

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

13/1984

Religionsbücher – Sekundarstufe I

Paul · Religionsbücher als Medien

Schuh · Gemeinde und Kirche

Simon · Jesus Christus

Dormeyer · Biblische Traditionen

Eggers · Martin Luther

Jendorff · Arbeitsaufträge

Hörberg · Ein französischer Lehrgang

Lyons · Religionsunterricht in England

Reilly · Sinnerschließung und Emotionen

WZ

Z A

4253

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft

katholischer Katechetik-Dozenten (AKK)

2A 2 4253
27. JUN. 1984

ISSN 0173-0339

267

I N H A L T

Eugen Paul	Religionsbücher als Medien des Unterrichts- prozesses	2
Hans Schuh	Leben Christen in Gemeinden? Oder wie Schulbücher Gemeinde und Kirche als Raum für eine christliche Lebenspraxis beschreiben	19
Werner Simon	Das Thema 'Jesus Christus' in Religions- büchern der Sekundarstufe I	34
Detlev Dormeyer	Funktion und Verarbeitung biblischer Tra- ditionen im Religionsunterricht	58
Theodor Eggert	Martin Luther in Religionsbüchern für den katholischen Religionsunterricht	81
Bernhard Jendorff	Arbeitsaufträge für das 5./6. Schuljahr	110
Norbert Hörberg	Geht und sagt es allen Freunden ... (Allez dire à vos amis) Ein katechetischer Lehr- gang aus Frankreich	123
Frank Lyons	Religionsunterricht in England	137
George Reilly	Sinnerschließung und Emotionen	156

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten

Vorsitzender:

Prof. Dr. Günter Stachel
Carl-Orff-Straße 12
D-6500 Mainz 33

Schriftleiter:

Prof. Dr. Hans Zirker
Blumenstraße 29
D-4044 Kaarst 1

Bezug der Hefte über den Schriftleiter

Preis: Einzelheft 15,- DM

Jahresabonnement (2 Hefte) 24,- DM und Versandkosten

Konto: PSA Essen 2810 37-430 Sonderkonto RpB/Zirker

VORWORT

Daß sich die Aufsätze dieses Heftes fast ausschließlich auf die Religionsbücher einer Schulstufe, der Sekundarstufe I, beschränken, mag zunächst als ein Nachteil erscheinen; denn es läge gerade nahe, anhand der Schubücher Kontinuität und Brüche des religiösen Lernens über die verschiedenen Altersstufen hinweg zu prüfen. Aber ein entsprechendes Heft zur Primarstufe ist für einen späteren Zeitpunkt vorgesehen, wenn die gegenwärtigen Neuansätze besser überschaubar sind.

Die einzelnen Beiträge gehen von unterschiedlich begrenzten Perspektiven aus und sind nicht darauf angelegt, daß sie in ihrer Gesamtheit eine systematisch aufgebaute und umfassende Beurteilung ergeben. Neben grundsätzlichen Überlegungen und Bewertungen in weiter gefaßtem Überblick (E. Paul, aber auch Th. Eggers innerhalb seines Aufsatzes zur Kirchengeschichtsdidaktik) steht die Prüfung einzelner ausgewählter thematischer Aspekte, die allerdings aufgrund ihres besonderen didaktischen Gewichts symptomatische Bedeutung haben dürften: Jesus Christus (W. Simon), Leben in der Gemeinde (H. Schuh), biblische Traditionen (D. Dormeyer), Martin Luther (Th. Eggers). Ein Beitrag fragt nach den methodischen Implikationen der jeweiligen Aufgabenstellungen (B. Jendorff). Der Aufsatz zu dem französischen katechetischen Werk 'Allez dire à vos amis' (N. Hörberg) bedeutet zugleich eine unmittelbare Fortsetzung dessen, was P. Maire in Heft 11 über "Arbeiterpastoral und Katechese von Arbeiterkindern in Frankreich" ausführte.

Außerhalb der Schulbuchthematik kommt - zum ersten Mal in dieser Zeitschrift - die Situation des Religionsunterrichts und die religionspädagogische Diskussion in England zur Sprache (F. Lyons). Was hier erörtert wird, kann - in den Gemeinsamkeiten und den Differenzen - auch zur Beurteilung unserer Lage beitragen. Ähnlich grundsätzliche Fragen der Religionspädagogik berührt der letzte Aufsatz zur emotionalen Dimension des Religionsunterrichts (G. Reilly).

Noch ein Wort zur technischen Seite dieses Heftes: Wenn es trotz der Vielzahl der Aufsätze den üblichen Umfang behalten konnte, dann liegt dies an der neu gewählten raumsparenden (und damit auch kostengünstigeren) Proportionalsschrift. Man möge diesen Tatbestand auch zukünftig mitberücksichtigen, wenn die Hefte gelegentlich vielleicht eine geringere Seitenzahl haben sollten.

