den »thematischen« und den »prozessualen«, also den Theorien zur »Sache des Religionsunterrichts«, seinen Aufgaben, Themen, Inhalten, und den Theorien »des Lehrens und Lernens« aus der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft.

Als korrespondierende Praxis »den Religionsunterricht« anzunehmen, ist nicht präzise genug. Genauer geht es dabei um die Praxis der Unterrichtsplanung und -vorbereitung durch Religionslehrer. Denn Schulbücher wenden sich direkt nur an die Lehrer (von deren planerischer Entscheidung es abhängt, ob die Bücher, dann als Medien eingesetzt, Schülern überhaupt zu Gesicht kommen). Schulbücher sollen Lehrer in deren Unterrichtsvorbereitung beeinflussen. Zugespitzt könnte man sagen: Sie zielen auf »Lehrerfortbildung« ab.

1.4 Zwei allgemeine Implikationen des Theorie-Praxis-Problems müssen, weil für die Schulbuchbeurteilung relevant, nun angesprochen werden. Durch sie erweist sich die zunächst abstrakt bestimmte »Wechselseitigkeit« für den konkreten Vollzug als ungleichgewichtig. Sie treten hervor, wenn man nicht nur »Theorie« und »Praxis«, sondern auch die damit beschäftigten Personen, also »Theoretiker« und »Praktiker« einander gegenüberstellt. Denn dabei stellt sich zum einen ein qualitativer Unterschied ihrer Arbeit in bezug auf Handeln und Zeit heraus:

- *Praktiker* müssen handeln (planen und unterrichten), zu vorgegebenen Zeiten; dieses Handeln im Zeitablauf ist je einmalig, unwiederholbar, unkorrigierbar. Neben diesem Handeln verbleibt nur begrenzte Arbeitszeit für eine »praxisbezogene« Arbeit des Studiums von Theorien, bis Handeln wieder gefordert ist.

- Die Arbeitsform der *Theoretiker* ist dagegen weder durch Handelnszwänge noch durch Zeittakte definiert; ihr Arbeitsprodukt ist prinzipiell für Korrekturen offen.

Der andere Unterschied: *Theoretiker* sind (im Zweifelsfalle) nur ihrer eigenen Theorie verpflichtet, die sie elaborieren oder modifizieren, systematisch gegenüber der Praxis absichern; ihre Gesprächspartner sind die Fachkollegen, nicht die Praktiker; ihre Empfänger sind Lernende. Theoretiker tendieren dazu, ihre Theorien wissenschaftlich zu verselbständigen. Ihre Begegnung mit Praxis kann nur nach den selbstgesetzten Regeln wissenschaftlicher Erhebung und Theoretisierung erfolgen. Praxis wird zum gelegentlich vermerkten Korrektiv; die Verschmelzung von

Theorie und Praxis bei der alltäglichen massenweisen Unterrichtsvorbereitung muß dann - aus wissenschaftlicher Sicht - zur »Grauzone« deklariert werden.

Praktiker haben dagegen eine Vielzahl von Theorien zu rezipieren und zu integrieren, übernehmen darum häufig »Ergebnisse«, ohne (aus Zeitgründen) ihren hypothetischen (prämissenabhängigen) Charakter immer nachvollziehen zu können.

Diese Implikationen machen die gewisse Resistenz von Praktikern gegenüber neuartigen Theorien verständlich. Sie, die Praktiker, arbeiten ja bereits mit ihren je *eigenen* (privaten oder konventionellen), in ihrer Praxis subjektiv erprobten Theorien. Sie haben ihre *Überzeugungen*, die sie gegenüber thematischen, und ihre *Erfahrungen*, die sie gegenüber prozessualen Theorien resistent machen. Sie haben aus beidem ihre »Routine« entwickelt als notwendige Voraussetzung dafür, dem alltäglichen Handelnszwang gerecht zu werden.

Lehrer haben freilich auch ihre Erlebnisse von Mißerfolgen, vom Ungenügen ihrer Routine, deren Verarbeitung sie für neuartige Theorien aufgeschlossen werden läßt.

Schulbücher sind enger in das Theorie-Praxis-Problem eingebunden, weil auf alltägliche Benutzung ausgerichtet; ihre Aufgabe könnte man als Beeinflussung von Privattheorie und Routine beschreiben - ein anspruchsvolles Geschäft.

1.5 Schulbücher sind noch aus anderen Gründen in ihrer Wirkung begrenzt: Sie sind ja nicht das einzige Fortbildungsangebot für die Planungsarbeit von Lehrern. Da sie aber zusammengehörige oder einander ergänzende Planungen für mindestens ein ganzes Schuljahr vorlegen, wollen sie (im Unterschied zu einzelnen Unterrichtsentwürfen oder -modellen) Planungsarbeit umfassend bestimmen oder erleichtern. Sie müßten Kompositionen vorweisen von Lehrangeboten und Lernprozessen, die sich nicht nur thematisch, sondern auch prozessual aufeinander beziehen bzw. einander ergänzen, etwa nach dem von Hiller vorgeschlagenen Verbund der Elemente Projekt, Lektion, Übung/Spiel und Trainingsprogramm. Zudem erteilen Religionslehrer in aller Regel noch in anderen Fächern Unterricht, kennen und verwenden prozessuale Theorien in anderen Planungszusammenhängen, haben für die Angebote der Schulbücher also »Außenkriterien«.

