

JOZEF BULCKENS

GRUNDLEGENDE STRUKTURIERENDE GLAUBENSEINSICHTEN UND HEUTIGE RELIGIONSBÜCHER

1970 erschien ein ausführliches richtungsweisendes Dokument für den Religionsunterricht in Flandern, dessen Titel auf deutsch "Katechese für die höhere Schule" heißen kann.¹ 1975 folgte dann eine kurze "Erläuterung" zum zitierten Dokument.² Sie wollte nach ungefähr vierjähriger Arbeit mit den neuen experimentellen Lehrplänen für den Religionsunterricht einige wichtige Optionen des Basisdokuments von 1970 eingehender erklären und vor unrichtigen Interpretationen bewahren. Einer der vier Aspekte, für den die "Erläuterung" besondere Aufmerksamkeit erbat, befaßte sich mit der exemplarischen Arbeitsweise und den strukturschaffenden Erkenntnissen hinsichtlich des Religionsunterrichts. Der Begriff "strukturierende Einsichten oder Erkenntnisse" kam schon im "Basisdokument" unter Nummer 265 vor und wurde mit sogenannten "kleinen Synthesen" in Zusammenhang gebracht. Die "Erläuterung" aber ging weit ausführlicher darauf ein. Die Schüler sollen nicht in einer Überfülle unzusammenhängender Dinge ertrinken; deshalb muß man ihnen Zusammenhang und Hintergrund religiöser Probleme zu Bewußtsein bringen. "Dazu bedarf es strukturschaffender Erkenntnisse und klarer Sicht auf die Strukturen" (Nr. 3.5). Das schließt sich einer der wesentlichsten Zielsetzungen der schulischen Oberstufe an, die den Blick für Zusammenhänge öffnen und das Ordnen von Gegebenheiten lehren will. Zwar kommt das Wort "Synthese" in der "Erläuterung" noch vor, doch gebraucht man vorwiegend Begriffe wie

1 Vgl. Schoolcatechese in het secundair onderwijs (Katechese in der höheren Schule), im Auftrag des (belgischen) Episkopats von der "Catechetische Commissie voor het Secundair Onderwijs" verfaßt (Brüssel, Interdiocesaan Centrum, 1970, 248 Seiten). - Aufgrund dieses Dokuments wurden 1971 experimentelle Religionsunterrichts-Lehrpläne für die sechs Jahre des "Secundair Onderwijs" zusammengestellt. Seit 1976 bemüht sich eine interdiözesane Kommission um definitivere Lehrpläne. Jährlich kam ein neuer Lehrplan zustande; 1980 der für das vierte der sechs Jahre. Die Kommission hofft, bis Ende 1981 auch die Lehrpläne für die 16-18jährigen fertig zu haben.

2 Vgl. Toelichting bij de catechese in het secundair onderwijs (Erläuterung zur Katechese auf der höheren Schule) von

"strukturierende" und "synthetisierende" Erkenntnisse bezüglich des Glaubens. Diese Begriffe haben unverkennbar einen prozeßmäßigen, dynamischen und zukunftsorientierten Charakter. Die "Erläuterung" weist darauf hin, daß "strukturierende" (oder "synthetisierende") Erkenntnisse immer relativ bleiben sollen, das heißt "offen für ständige Überarbeitung aufgrund neuer Erfahrungen und Denkstrukturen" (Nr. 3.11). Die strukturschaffenden Erkenntnisse werden den Schülern angeboten und in Zusammenarbeit mit ihnen ausgebaut (Nr. 3.12). Darum muß beim Abschluß jeder Reihe von Unterrichtsstunden eine strukturierende Zusammenfassung geliefert werden. Sie soll nicht allein Fragestellung enthalten, sondern auch essentielle Punkte aus der Stoffbesprechung und Antwortelemente (Nr. 3.8).

Irre ich nicht, dann ist diese wichtige religionspädagogische Option, namentlich die Hilfe bei der Aneignung strukturierender und synthetisierender Erkenntnisse seitens der Schüler, weder in Flandern, noch in den Niederlanden, noch in anderen Ländern hinreichend zum Zuge gekommen. Meines Erachtens liegt hier einer der Gründe für die fortwährenden Klagen über religiöse Unwissenheit und Unmündigkeit vieler Schüler.

Ich möchte annehmen, daß dieses Manko nicht wenig mit dem didaktischen Konzept jener neuen Religionsbücher zu tun hat, die während der siebziger Jahre in unserem und in anderen Ländern erschienen sind. Früher waren Religionsbücher undifferenziert, das heißt, sie wurden als ein Stück für Schüler und Lehrer präsentiert. Sie erwiesen sich als sehr produktorientiert und auf den Unterrichtenden bezogen (sie hatten etwas von der sogenannten "Einpump-Krankheit" an sich). Die neuen Bücher sind eher "Lehr- und Lernmaterial-Pakete" mit einem Teil für den Lernenden und einem erläuternden Teil für den Lehrenden. Sie richten sich nachdrücklich auf den Unterrichtsprozeß aus und sind auf die Schüler bezogen. Die Religionsbücher von früher widmeten Raum und Zeit in erster Linie der wesentlichen Funktion

der "Catechetische Commissie van het Secundair Onderwijs, Brussel 1975, 24 Seiten.

Hierin werden vier Aspekte behandelt: a) die Fachgerechtheit unserer Schulkatechese, b) der explizit-christliche und existentielle Charakter, c) die exemplarische Arbeitsweise und strukturierende Erkenntnisse, d) das Klima von Freiheit und pädagogischer Diskretion.

von Glaubenserkenntnis und -synthese. In vielen neuen Lehr- und Lernmaterial-Paketen dagegen hat der Leitfaden für den Lehrer, die "partie du maître", der "Lehrerkommentar", den Vorrang. Das Problem, das uns beschäftigt, und für das ich ein paar Lösungselemente suchen und darbieten möchte, lautet: Wie lassen sich die inhaltlichen Glaubensgegebenheiten, die in den Erläuterungen für den Unterrichtenden zuweilen sehr ausführlich zu Wort kommen, besser in ihrer strukturierenden Dynamik präsentieren? Wie ist es zu erreichen, daß sie auch von den Schülern selbst angepaßt und glaubens-kritisch integriert werden? Und was setzt dies für die Zusammenstellung des Lehrerleitfadens wie für den Schülerteil des Lehr- und Lernmaterial-Pakets voraus?

Ich möchte mich dazu in dreierlei Hinsicht äußern. Zunächst geht es mir darum zu verdeutlichen, was ich unter "strukturierenden Glaubenseinsichten oder -erkenntnissen" verstehe und wie man sie dem Lernenden didaktisch beibringen kann. Danach greife ich die Frage auf, wie und in welchem Maße sich die neuen Religionsbuch-Serien oder -Methoden im allgemeinen de facto gegenüber diesem Auftrag bewähren. Schließlich will ich einige Vorschläge zur Verbesserung der heutigen Religionsbücher, namentlich ihres Lehrerteils, unterbreiten, und zwar im Blick darauf, daß dem Schüler strukturierende Glaubenserkenntnisse zuteil werden. Diese Vorschläge werde ich mit einigen Beispielen illustrieren.

1. Strukturierende Glaubenserkenntnisse - inhaltliche und didaktische Aspekte

1.1 Die Struktur des Intellekts³

Auch wenn es sich dabei längst nicht um den einzigen Auftrag des Religionsunterrichts handelt, stellt sich die Entwicklung der Intelligenz in Richtung auf die christliche Religion als wichtige Aufgabe. Wie stark auch physisch und sozial mitbestimmt, ist die Intelligenz als Aspekt der Persönlichkeit dem

³ Diese Angaben habe ich zusammengefaßt aufgrund des Buches E. De Corte, Onderwijsdoelstellingen (Lernziele), Leuven 1973, 133-145.

didaktischen Einfluß offen. J. F. Guilford, der mit seiner gründlichen Analyse der Intellektstruktur Pionierarbeit geleistet hat, bietet der Didaktik sehr viele Anknüpfungspunkte. Ihm zufolge lassen sich drei Standpunkte unterscheiden, von denen aus die Aspekte der Intelligenz in Rangfolge zu bringen sind.

a) Zunächst die fünf intellektuellen Operations-Elemente: Kenntnis, Gedächtnis, divergierende Produktion, konvergierende Produktion und Auswertung⁴. Für die Problematik der Lernziele im Unterricht wie für die Formulierung verschiedenartiger Aufgaben und Fragen im konkreten Unterrichtsgeschehen ist die Aufspaltung in hierarchisch geordnete intellektuelle Operationen außerordentlich belangreich.

b) Sodann die vier "content categories". Hierbei handelt es sich um Inhaltskategorien mit Bezug auf die Art des Materials, womit man die Operationen ausführt. Ich denke da an anschauliche Information in Form visueller oder auditiver Bilder, an symbolische Information (beispielsweise Musiksymbole, Zahlen, Buchstaben), an semantische Information, vor allem mit Hilfe des Worts, und an Verhaltensinformation (zum Beispiel Emotionen, Stimmungen, Mimik, Aktionen). Wer diese Unterschiedlichkeit in Betracht zieht, wird ohne weiteres in seinen Religionsstunden regelmäßig verschiedene Medien anwenden.

c) Schließlich eine Reihe Produktkategorien, die intellektuelle Produkte in steigendem Komplexitätsmaß als Resultat ausgeführter Operationen mit vorhandenem Material oder Information liefern. Professor A. De Block von der Universität Gent umschreibt die folgenden Ordnungsaspekte des Denkinhalts⁵:

-1. Fakten, vor allem essentielle Faktenkenntnis (beispielsweise Jeremia, Johannes XXIII., A.O. Romero, Jerusalem, wichtige Da-

4 E. De Corte, Professor an der Katholischen Universität Löwen, hat die fünf Kategorien von Guilford in sieben Kategorien subtilisiert: in drei rezeptiv-reproduktive Operationen (Apperzeption von Information, Erkennen von Information, Reproduktion von Information) und vier produktive Operationen (interpretative Produktion von Information, konvergierende Produktion, auswertende Produktion und divergierende Produktion).

5 Vgl. A. De Block, *Algemene didactiek (Allgemeine Didaktik)*, Antwerpen 1975, 195-199; 218-219.

ten), die handgreifliche Kenntnis von Informationsquellen, die das Gedächtnis entlasten, und der Gebrauch eines Bibel-Wörterbuchs.

-2. Begriffe, insbesondere Schlüsselbegriffe; sie stellen die unterste Form einer Generalisierung dar (zum Beispiel Prophet, Kathedrale, Glaube, Konzil).

-3. Relationen oder Zusammenhänge zwischen Fakten und Begriffen; ein Beispiel: materielle Armut war für Franziskus Voraussetzung für geistliche Armut.

-4. Strukturen oder Systeme, die Schlüsselbegriffe und essentielle Relationen mittels der zwischen ihnen lebenden Dynamik in immer weiteren Zusammenhängen von Kenntnisordnung in sich aufnehmen - wie etwa eine evangeliums begründete Sicht auf das Verhältnis von Kirche und Welt.

-5. A. De Block vermeldet auch die Lösungsmethoden, die einen wichtigen Inhaltsaspekt besitzen, obwohl sie zuweilen eher dem Denkprozeß angehören (beispielsweise die verschiedenen Methoden, einen biblischen Text zu lesen).

-6. Schließlich hat A. De Block zufolge jedes Fach seine eigenen inneren Einstellungen (Attitüden), wie das Bedürfnis nach Experimentieren, genauer Einsicht, Schönheit usw.