H. Zirker



EUGEN PAUL

RELIGIONSBÜCHER ALS MEDIEN DES UNTERRICHTSPROZESSES

Fragen zu ihrer (unterrichtsmethodischen) Konzeption, an Beispielen erläutert

1. Blickwinkel der Betrachtung

Gleichgültig, ob ein Religionsbuch das (mehr oder minder) genaue Abbild des Lehrplans und Lehrgangs ist oder ob es - das andere Extrem - nur Materialien zu (mehr oder minder) freier Verwendung bietet; gleichgültig, ob es ein typisches Schulbuch oder zugleich christliches Jugend- und Hausbuch sein will; gleichgültig, wie 'offen' oder 'geschlossen' es sein mag: Das Religionsbuch ist - wie der Name sagt - ein Medium, das dem unterrichtlichen Lehr- und Lernprozeß dienen soll. Alle Fragen, die zu stellen sind, wo man sich um Schulbuchkonzepte bemüht, dürfen somit die Grundfrage nicht aussparen, inwiefern das Religionsbuch eine konkrete Vermittlungshilfe beim religiösen Lernen und Lehren sein könne; sie dürfen mit anderen Worten die spezifisch unterrichtsmethodischen Implikationen eines Schulbuchkonzepts nicht aussparen.

Ein Beispiel möge das Gemeinte erläutern. Im Religionsbuch "Maßstäbe..."¹ findet sich im Themenbereich "Die antiken Christenverfolgungen" ein Kapitel "Warum wurden die Christen verfolgt?" (106f). Zu dieser Frage finden Lehrer und Schüler verschiedenartige Texte (und ein Foto des römischen Pantheon), die offenbar der unterrichtlichen Erschließung dienen sollen. Die 'Benutzer' haben sich also zu fragen, ob und wie sie diese Angebote in den Unterrichtsprozeß einbringen bzw. wenigstens auf ihn beziehen können (z.B. als Hausaufgabe). Für den Lehrer, der eine Unterrichtsstunde (oder Unterrichtseinheit) plant, stellen sich hier einige Fragen. (Da nicht jeder Leser das Kapitel vor sich hat, muß ich versuchen, das Gebotene ausführlicher zu beschreiben).

Zunächst findet er auf den beiden Seiten je zwei Spalten, die einen Text bieten, der auf den ersten Blick keine inhaltliche Gliederung erkennen läßt. Das verschiedenartige Layout (Graurasterungen, rote Punkte vor allem) deutet freilich auf eine solche hin. Die Analyse ergibt folgende Textarten:

a) Ein zusammenfassender Lehrtext (eine gute Spalte lang) zum Thema: Antike Staatsreligion - für alle Götter offen - nicht aber für den Eingottglauben der Christen, der als (gegenüber den Juden) neue Religion multinational ist und mit Exklusivanspruch auftritt - als Beleg der Hymnus "Du allein bist der Heilige..." (vgl. Gloria) - Schlußsatz: "Damit brachten sie (= die Christen. E.P.) zum Ausdruck, daß letztlich der auferstandene Herr allein Maßgebend (sic!) ist für ihr Verhalten dem Mitmenschen gegenüber, für ihre Einstellung zum

1 A. Gleißner u.a., Maßstäbe finden - anwenden - weitergeben. Lehr- und Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht an Realschulen der 7. Jahrgangsstufe, München 1980.

2A² 4253

Staat, für ihre Beziehung zu Gott, für ihr Leben und Sterben." (Jeder mit "für" beginnende Satzteil ist mit einem roten Punkt gekennzeichnet und großzügig eingerückt gedruckt.)

b) 1 Kor 8,5f: Wir haben nur einen Gott und Vater, und nur einer ist der Herr: Jesus Christus.

c) Fortsetzung des Lehrtextes: Konsequenzen für den Alltag (Christen meiden heidnische Feste, Schauspiele/Kämpfe; sie verweigern teilweise den Kriegsdienst). Es folgt eine kurze Erklärung zum Kriegsdienst (= "heiliger Dienst gegenüber den Göttern").

d) Ein Beispiel: Die Opferfleisch-Frage (In Athen: Schlachthaus = Tempel; Fleisch = eo ipso Opferfleisch. Was ist zu tun?). Hinweis auf 1 Kor 8,4-13.

e) Lehrtext: "Die Christen sonderten sich von der römischen Gesellschaft ab. So wird verständlich, daß sie bald in ihrer heidnischen Gesellschaft als erklärte Feinde des religiös geprägten Kulturlebens erschienen. Ihre Abkapselung schuf dunkle Gerüchte über sie."

f) Beispiel für heidnische Gerüchte über Christen: "Der Heide Caecilius (2. Jh.) berichtet über die Christen."²

g) Lehrtext: Christen sind gottlos und abergläubisch (Vorwürfe der Heiden).

h) Beispiel aus Tertullian (Apologeticum) für die 'Entstellung' der Eucharistie durch die Heiden.

i) Zwei Aufgaben: "1. Welche Vorwürfe werden in diesen Texten gegen die Christen vorgebracht?

2. Welche Mißverständnisse und Vorurteile findest du darin?"

k) Lehrtext: ... Die Christen erscheinen schließlich als Staatsfeinde.

l) Die Christen als Sündenböcke: Ein Satz aus Tertullian.