1.6 Weitere Vermittlungsprobleme treten unter dem Gesichtspunkt zutage, daß es sich hier um Schulbücher für das Fach *Evangelische Religion* handelt. Gemessen an anderen Unterrichtsfächern zeichnet sich Religionsunterricht durch die Breite seines Spektrums an Themen und Gegenständen aus, die in

zahlreichen Disziplinen erforscht und theoretisiert werden: Bibel-, Sprach-, Geschichts-, Literatur-, Religionswissenschaft, Dogmatik, Ethik, Philosophie, Weltanschauungs- und Kirchenkunde usw., oft nebst zugehörigen Didaktiken. Diese verschiedenen Themen aus Bibel, Geschichte und Gegenwart sollen zugleich in hermeneutisch schwer bestimmbarer Weise als miteinander verschränkt verstanden werden und müssen zudem elementarisiert werden - etwa nach den vier Strategien von K.E. Nipkow (sachgemäße Vereinfachung, Erschließung menschlicher Erfahrung, Öffnung für Wahrheit und entwicklungsgemäße Vermittlung). Sie sind jedenfalls nicht ohne Rest in eine einzelne prägnante Intentionalität einzuordnen; auch der vage, für vielerlei Interpretationen offene Sammelbegriff einer »religiösen Erziehung« kann dies, jedenfalls nach protestantischem Verständnis, nicht leisten.

Nachdem sich Bemühungen um konsensfähige positionell-konzeptionelle Stringenz erschöpft haben, beherrscht eine in ziemlicher Spannbreite tolerierte Pluralität die Szene (und schlägt sich in den Schulbüchern nieder), wohl in der Hoffnung, daß sich eine »Integrierung« in der Planungsarbeit der Lehrer und in den Köpfen der Schüler einstellen möge. Eine solche Integrationsaufgabe ist, wird sie ernst genommen, aber eher dazu geeignet, bei Lehrern eine das Handeln blockierende Dauerreflexion auszulösen, während bei Schülern Irritationen darüber anzutreffen sind, was in »Religion« denn eigentlich »dran« sei und »gelernt« werden solle.

In dieser Konstellation fällt die Aufgabe, bei der jeweiligen Lerngruppe ein Verständnis für Sinn und Zweck dieses Unterrichts zu erwecken, auf die einzelne Lehrkraft zurück.

Wie können Lehrer damit umgehen? Sie greifen zu ihrer Entlastung auf Konventionen zurück und/oder haben ihre Privattheorien, die für unterschiedliche Themenbereiche durchaus divergent und nicht kompatibel sein können. Der von ihnen geplante und erteilte Religionsunterricht läßt sich zu drei Typen stilisieren:

- Er wird in ein *pädagogisches* Konzept integriert (überwiegend kompensatorisch: Kontrast bzw. Entspannung gegenüber Leistungsforderungen anderer Fächer oder Stabilisierung von Sozialmoral oder Eingehen auf Schülerbedürfnisse, etwa ihren »Hunger nach Intensität« im Nachdenken über den Sinn des Lebens usw.).
- Oder er wird einem (im weitesten Sinne) *religiösen* Konzept zugeordnet (Einführung/Einübung in christlich-gemeindliches Leben oder kerygmatische Vermittlung der christlichen Botschaft oder Pflege der religiösen Sinn-Dimension oder bewertende Auseinandersetzung mit manifesten Religionen oder gesellschaftsverändernde Impulse usw.).

- Oder seine einzelnen Themen und Komplexe werden je für sich im Sinne von Dienst nach Vorschrift, also Richtlinienvorgabe, ohne Verbindung zueinander recht und schlecht abgehandelt.

In allen drei Fällen tritt das Interesse am konzeptionell-kompositorischen Profil des Schulbuchs in den Hintergrund.

1.7 Wenn Schulbücher im Blick auf das Theorie-Praxis-Problem Vermittlungsfunktion für die Unterrichtsvorbereitung von Lehrern haben, dann gelten für die einzelnen Sequenzen eines Schulbuchs dieselben Beurteilungsmaßstäbe wie für jede andere Unterrichtsplanung und -vorbereitung auch.

Aufgabe dieses Beitrages kann es nun nicht sein, solche Kriterien zu entfalten. Dazu sei auf die vorangehenden Beiträge dieses Bandes verwiesen. H. Glöckel und F. Schweitzer bearbeiten grundsätzliche Probleme der Unterrichtsvorbereitung, andere Autoren einzelne Bereiche. Darum beschränke ich mich darauf, den Anspruch von Schulbüchern, Planungs- und Vorbereitungsarbeit umfassender zu beeinflussen, nur aus der Sicht der Adressaten, der Lehrer, etwas gründlicher zu untersuchen, wobei die unter 1.6 genannten unterschiedlichen Motive den wohl vermuteten, aber nicht erheb- und quantifizierbaren Hintergrund bilden.