Was strukturierende (Glaubens-)Erkenntnisse sind, läßt sich mittels der verschiedenen intellektuellen Operationen und der verschiedenen Produktkategorien skizzieren.

1.2 Strukturierende Basisideen und Basiseinsichten oder -erkenntnisse⁶

Eine Struktur ist ein Netzgeflecht, "eine Zusammenfügung von Relationen; sie charakterisiert die gegenseitige Abhängigkeit von Teilen bzw. Elementen aufgrund ihres Verhältnisses zum Ganzen, zur Totalität"⁷. Will man die Struktur eines begrenzten

6 Ich resümierte diese Gegebenheiten nach dem Artikel von J. Lowyck, Het helpen verwerven van basisideeën en structurende inzichten (Hilfe zur Aneignung von Basisideen und strukturierenden Erkenntnissen) in: J. Bulckens (Hg.), Spanning tussen ervaring en verwoording in de huidige schoolcatechese (Spannung zwischen Erfahrung und Verbalisierung in der heutigen Schulkatechese), Antwerpen 1979, 23-36. Vgl. auch J.A. van Ven, Katechetische leerplanontwikkeling (Katechetische Lehrplanentwicklung), Den Bosch 1973; F. Oser, Theologisch denken lernen. Zum Aufbau kognitiver Strukturen im Religionsunterricht, Olten 1975; G. Biemer/A. Biesinger, Theologie im Unterricht, München 1976. Das Konzept strukturierender Glaubenserkenntnisse

oder komplexen Themas von innen her begreifen, so muß man erkennen, wie die verschiedenen Elemente eines (religiösen) Themas aufeinander einwirken und wie sie einander zu einem zusammenhängenden neuen Ganzen ausbauen. Dadurch bekommt man bis zu einem gewissen Grad kritisch und kreativ ein Stück (religiös) durchlebte Wirklichkeit in den Griff.

Das Denken eines (christlichen) Menschen beginnt nicht mit einer tabula rasa. Es situiert sich in einer verschiedenartigen, objektivierten (christlichen) Kultur, die ein eigenes Begriffskader und eine eigene Art von Verantwortung geschaffen hat. Im Kontakt mit diesem überlieferten objektiv-christlichen Kulturgut, doch nicht weniger mit seiner persönlichen, aktuell interpretierten Glaubenserfahrung soll der jüngere Mensch allmählich seine Sicht auf das christliche Leben entwickeln - mit anderen Worten: er soll lernen, die Basisideen oder Kernelemente der objektiven Kultur (key ideas, wie H. Taba und D.K. Wheeler es ausdrücken), die dem heutigen Stand der Theologie entnommen sind, nicht zuletzt im Licht eigener Grunderfahrungen und -einsichten und in Konfrontation damit in eigene Basiserkenntnisse zu verarbeiten.

Joost Lowyck, Pädagogik-Dozent an der Löwener Universität, unterscheidet drei wesentliche Merkmale von Basisideen.

a) Basisideen bringen stets einen Standpunkt zum Ausdruck; sie geben klare und dynamische Standpunktbestimmung hinsichtlich eines gewissen Problems. Sie sind Kernideen, die sich von einer bestimmten Wissenschaft herleiten, etwa der Theologie; in gegenseitiger Spannung bieten sie die Freiheit, ein Stück Wirklichkeit in zeitentsprechender Weise zu erklären. Wertvolle Kernideen verhelfen einem bestimmten Problem zur Struktur und ermöglichen damit eine verantwortbare Lösung. Folglich sind Basisideen der Andeutung von Zusammenhängen, Ursachen, Anlässen, Gegensätzen, Gleichnissen, Hintergründen, Voraussetzungen, Folgen, Implikationen usw. zugetan.

Beispiele: Die Gottesvorstellung, etwa die Vorstellung des Schöpfergottes, entwickelt sich entsprechend der Evolution

ist eng verwandt mit dem Elementarisierungs-Konzept; vgl. H. Stock (Hg.), Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden, Teil I und II, Münster, Comenius-Institut, 1975/77.

7 J. M. Broeckman, De strukturalistische aktiviteit als wijsgerige aktiviteit (Die strukturalistische Aktivität als philosophische Aktivität), in: Structuralisme. Voor en tegen (Strukturalismus. Für und Wider), Bilthoven 1974, 12.

des Menschen- und Weltbildes; diese wiederum ist von ständig wechselnden ökonomischen, wissenschaftlichen, technologischen, sozialen, politischen und ethischen Faktoren abhängig.

Das Recht aller auf alle guten Gaben der Kultur beinhaltet die Neuverteilung des kulturellen Besitzes, der Macht und Verantwortlichkeit auf kulturellem Gebiet, der kulturellen Wertung und Würdigung (beispielsweise die Förderung der Volkskultur). Die Kirche ist Gottes-Dienst und somit Dienst am Menschen. Sie ist Dienst für das Reich Gottes. Sie ist nicht das Reich Gottes, dessen Zeugin sie sein muß. Sie darf nicht mit unerlaubtem Triumphalismus an die Stelle Gottes treten.

b) Basisideen, die einer Wissenschaft (etwa der Theologie) entstammen, haben nur dann sinnvolle Funktion, wenn sie den realen Erfahrungen der Schüler weitestgehend Rechnung tragen. Es geht darum, daß die verwendeten Begriffe, Relationen und Strukturen von den Schülern mit einem Inhalt gefüllt werden, der ihnen einsichtig ist. Das kann jedoch nur dann geschehen, wenn ihnen der Inhalt Erfahrungen schenkt. Die Relation zwischen Basisideen und Lernerfahrungen muß im Lehr-Lern-Prozeß immer wieder aufs neue geschaffen werden.

Beispiel: Sünde ist die gegen Gottes Plan sich widersetzende Verfremdung, der sowohl im persönlichen wie auch im gesellschaftlichen Bereich von einem dreifachen Drang in Menschen und Gruppen Vorschub geleistet wird: Besitzdrang, Machtstreben und Geltungstrieb. Die Verfremdung hat neben persönlichen auch strukturelle Ursachen.

c) Basisideen sind auf Grundziele angewiesen (und vice versa). Denn Erziehung und Unterricht sind intentional ausgerichtet auf die Erwerbung von wesentlichen Zielsetzungen, bezogen auf wesentliche Lehrinhalte.

Beispiel: Wichtige Zielsetzung: Die Weise beschreiben und mit Beispielen illustrieren, wie der christliche Glaube die Lösung sozialer Probleme beeinflusst. Wichtige Basisideen: Der Einfluß des christlichen Glaubens auf das tägliche Leben ist direkt, soweit der christliche Glaube die Werte-Erkenntnisse, die das menschliche Verhalten mitbestimmen, unmittelbar zu beeinflussen vermag.

Der christliche Glaube hat nur indirekten Einfluß auf die kon-

kreten sittlichen Urteile, auf die Beurteilung des sittlichen Werts einer konkreten Handlung. Daraus läßt sich erklären, daß Christen, die sich auf dasselbe Evangelium berufen, zu unterschiedlichen, mitunter gegensätzlichen Optionen und Aktionen kommen können.

1.3 Die Aneignung von strukturierenden Basisideen

Basisideen sollten von den Schülern zu Basiserkenntnissen oder strukturschaffenden Erkenntnissen verarbeitet werden. Dies setzt kritische Begegnung der Kernelemente aus der objektiven Kultur (Basisideen) mit den Grunderfahrungen und -erkenntnissen des Subjekts voraus.

Die Aneignung von strukturierenden Basiserkenntnissen schließt J. Lowyck zufolge didaktisch drei Elemente ein.

a) Die (Glaubens-)Erkenntnisse sind von der zuvor erworbenen Kenntnis abhängig. Diesbezüglich sind beispielsweise die acht hierarchischen Lehrtypen von R.M. Gagné mit ihren internen und externen Konditionen sowie das Kategoriensystem von Professor E. De Corte von Nutzen⁸.

Beispiel: Die Aneignung der Erkenntnis, daß "Franziskus in der materiellen Armut die Voraussetzung für die geistliche Armut sieht", ist nicht denkbar ohne das (zuvor erworbene) Wissen um Armut, um materielle Armut, geistliche Armut, um Voraussetzung, um das Franziskus-Leben, und ganz gewiß nicht ohne Einsicht in den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Aspekten.

b) Erkenntnisse sind tiefgreifend und integriert. "Indem man selbst eine gewisse Struktur in Realitätsgegebenheiten einträgt, begreift man, wie bestimmte Elemente ineinandergreifen, wie sich spezifische Zusammenhänge ergeben. Die äußerlichen, objektiven Kulturgegebenheiten und die inneren Erfahrungen werden (von den Schülern) zu einem sinnvollen Ganzen verarbeitet"⁹; freilich nur dann, wenn sie einen auf sie orientierten

8 F.J. Kops/L.G.M. Spruit/P.F.M. Thoosen, De onderwijsleertheorie van Gagné (Die Unterrichtslehre von Gagné), in: Verbum, 1973, Nr. 12, 366-375; idem: Het programmeringsmodel van Gagné in de schoolkatechese (Das Programmierungsmodell Gagnés in der Schulkatechese), in: Verbum, 1974, Nr. 1, 3-25.

9 J. Lowyck (s.o. Anm. 6), 34.

Unterricht erhalten.

Beim Prozeß der Problemlösung ergänzen Denkmethode(n) (oder Heuristiken) und Lehrinhalte oder Denkstoff (Begriffe, Relationen, Strukturen, Techniken) einander. Prof. E. De Corte stellt fest, daß es beider Handlungsstrukturen bedarf. Heuristiken sind sozusagen vernünftige Suchprozeduren. Sie ermöglichen ein planmäßiges Problem-Anpacken dadurch, daß sie das Problem Schritt für Schritt zu Typen-Aufgaben hinführen oder transformieren, bezüglich deren passende inhaltliche Kenntnis zur Verfügung steht. "Die lehrinhaltlichen Aspekte werden nur dann wirklich brauchbar, wenn man zugleich über die notwendigen Denkmethode(n) verfügt, mittels derer man entdecken kann, welche Begriffe oder Techniken der Lösung eines gegebenen Problems näherbringen"¹⁰. So liegt beispielsweise auf der Hand, daß die gewandte Anwendung einiger Prinzipien strukturalistischen Lesens von Texten und Bildern außerordentlich belangreich ist¹¹. Hierbei widmet man der Art, wie ein Text oder ein Kunstwerk aufgebaut ist und seinen Sinn darstellt, genau so viel oder gar noch mehr Interesse als der Frage danach, was der Text oder das Bild sagen will. Mit einer derartigen Analyse macht sich der Leser den Text zu eigen.

c) Erkenntnisse dürfen vorbereitet, jedoch nicht aufgezwungen werden. Der Lehrer kann den Weg zur Erkenntnis ebnen, etwa indem er Begriffe mit Inhalt füllt, Denkregeln anbietet und sich auf reale Erfahrungen einspielt. Aber er ist nicht imstande, Erkenntnisse zwingend zu vermitteln. Er muß den Wachstumsrhythmus und die (Glaubens-)Erfahrungen der Schüler ebenso respektieren wie das unergründliche Mysterium der Existenz Gottes.

1.4 Wie kommt man zu einer Reihe von Basisideen im Religionsunterricht?

a) Verschiedene Abstraktionsniveaus von Basisideen

Der Niederschrift von Basisideen geht der eigentliche Unter-

¹⁰ Vgl. E. De Corte, *Leren denken en cognitieve ontwikkeling* (Denken lernen und kognitive Entwicklung), in: *Basisschool: kansen tot denken* (Grundschule: Gelegenheiten zum Denken), C.O.V.-Broschüre, Sint-Niklaas 1977, 10-34, hier 15.