Wie - so fragt sich unser planender Lehrer - kann das alles oder teilweise in die Unterrichtseinheit eingebaut werden? - Überlassen wir uns seinen Gedanken!

"Block a) faßt offenbar das Wichtigste zusammen; dort der eine Gott, hier die vielen Götter; dort für einen Staat, hier für alle Menschen... Das meiste wissen meine Schüler schon - klar, wir (oder: die) Christen glauben an einen Gott für alle, und Christus ist maßgebend ... Was da zum Schluß steht, ist ja sehr allgemein, das müßte man genauer wissen. Jedenfalls kann ich damit meine Stunde nicht beginnen. Da wird nichts als ein allgemeines Geschwätz herauskommen. Block b) hilft da auch nicht weiter, aber - aha - in c) sieht man so langsam, was das im Alltag bedeutet. Das wissen meine Schüler kaum, man müßte ihnen freilich noch mehr klarmachen, warum das so ist. Überhaupt wäre es wichtig, ihnen eine Vorstellung vom Leben der Christen in der heidnischen Umwelt zu geben, woran man sich da gegenseitig reibt und stößt. Ah, d) hat ein gutes Beispiel! Das könnte man ausbauen! Ja, die 'Abkapselung vom religiös geprägten Kulturleben'

2 Aus: Minucius Felix, Octavius; diese Quellenangabe fehlt leider; dadurch kann - nebenbei gesagt - nicht erkannt werden, daß es sich um einen christlichen Verfasser handelt, der einen doch wohl fingierten Dialog Octavius-Caecilius bietet.

der Heiden in e) könnte man derart veranschaulichen, vielleicht gibt's noch andere Beispiele. Man müßte hierzu c) konkretisieren: Was ist anstößig an Festen usw.? Aus f) kann ich wenig hernehmen. Dort ist ja wenig vom tatsächlichen Leben der Christen greifbar, fast nur scheußliche Vorurteile der Heiden, und auch noch so allgemein gefaßt. Was werden meine Schüler dazu denken und sagen? Werden sie die Heiden nicht als bornierte Zeitgenossen betrachten oder das Ganze nicht ernst nehmen? - Was in g) steht, ist arg knapp, das müßte man ausbauen ... Mit h) ist's mindestens nicht besser wie mit f). - Die Aufgaben i) lasse ich zunächst einmal weg, gute Aufgaben ergeben sich erst, wenn ich einigermaßen weiß, wie ich meine Stunde aufbaue. So wie sie da stehen, könnte ich mit der ersten die Klasse länger beschäftigen - nicht schlecht -, ich könnte, vielleicht sogar in Gruppen, herausuchen lassen, welche Vorwürfe wo genannt werden. Aber was machen wir dann mit den Ergebnissen? Die müssen ja verständlich werden. Also muß ich doch überlegen, wie das hinzukriegen ist. Die zweite Aufgabe scheint mir ziemlich schwierig zu sein: Das Leben der Christen wird ja in den Schulbuchtexten fast nicht beschrieben, also müssen es die Schüler genau kennen, damit sie in den doch sehr allgemeinen Aussagen 'Mißverständnisse und Vorurteile' finden können. Also lassen wir das zunächst! - Block k) ist wieder sehr allgemein, wie's halt in Lehrbüchern so steht, und l) zitiert wohl Tertullian, aber warum der so urteilt, wird auch nicht klar. Also, wo fange ich an? - Am liebsten mit i) Aufgabe eins, da könnte man sich Zeit lassen, die Schüler 'kreativ' (?) beschäftigen, sehen, was herauskommt und dann das zutage Geförderte 'aufarbeiten'. Aber man weiß halt nicht, was herauskommen wird (werden die Schüler alle wichtigen Vorwürfe entdecken?), und vor allem: für's 'Aufarbeiten' müßte man sich vorher wappnen, ich müßte also genauer analysieren, was an Ergebnissen zu erwarten bzw. (im nachfolgenden Klassengespräch) zu erreichen ist, wenn's nicht beim Herumreden und bei der Hoffnung auf Geistesblitze bleiben soll; und man müßte Informationen und das Anschauliche nachschieben, - nicht besonders gut ... Die Anschauung muß ich selbst und doch wohl zuerst bieten, als Rahmen vielleicht: Alltagssituationen eines Christen, z.B. er geht zu einem Familienfest, ins Theater, in die Arena, aufs Finanzamt. Zwei oder drei Beispiele werden genügen. Da die Schüler die dort vorkommenden Lebensformen in ihrem Widerspruch zum Glauben beurteilen können, können wir uns dann darüber unterhalten, was in diesen Lebensbereichen für den Christen problematisch, ja vielleicht überhaupt nicht akzeptabel war. Dann könnte ich a) - d) oder - vielleicht besser - nur d) allein still lesen lassen mit der Fragestellung, wo es möglicherweise weitere problematische Situationen für Christen gab. Anschließend könnten die Schüler - teilweise in Wiederholung - klären, warum das so war. Jetzt könnten wir das Ganze aus dem Blickwinkel eines Heiden (Römers) betrachten: Wie beurteilt