2 Wie benutzen und bewerten Religionslehrer Schulbücher für ihr Fach?

In einer kleinen Stichprobe ($N = 56$) wurden Lehrkräfte, die in Grundschulen, Orientierungsstufen, Haupt- und Realschulen in städtischen und ländlichen Regionen Niedersachsens Religionsunterricht erteilen, mit einem nicht sehr umfänglichen Fragebogen daraufhin befragt, welche Bedeutung Religionsschulbücher für die Planung, Vorbereitung und Durchführung ihres Unterrichts haben. Ergänzend wurden einige Lehrkräfte ausführlicher interviewt.

Gerade Niedersachsen ist für eine solche Befragung möglicherweise besonders günstig. Denn es besteht hier (noch) keine Lehr- und Lernmittelfreiheit. Die Kinder haben also nicht Bücher in Händen, in denen zu arbeiten sich die Lehrkräfte verpflichtet fühlen könnten. Andererseits ergab sich, daß in fast allen Orientierungsstufen, Haupt- und Realschulen, deren Lehrkräfte bei der Befragung erreicht wurden, sog. »Klassensätze« meist von mehreren Schulbuchwerken für den Religionsunterricht vorhanden sind, mit denen im Unterricht gearbeitet werden kann, so daß die Äußerungen über Schulbücher auch nicht »aus Mangel an Gele-

genheit« verfälscht sein dürften. (Nur die von uns befragten Lehrkräfte an Grundschulen können in einem Drittel der Fälle nicht auf Klassensätze zurückgreifen.)

Die meisten Ergebnisse dieser Befragung sind so prägnant, daß sie trotz der geringen Stichprobe als repräsentativ gelten dürften. Wir fassen sie in Thesen zusammen:

2.1 Schulbücher spielen keine bestimmende Rolle bei der Gestaltung des zu erteilenden Religionsunterrichts.

Nur ein Achtel der Befragten gibt an, ihr Unterricht werde *überwiegend* von Schulbüchern bestimmt. Für alle übrigen sind Schulbücher (mit einem Einfluß von im Durchschnitt weniger als 30%) nur *ein* Hilfsmittel neben anderen, wobei anderweitige Veröffentlichungen (Unterrichtsmodelle, Fachzeitschriften usw.) im Durchschnitt überwiegen; aber auch eigene Planungen und Materialsammlungen spielen eine beträchtliche Rolle für den erteilten Unterricht (rd. 30%). Den geringsten Einfluß haben Schulbücher nach dieser Befragung auf den Unterricht in der Grundschule (20%), unabhängig vom Vorhandensein von Klassensätzen.

Dieses Ergebnis erscheint darum besonders interessant, weil es sich unabhängig von allen möglichen Variablen bei den Lehrkräften durchhält. Die Bedeutung der Schulbücher für die Unterrichtspraxis bleibt gering, gleichviel

- ob die Lehrkräfte eine gründliche Ausbildung im Fach absolviert haben oder nicht,
- ob sie schon langjährig Religionsunterricht erteilen oder erst seit kürzerer Zeit,
- ob sie sich darin als sehr erfahren einschätzen oder nur geringe Erfahrungen haben,
- ob sie ihren Unterricht mit anderen zusammen planen oder allein,
- ob Religionsunterricht nur einen geringen oder einen sehr hohen Anteil ihrer schulischen Lehrtätigkeit einnimmt,
- und schließlich auch, ob Klassensätze von Schulbuchwerken an ihren Schulen existieren oder nicht.

2.2 Der geringe Einfluß von Schulbüchern hängt nicht damit zusammen, daß sie zuwenig bekannt wären.

In aller Regel kennen die befragten Lehrkräfte mehrere Schulbuchwerke für den Religionsunterricht; mehr als die Hälfte von ihnen kennt sich auf dem einschlägigen Schulbuchmarkt sogar recht gut aus (8 oder mehr Schulbücher bekannt).

2.3 Schulbücher werden, soweit Klassensätze vorhanden sind, von den meisten Befragten eingesetzt, aber ganz überwiegend nur sehr begrenzt und »gezielt«.

Die Hälfte der befragten Grundschullehrkräfte setzt vorhandene Klassensätze »mehrfach im Schulhalbjahr« bis »ziemlich häufig« ein. In den übrigen Schulformen tun dies sogar neun Zehntel der Lehrkräfte.

Aber daß dabei »große Teile des Buches« durchgearbeitet würden, bildet die absolute Ausnahme. Überwiegend (in der Grundschule und Orientierungsstufe fast immer) finden »einzelne Texte, Bilder etc. als Materialien« im Unterricht Verwendung. Darüber hinaus werden auch einzelne Sequenzen unterrichtlich eingesetzt, in der Grundschule gelegentlich, vom 5. Schuljahr an häufiger (nämlich in der Hälfte der Fälle). Erst vom 7. Schuljahr an arbeitet die Hälfte der Lehrkräfte auch schon einmal ein ganzes Schulbuchkapitel mit den Schülern/innen durch, was in den früheren Schuljahren nur ausnahmsweise geschieht (10% der Lehrkräfte).