¹¹ Ein sehr eindrucksvolles Werk über das strukturelle Lesen von biblischen Texten im Religionsunterricht ist A. Fossion, *Lire les Ecritures. Théorie et Pratique de la lecture structurale*, Brüssel 1980.

richts-Lern-Prozeß oder die Ausführungsphase voraus. Während des Lehr-Lern-Prozesses hofft der Religionslehrer, daß die Basisideen zu Basiserkenntnissen der Schüler werden. Die Zusammenstellung einer Reihe Basisideen variiert entsprechend dem Niveau der Programmierung.

Basisideen für ein Curriculum, dessen sich Lehrkräfte eines bestimmten Lehrjahres (z.B. im fünften Jahr der höheren Schule mit dem Thema "Kirche und Welt", für 16-17jährige) bedienen wollen, werden allgemeiner und abstrakter ausfallen als Basisideen für ein bestimmtes Thema oder Teilstück desselben Lehrplans (beispielsweise "Kirche und Arbeit" im Rahmen eines Jahresplans bezüglich "Kirche und Welt"). Basisideen für eine oder mehrere Unterrichtsstunden, die Teil eines bestimmten Themas in einem bestimmten Jahresplan ausmachen (z.B. "Strukturelle Ungerechtigkeit im heutigen Arbeitssystem" oder "Die Auffassung des Amos hinsichtlich der Gerechtigkeit") lassen sich natürlich viel konkreter und operationeller verbalisieren.

Wer Basisideen für beispielsweise zwei oder drei Unterrichtsstunden festlegt, hat den Vorteil, daß er sie unter Berücksichtigung der konkreten Stoffe oder Impulse, die er gebrauchen möchte, zusammentragen kann. Gerade auch mittels der gründlichen Analyse dieser konkreten Stoffe ist er imstande, den Kernlehrstoff dieser Stunden in die Form einiger Basisideen zu bringen und genau zu formulieren. Der Autor einer Einheit mit einem bestimmten Thema (z.B. für 10 bis 12 Unterrichtsstunden) wird die allgemeinen Basisideen abstrakter ausarbeiten; freilich soll und wird er dabei auch den von ihm ausgewählten hauptsächlich konkreten Stoffen des Gesamtprojektes Rechnung tragen. Folglich werden zwei Autoren eines Handbuchs, die das gleiche Thema mit Hilfe verschiedener konkreter Impulse und Arbeitsweisen entwickeln, in ihrer Reihe allgemeiner Basisideen teilweise unterschiedliche Akzente setzen oder zuweilen andere Aspekte behandeln.

Diejenigen, die ein offizielles Curriculum (für ein bestimmtes Land oder einen bestimmten Landesteil) erarbeiten, befassen sich nicht unmittelbar mit konkreten Stoffen für die Behandlung von Basisideen; allerdings können sie einiges an nützlichen Lehr-

erfahrungen suggerieren. Ihre Basisideen befinden sich auch auf einem höheren Abstraktionsniveau. Damit lassen sie den Religionslehrern den nötigen Raum für eine variierte und kreative Ausarbeitung des Curriculums.

b) Basisideen im Religionsunterricht - Resultat dreier einander beeinflussender Faktoren

Gleich auf welchem Abstraktionsniveau man Basisideen niederschreibt: es bleiben drei Aspekte gemeinsam für die Zusammenstellung einer Reihe Basisideen bestimmend¹².

Basisideen werden, wie schon erwähnt, u.a. aus dem wissenschaftlichen Stand der Dinge hergeleitet, die sich auf das zu behandelnde Thema beziehen. Will man etwa Basisideen über die "heutige Gottesproblematik" zusammenstellen, dann setzt dies ausreichende Kenntnis einiger aktueller wissenschaftlich-theologischer Publikationen über diese Frage voraus (sehr hilfreich ist hierbei u.a. das Buch von H. Küng, 24 Thesen zur Gottesfrage, 1979). Insbesondere theologische Werke, die sich eingehend mit zeitgenössischen Glaubenserfahrungen beschäftigen, sind empfehlenswert.

Basisideen sollten auch auf die (religiösen) Erfahrungen, Bedürfnisse, Nöte und Wünsche der Schüler eingehen - kurz gesagt: sie sollten schülerorientiert sein. Schließlich sollten Basisideen auch dem gesellschaftlichen und kirchlichen Leben in all seinen Ausformungen, zu denen die Jugendlichen erzogen werden müssen, Aufmerksamkeit widmen.

Mit anderen Worten: die Person des Schülers (psychologisch wie soziologisch), die Probleme der gegenwärtigen Gesellschaft und Kirche und die wissenschaftlich-theologische Information bilden ein unscheidbares Ganzes von drei Faktoren, welche die Zusammenstellung von Basisideen bestimmen. Basisideen sollten für den theologischen Stand der Dinge repräsentativ sein und relevant für die heutige und künftige persönliche und gesellschaftliche Situation der Schülergruppe. Folglich müssen sie sich sowohl am Lehrinhalt (Theologie) als auch am Schüler und an der Gesellschaft (Kirche) orientieren¹³.

12 Vgl. D.D. Nodel, Inhoudelijke aspecten van het onderwijs (Inhaltliche Aspekte des Unterrichts), in: "Pedagogisch Tijdschrift" (Pädagogische Zeitschrift) 1978, Nr. 2, 77-95.

13 Vgl. G. Biemer/A. Biesinger (s.o. Anm. 6), 11-33.

Es ist darum kein Wunder, daß die Auswahl und Formulierung von Basisideen im Religionsunterricht die aktive Zusammenarbeit von Theoretikern und Praktikern, von theologisch Geschulten und von religionsdidaktisch Erfahrenen erfordert¹⁴. Welche Basisideen man für ein bestimmtes Curriculum oder eine bestimmte Unterrichtseinheit präzise wählt, hängt also beträchtlich von der konkreten Zusammensetzung der Arbeitsgruppe ab. So werden beispielsweise Basisideen zum Thema "Soziale Gerechtigkeit" sehr unterschiedlich sein können, je nachdem, ob sie einer konservativen oder einer progressiven Arbeitsgruppe entstammen.

1.5 Terminologische Erläuterung

a) Basisideen als "Schlüsselbegriffe"

Die englischsprachige Literatur bedient sich oft des Wortes "Schlüsselidee oder Schlüsselbegriff" (key idea) anstelle von Basisidee. Derlei Ideen sind Schlüssel zur Erhellung verschiedener Wirklichkeitsaspekte, oder sie verschaffen Zugang dazu, ebenso zum Strukturieren tiefer Lebenserfahrungen, so daß man mit dem Leben besser zurechtkommt. So sind beispielsweise die Ideen "Transzendenz und Immanenz" und vor allem ihr dialektisches Verhältnis für das Verständnis der Gott-Mensch-Relation wesentlich.

b) Basisideen als fundamentale und elementare Ideen

Das Wort Basisidee verweist auf den Begriff "fundamentale Idee" oder Grundidee. In diesem Sinn unterstützen und fördern Basisideen das von innen her kommende Verstehen eines Stückes Wirklichkeit und ordnen das Chaos dem Kosmos zu, in dem man sein Zuhause finden kann. Den Orthodoxen z.B. bedeutet die Ikone (z.B. der Mensch als Ikone Gottes) eine Basisidee; sie hilft dem Verstehen und Erleben des "Gott-Mensch"-Verhältnisses aus orthodoxer Perspektive heraus.

Der Begriff "elementare Ideen" weist auf die Ur- oder Grund-stoffe oder die Elemente hin, die der Wirklichkeit Form und

14 Die oben skizzierte Weise, Basisideen zustandezubringen, liegt der sogenannten "theologischen Elementarisierung" nahe; letztere bedeutet "kritische Rückfrage nach Legitimität und Originalität theologischer Rede vor dem Forum wissenschaftlicher Vernunft und im Blick auf zeitgenössische Grunderfahrungen; experimenteller Prozeß im kooperativen Dialog" (Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden - s.o. Anm. 6 -, 169).

Struktur schenken. Wer mit diesen Elementen vertraut wird, der hat im vollen Leben sein Zuhause, er lebt in seinem Element. So ist es etwa möglich, die Kirche heutzutage von innen her zu verstehen und zu erleben, sofern man eine zeitgenössische Sicht und Erfahrung ihrer Einheit, Heiligkeit, Apostolizität und Katholizität und vor allem der inneren Dynamik zwischen den vier Grundpfeilern des kirchlichen Lebens hat.

Verfügt man hinsichtlich des Christentums über elementare oder Basis- bzw. Schlüsselerkenntnisse, dann findet man mühelos Zugang zu schwierigeren Erkenntnissen. Basisideen stellen weniger eine "reduzierte Sicht" als einen dynamischen und strukturierenden Blick auf die Wirklichkeit dar; schließlich öffnen sie die Tür zum Verständnis komplexerer (religiöser) Wirklichkeiten; sie unterstützen und fundamentieren kompliziertere Erkenntnisse¹⁵.

2. Die Religionsbücher und ihr Beitrag zur Aneignung von strukturierenden Glaubenseinsichten oder -erkenntnissen¹⁶

Ich möchte mich kurz damit befassen, wie das Religionsbuch für den Schüler und die Erläuterung für den Lehrer in verschiedenen Lehr- und Lernmaterial-Paketen verschiedener Länder versuchen, bei der Aneignung strukturierender Glaubenserkenntnisse Hilfe zu bieten. Ich gehe vor allem auf ihre Struktur ein und melde dabei jeweils kritische Bedenken an.

2.1 Der Teil für den Schüler

a) In manchen Ausgaben findet man überwiegend abstrakte theologische Texte, zumeist Auszüge aus bekannten theologischen Werken (zum Beispiel die Serien "Alternativen" und "Theologisches Forum"). In anderen Ausgaben haben konkrete Stoffe, die sich

Auf S. 37 und 60 findet sich eine Umschreibung von "Elementarisierung theologischer Inhalte".

15 Vgl. Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden (s.o. Anm. 6), 13, 24, 28.

16 Vgl. einige Studien zum Religionsbuch: H. Schultze, Das Religionsbuch, in: Handbuch der Religionspädagogik II, 119-130; G. Brockmann, Das Ende des traditionellen Religionsbuches?, Frankfurt a.M. 1976; H. Hagstedt, Planungshilfe oder Planungsersatz? Überlegungen zum didaktischen Standort des Schulbuchs, in: KatBl 102 (1977), 191-203; F. Weidmann, Das Religionsbuch, in: F. Weidmann (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth 1979, 168-179.

auf das Glaubensleben beziehen, den Vorrang (Erzählungen, Zeugnisse, Gedichte, Lieder, Fotos); hier wären etliche flämische Einheiten zu nennen.

Bedenken: Wie können Schüler die theologischen Ideen, die aus theoretischen Texten anderer auf sie zukommen, mit eigener Erfahrung füllen, um angepaßte strukturierende Glaubenserkenntnisse zu erreichen? Wie können Schüler aus den konkreten Stoffen verschiedene strukturierende Glaubenserkenntnisse abstrahieren?

b) Eine Reihe Ausgaben, vor allem für die Altersgruppe der 10-15jährigen (einige flämische Einheiten, rp-Modelle, Unterrichtsmodelle Fach Religion) haben manchmal viel "weißen Raum" oder Schreibraum für partielle Aufgaben, die sich aus dem konkreten Stoff ergeben - oder sie legen dem Textbuch ein Arbeitsheft bei (etwa das Schülerarbeitsheft bei "Zielfelder ru 5/6") - oder sie verweisen auf ein Arbeitsheft, das man persönlich zusammenstellen soll.