der vermutlich Christen, wenn sie oft eigene Wege gehen. Das können die Schüler vermuten, vielleicht könnte ich ein paar gewiefte Schüler zu einem Stegreifspiel animieren: 'Römer über Christen - ein Stammtischgespräch'. So wären wir beim Thema 'Vorurteile'. Da h) sich konkret auf die Eucharistie bezieht, könnten wir in gemeinsamer Analyse zusammentragen, wie dieses Vorurteil vermutlich zustandekam, also i) Aufgabe 1, aber nur für Text h). Eventuell könnten dann die Schüler allein an f), dem schwierigeren (weil allgemeineren) Text ihr Glück versuchen; vielleicht sollte man das aber ganz lassen, weil hier zu viel gerätselt werden muß und weil sonst das Thema 'Vorurteile' zu großes Gewicht bekommt. Wir sollten ja dahin kommen, zu verstehen, daß Heiden in den Christen Atheisten sehen. Das mit den Sündenböcken von i) lasse ich weg, das nehme ich zur Verfolgung des Nero ... So ungefähr könnte es gehen. Jetzt noch einmal genauer überlegen und die Gliederung festhalten..."

Soweit unser Lehrer. Natürlich hätte auch eine inhaltliche Würdigung bzw. eine Würdigung des Unterrichtszieles im Kontext der Themenfolge des Schulbuchs erfolgen können bzw. müssen (z.B.: Ist diese Frage erst nach der Behandlung der verschiedenen Christenverfolgungen zu klären, d.h. soll die Kapitelfolge des Schulbuchs auch die Folge der Unterrichtseinheiten sein?). Aber das ist nicht der Primäraspekt unserer Betrachtung. - Fragen wir also: wie ist das Schulbuch hier als Medium einsetzbar? Global gesagt: Wenn nicht ein begrifflich-abstrakter Intellektualismus den Unterricht beherrschen soll, dann ist es überwiegend als Zusammenfassung einsetzbar (als wiederholende Lektüre, evtl. zu Hause, oder als Teillektüre im Unterricht, die einen Lernschritt/eine Lernphase abschließt und - in Grenzen - erweitert durch Nennung weiterer relativ abstrakter Beispiele, die jetzt, d.h. nach der Vorgabe einiger Beispiele zu Beginn des Lernschrittes, von den Schülern leichter verstanden werden können). Nur zwei Texte - f) und h): Vorurteile gegenüber Christen - sind bedingt für eine Bearbeitung durch die Schüler geeignet; die Schwierigkeit liegt darin, daß sie nur versteht, wer auch die christliche Theologie und Lebensformen kennt, die hier verzerrt werden; überdies ist die Verzerrung teilweise so allgemein formuliert, daß - zumindest für den Schüler - ein konkretes Verhalten o.ä. gar nicht erkennbar ist. Grund für die relativ geringe 'mediale Brauchbarkeit' dieses Schulbuchkapitels ist, daß es vor allem Lehrtexte bzw. relativ abstrakte Texte bietet, d.h. solche, die in Bezug auf die Wirklichkeit, die sie präsentieren, ziemlich allgemeine, eher generalisierende Aussagen enthalten. Da nun den Schülern die zum Verständnis notwendige Konkretion, der Erfahrungsbezug im weiteren Sinn, oft fehlt, da sie also die Lebenssituationen eines Christen der Antike oft weder kognitiv noch affektiv (!) verstehen, ist dieser Abstraktionsgrad für

sie zu hoch. Mit anderen Worten, der Lehrer bzw. der Unterricht muß diese Konkretionen (durch Verknüpfung mit der Erfahrung der Schüler) erst schaffen, wenn sich das Lehren und Lernen nicht auf das Begriffliche qua vordergründig kognitives Faktenwissen beschränken soll.

Damit soll dieses Schulbuchkapitel nicht als mißglückt kritisiert werden. Denn einmal sind nicht alle Gesichtspunkte gewürdigt worden (bes. Ziele/Inhalte), vor allem aber hat auch ein zusammenfassender Lehrtext einen didaktischen Sinn, wie wir gesehen haben, und überdies finden sich viele Aspekte, die man sonst in Schulbüchern nicht oft antrifft.

Freilich, es scheint nicht, daß der bzw. die Verfasser des Kapitels sich so detailliert wie unser Lehrer den Kopf darüber zerbrochen haben, welche didaktische, näherhin welche methodisch-mediale Funktion die Texte haben sollten oder könnten. Das Ganze macht eher den Eindruck, daß das Hauptaugenmerk auf einer einigermaßen vollständigen und sachlogischen Darstellung der Gründe der Christenverfolgungen lag. Die vorhandenen Versuche zur Dokumentation (Quellen), zur Anschaulichkeit und sonstigen didaktischen Strukturierung wirken als Beigaben.