2.4 Für die Planung und Vorbereitung von Unterricht werden Schul- und Lehrerhandbücher - im Unterschied zum nur punktuellen Einsatz im Unterricht - von den Befragten häufig zu Rate gezogen.

Fast alle Lehrkräfte geben an, daß sie diese Bücher mindestens »häufig« benutzen; mehr als die Hälfte von ihnen tut dies sogar »regelmäßig«. Aufschlußreich ist dabei, in welcher Weise dies geschieht. Aus der Befragung ergeben sich zwei Schwerpunkte:

- Vier Fünftel der Lehrkräfte suchen dabei nach einzelnen Bildern, Texten usw. als Materialien, benutzen die Bücher also als »Fundgrube« oder »Steinbruch« - dies entspricht, wie oben vermerkt, der ganz überwiegenden unterrichtlichen Verwendung der Bücher.

- Im gleichen hohen Ausmaß werden von den Büchern »Anstöße« für die eigene Planung von Themen erwartet.

- Dagegen findet die didaktische und methodische Umsetzung von Themen in den Schulbüchern deutlich geringere Wertschätzung: Das Interesse daran, die Bücher als Hilfe für die didaktische Strukturierung von Themen zu nutzen, ist nur bei den Lehrkräften der Grundschule und Orientierungsstufe noch überwiegend vorhanden (60%), bei denen der Sekundarstufe nicht mehr (30%). Und nur eine Minderheit (22%) benutzt Ausarbeitungen in den Schulbüchern als »Leitfaden« für die Durchführung des eigenen Unterrichts.

Überraschend hoch ist dagegen ein ganz anderer, nämlich der inhaltliche Nutzwert von Schulbüchern für Lehrer: Drei Fünftel

der Befragten konsultieren sie zur *eigenen* Informierung über bestimmte Themen.

2.5 An Schulbüchern finden Lehrer vor allem didaktisch-methodische Qualität im Detail wichtig; die jeweilige Gesamtkonzeption interessiert nur wenige.

Wir haben die Lehrkräfte gefragt, was ihnen an Schulbüchern *besonders* wichtig sei. Dabei stellten sich zu einem Teil dieselben Präferenzen heraus, die schon für den unterrichtlichen Einsatz der Schulbücher hervorgetreten waren: Jeweils drei Fünftel der Befragten kreuzten »interessante einzelne Materialien« und »gut aufbereitete Einzelinformationen« an. Andere Nennungen weichen in der Häufigkeit so stark von den Angaben über die Schulbuchbenutzung ab, daß sie einer Interpretation bedürfen:

- Drei Fünftel der Grundschullehrer halten eine »kindgemäß ansprechende Gestaltung« der Bücher für besonders wichtig; aber nur ein Fünftel von ihnen setzt sie unterrichtlich auch ein. Bedeutet das Kritik an der Beschaffenheit der vorliegenden Bücher?
- Sehr deutlich wird die Diskrepanz zwischen den Prioritäten der unterrichtlich praktizierenden Lehrkräfte und dem Angebot der Schulbücher auf der didaktisch-methodischen Ebene: Drei Viertel der Befragten finden eine sie »überzeugende Gestaltung einzelner Themen« besonders wichtig; aber nur die Hälfte der Lehrkräfte an Haupt- und Realschulen und nicht einmal ein Viertel der Lehrkräfte an Grundschulen und Orientierungsstufen übernimmt gelegentlich einmal für den eigenen Unterricht ein Thema in der vom Schulbuch vorgegebenen Gestaltung.
- Vielleicht noch deutlicher wird die Diskrepanz zwischen »Angebot« und »Nachfrage« auf der konzeptionellen Ebene. Setzt man voraus (und das muß man ja wohl), daß jedes Schulbuchwerk und jeder Band in ihm einer bestimmten theologischen, religionspädagogischen oder didaktischen Konzeption verpflichtet ist, die es von anderen schon vorliegenden Buchangeboten unterscheidet, es profiliert und für die Abnehmer, die unterrichtenden Lehrer, interessant macht, so ergibt die Befragung, daß die Praktiker an solchen Profilen offenbar das geringste Interesse haben: Nur knapp 15% der von uns Befragten halten die »jeweils besondere Gesamtkonzeption eines Schulbuches« für besonders wichtig.

2.6 An Lehrerhandbücher bestehen von den Lehrkräften klare Erwartungen: Sachinformationen und didaktische Anregungen. Sie werden von diesen offenbar ungenügend eingelöst.