Bedenken: Bietet man auch Schreibraum dafür, daß neben Antworten im Zusammenhang mit partiellen Aufgaben zusammenfassende Übersichten zum Zuge kommen können? Kontrolliert man die Antworten, welche die Schüler in ihrem Buch oder Arbeitsheft notieren? Kümmert man sich darum, daß die Schüler ihre Antwort zunächst in ein Schreibheft bringen und sie erst in ihr Buch oder Arbeitsheft übertragen, nachdem sie eine Besprechung im Klassenkreis durchlaufen und eventuell Verbesserungen oder Ergänzungen mitbekommen hat? Wäre es nicht der Mühe wert, die Auffassung und Bedeutung zu untersuchen, die sich in den - unter Lehrerbegleitung - von den Schülern beschriebenen Arbeitsheften bekundet?

c) Manche Ausgaben bieten den Schülern im Zusammenhang mit einem bestimmten Thema eine Reihe verschiedenartiger Dokumente ohne systematische und durchsichtige Reihenfolge (beispielsweise bei der flämischen Reihe "Onderschrift") an. Andere bringen Dokumente in Texteinheiten unter, um die verschiedenen Lernphasen zu stimulieren (zum Beispiel Problemsituationen, gegensätzliche Stellungnahmen, christliche Kriterien, konkrete Einübung der christlichen Antwort - etwa der "Grundkurs Religion").

Bedenken: Wo und wie verbalisieren die Schüler ihre strukturierenden und synthetisierenden Glaubenserkenntnisse mit Hilfe

freischwebender Texteinheiten (beispielsweise in einem Arbeitsheft, das sie selbst zusammenbasteln müssen)? Wie erleben die Schüler den Übergang, der von einer initialen offenen Haltung beim Erforschen des Problems und der Unterschiede in mitunter arg widersprüchlichen Stellungnahmen zur letztlich einspurigen christlichen Sicht und Einübung leiten soll? Ist es nicht notwendig, für das Ende einer Themenbehandlung eine "aufschlußgebende Diskussion" zu planen? (Einige flämische Einheiten versuchen das, zum Beispiel "Glauben", "Hat der Tod das letzte Wort?").

d) Manche Ausgaben enthalten nicht nur Zielsetzungen (wie der "Grundkurs Religion"), sondern auch Basisideen oder Regeln (etwa neuere Katecheseprojekte für die Oberstufe, verbreitet vom Höheren Katechetischen Institut Nimwegen).

Bedenken: Wenn fast alle theologischen (und andere) Grunderkenntnisse im Schülerteil des Unterrichtsmaterials anzutreffen sind, bleibt dann noch hinreichend Gelegenheit für den Selbstentdeckungsprozeß der Lernenden? Liegen die meisten Aufgaben in derlei Ausgaben nicht allzuleicht auf einem niederen intellektuellen Niveau (beispielsweise "mit eigenen Worten zusammenfassen")?

e) Es gibt Ausgaben mit zwei verschiedenen Teilen für den Schüler: mit einer Sammlung theoretischer Texte einerseits und einem Arbeitsbuch mit konkreteren Stoffen und Aufträgen andererseits (etwa bei der kanadischen Serie "Valeurs humaines").

Andere Verleger bieten sogar dreiteilige Unterrichtsstücke an. "Zielfelder ru" umfaßt ein Religionsbuch (in dem sich unter anderem ein theologisches Stichwortlexikon befindet), daneben ein Arbeitsheft und einen Katechismus ("Grundriß des Glaubens").

Bedenken: Nimmt man an - wie das in "Zielfelder ru 5/6" der Fall ist -, daß die Schüler die verschiedenen Stichworte des theologischen Lexikons kennen und verstehen müssen, so erhebt sich die Frage, ob solche Kenntnis nicht zu statisch ist und ob sie hinreichende strukturierende Glaubenserkenntnisse beinhaltet. Fügt man dem Religionsbuch und dem Schülerarbeitsheft einen der Ausgabe angepaßten Katechismus bei, der dem Lehrer und dem Lernenden Übersicht und Zusammenfassungen bietet (etwa bei "Zielfelder ru"), dann fragt es sich, ob die aus dem Lexikon und

dem Arbeitsheft gewonnenen Glaubenserkenntnisse damit in Übereinstimmung zu bringen sind. Diese Frage bleibt auch dann bestehen, wenn es sich um dynamisch dargebotenen, ergänzenden Katechismustext oder um ein andersartiges "fundierendes Lehrbuch" (G. Brockmann) handelt.

2.2 Erläuterung für den Unterrichtenden oder Lehrerkommentar

a) Im allgemeinen sind in den meisten Lehr- und Lernstoffpaketen die dem Lehrer zugedachten Teile gründlich ausgearbeitet, oft auf der Linie der didaktischen Analyse, wie wir sie kennen: Anfangssituation, Zielsetzungen, Inhalt, Methoden, Auswertung.

b) In vielen Handbüchern für den Lehrer trifft man als Einleitung allgemeine Lernziele und eine allgemeine Inhaltsangabe an. Ich stelle fest, daß die allgemeine artikelhafte Zusammenfassung des theologischen Inhalts in einigen niederländischsprachigen Projekten durch klarer gegliederte, systematische und thesenartige theologische (und anderweitige) Kerngedanken ersetzt oder ergänzt beziehungsweise ersetzt und zugleich ergänzt wird.

Unter Einfluß von Professor J.A. van der Ven, der die Lehrtheorie von R.M. Gagné schon in den frühen siebziger Jahren verheißungsvoll fand, ordnete man eine Reihe Regeln, das heißt die konkretesten und kompaktesten (theologischen) Einheiten in den Anfang des Lehrerteils und in eine Lehrhierarchie ein. Sie bilden zusammen den theologischen Rahmen des schulkatechetischen Projekts - so etwa in der Ausgabe "Füreinander" und der erwähnten Serie des Höheren Katechetischen Instituts Nimwegen. Zumeist werden die Regeln auch in den Schülerteil eingebracht. Etliche flämische Einheiten bereicherten sich mit einer ausführlichen Reihe Basisideen, denen sie entsprechende Zielsetzungen anschlossen; diese geben den theologischen Kernlernstoff des Religionsbuchs übersichtlich und strukturiert wieder. Dabei geht man von Arbeitsergebnissen einiger Professoren der Löwener Universität aus. Diese Basisideen werden jedoch nicht in den für den Schüler bestimmten Buchteil übernommen.

In den Niederlanden bringt man die eingefügten theologischen Regeln den Schülern mit Hilfe des für sie geschriebenen Teils

einübend bei, und zwar nach der Unterrichtstheorie von Gagné. Das vollzieht sich folgendermaßen:

- 1. Der Lehrer beginnt damit, daß er formuliert, was der Schüler nach Abschluß des Lernprozesses wissen muß.
- 2. Er stellt Fragen, die dem Schüler helfen, Begriffe und Regeln ins Gedächtnis zurückzurufen, die er zuvor einmal gelernt hat.
- 3. Er gibt dem Schüler Anweisungen zur Zusammenfassung der Regeln, die eine Kette von Konzepten in richtiger Reihenfolge darstellen soll.
- 4. Er ersucht den Schüler, ein oder mehrere Regelbeispiele wiederzugeben.
- 5. Eventuell fordert er den Schüler dazu auf, die Regeln zu formulieren"¹⁷.

Bedenken: Zweifellos bringt die Arbeitsweise der Regel-Integration die Schüler dem theologischen Denken näher. Und das ist wichtig. Doch frage ich mich, ob der Lernprozeß damit nicht zu sehr von oben her gesteuert und geleitet wird, und ich bezweifle, daß der Schüler dabei hinreichend kreativ zum Zuge kommt. Persönlich ziehe ich einen Schülerteil vor, der offener und weniger gesteuert ist; in dem sich keine Regeln oder Basisideen befinden.

Daneben allerdings halte ich eine zielklare, gründliche Lehrer-Hilfe in Form eines entsprechenden Leitfadens für unentbehrlich, damit man den Schülern hinsichtlich strukturierender Glaubenserkenntnisse behilflich sein kann. Im Blick darauf möchte ich anschließend einige Vorschläge formulieren. Mit dem Löwener Professor E. De Corte trete ich für einen am Schüler orientierten Unterricht ein, der seinerseits einem am Lehrer orientierten Unterrichtswesen entwachsen muß¹⁸.

3. Einige Vorschläge zur Verbesserung der Erläuterung für den Lehrer zugunsten eines Unterrichts, der den Schülern strukturierende Glaubenserkenntnisse vermittelt

3.1 Basisideen für eine Unterrichtseinheit

a) Es ist von großem Vorteil, wenn die allgemeinen Basisideen,

17 F.J. Kops u.a. (s.o. Anm. 8), 371.

18 Vgl. E. De Corte, Naar een leerling-gericht onderwijs via een leerkracht-gericht onderwijsbeleid (Über ein lehrer-

welche die großen theologischen Kraftlinien und Standpunkte des Gesamtprojekts bilden, mit den dazugehörigen allgemeinen Lernzielen in der Einleitung des Lehrerteils stehen. Denn dann weiß der mit dem Projekt befaßte Religionslehrer genau, womit er es auf theologischer Ebene zu tun hat. Die Basisideen bilden den eigentlichen Kernlehrstoff und gleichfalls den theologischen Denkraum der ganzen Einheit.

Man sollte Basisideen, die auf das Niveau des Unterrichtenden hin geschrieben sind, am besten nicht in der Form von Artikeln darbieten. Denn es könnte sein, daß der Lehrer sie so zu wenig in den Griff bekommt. Andererseits aber dürfen sie sich auch nicht zu sehr gleichsam als Skelett und nicht zu mager präsentieren. Das sagt dem Lehrer zu wenig.

Am empfehlenswertesten ist es, die Basisideen in hierarchischer Reihenfolge vorzutragen. Sie zeigen dann die logische Ordnung des Inhalts der Unterrichtseinheit (die Lehrsequenz). Das muß nicht heißen, daß sie damit auch die genaue Aufeinanderfolge der Stücke des Lehrprozesses (die Instruktionssequenz) angeben. Sie stellen ja nicht den Ausgangspunkt, sondern den Endpunkt eines schulkatechetischen Projekts dar. Allerdings stehen sie am Anfang einer Einheit, doch nur zur Hilfe für den Lehrer. Und mittels des Lehrprozesses können sie dann zu Basiserkenntnissen der Schüler werden. Im übrigen dient es der Sache, wenn man manche Basisideen in Subbasisideen unterteilt. Das macht die Grundstruktur des Lehr- und Lernstoffs erkennbarer.

b) Eine Lehreinheit kann aus einer oder mehreren Religionsstunden-Einheiten einer gesamten Unterrichtseinheit bestehen. Bei jeder Lehreinheit können einige allgemeine Basisideen, die sich darin vorfinden, konkreter und ausführlicher dargelegt werden, besonders, wo man die konkreten Stoffe oder die Impulse aus dem Schülerteil in Betracht zieht.