Das ist ein Defizit, das auch die Schulbuchkonzeption betrifft. - Über Konzepte von Religionsbüchern kann und muß man gewiß streiten. Kann dieser Streit aber unter weitgehender Ausklammerung der methodisch-medialen Fragen geführt werden? Gewönne er bei entschiedener Einbeziehung dieser Fragen nicht erst die hinreichende Konkretion, die die Schulbuchkritik ein Stück weiter aus dem Bereich rein subjektiver Wertungen führen könnte? Wo man den methodisch-medialen Aspekt möglichst detailliert bedenkt, kommt man ja nicht bloß dem Unterrichtenden bzw. der Lerngruppe entgegen, man setzt auch das gewählte Konzept einer ersten 'Bewährung' aus, soweit diese ohne direkte empirische Erprobung möglich ist, weil man die konzeptionellen Überlegungen bis zur möglichen Realisierung im Unterricht vorantreibt. Zugleich ermöglicht man so leichter eine gezielte Erprobung, und die im didaktischen Bereich oft gewählte Ausflucht, man könne 'aus allem etwas lernen', ein Text o.ä. sei 'vielseitig einsetzbar' (Ausflüchte, die den Schwarzen Peter dem Lehrer in die Hand drücken), kann besser als solche entlarvt werden. Anders gesagt: Schulbuchverfasser dürfen doch wohl nicht einen wesentlichen Teil ihrer konzeptionellen Arbeit stillschweigend dem Unterrichtspraktiker aufladen. Das führt nur zu unbefriedigenden Kontroversen über das, was (angeblich) geht oder nicht geht, weil der (offengelegte) Maßstab fehlt, anhand dessen fruchtbar gestritten werden könnte. - Die Einbeziehung des methodisch-medialen Aspekts ist umso mehr notwendig, als - wie theoretisch anerkannt! - jede Didaktik ihre Methodik

impliziert und ohne deren gleichzeitige Reflexion (unter Beachtung der Interdependenz der Determinanten des didaktischen Feldes) zu kurz greift.

Im folgenden soll diesem methodisch-medialen Aspekt am Beispiel zweier Schulbuchserien nachgegangen werden, die einem unterschiedlichen Konzept folgen. Es soll also mit anderen Worten - näherhin anhand von Stichproben - untersucht werden, welche mediale Funktion die gebotenen Materialien in ihrem Kontext haben können: Wie und wo sind sie im Unterrichtsprozeß bzw. als dessen Vor- und Nachbereitung aufgrund ihrer (möglichen) Zielsetzung und der enthaltenen Lernvoraussetzungen verwendbar? Die Bebilderung wird im allgemeinen nicht berücksichtigt. Fragen, die Unterrichtsziele und -inhalte betreffen, können nicht ausgeklammert werden, sie stehen aber nicht im Mittelpunkt der Betrachtung, werden daher nur wo unbedingt nötig erörtert.

2. Das "Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht" der Jahrgangsstufen 5-10 von Werner Trutwin, Klaus Breuning und Roman Mensing (Patmos Verlag)

Diese Serie ist lehrgangartig konzipiert; man könnte (und sollte?) also Kapitel für Kapitel im Unterricht behandeln. Untersucht wird jeweils die Ausgabe für Gymnasium und Realschule, also nicht die sogenannte 'Grundfassung' für Haupt- und Realschule.

Im Mittelpunkt der Betrachtung steht "Zeit der Freude" (Jahrgangsstufen 5/6), Düsseldorf 1980. Das erste Kapitel "Zeugen für Christus" befaßt sich mit den Heiligen (8-21). Es beginnt mit "Große Namen" (8f), einem Abschnitt, der offenbar dazu dient, die 'Schülererfahrungen' zu erheben bzw. von diesen her zum Thema hinzuführen (vgl. Prospekt: "Die einzelnen Kapitel gehen soweit wie möglich von Erfahrungen, Fragen und Problemen heutiger Schüler aus ..."). Daher sollen die Schüler ihr Wissen zusammentragen über Gelegenheiten zur Namensgebung (drei Beispiele werden vorgegeben) und über hierbei verwendete Namen; sie sollen Beispiele für große Staatsmänner, Feldherren, Entdecker, Erfinder, Päpste, Bischöfe, Künstler und Sportler finden und begründen, warum man sie zur Namensgebung verwendet.

Weiter sollen sie ein Beispiel dafür finden, daß auch kleine Leute Großes vollbringen können. Dann sollen Namen großer Christen (geeignet als Namens- und Kirchenpatrone) gesucht, und es soll das Wissen über sie zusammengetragen werden; man soll Kurzformen solcher Namen (Beispiele werden vorgegeben, z.B. Nikolaus-Klaus) entdecken und die Eltern fragen, "warum sie euch eure Namen gegeben haben". Es folgt dann ein hochabstrakter Text zum Thema 'Heilige', der für die anschließenden vier Aufgaben kaum eine Lösungshilfe bietet: Über bekannte Heilige berichten; Heiligenbilder sammeln und Kollage anfertigen; die