Lehrer haben nach unserer Befragung überwiegend zwei sehr eindeutige Interessen, wenn sie zu Lehrerhandbüchern greifen:

- Fast alle Befragten wollen dabei »verlässliche Sach- und Hintergrundinformationen« über die zu bearbeitenden Themen erhalten.
- Drei Viertel von ihnen erhoffen sich von ihnen außerdem »didaktisch-methodische Anregungen«.
- Für alle anderen Bemühungen in den Lehrerhandbüchern besteht bei den Lehrkräften nur geringes Interesse: Kaum jeder Vierte findet die »Erläuterung der didaktischen Konzeption« wichtig, und fast niemand interessiert sich für eine präzise Detailplanung des Unterrichts.
- Im Gegensatz zu den hohen Erwartungen steht die faktische Benutzung dieser Bücher: Nur gut die Hälfte der Befragten gibt an, daß sie die Handbücher wenigsten so oft benutzt wie die Schulbücher.

3 Wie läßt sich der im ganzen mäßige Einfluß von Schulbüchern auf ihre Adressaten, die Lehrer, erklären?

(In den folgenden Absätzen sind in Anführungszeichen gesetzte Wendungen wörtliche Äußerungen von Lehrkräften.)

3.1 Nur wenige der Befragten haben Schulbücher angegeben, die sie auch in der unterrichtlichen Praxis »gerne« benutzen.

Zwei Äußerungen stehen wohl für die Meinung von vielen: »Gerne benutze ich gar keine«, und: »Eigentlich gibt es »mein« Religionsbuch noch nicht.« Diese Einstellung greift eine Fachzeitschrift auf, wenn sie eine neue Schulbuchreihe mit der Überschrift präsentiert: »Lehrer gestalten ihr Religionsbuch selbst«. Aber wären damit die Schwierigkeiten behoben? Auch bisher haben doch »Praktiker« bei den Schulbuchproduktionen mitgewirkt.

Wiederholt wird für die Schulbuchauswahl als wichtiges Kriterium angegeben, wie weitgehend ein Buch Richtlinien berücksichtigt, verbindliche Stoffe abdeckt. Dagegen wird nur einmal ein positionelles Kriterium genannt: »Entspricht am ehesten meiner persönlichen Auffassung«; und Aversion gegen konzeptionelle Konsequenz äußert sich in dem Votum: »Überwiegend ideologische Eintöpfe«.

Damit werden zwei Sachverhalte bestätigt, die bei der Befragung hervortraten:

- Schulbücher bleiben weitgehend erfolglos in ihrer Intention, den Ablauf von Unterricht direkt und umfänglich zu bestimmen;
- sie scheitern meist auch in dem Bemühen, konzeptionellen Einfluß zu nehmen, »thematische« Theorien zu vermitteln. Benutzt und befragt werden sie von den Lehrern hingegen in der Tat im Sinne der »Fortbildung«,
- einerseits, um verlässliche Sach- und Hintergrundinformationen zu erhalten,
- zum anderen als didaktisch-methodische »Ideeengeber«.

3.2 Einige gewichtige Gründe für den geringen Einfluß von Schulbüchern auf den Unterricht lassen sich nach den Auskünften interviewter Lehrer in dem Stichwort »Buchmüdigkeit« zusammenfassen:

- Wenn man als Lehrkraft ein Schulbuchkapitel unterrichtlich durchnimmt, tritt man dahin auf »vorgetrampelten Pfaden«, die andere angelegt haben; statt selber zu planen und zu gestalten, rezipiert man nur. Läßt man sich erst einmal auf ein Kapitel oder eine Sequenz aus einem Buch ein, dann muß man »alles andere ihm unterwerfen«.
- In fast jeder Schulstunde werden Schüler mit Büchern konfrontiert, in denen sie arbeiten müssen. Das kann durchaus lustvoll sein, wenn sie eigene Entdeckungen machen, Aufgaben lösen und dabei Erfolgserlebnisse haben können (»Mathe macht Spaß!«). Aber immer nur wieder Texte zu lesen, motiviert auf Dauer wenig.
- Bücher machen die Schüler passiv. Sie können nur rezipieren, nachvollziehen, Anweisungen befolgen. Das ist die Grundkonstellation, auch wenn sich in Schulbüchern Angebote zu kreativer Schülertätigkeit finden.
- Statt verschrifteter Texte und gedruckter Bilder, die das Schulbuch anbieten kann, bevorzugen Lehrer gerade für den Religionsunterricht und angesichts der ja auch durch andere Fächer bewirkten Buchmüdigkeit bei Schülern andere visuelle und auch auditive Medien, die oft freilich schwer erreichbar sind oder mühselig selber erstellt werden müssen.

Ein weiteres Stichwort: Dem Interesse an Handlungs- und Schülerorientierung stehen Schulbücher eher im Wege. Unterricht, der im konkreten Vollzug den sog. subjektiven Interessen von Schülern Raum geben will, muß offenbar breiter vorbereitet und flexibler geplant werden, als die in der Regel zielorientierten Sequenzen in Schulbüchern dies anbieten können.