3.2 Eine gründliche "strukturelle" Gliederung des Inhalts der Impulse

Der Lehrerkommentar wird wertvoller, wenn er mit einer gründlichen "strukturellen" Analyse des Inhalts der konkreten Stoffe

orientiertes Unterrichtswesen zu einem schülerorientierten Unterricht), in: Onze Alma Mater 1977, Nr. 2, 80-100.

des Schülerteils versehen ist. Dabei liegt die primäre Aufgabe der Informationsrubrik zu den verschiedenen Stoffen meines Erachtens nicht in der Beantwortung gestellter Fragen (wie in Rubriken "Zum Text", "Zur Fotografie", "Hinweise zur Sache", "Inhaltliche Schwerpunkte", "Zum Bibeltext"), sondern in der Darbietung einer angebrachten Entdeckungsweise, was sich in einem bestimmten Text oder Foto zum Ausdruck bringen will oder wie beide wirken, um Bedeutung zu produzieren (man vergleiche das mit den bereits erwähnten Heuristiken). Es versteht sich von selbst, daß die Anwendung der strukturalistischen Methoden hierfür sehr nützlich ist. So gesehen bedeutet die inhaltsbeschreibende Rubrik einen Bildungsfaktor für den Unterrichtenden. Sie kann sich als Modell dessen bewähren, wie der Lehrer ans Werk gehen muß, um die Schüler zu erreichen. Freilich setzt das voraus, daß diejenigen, die ein Projekt zusammenstellen, sich selbst mit der Eigendynamik eines konkreten Impulses auseinandersetzen. Derartige strukturelle Gliederung problematisierender und informierender Gegebenheiten verhilft überdies zu gezielten methodologischen Andeutungen und Anregungen¹⁹.

3.3 Ein strukturiertes Tafelschema

Die Tafel bleibt ein sehr wichtiges Lehrmittel. Sie gibt die Möglichkeit, sowohl den Lernstoff Schritt um Schritt und visuell vor der gesamten Klassengruppe zu entfalten als auch den Kernstoff festzulegen.

In erster Linie muß das Tafelschema dynamisch die inhaltliche "Struktur" des Unterrichtsgegenstands wiedergeben. Die Struktur hat schematischen Charakter. Sie braucht sich nicht in einem Artikel vorzustellen. Freilich kann man zuweilen einige Basisideen im Kern zusammenfassen. Am besten ist es, die Dynamik (beziehungsweise die Dialektik), die ein Schema enthält, in Symbolen spürbar werden zu lassen: in Symbolen von Gegen-

¹⁹ Zurecht schreibt R. Vandenberghe: "Die Formulierung von Zielsetzungen wäre wohl sehr sinnvoll und könnte besonders gut funktionieren, wenn man den zugrundeliegenden Handlungsstrukturen mehr Aufmerksamkeit widmete, und wir wiederholen: auch was das Formulieren betrifft. Bei der Niederschrift von Arbeitsweisen bekommt man tatsächlich Anweisungen für das, was man mit den Schülern tut" - in: Voorbereiden van lessen (Vorbereitung von Unterrichtsstunden), in: Nova et Vetera, 1979-1980, Nr. 1/2, 6.

sätzen \gg , von gegenseitiger Relation \Leftrightarrow , von Zusammenhängen \rightarrow , von Unterschieden \neq usw.

Mit Hilfe eines strukturierten Tafelschemas müßten die Schüler am Ende der Unterrichtsstunde in der Lage sein, selbständig eine Reihe von Basiserkenntnissen in Worte zu fassen. Dabei sollten sie zugleich die Symbole interpretieren, welche die Struktur sichtbar zu machen versuchen. Manchmal ist es von Nutzen, daß die Schüler am Stundenende das Tafelschema in ihr Arbeitsheft übertragen. Meines Erachtens liefert der gegenwärtige Lehrerkommentar, sofern er regelmäßig gediegene Tafelschemata anbietet, einen belangreichen Beitrag zur Fortbildung des Religionslehrers.

Ein Tafelschemaentwurf bedeutet für den Lehrer eine nicht zu unterschätzende Hilfe. Er erleichtert es ihm, während des Unterrichts selbst ein Tafelschema zusammenzubauen, das sich dem konkreten Verlauf der Lehrstunde anpaßt. Dabei soll die Mitwirkung der Schüler freilich eine beträchtliche Rolle spielen.

3.4 Strukturierte Zusammenfassung der Religionsstunde im Blick auf die Schüler

Wo sich wichtige Punkte herausstellen und ganz gewiß beim Abschluß einer Reihe von Unterrichtsstunden ist eine Zusammenfassung des Inhalts von Gelehrtem und Gelerntem auf dem Schüler-Niveau begrüßenswert. Im Vergleich zu den Tafelschemata sind die Zusammenfassungen tiefer ausgearbeitet und lassen sich in die Form eines Artikels bringen. Sie müssen die Struktur des Lehr- bzw. Lernstoffs dynamisch demonstrieren. Dabei sollten die Schüler aktiv einbezogen werden. Sind derlei Zusammenfassungen im Schülerteil des Unterrichtsmaterials vorhanden, so besteht meines Erachtens die Gefahr, daß der gesamte Unterrichtsprozeß in ein wenig kreatives und kaum schülergemäßes Geschehen absinkt. Deshalb schlage ich für den Lehrerteil des Materials regelmäßige Entwürfe strukturierter Zusammenfassungen vor, die sich ausdrücklich der Altersgruppe zuwenden, auf die das Projekt zielt. Anhand dieser Entwürfe und mit entsprechender Rücksichtnahme auf Fragen, Reaktionen und Erspürtes, das sich den Schülern während des Unterrichtsprozesses nahelegte, kann der Lehrer selbst eine Zusammenfassung schreiben, in der er sein und der Schüler Eigenes erkennt. Am besten ver-

vielfältigt man die Zusammenfassungen nach Abschluß jeder wichtigen Lehrphase und am Ende des Projekts und teilt sie in der Klasse aus. In der Zusammenfassung darf durchaus die abweichende Meinung eines Teils der Klassengruppe zu Wort kommen. Und man kann auch darin vermerken, daß ein bestimmter Problemaspekt weitere Diskussion und Bearbeitung fordert.

3.5 Ein theologisches Lexikon für die Schüler

Es ist wünschenswert, daß ein Expertenkreis ein theologisches Schülerlexikon produziert - eventuell sogar zwei: eines für die 10 bis 14jährigen und eines für die 15 bis 18jährigen. Das wäre zunächst einmal eine gewaltige Erleichterung für diejenigen, die verschiedene Reihen Religionsbücher zusammenstellen. Und dann schüfe es Raum für größere Aufmerksamkeit bezüglich strukturierender Glaubenserkenntnisse. Nebenbei bemerkt erfüllt der neue Katechismus "Grundriß des Glaubens" auch eine wertvolle lexikale Funktion.

4. Einige Beispiele von Basisideen

A. "Kirche und Arbeit". Basisideen für ein Teilstück eines Religionsunterrichtsjahresplans für 16-17jährige Schüler²⁰

I. Der Mensch ist in beträchtlichem Grade arbeitendes Wesen.

1. Der Begriff "Arbeit" bedarf der Ausweitung

a) Arbeit kann man als menschliche Tätigkeit bezeichnen, die im Rahmen einer gesellschaftlich geregelten Befriedigung von Bedürfnissen verrichtet wird (R. Kwant, 32);

20 Für die Zusammenstellung der Basisideen über "Arbeit und Glaube" haben wir u.a. die folgenden Bücher und Zeitschriftennummern in Anspruch genommen: R. C. Kwant, Philosophie der Arbeit, Antwerpen 1964; II. Vaticanum, Pastorale Konstitution über die Kirche in der Welt dieser Zeit (Gaudium et Spes); Belgische Bischöfe, Ein lebenskräftiges Europa, Brüssel 1976; N. Lohfink, Denk an den Sabbat: Halte ihn heilig!, in: KatBl 102 (1977), 691-693; "De Vijgeboom", 1978, Nr. 16 (Spezialnummer: "Arbeit - Fluch oder Segen?"); "Speling", 1979, Nr. 3 (Spezialnummer über die Arbeit); R. Van Kessel, Befreiung in der Arbeit, Tilburg, "Konferenties Nederlandse Religieuzen" (Konferenzen niederländischer Ordensleute), 1979; Niederländische Bischöfe, Der Mensch in der Arbeit, Fastenhirtenbrief 1980, in "Archief van de Kerken" (Archiv der Kirchen) 1980, Nr. 8 - Abkürzung: Niederl. Bisch.; R. Masure, Anders miteinander Mensch sein, Antwerpen 1980; Concilium 16 (1980), Heft 1 (Spezialnummer über Arbeit und Religion); L. Van Bladel, Christlicher Glaube und Gesellschaftskritik, Antwerpen 1980.

ebenso kann man in der Arbeit menschliche Selbstversorgung in gesellschaftlich geregelter Arbeitsverband sehen (R. Kwant, 81).

b) Der Begriff Arbeit bedarf heutzutage der Ausweitung, und zwar so, daß er sich auf jede Form sinnvollen Einsatzes in der Gesellschaft und für die Gesellschaft bezieht, auf allerlei Formen eigenen "Wohlstands" sowie des Wohlstands der anderen (Speling, 44).

c) Folglich ist von viel mehr als ausschließlich bezahlter Berufsarbeit zu sprechen: beispielsweise von Erziehung, Haushaltswirken, sozialem Freiwilligendienst, Vereinigungsleben usw. (Speling, 44; Niederl. Bisch., Einleitung).

d) Wahrscheinlich werden wir uns in nächster Zukunft auf ein anderes System vorbereiten müssen, worin Arbeit und Einkommen voneinander gelöst sein können (Niederl. Bisch., 1.5) und worin kein Unterschied in der Wertung bezahlter und unbezahlter Arbeit mehr besteht. Hierbei läßt sich an ein Basiseinkommen für alle, die nichtbezahlte Arbeit tun, denken (Speling, 67).

2. Die Bedeutung der Arbeit ist vielfältig

a) Die Arbeit ist sowohl Welt-Entwurf als auch Selbst-Entwurf (R. Kwant, 70). Durch sein Schaffen beherrscht der Mensch seine Naturgebundenheit, vermenschlicht er die Natur um sich herum und verwirklicht er seinen Eigenwert (R. Kwant, 76, 83).

b) Arbeit stellt nicht nur einen ökonomischen Faktor, ein Verdienstproblem oder ein beiläufiges Stück menschlicher Existenz dar. Sie hat mit unserem ganzen Mensch-Sein, mit unserer totalen Lebensgemeinschaft (Gesellschaft) und unserer gesamten Zukunft zu tun.- Bei der Arbeit dreht es sich um wesentliche Werte wie Gesundheit, Schaffensfreude, Solidarität und Anerkennung der Menschen untereinander, Lastenverteilung, Ausbreitung der Verantwortlichkeit wie auch um geistige Not.

3. Jeder hat Recht auf Arbeit

a) Jeder hat die Pflicht, zuverlässig zu wirken, aber zugleich auch das Recht auf Arbeit. Es ist die Aufgabe der Gesellschaft, ihren Gliedern ausreichende Arbeitsmöglichkeiten zu verschaffen (Gaudium et Spes, 67).

b) Die (Jugend-)Arbeitslosigkeit trifft man heutzutage vor allem bei Leuten in niedrigen sozialen Positionen an, denen zu meist wenig oder keine Ausbildung zuteil geworden ist und unter welchen Frauen und Mädchen am gefährdetsten sind (Speling, 39).

c) Die Folgen der Jugend-Arbeitslosigkeit lassen sich so zusammenfassen: das Eigenwertgefühl wird untergraben und die individuelle Entfaltung gehemmt; soziale Kontakte gehen verloren und die soziale Einbindung (Integration) vollzieht sich schwieriger oder überhaupt nicht; es entsteht ein Gefühl von Scheitern durch eigene Schuld, von Nutzlosigkeit hinsichtlich Familie und Gesellschaft. Fatalismus und Desorientierung bilden das letzte Stadium dieses negativen Prozesses (Speling, 40).