evangelischen Klassenkameraden fragen, ob nur Katholiken Heilige verehren; den Satz des Glorias "Du allein bist der Heilige" erklären. Mit anderen Worten, die Texte sind informationsarm bzw. setzen voraus, daß die Schüler - etwa Elfjährige - das Wesentliche wissen oder ganz allein entdecken. Stimmt diese Voraussetzung, dann fragt sich, was zum Thema noch behandelt werden kann außer weiteren Beispielen für Heilige. Stimmt diese Voraussetzung nicht - und das ist wohl der häufigere Fall -, dann sind die Schüler überfordert und als Ergebnis wird sich eher ein Sammelsurium assoziativer Aussagen ergeben, die für eine didaktische Bearbeitung ('Aufgreifen der Schülererfahrungen') kaum geeignet sind: Wie soll man aus den Fetzen von Namen, (angedeuteten) Fakten und Erklärungen (z.B. zur katholischen Heiligenverehrung und zur Heiligkeit Gottes!) ein Zielspektrum künftigen Lernens und Lehrens finden? Und darum muß man sich doch wohl bemühen, wenn an 'Erfahrungen angeknüpft' werden, wenn umgekehrt nicht bloß dies oder jenes angetippt werden soll. - Das ist natürlich eine Vermutung über die Unterrichtspraxis. Sie wird aber gestützt durch die Mainzer Dokumentation zum Religionsunterricht, die deren Projektleiter Günter Stachel diesbezüglich so charakterisiert: "Religionsunterricht ist aber häufig eher ein Gerede über dieses und jenes, als ein auf Lernfortschritt abzielender Vorgang."³ Freilich, die nächsten Kapitel des Schulbuchs widmen sich einigen Heiligen. Dort findet man je Kurzbiographien, die als Zusammenfassungen geeignet sind, somit in der Regel eine konkretere Präsentation (z.B. durch Erzählung des Lehrers) voraussetzen. Beispiel: Die besonders für mittelalterliche Verhältnisse paradoxe Lebensweise der hl. Elisabeth versteht nur einigermaßen, wer in die Lebensformen der 'Stände' und ihre je 'gottgewollte Aufgabe' eintaucht. Das kann ein Schulbuch wohl nur selten leisten, und wo es das versuchte, müßte es sich auf (ganz) wenige Beispiele beschränken. - Hinzu kommen wieder Aufgaben, die freilich nicht selten zu schwierig und zu weit hergeholt sind. So sollen die Schüler Elisabeth-Legenden erzählen und deuten (13; ein Beispiel wird vorgegeben): Woher sollen Schüler (und Lehrer!) das 'wissen'? Ich wüßte auch keine, aber in meinem Bücherschrank steht die "Legenda aurea", dort könnte ich nachschauen, wenn die Zeit reicht ...- Aus fünf Sätzen (!) über Don Bosco soll dessen "Lebensprogramm" erklärt werden und die Schüler sollen sich überlegen, ob sie Kinder kennen, "für die ihr ähnliches tun könntet wie Don Bosco" (17): Elfjährige als kleine Don Boscos?

Der letzte - offenbar systematisch-zusammenfassend gedachte - Abschnitt "Zeuge sein" (21) zeigt wieder die Schwächen des ersten. Er beginnt mit fünf Beispielen aus dem Wortfeld 'Zeugen, Zeugnis' (vier profane und das 8. Gebot), denen neun Aufgaben folgen. Mindestens fünf davon sind weder aus den ange-

³ G. Stachel, Erfahrung interpretieren, Zürich 1982, 50.

gebenen Beispielen noch aus den vorhergehenden Kapiteln beantwortbar, z.B.: "Jesus Christus ist für die Christen der wichtigste Zeuge. Er hat den Menschen bezeugt ... (ergänzt diesen Satz)"; oder besonders: "Das griechische Wort für Zeuge heißt *martys* = Märtyrer. Was versteht man darunter?"

Für das zweite Kapitel "Unsere Bibel" (22-41) ist Analoges zu bemerken. Ja, hier treten – wohl durch das Thema bedingt – die formal-abstrakten und somit auch die zu schwierigen Elemente in den Vordergrund. Ich will mich mit wenigen Beispielen begnügen.

Der einleitende Abschnitt "Das Buch der Bücher" (22-24) setzt wieder umfassend bei der 'Erfahrungswelt der Schüler' an, indem er die Schüler mit Fragen überschüttet, z.B.: Sie sollen vier Sätze von der Art "Ulla (10) hat ihren Lieblingschriftsteller. Von ihm liest sie alles, was sie bekommen kann. Denn ..." ergänzen und sagen, was sie vom Inhalt, Verfasser und Adressaten dieser Bücher wissen, sie sollen von ihrem Lieblingsbuch erzählen usw. usw. (weit über 10 Fragen zum Thema 'Bücher/Lektüre').

Im zweiten Abschnitt sollen die Schüler nach nur minimalster Information (freilich mit dem absichernden "Könnt ihr schon jetzt ...") Beispiele für biblische Bücher und deren Entstehungszeit, für Verfasser und Textarten finden (26).