Schließlich wurde auch die Diskontinuierlichkeit von Religionsunterricht aus organisatorischen Gründen dafür namhaft gemacht, daß auf den »Schulbucheinsatz« verzichtet wird: Wenn Religionsunterricht nur einmal wöchentlich stattfindet und/oder aus verschiedensten Gründen (häufiger als anderer Unterricht) ausfällt, können viele mehrstündig geplante Schulbuchsequenzen (vor allem Kurse) kaum bearbeitet werden, da sie nicht gut für mehr als eine Woche unterbrochen werden können.

3.3 Besondere konzeptionelle Profile von Schulbuchreihen werden von Lehrkräften meist nur ganz pragmatisch wahrgenommen, nämlich als Zusammenstellung bestimmter in ihnen vorkommender Themen. Bei der Themenfestlegung für die Jahres- oder Halbjahresplanungen spielen zunächst die Vorgaben der Rahmenrichtlinien, die Interessen der Lehrer und die Besonderheiten der jeweiligen Lerngruppe zusammen. Schulbücher haben eine nachgeordnete Rolle - sie werden nur noch auf schon vorher festliegende Themen hin untersucht. Dabei haben interviewte

Lehrkräfte Schulbücher recht verschiedener Konzeption genannt, die sie nebeneinander (für ihre Vorbereitung) benutzen, aber je für verschiedene Bereiche (historisch, biblisch, individuelle oder gesellschaftliche Themen usw.). Eine inhaltliche Auseinandersetzung findet also nicht mit der Gesamtkonzeption statt, sondern mit der stofflichen, didaktischen, methodischen Präsentation einzelner Themen.

3.4 Wertvoll können Schulbücher (und Lehrerhandbücher) in zwei Hinsichten werden: als Vermittler verlässlicher Informationen und als Anreger zur unterrichtlichen Gestaltung. Dabei ist die Urteilsfähigkeit der Lehrkräfte unterschiedlich: Schon der Ausdruck »verlässliche Informationen« macht deutlich, daß dabei Sachangaben als korrekt vorausgesetzt und von den Lehrern übernommen werden, in der Regel ohne die Möglichkeit einer Überprüfung, welcher Fragestellung, Hypothese, Theorie diese Angaben sich verdanken.

Anders steht es mit Anregungen für die unterrichtliche Gestaltung: Sie können beurteilt werden, müssen überzeugen; hier liegt Kompetenz der Lehrkräfte vor.

Beide Aspekte sind noch zu differenzieren: Verlässliche Sach- und Hintergrundinformationen werden besonders für biblisch-literarische und für historische Zusammenhänge erwartet; sie sollen dabei möglichst auch didaktisch, d.h. in ihrer Bedeutungsebene, aufgearbeitet sein. (Hier scheint mir ein wichtiger Ansatz für Theorievermittlung gegeben, der, weil im Kontext der Vorbereitung funktional, auch Aufmerksamkeit findet.)

Als Kleinformen gehören dazu auch die »gut aufgearbeiteten Einzelinformationen«, die als »Bausteine« in die Kategorie der Materialien gehören und entsprechend verwendet werden.

Bei den erwünschten Anregungen für die unterrichtliche Gestaltung sind mehrere Akzente zu unterscheiden:

- Sehr gefragt sind »Anstöße« zu Themenplanungen, die Anregungen vermitteln, ohne indessen die Freiräume für eigenes Gestalten zu verbauen.
- Gesucht wird auch nach »überzeugenden« Gestaltungen einzelner Themen; freilich scheinen Lehrer viel weniger geneigt, vorgefertigt strukturierte Unterrichtseinheiten zu übernehmen. (Bei den »Anstößen« und »Gestaltungen« findet sich eine zweite zu nutzende Ebene für das Einbringen theoretischer Reflexionen.)
- Sehr hoch ist dann wieder das Interesse an Mikro-Arbeitsformen und -vorlagen, bis hin zu Spielvorschlägen und Bastelvorlagen; hier schließt sich der Kreis zu den »Bausteinen«.

3.5 Wie müßte ein Schulbuch gestaltet sein, das den Erwartungen der befragten und interviewten Lehrkräfte am ehesten entsprechen könnte? Aus den Präferenzen bei der Benutzung von Schulbüchern und den Wünschen von Lehrern an sie lassen sich einzelne Elemente zusammenstellen, die für Lehrer *Beurteilungsmaßstäbe von Schulbüchern* sind. Mehrere Rahmenbedingungen müßte das Schulbuch erfüllen:

- Es muß die Lehrkräfte als Adressaten im Auge behalten, sich als Hilfsmittel für deren Unterrichtsvorbereitung verstehen.
- Es darf nicht beanspruchen, einziges Hilfsmittel zu sein, muß also konstruktiv mit einbeziehen, daß Lehrkräfte noch andere Hilfsmittel (andere Schulbücher, Unterrichtsentwürfe für einzelne Themen aus anderen Veröffentlichungen, eigene frühere Planungen) benutzen.
- Es sollte positionell nicht »einseitig« sein, sondern unterschiedliche Positionen in ihren praktischen Konsequenzen präsentieren, u.a. auch, damit Lehrkräfte mit verschiedenartigen »persönlichen Auffassungen« es benutzen können.
- Es muß als komplexes Schulbuchwerk angelegt sein, das Lehrererwartungen der verschiedenen Ebenen ohne jeweilige Langatmigkeit einlöst.