II. Es gibt viele Formen von Verfremdung (z.B. Sünde) aufgrund persönlicher und struktureller Ursachen.

1.a) Kampf und Beratungsdiskussionen früherer Generationen und heutiger Arbeiter haben in unseren Gebieten zu ansehnlicher Verbesserung der Arbeitsbedingungen, der Arbeitssituationen und der Arbeitszufriedenheit geführt (Niederl. Bisch. 1.1).

b) Auch vielerlei christlich-soziale Organisationen und Initiativen haben sich in diesem Bereich große Verdienste erworben.

2.a) Gleichwohl begegnen wir noch vielen Lebens- und Arbeitssituationen, welche die kulturellen Anstrengungen der Menschen behindern und das Kultur-Bedürfnis zerstören. Dies gilt in erster Linie für Bauern und Arbeiter (Gaudium et Spes, 60).

b) Daran tragen auch Christen Schuld.

3.a) Das kapitalistisch-ökonomische System unserer Zeit orientiert sich an einer bestimmten Freiheitsauffassung, die sich in einem Kräfftedreieck zum Ausdruck bringt, das eigennützigter Gesinnung entstammt und auf Gewinn und Macht basiert. Sein Resultat ist Ungleichheit (Masure, 125).

b) Diese Ungleichheit nimmt auf Weltebene, insbesondere in der Dritten Welt, erschreckende Ausmaße an.

4.a) Das Leid der Arbeit ist normalerweise ungleich verteilt, bestimmt in Weltperspektive.

b) Die Überfülle an Leid in der Welt hat neben persönlichen auch strukturelle Ursachen.

5. Freilich ist Arbeit nicht das Einzige, was unserem Leben

Sinn gibt. Und nicht immer ist Arbeit selbst sinnvoll... Sinnlos wird sie, sobald sie unser Leben beherrscht und Werten und Erfahrungen anderer Art keinen Raum mehr schenkt, z.B. Feiern und Spiel, Liebe und Freundschaft, Stille und Einkehr (Niederl. Bisch. 2.3).

6. Von christlichem Standpunkt aus bedeutet die Entfremdung von Mensch und Volk in der Welt der Arbeit "Sünde" gegenüber Gott und den Menschen.

III. Die Schaffung einer menschenwürdigen Arbeitswelt fordert gemeinsamen Einsatz für die Veränderung der ökonomischen Strukturen und zugleich der vorherrschenden Mentalität.

1. Die Welt der Arbeit besitzt eine berechnigte Autonomie, die nach Meinung der Gläubigen gottgewollt ist.

a) Nicht zuletzt aus biblisch gegebenen Gründen sollte der Christ die berechnigte Autonomie der Arbeitswelt loyal anerkennen und seinen Vorteil daraus ziehen (Gaudium et Spes, 55.59).

b) Diese Autonomie stimmt mit dem Willen des Schöpfers überein. Sie konkurriert nicht mit Gottes Allmacht, sondern ist ein Zeichen davon.

c) Hinsichtlich einer menschenwürdigeren Arbeitswelt bedarf es heute mehr als früher offener, ehrlicher und sachkundiger Mit-einanderwirkens von Christen und Andersdenkenden, das sich auf die Anerkennung der berechnigten Autonomie der Welt der Arbeit gründet.

2. Es drängen sich neue ökonomische Strukturen zur Vermenschlichung der Arbeitswelt auf.

a) Der Aberglaube der Wohlstandsoptimisten, das sachlich Gute für einzelne werde auf die Dauer ganz von selbst dem menschlich Guten für alle dienen, ist überholt (Niederl. Bisch. 3.3).

b) Das echte Solidaritätsgefühl unter allen Menschen fordert ein alternatives Kräftereieck, das aus der Veränderung ökonomischer Strukturen sowie einem tiefgründigen Mentalitätswandel resultieren muß. An die Stelle von Eigennutz sollte Verantwortungsbewußtsein treten, Gewinn und Macht sollten hinter Gewinnverteilung und Mitsprache verschwinden. Daraus erwächst Gleichwertigkeit aller Arbeitenden (Masure, 125-126).

c) Begriffe wie Entwicklung und Gleichschaltung oder fundamen-

tal-revolutionäre Veränderung des Arbeitswesens deuten zwei Denkweisen an, die einander wahrscheinlich nötig haben, will man zu einer richtigen Analyse unserer Gesellschaft kommen und den rechten Weg finden (Niederl. Bisch. 3.2).

3. Einige konkrete Gedanken bezüglich der Arbeitswelt:

- a) Heutzutage ist eine gerechtere Verteilung der Arbeitsmöglichkeiten dringend notwendig. Recht auf Arbeit ist vornehmlich zu einer Angelegenheit von Solidarität eines jeden mit allen und aller mit jedem geworden (Niederl. Bisch. 3.2).
- b) Es sollte alles für die weitere Gleichstellung der Arbeits-einkommen getan werden. Als praktische Faustregel kann dabei gelten: "Soviel Gleichheit wie möglich, soviel Ungleichheit wie nötig" (Masure, 114).

IV. Es gibt Gottesvorstellungen, die für den Ausbau einer menschenwürdigen Arbeitswelt wertvoll, aber auch solche, die von Nachteil sein können.

1. Die Geschichte weiß von unablässiger Wechselwirkung zwischen Gotteserleben und Arbeitserleben (Niederl. Bisch. 2.1).

2. Harte Arbeit ist Menschenlos; Freizeit ist Vorrecht der Götter - so stellte man es früher oft dar.

Die Israeliten kehrten die Dinge um. Der Gott, der Bibel ist jemand, der arbeitet und zugleich ausruhend genießt (Ex 20,11). Nach dem Bild dieses Gottes ist der Mensch geschaffen: als arbeitendes u n d als genießendes Wesen.

3.a) Im Altertum (in der griechisch-römischen Welt und im alten Orient) bestand eine deutliche Verteilung von Arbeit und Freizeit. Handarbeit war das Los von Sklaven und Frauen. Freie Berufe und Entspannung waren den freien Männern, den "höheren" Ständen vorbehalten. Das hatten die Israeliten an eigenem Leib erfahren, als sie in Ägypten als Sklaven behandelt wurden (Dtn 5,15).

b) Das Sabbatgebot der Israeliten (Gen 2,3; Ex 20,8) bedeutete auch eine gesellschaftlich-politische Revolution: für j e d e n war Arbeit und Freizeit vorgesehen, und zwar in zeitlicher Aufeinanderfolge (Ex 20,8-10; Dtn 5,14) (N. Lohfink).

4.a) Biblischer Auffassung zufolge ist der Mensch von seinem Schöpfer dazu begabt, Kulturgüter zu schaffen. Dieser Schöp-

fungsglaube war kräftiges Stimulans für den Fortschritt der Arbeitswelt. Das Wirken des Menschen bewahrt "die Werke von Gottes Weisheit davor, unfruchtbar zu bleiben" (Weish 14,5).

b) Diese Auffassung befindet sich im Widerspruch zu
 - der mythischen Idee, daß Kulturgüter und -werkzeuge von den Göttern geschaffen und dem Menschen gegeben sind; und zu
 - dem griechischen Mythos von Prometheus, demzufolge das Feuer den Göttern geraubt werden mußte (Concilium, 68).

5. Marx vermag die Religion einzig als geistiges Produkt der entfremdeten Arbeit zu interpretieren: als Entfremdung, als Opium des Volkes und vornehmlich als Ideologie (Concilium, 20). Fraglos hat die Haltung von Christen des 19. Jahrhunderts diese Ansicht mit Nachdruck provoziert.

6. Die Finsternis in der Arbeitswelt ist auch darauf zurückzuführen, daß Christen kollektiv die Offenbarung nach ihrem eigenen Bild und Gleichnis färbten und färben. Damit wurde und wird unser Gott, der das Heil aller Menschen will, oft zum Bundesgenossen des Eigennutzes verunstaltet. Herrschende Systeme und Auffassungen nehmen ihn in ihren Dienst (Niederl. Bisch. 2.1).

V. Eine verantwortbare jüdisch-christliche Sicht der Arbeit vermag einen bedeutsamen Beitrag zur Lösung des heutigen Arbeitsproblems zu liefern.

1. Zwar enthält die Bibel keine unmittelbaren und zeitgerechten Antworten auf die gegenwärtigen Arbeitsfragen, doch kann sie mittelbar - mit ihrer Gottesvorstellung und ihren in Gott bekräftigten menschlichen Werten - den Ausbau einer menschenwürdigen Arbeitswelt stark stimulieren.

a) - In der Bibel finden sich keine ausgefeilten Rezepte für die konkrete Lösung der Probleme in der heutigen Arbeitswelt. Es lassen sich keine sogenannten christlichen Lösungen direkt aus der Bibel destillieren (L. Van Bladel, 21-22).
 - Durch die in ihrer Gottessicht gegründeten tiefmenschlichen Werte kann die Bibel indirekt wesentlich zur konkreten Lösung der zeiteigenen Arbeitsprobleme beitragen.

b) Christliches Reden von der Arbeit ist indessen nicht möglich, sofern ihm nicht eine verantwortbare Meinungsbildung vorausgeht

- über die Tatsächlichkeit der Arbeit,
- über das, was Menschen in der Arbeit erleben,
- über die Ursachen davon,
- über die Ambivalenz religiöser Haltungen gegenüber der Arbeit,
- über die Doppelsinnigkeit der Arbeit selbst und
- darüber, was die Zeichen der Zeit als Veränderungsmöglichkeiten andeuten (Niederl. Bisch. Einleitung; Concilium, 76).

c) Für christliches Reden über die Arbeit ist es beispielsweise entscheidend, ob die religiösen Werte eine ungleiche, ausbeutende oder unterdrückende Arbeitseinteilung neben entsprechenden Arbeitszielen und -umständen verstärken oder verhindern (Concilium, 81).

d) Die Anwendung des Exodus-Glaubens, der Gott als Befreier aus erniedrigendem und menschenentehrendem Dienen-Müssen bekennt, zur Befreiung des Arbeiters aus dem Griff von Ausbeutern und knechtenden Strukturen ist eine richtige Aktualisierung der biblischen Botschaft (De Vijgeboom, 103).

e) Es gibt drei Kriterien, mit denen sich die Welt der Arbeit evangeliumsgemäß beurteilen läßt:

- die Ehrfurcht vor der Würde jeder menschlichen Person (die Arbeit muß zur Entfaltung der eigenen Person und zur Entfaltung der anderen, ja zur Entfaltung der gesamten Gesellschaft beitragen),
- die Überzeugung, daß der Herr mit seinem Aufruf zu Liebe und Gerechtigkeit in Personen und Gruppen unter uns am deutlichsten denen zugegen ist, die am meisten leiden müssen,
- die Gewißheit, daß Gottes Gnade uns dazu verpflichtet, die Gesellschaft im Licht des Evangeliums zu verändern, mag die Welt durch die Macht des Bösen auch noch so weit von Gottes Heilsverheißung entfernt sein (Niederl. Bisch. Einleitung).