Der vierte Abschnitt "Gottes Wort" (37-41) beginnt mit einer hochabstrakten Information über den Inhalt und besonders über die Inspiration der Heiligen Schrift und mündet dann wieder in eine Fülle von Fragen (37). – Im dritten Abschnitt freilich findet man konkrete Informationen über Schreibtechnik usw. der Alten und eine schöne Erzählung von der Auffindung der Qumranrollen und von Tischendorfs Funden (29ff., 34ff.).

Auch das nächste (ethische) Kapitel "Du sollst ... du darfst ..." (42-51) zeigt dasselbe Bild. In der Regel findet man eine Fülle (oft nur mit einem Satz oder gar Wort, z.B. "Strafgesetze", "10 Gebote", "Hausordnung") angerissener Situationen/Konflikte/Urteile und die schon bekannte Fülle von Fragen. Gewöhnlich muß der Schüler (oder Lehrer) den Kontext selbst herstellen, somit auch die Konkretion liefern. (Dieses Kapitel leidet auch an sachlicher Unklarheit: alle möglichen Gebots-/Verbotsfälle werden nebeneinandergestellt.)

Überblickt man das Ganze, dann macht dieses Medium dem Benutzer deshalb Schwierigkeiten, weil es überwiegend abstrakt präsentiert. Damit hängt zusammen, daß es vom Schüler oft zu Schwieriges fordert. Lehrer und/oder Schüler müssen daher in der Regel die angemessenen Präsentationsformen selbst finden. Das Religionsbuch kann dann oft nur als Zusammenfassung genutzt werden. Ein weiteres bleibt anzumerken, das freilich erheblich über den methodisch-medialen Aspekt hinausgeht, freilich von ihm her klar erkennbar wird. Es betrifft den 'Erfahrungsbezug'.

Exkurs: Zum Erfahrungsbezug

Wie wir gesehen haben, tritt die methodisch-mediale Problematik von "Zeit der Freude" jeweils besonders im einleitenden Abschnitt zutage. Das liegt daran, daß jeweils möglichst umfassend (!) zu Beginn (!) einer Unterrichtseinheit versucht wird, die 'Erfahrungen' der Schüler zu einem Thema ans Licht zu bringen. Wenn es z.B. um die Hl. Schrift geht, dann müssen möglichst alle Erfahrungen der Schüler mit Büchern und es muß alles, was sie darüber 'wissen', zutage gefördert werden. Auf diese Weise bekommt man eine thematische Bandbreite, die im folgenden Unterricht nur zum geringsten Teil aufgenommen werden kann (und soll!). Hart gesagt: Diese erhobenen Erfahrungen haben mit dem ins Auge gefaßten Ziel und Thema sehr wenig zu tun (was die Schüler sehr schnell merken werden!). Geboten scheint mir daher, sich möglichst auf jene Erfahrungen zu beschränken, die sich auch tatsächlich auf das Unterrichtsthema beziehen.

Ein anderes scheint mir wichtig. Ist es in jedem Fall oder in den meisten Fällen hilfreich, die Schülererfahrungen zu Beginn zu erheben? Einmal können solche Erfahrungen selbstverständlich gegeben sein, so daß sie nicht eigens des langen und breiten im Unterricht erörtert werden müssen (dazu gehört z.B. bezüglich des Heiligenthemas, daß es berühmte Leute gibt, die als 'Namenspatrone' verschiedener Art fungieren können).

Zum andern hat gewöhnlich jeder Abschnitt einer Unterrichtseinheit seinen spezifischen Erfahrungsbezug (wie seine spezifischen Lernvoraussetzungen überhaupt), der nicht einfach ein für allemal vorausgenommen werden kann. Wie sich z.B. Heiligsein auf Alltagserfahrungen beziehen kann, ist nicht einfach vorweg, sondern je und je zu entdecken und zu klären (z.B. anhand der paradoxen Lebensform der hl. Elisabeth).

Noch ein Mißverständnis scheint mir vorzuliegen. Erfahrungsbezug muß und kann nicht immer dadurch hergestellt werden, daß man ihn die Schüler erheben läßt. Auch eine gute (kognitiv und affektiv 'verständliche') Präsentation kann sich an die Erfahrungen der Schüler anschließen, obwohl diese bisher solche Erfahrungen noch gar nicht gemacht haben: Die Samaritergeschichte des Evangeliums z.B. - ich muß mich leider wiederholen⁴ - ist für die ursprünglichen Adressaten gut verständlich, ohne daß vorher ihre Erfahrungen eigens thematisiert worden wären und auch ohne daß sie die Erfahrungen dieser Geschichte schon gemacht hätten! - Ein methodischer Erfahrungsschematismus ('Zuerst die Schülererfahrung') verkennt die Problematik des Erfahrungsbezugs, die darin besteht, daß (in diesem Fall) Lehrinhalte mit den Erfahrungen der