Als die verschiedenen Ebenen sind zu nennen:

- die verlässlichen Sach- und Hintergrundinformationen; Verlässlichkeit erwies sich nicht in Umfänglichkeit, vielmehr in der Strukturierung durch gegenwärtige Bedeutsamkeit;
- eine religionspädagogische Begründung der jeweiligen Themenwahl, die verdeutlicht, welche Funktion der angesprochene Komplex für den Lernzusammenhang der Schüler haben soll oder kann;
- die Angabe von plausiblen praxisnahen Intentionen und Lernzielen;
- Vorschläge für Kompositionen von thematischen und prozessualen Elementen als Planungshilfen;
- statt in sich geschlossener Planungen von Themen exemplarische Gestaltungen einzelner Sequenzen;
- Präsentation von alternativen denkbaren Verläufen, dabei auch »Kurzfassungen«;
- möglichst verschiedenartige, auch vom Medium »Buch« unabhängige, schüleraktivierende, handlungsorientierte methodische Vorschläge oder Gestaltungsideen;
- Materialien mit didaktischem und methodischem Kommentar; qualitativ gute Reproduktionen; zur Vervielfältigung geeignete Arbeitsbögen; Bastel- und Spielvorlagen; über »Text, Bild, Lied« hinaus Verweise auf andere Medien (z.B. auch Kinderbücher).

Als Form der Präsentation eines solchen Schulbuchwerks favo-

risierten die interviewten Lehrkräfte die Aufteilung in ein Arbeitsbuch für Schüler und ein gründliches Lehrerhandbuch. Das Arbeitsbuch müsse vom Typus »Texte, Bilder, gelegentliche Beobachtungsaufgaben« weg zu mehr echten Arbeitsvorlagen und Anregungen für eigenständige, auch kreative Schülertätigkeit hin. Noch weiter gingen Vorschläge, von dem Jahrgangssystem (mit seiner Wiederholung bzw. Fortsetzung derselben Themen) ganz abzugehen zugunsten von »Werkstattheften«, die dann auch ergänzbar wären (z.B. Loseblattsammlungen).

Offenbar sind solche Erwartungen an Schulbücher mit beeinflusst von der Präsentationsform von Unterrichtsmodellen, die für die Hand der Schüler Arbeitsmaterialien zusammenstellen, in gesonderten Lehrerheften Analysen und Planungen anbieten und damit den Lehrern mehr Freiheit für die Gestaltung lassen können.

Freilich kamen in den Interviews Unterrichtsmodelle bei der Beurteilung qualitativ nicht besser weg als Schulbücher, da sie die Benutzer ebenfalls in eine unterrichtliche Handlungsabfolge zwingen wollen. Ist eine Arbeitsteilung zwischen Modellen und Schulbüchern darin denkbar, daß Modelle neuartige Themen, Fragestellungen oder Wege propagieren und darum mehr Aufwand für Analysen und Planungen treiben müssen, während Schulbücher den Vorbereitungsalltag der Lehrer begleitend Variationen zu vertrauteren Themen zu bieten hätten?

4 Fragestellungen zur Kriterienfindung für die Analyse von Schulbüchern

Die Lehrerwünsche an Schulbücher bieten bereits eine Reihe von Kriterien aus Lehrersicht. Abschließend soll es nun darum gehen, sie in einen breiteren systematischen Rahmen zu stellen.

Wenn Schulbücher Vermittlungsfunktionen für Lehrer im Blick auf den Theorie-Praxis-Zusammenhang wahrnehmen sollen, dann lassen sich durch Fragestellungen vom Lehrer, von der Theorie und von der Praxis her *Maßstäbe für die Schulbuchbeurteilung* entwickeln. Darum sollen abschließend diese Fragestellungen formuliert und nur noch beispielhaft aus ihnen jeweils einige Kriterien abgeleitet werden:

4.1 Werden im Schulbuch(werk) die Lehrkräfte als *Adressaten* (in ihrer Praxis der Unterrichtsvorbereitung) wahrgenommen und als Gesprächspartner ernstgenommen?

4.1.1 Wird die besondere Arbeitssituation von Lehrern berücksichtigt? (Stichworte: begrenzte Zeit für praxisorientierte Arbeit;

Handelnszwang; anderweitige Fortbildungsangebote; gleichzeitige Praxis in anderen Fächern; eigene Berufserfahrung; eigene Theorien usw.)

4.1.2 Werden Lehrkräfte in ihrer (mittelfristigen) Planungsarbeit unterstützt? Werden dafür die »implizite Didaktik« von Schulbüchern, ihre Intentionen und Vorgehensweisen, offengelegt, werden Alternativen angeboten, diskutiert?