2. Das Evangelium ist, auch in gesellschaftlich-ethischer Hinsicht, eine Verheißung, eine utopische Instanz.

a) Die Kirchengemeinschaft hält Jesu Verheißung der Möglichkeit eines vollkommenen Heils des ganzen Menschen und aller Menschen lebendig.

b) In der Welt der Arbeit ist strukturell wie personbezogen mehr möglich, als wir für möglich halten. Das verkündigt uns Jesus Christus (Van Bladel, 18).

c) Unsere Sonntagseucharistie feiert unsere Erlösung, unsere Freiheit, unsere christliche Vision. Diese Vision übersteigt die Grenzen unserer irdischen Existenz, ist aber nicht gelöst von unserem Leben und unserer Arbeit, die wir in der Woche tun (Niederl. Bisch. 2.8).

3. Das Evangelium ist, auch in gesellschaftlich-ethischer Hinsicht, Anklage, kritische Instanz, die in Jesu Namen jede Form von Verfremdung als Sünde gegen Gott und die Menschen demaskiert.

a) Wir müssen bei uns selbst und bei andern gründlich nachprüfen, wie wir über das Leid in der Welt der Arbeit reden. Wer Unrecht in der Arbeit als Schicksal, als unvermeidliches Produkt sozialer Gesetzmäßigkeiten oder als Sündenstrafe ansieht, befindet sich im Widerspruch zum Ganzen der biblischen Gegebenheiten.

Allzu oft wurde und wird das Erleben der Arbeit als Pflicht mißbraucht, und zwar von Menschen und Gruppen, welche die Macht haben, andere für ihre eigenen Interessen arbeiten zu lassen, (Niederl. Bisch. 2.2).

b) Gottes Offenbarung in Bibel und Tradition wie auch das menschliche Gewissen sind besonders kritisch, wo es um die Frage geht, was Gesellschaftsbereiche in der Arbeitswelt mit den vielfältigen Unterschieden anfangen, den Unterschieden zwischen Menschen und Möglichkeiten, den Unterschieden auf dem Gelände der Macht, des Ansehens und des Besitzes (Niederl. Bisch. 1.3).

c) Der menschlichen Solidarität stehen allerlei traditionelle und fast selbstverständliche gesellschaftliche Wertungen nach 'hoch' und 'niedrig', 'mehr' und 'weniger' (u.a. in der Welt der Arbeit) im Weg. Gerade deswegen sagt uns die Offenbarung unablässig, daß Gott Bundesgenosse der Geringsten ist (Niederl. Bisch. 2.5).

d) Allerdings lehnt die Bibel Überbewertung der Arbeit (Lk 12, 13-21) und der Kultur (Gen 4: Kain und Abel, und Gen 11: Turmbau von Babel) ab.

e) Christliches Sprechen über Arbeit darf kein Versuch sein, einen Sinn der Arbeit zu legitimieren (beispielsweise Arbeit als Disziplin, als Leistung, als Erfolgsinstrument), der früher hauptsächlich von den reichen Bürgern und den Intellektuellen, also längst nicht von allen Gliedern der Gesellschaft hineingelegt wurde (Concilium, 81).

4. Das Evangelium ist, auch in gesellschaftlich-ethischer Hinsicht Aufruf, konstruktive Instanz, die zu radikalem Engagement einlädt.

a) Mit seiner Arbeit ist der nach dem Bild und Gleichnis Gottes geschaffene gläubige Mensch Mit-Schöpfer an der Seite Gottes. Er muß die Welt "unterwerfen" und sie "behüten und bewahren" (Genesis). Dieser Schöpfungsglaube bedeutet ein kräftiges Stimulans für die Schaffung einer menschenwürdigeren Welt.

b) Es ist eine Forderung von Gottes Gerechtigkeit und damit menschliche Pflicht, das unvermeidliche Arbeitsleid ehrlich zu verteilen und es nach Möglichkeit von uns allen tragen zu lassen sowie dafür zu sorgen, daß die Wohltaten des kulturellen Fortschritts in der Welt ausnahmslos allen gleichwertig zugutekommen (Gaudium et Spes, 60).

c) Auch Christen müssen sich mit Eifer dafür einsetzen, daß das Recht auf menschenwürdiges Leben in der Welt der Arbeit für alle rechtlich bekräftigt, d.h. mittels gesetzlicher Bestimmungen garantiert wird (Ein lebenskräftiges Europa).

B. "Gott und das Leid". Basisideen für ein schulkatechetisches Projekt für 16-18jährige (ungefähr 12 Unterrichtsstunden)

Es folgt hier eine Reihe Basisideen, Subbasisideen und dazugehörige Zielsetzungen. Sie wurden für eine schulkatechetische Einheit über Gott und das Leid (für 16-18jährige) von Greta Philips ausgearbeitet. Nach dem Studium einiger philosophischer und theologischer Basiswerke über Gott und das Leid stellte sie einen vorläufigen Entwurf von Zielsetzungen und Basisideen zusammen. Danach sammelte sie mit Hilfe einer Arbeitsgruppe konkrete Stoffe (Zeugnisse, theologische Texte, Gedichte, Kunstwerke usw.) für den Schülerteil der Einheit. Im Anschluß daran schrieb sie die Erläuterung für den Unterrichtenden. Zur Einleitung der Erläuterung bediente sie sich einer Überarbeitung der allgemeinen Zielsetzungen und Basisideen, die im Zuge der Unterrichtseinheit konkreter und differenzierter dargelegt werden²¹.

21 Vgl. Greta Philips, Lijden en evangelische solidariteit (Leiden und im Evangelium gegründete Solidarität) - aus der Reihe schulkatechetischer Einheiten für 16-18jährige, die un-

BasisideenZielsetzungen

I. Vielfältiges Leiden:

Herausforderung des Menschen

1. Leiden läßt eine ausdrückliche Zweiseitigkeit erkennen: es macht Menschen zunichte, oder es richtet sie auf.

1.1 Im Leiden sind verschiedene Ebenen zu unterscheiden: die des physischen, die des psychischen und die des sozialen Leidens.

1.2 Leiden bringt Menschen oft in Verwirrung und Verbitterung.

1.3 Viele Leidende suchen Halt in sich selbst, in anderen und in Gott.

1.4 Leiden hat - neben anderen - auch strukturelle Ursachen: verkehrte Mentalität und hinderliche Strukturen.

- Auf die verschiedenen Leidensformen achten: a) in der eigenen Umgebung, b) im ausgedehnteren Kreis.
- Bereitschaft zu überdenken, inwieweit wir für das Leiden in der Welt empfindsam sind.
- Verschiedene Leidens-Dimensionen a) wiedergeben, b) mit Beispielen illustrieren.
- An Beispielen aufzeigen, wie Leiden zu einer negativen Lebenshaltung (Verfremdung) führen kann.
- Den lähmenden Effekt von "Unproduktivität" andeuten a) im Leben Älterer, b) im Leben Jüngerer.
- Die inneren und äußeren Faktoren unterscheiden, die bei der Problemverarbeitung eine positive Rolle spielen.
- Den Zusammenhang zwischen heutigen Gesellschaftsstrukturen und gewissen Formen des Leidens aufzeigen.

ter Leitung von J. Bulckens, P. Cooreman, C. Hindrycks zustande kam und vom Patmos-Verlag, Antwerpen 1978 herausgegeben wurde. Schülerenteil, 40 S.; Lehrer-Erläuterung, 60 S.

II. Menschen suchen eine Antwort auf das Leidensproblem

2. Interpretation und Erleben des Leidens hängen in hohem Grade von der Gottesvorstellung ab, die Glaubensgrundlage oder Anlaß zum Bruch mit dem Glauben ist.
- 2.1 Eine bestimmte Auffassung hinsichtlich des göttlichen Willens (Gott, der alles direkt vorbestimmt) kann zum Fatalismus führen.
- 2.2 Dieselbe Auffassung hinsichtlich des Willens Gottes kann auch Glaubenskrisen zur Folge haben.
- 2.3 Eine bestimmte Sicht der Liebe Gottes ("Gott weiß genau: es wird irgendwie zum Guten dienen") kann zur Passivität im Leiden führen.
- 2.4 Eine bestimmte Vorstellung von der Liebe ("Wer liebt, verursacht kein Leid") kann die Ablehnung des Gottesglaubens zur Folge haben.
- 2.5 Gewisse Vorstellungen von einem persönlichen Lebens-Gott können eine dynamischere Haltung gegenüber dem Leiden zustande bringen.
- 2.6 Der eventuelle Bruch mit Gott schließt den Widerstand gegen das Leiden nicht aus.
- Den Zusammenhang zwischen dem Gottesbild und der Bewältigung des Leidens in Worte bringen.
 - Den Zusammenhang zwischen Formen von Gelassenheit und einer bestimmten Gottesvorstellung darlegen.
 - Gewisse Formen des Unglaubens als Protest gegen einen Gott, der das Leiden will a) in der eigenen Umgebung erkennen, b) der Kritik des Evangeliums aussetzen.
 - Die Gottesauffassungen von beispielgebenden Figuren wie Panneloux und Rieux (vgl. La Peste von A. Camus) miteinander vergleichen.
 - Die Haltung von Rieux (vgl. La Peste von A. Camus) gegenüber Gott a) beschreiben, b) kritisch analysieren.
 - a) Deutlich machen und b) würdigen, wie Menschen aus ihrem Glauben die Kraft schöpfen, das Leid sinnvoll zu durchleben.
 - Konkrete Formen von Solidarität zwischen Gläubigen und Nichtgläubigen a) aufzählen, b) bewerten.

III. Der biblische Mensch und das Leid: eine allmähliche Erhellung Ijob

3. Im Buch Ijob finden wir verschiedene Perspektiven des Verhältnisses zwischen Gott und dem Leid.
- Die aktuelle Bedeutung der Leidens- und Gottesproblematik im Buch Ijob andeuten.
- 3.1 Manche haben die Auffassung, daß Leid eine Strafe Gottes ist. Damit gibt Ijob sich nicht zufrieden.
- Ijobs Protest gegen den strafenden Gott a) wiedergeben, b) vergleichen mit Reaktionen von Krankenhauspatienten.
- 3.2 Eine andere Auffassung sieht im Leiden eine Art pädagogisches Lehrmittel in Gottes Hand. Dagegen wehrt sich Ijob.
- Gewisse Ausdrücke, die auf eine traditionelle Gottesvorstellung hinweisen, a) erkennen, b) mit den Worten der Freunde Ijobs vergleichen und c) beurteilen.
- 3.3 Gleichfalls besteht die Auffassung, daß Gott dem Leidenden zur Seite steht und in Solidarität für ihn auftritt (nicht in Allmacht, sondern in wehrloser Überlegenheit). Diese Auffassung macht sich Ijob zu eigen.
- Die Kritik Ijobs an den traditionellen Gottesvorstellungen a) formulieren, b) mit der heutigen Kritik an bestimmten Gottesbildern vergleichen.
 - Elemente für ein neues Gottesbild, das sich auf die Leidensproblematik bezieht a) angeben, b) bewerten.
- 3.4 Ijob durchlebt eine Entwicklung a) in seiner Haltung gegenüber dem Leiden, b) in seiner Gottesvorstellung.
- Die verschiedenen Etappen in Ijobs Glaubensentwicklung wiedergeben.

Jesus

4. Im Auftreten Jesu liegen sinngebende Elemente für a) den Kampf gegen das Leid, b) die Integration des Leidens.

4.1 Jesus umgibt den leidenden Menschen immer mit Liebe in Wort und Tat.

- Den scharfen Kontrast zwischen der Haltung Jesu und der vieler Pharisäer gegenüber dem leidenden Menschen mit einigen Evangelienberichten illustrieren.

4.2 Jesus wurde auf verschiedene Weise persönlich mit dem Leiden konfrontiert.

- Verschiedene Situationen persönlichen Leidens in Jesu Leben a) aufzählen, b) analysieren.

4.3 Man hat Jesus religiöser und politischer Überzeugungen wegen verhaftet, gefoltert und getötet. In diesem vielfältigen Leiden bleibt Jesus treu; eine Folge seiner Hingabe an Gott und seiner Liebe zum Menschen.

- Die der von Lukas geschriebenen Leidensgeschichte eigenen Akzente hervorheben in Zusammenhang a) mit der Anklage gegen Jesus, b) mit der Haltung Jesu, c) mit der Verhaltensweise von Obrigkeitsinstanzen.

4.4 Der leidende Jesus inspiriert bis heute Menschen bei der Bewältigung ihrer Leidensprobleme.

- Beispiele dessen geben, wie auch heute Menschen um religiöser oder politischer Überzeugungen willen gefangengesetzt und gemartert werden.

4.4 Der leidende Jesus inspiriert bis heute Menschen bei der Bewältigung ihrer Leidensprobleme.

- Elemente der heutigen Krankenseelsorge a) beschreiben, b) bewerten.

IV. Solidarität im Leiden

5. Trotz vieler negativer Gesichtspunkte wird Leid erträglicher, wenn man den Leidenden aus seiner Isolation befreit und ihn in einen Kreis evangeliumsorientierter Solidarität aufnimmt.

- Verschiedene Leidensphasen a) umschreiben, b) konkret darstellen.

5.1 Es widerspricht der Menschenwürde, Menschen in Einsam-

- Beispiele von Isolation a) geben, b) von ihren Ursachen

- keit ersticken zu lassen. her erklären.
- 5.2 Oft beurteilt man Klagen - Den Sinn des Betens in Not
zu einseitig als Zeichen (re- und Klage a) in Worte brin-
ligiöser) Unerwachsenheit. Kla- gen, b) akzeptieren.
ge kann Ausdruck von Hoffnung
sein.
- 5.3 Menschen müssen lernen, - Den Aufruf des Evangeliums
ihr Leiden in Kontakt mit den zur Kommunikation a) be-
andern und dem Andern zum Aus- schreiben, b) aktualisieren.
druck zu bringen.
- 5.4 Ohnmacht und Apathie las- - Aufzählen, was der Solidari-
sen sich von solidarischem Han- tät im Wege steht.
deln des Menschen durchbre- - Andeuten, wie die Widerstände
chen. zu überwinden sind.
- Konkrete Solidaritätsaktionen
a) vorschlagen, b) durchfüh-
ren, c) auswerten.

C. Die alte Eiche (Parabel aus dem fernen Osten von Chuang Tzu):

Beispiel von

1. struktureller Inhalts-Analyse eines konkreten Stoffs,
2. strukturiertem Wandtafelschema,
3. strukturierter Zusammenfassung einer Religionsstunde,
4. Basisideen im Rahmen einer Unterrichtsstunde mit dem Thema "Der Seinsmodus und die Religion".

Der TEXT

Ein herumreisender Zimmermann mit dem Namen Stein sah unterwegs eine riesige alte Eiche, die auf einem Acker bei einem aus Lehm errichteten Altar stand.

Er sagte zu seinem Lehrling, der die Eiche bewunderte: "Ein nutzloser Baum. Wolltest du ein Schiff daraus machen, es würde schnell vermodern; wolltest du aus seinem Holz Werkzeuge anfertigen, sie würden zerbrechen. Mit diesem Baum kannst du nichts Nützliches anfangen. Deswegen ist er so alt geworden."

Doch als der Zimmermann am gleichen Abend in einer Herberge zu Bett gegangen war, erschien ihm die alte Eiche im Traum und sagte: "Weshalb vergleichst du mich mit deinen kultivier-

ten Bäumen, wie Weißdorn, Birnbaum, Apfelsinenbaum, Apfelbaum und allen anderen Bäumen, die Früchte tragen?

Schon ehe ihre Früchte reifen können, werden sie von den Menschen beschädigt und geschändet. Ihre Äste werden gebrochen, ihre Zweige abgerissen. Ihre eigenen Gaben bringen ihnen Schaden ein, und sie können ihre natürliche Lebenszeit nicht durchstehen.

Dies geschieht überall, und darum habe ich schon seit langem versucht, völlig nutzlos zu werden. Du armer Sterblicher. Denkst du je einmal darüber nach, ob ich meinen Umfang erreicht hätte, wenn ich auf irgendeine Weise nützlich gewesen wäre? Überdies sind wir beide, du und ich, Geschöpfe; wie kann das eine Geschöpf über das andere urteilen?

Der Zimmermann erwachte und meditierte über seinen Traum. Als sein Lehrling ihn später fragte, warum ausgerechnet dieser eine Baum dazu ausersehen war, den Lehm-Altar zu beschirmen, antwortete er: "Halt deinen Mund! Ich will nichts mehr davon hören! Der Baum wuchs hier absichtlich, weil man ihn anderswo schlecht behandelt hätte. Wäre er nicht der Altarbaum, so hätte man ihn vielleicht gefällt." ("Jonge Kerk", Juni 1979, 116).

1. Strukturelle Analyse des Parabel-Inhalts

"Der Wert des Nutzlosen"

Man hat die Parabel unter dem Titel "Der Wert des Nutzlosen" in ein Heft von "Jonge Kerk" (Junge Kirche) aufgenommen, das eine Feriennummer sein sollte. Selbstredend wurde hiermit ein Kerngedanke wiedergegeben. Deshalb läßt sich dieses Lehrgedicht auch leicht in die Behandlung von Themen wie "Haben und Sein", "Freie Zeit" usw. einfügen. Doch ist damit der volle Inhalt der Parabel noch nicht ausgeschöpft, und sie verdient ohne weiteres, in eine Religionsstunde eingebracht zu werden.

Indessen verlangt die fernöstliche Parabel ganz von selbst nach religiöser Analyse, denn sie beinhaltet im wesentlichen eine religiöse Botschaft. Ihr asiatischer Erzähler hat schließlich eine Reihe "religiöser Indizien" in seine Erzählung eingebracht. Man sollte sie im Religionsunterricht mit besonde-

rem Nachdruck an die Oberfläche holen.

"Religiöse Indizien"

Der Erzähler verbindet den riesigen alten Eichbaum und den Erd-Altar dreimal miteinander; einmal am Anfang und noch zweimal im Schlußteil. Der letzte Satz enthält zweifellos die tiefste Bedeutung der Parabel: "Wäre die Eiche nicht Altarbaum, so hätte man sie vielleicht gefällt."

Dazwischen begegnen dem Zuhörer noch einige Worte mit religiösem Hintergrund: "Armer Sterblicher", "Geschöpf" (zweimal)... Und galt der Traum früher nicht regelmäßig als Offenbarungsmittel Gottes (auch im Alten Testament)?

Analyse

Zusammen mit seinen Schülern kann der Lehrer die Bewegung oder die Struktur der Erzählung analysieren und dem Spiel der Gegensätze in der Parabel auf die Spur kommen, so daß sich die Bedeutung des fernöstlichen Lehrgedichts allmählich enthüllt.

Es folgt nun eine schematische Analyse der Parabel. Sie kann zugleich als Wandtafelschema dienen.

Der Präsentation der Parabel sollte sich ein Verifikationsmoment anschließen: Können Schüler von heute in der Botschaft der Parabel noch etwas von sich selbst entdecken? Wenn ja, in welchem Maß? Wenn nicht, warum nicht?

2. Strukturiertes Wandtafelschema

	Riesige alte Eiche bei einem aus Lehm errichteten Altar	><	Kultivierte Bäume, die Früchte tragen
	↓		↓
Zimmermann ↔ Lehrling (umherreisend)	1. "Nutzlos" (≠ Schiff, ≠ Werkzeug)	><	1. "Nützlich"
	<u>Doch</u>		<u>Doch</u>
Baum → Zimmermann (schlafend)	2. Intakt... (umfangreich) ...; Leben (alt)	><	2. Verstümmelt → von Menschen Vorzeitig gestorben (tot)
(TRAUM)	<u>Denn</u>		<u>Denn</u>
Zimmermann ↔ Lehrling	3. Beschrmt von Altar → von Gott	><	3. Unbeschrmt Schlechte Behandlung → von Menschen

3. Strukturierte Zusammenfassung der Unterrichtsstunde

a) Anthropologische Bedeutung

Die Parabel verteidigt den Wert des Nutzlosen, des "Seins-Modus" des Lebens. Sein ist wichtiger als Haben; "Sein" ist dem "Produzieren" vorzuziehen. Doch dürfen wir nicht vergessen, daß das echte Leben nur dann zur Entfaltung kommt, wenn eine richtige Artikulierung der zwei Pole im täglichen Leben stattfindet: "Haben" und "Sein"²².

b) Religiöse Bedeutung

(1) Dem Parabelerzähler zufolge beschirmt das "Nutzlose" (Eiche) das "Heilige" (Altar). Ohne Wertkultivierung des Nutzlosen geht das "Religiöse" verloren, wird es nicht mehr "wahrgenommen".

Eiche und Altar sind hier symbolische Wirklichkeiten; der Altar ist Symbol des Göttlichen, Symbol Gottes. (Es ist interessant, an diesem Punkt Gen 12,5-7 zu erwähnen: "In Kanaan angekommen, wanderte Abraham durchs Land hin bis zum heiligen Ort von Sichem, der Eiche des More...Da erschien ihm Jahwe und sprach: Ich werde deine Nachkommen zu Eigentümern dieses Landes machen. Alsbald errichtete Abraham einen Altar zu Ehren Jahwes, der ihm erschienen war.")

(2) Andererseits wird das Nutzlose vom Heiligen beschirmt. Mit anderen Worten: die Religion ist Behüterin (des Wertes) des Nutzlosen. Ohne Religion steht der Wert des Nutzlosen schutzlos da, der Vernachlässigung seitens der Menschen ausgeliefert.

(3) Die in der Parabel enthaltene anthropologische und religiöse Bedeutung ist "göttlich" vermittelte Erkenntnis (vgl. Traum), die der Mensch selbst nicht erlangen kann (vgl. schlafender Zimmermann).

Es handelt sich um eine Erkenntnis, die "Sterblichen" und "Geschöpfen", welche sich Vergleich und Urteil anmaßen, nicht (so leicht) zugänglich ist. Menschen, die sich selbst über-

22 Vgl. G. Marcel, Être et avoir, Paris 1935; E. Fromm, To Have or to Be?, New York 1976 (Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, Stuttgart 1978).

lassen sind, verstümmeln eher die Natur, den Wert des Nutzlosen.

4. Einige Basisideen für eine Unterrichtsstunde mit dem Thema "Der Seins-Modus und die Religion"

a) Haben und Sein stellen zwei einander ergänzende Lebenshaltungen dar. Die heutige produktionsorientierte Gesellschaft droht die Lebenshaltung von "Sein" (den Seins-Modus) zu verwahrlosen.

b) Die Religion ist Wert-Behüterin des "Nutzlosen", des gnädig Gegebenen, des Seins-Modus.

c) Offenheit für das Religiöse setzt Wertschätzung des "Nutzlosen", des Seins-Modus voraus. Die Haltung von "Sein" ist Bedingung für echte Religiosität.

Prof. Dr. Jozef Bulckens
Plattelostraat 71 (bus 11)
3200 Leuven (Kessel-Lo)
Belgien