4.1.3 Werden Lehrkräfte in ihrer Eigenständigkeit bei der Einzelvorbereitung gefördert? Oder werden sie »übergangen«, will das Schulbuch selbst gegenüber der Lerngruppe an ihre Stelle treten?

4.2 Weist sich ein Schulbuch (als Gesamtwerk und in seinen Elementen) konzeptionell, didaktisch und methodisch aus? Fördert es eine theoretisch reflektierte Auseinandersetzung mit seinen Vorschlägen?

4.2.1 Nötigt es die unter Handelnszwang stehenden Lehrer zur Reflexion auf Intention und Wirkung ihres unterrichtlichen Handelns?

4.2.2 Bietet es Hilfen für eine didaktisch reflektierte Unterrichtsvorbereitung?

4.2.3 Berücksichtigt es die Diskrepanz zwischen didaktisch-methodischer Unterrichtsplanung und dem »unterrichtlichen« Geschehen?

4.3 Genügt das im Schulbuch als Text und Bild vorgelegte Material zur Unterstützung der Unterrichtsvorbereitung und zur unterrichtlichen Verwendung den Anforderungen von Lehrern? Hier können die unter 3.5 notierten Erwartungen aufgelistet werden.

5 Nachwort

Der in diesen Ausführungen gewählte Zugang zur gestellten Aufgabe bewirkte eine gewisse Engführung mit begrenzten Ergebnissen, führt aber auch zu weitergehenden Folgerungen.

5.1 Darum soll zunächst auf zwei andere wichtige Aspekte für eine Schulbuchanalyse wenigstens noch kurz hingewiesen werden.

- Selbstverständlich sind auch *Kriterien für eine qualitative Auseinandersetzung* mit der jeweiligen theologisch-religionspädagogischen Konzeption der Schulbücher nötig. Um sie zu entwickeln (nicht einfach nur zu setzen), müßte die Konzeptionsdiskussion mit ihren alten Polarisierungen (Schule - Kirche, Bibel-Problemorientierung, Religion - christlicher Glaube, Lernziele - Prozesse usw.) aufgearbeitet werden - eine komplexe Aufgabe, die anzugreifen hier nicht der Ort ist.

- Die Schüler als Subjekte eines für sie geplanten Unterrichts sind durch diesen Zugang aus dem Blick gerückt worden. Die Schulbücher sind natürlich letztlich daran zu messen, in welcher Weise sie - über den Weg der Beeinflussung von Unterrichtsvorbereitungen - die Befindlichkeiten, Bedürfnisse und Interessen der Schüler, kurz die Schüler als Subjekte im Auge behalten haben. Auch dieser Aspekt soll hier nicht mehr weitergehend behandelt werden.

5.2 Andererseits drängen sich beim Rückblick auf die Ergebnisse der kleinen Befragung Überlegungen auf, die über die Themenstellung dieses Beitrags hinausgehen.

Ist für den *Religionsunterricht* das Schulbuch überhaupt (noch) ein sinnvolles Instrument zur »Lehrerfortbildung«?

Zweifellos haben Schulbuchwerke in den 70er Jahren an der Verbreitung von Innovationen und der Förderung kreativer Vielfalt einen sehr wirksamen Anteil gehabt, dabei aber selber daran mitgewirkt, daß Religionslehrer sich in ihrer Vorbereitungsarbeit zunehmend von der Schulbuchabhängigkeit emanzipiert haben. Der - für manche anderen Unterrichtsfächer sicher berechtigten - Forderung »Zum Fach gehört ein Schulbuch« scheint für den Religionsunterricht die Grundlage doch weitgehend entzogen zu sein, auch wenn dies für Verlage und Autorengruppen, für Genehmigungsverfahren und Schulbuchanschaffungen ein Umdenken erforderlich macht.

Das oben angesprochene Vorhaben »Lehrer machen ihr Schulbuch selbst« würde erst dann zu neuen Ufern vorstoßen, wenn dabei auch Alternativen zum traditionellen Typus »Schulbuch« selbst herauskämen.

Dr. Reinhard Dross ist Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Braunschweig.

Abstract

In view of the problem of theory and practice, textbooks are defined as instruments of mediation between theories of didactics and religious education and the preparation of lesson plans by teachers.

Textbooks (as opposed to model lessons) are intended to extensively influence the practice of teachers.

A questionnaire completed by teachers demonstrates that the performance of textbooks in mediation (as their general influence on teachers' usual preparation of lessons) is poor.

Criteria for an analysis of textbooks can be gained by posing three leading questions:

- Do they meet the particular needs of teachers preparing lessons?
- Are they sufficiently mediating between theory and practice?
- Do they meet the pragmatic expectations of teachers?

1. E. Richter, Das religionspädagogische Fachpraktikum als Modell-Formularen Lernen, *ThR* 71 (1992) 225.

2. Die Lehramtsstudiengänge (Klasse- und Hauptschule, Realschule, Berufs-Mittlere Schulen, Vorbereitung an der Universität Hannover). In den drei Studiengängen: Hochschule Göttingen/Lehrerbildung, erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen zweier Hochschulen (die Frage der Frage in W. Blum).