4 Vgl. KatBl 98 (1973) 699-703.

Adressaten verknüpfbar sein müssen; dabei kann die Verknüpfbarkeit gegeben sein, oder sie muß unterrichtlich versucht werden; in jedem Fall aber geht es darum, daß zuletzt die der Glaubenserfahrung spezifisch korrespondierenden Alltagserfahrungen (um in diesem etwas künstlichen Gegenüber zu reden) und nicht alle möglichen ähnlichen Erfahrungen ermittelt werden. Schlicht: Wenn ich die Hl. Schrift als heiliges Buch der Christen behandeln will, dann müssen nicht alle 'Bucherfahrungen' der Schüler besalzen werden, vielmehr genügt als Hinführung eine Erfahrung mit einem dem Schüler wichtigen Buch als Analogie für (lebens-)wichtige Bücher. Die tatsächliche (existentielle) Bedeutung der Hl. Schrift muß dann ihre inhaltliche Erschließung zeigen: Dort und nicht im psychologisch-methodischen Vorfeld ergibt sich, ob das ein für mich (den Schüler) wichtiges Buch werden kann. Fällt das freilich (wie in "Zeit der Freude") weithin aus, dann hat die gebotene Unterrichtseinheit einen Sinn nur als Information über biblisch-theologische Fakten, die denen, die von der Hl. Schrift sowieso viel halten, leicht zuzumuten ist. Gerade dann aber ist der einleitende 'Erfahrungs-Abschnitt' überflüssig. Das gilt weithin auch für den Fall, daß man nur Realien vermitteln will. - Ein anderes schlagendes Beispiel findet sich in "Zeichen der Hoffnung" (Jahrgangsstufen 9/10), Düsseldorf 1979. Der erste Abschnitt des Kapitels "Fremdbestimmung - Selbstbestimmung" (39-51) will wieder möglichst umfassend "Erfahrungen von Fremdbestimmung" (39) erheben, die zudem auch noch gleich beurteilt werden sollen und im folgenden kaum mehr eine Rolle spielen.

In "Wege des Glaubens" (Jahrgangsstufen 7/8), Düsseldorf 1979, versucht man etwas mehr, auch konkretere Exempla und Materialien zu bieten, die dem Lernprozeß selbst, nicht bloß der Zusammenfassung dienen (z.B. "Wie Christen leben", 26ff. oder "Kirche Christi - Kirche der Menschen", 75ff.).

Gewiß, dieses Unterrichtswerk ist lehrgangartig aufgebaut und will daher seine Lehre möglichst vollständig formulieren. Das bedingt einmal, daß sich (zusammenfassende) Lehrtexte finden, die in der Regel im Unterricht auch nur als Zusammenfassungen einsetzbar sind, wenn dieser nicht als Exegese abstrakter Texte gehalten werden soll. Andererseits will das Unterrichtswerk offensichtlich nicht bloß 'Lehrbuch' sein, sondern Lehrer und Schülern bei der Aufgabenstellung, somit der didaktischen Strukturierung des Lernprozesses helfen. Das bedingt dann zum andern die Fülle der Fragen und Aufgaben, die aber zu oft aus dem im Schulbuch Gebotenen und aufgrund der anzunehmenden Schülererfahrungen und -kenntnisse gar nicht beantwortet werden können. Erst recht können die Lehrtexte all die vielen angetippten 'Erfahrungsfelder' gar nicht aufnehmen und weiterführen. Allzuviel muß einfach liegen bleiben. So ergibt sich ein grundsätzliches Dilemma zwischen fixierter Lehre und einer Fülle angerissener 'Fragehorizonte', die aber de facto anscheinend doch wieder zu

dieser Lehre führen sollen. Für den Benutzer dieses Mediums bedeutet dies: Übernimmt er die Lehre, dann hat er hierzu (wie gesagt: zusammenfassende) Lehrtexte. Die Aufgaben/Fragen - für die der Praktiker immer dankbar sein wird - muß er dann sorgfältig daraufhin durchsehen, ob sie als Hinführung zu dieser Lehre geeignet sind. Nicht selten aber muß er sich eine für Lehrziel wie -thematik geeignete Präsentation samt passenden Fragen/Aufgaben selbst suchen (Geschichten/Beispiele/Texte ...).

Überträgt man diese Beobachtungen auf die Ebene 'Schulbuchkonzepte' - was nicht unproblematisch ist, weil nicht alle didaktischen Aspekte gewürdigt wurden! -, dann ergibt sich: Das Unterrichtswerk ist eine nicht sehr glückliche Mischung aus Lehrbuch und Arbeitsbuch. - Wer ein typisches Lehrbuch anstrebt, hilft Lehrern und Schülern am besten, wenn er nicht nur den Lehrtext, sondern auch diesen erschließende Materialien und darauf bezogene Aufgaben bietet. Einen solchen lektionsartig fortschreitenden Schulbuchtyp halte ich für grundsätzlich berechtigt. Lehrer und Schüler haben - wo sie wollen - immer noch Freiheit genug, weil kein Mensch blind einem Buch folgen und nur im Schulbuch Stehendes behandeln muß. Und wo ein solches Lehrbuch sich bei Aufgaben- und Fragestellungen etwas zurückhält, wird es dieser Freiheit um so mehr dienen. - Meine Fragestellung ist freilich nicht, welche Schulbuchkonzepte vertretbar sind, sondern wie Schulbücher, immanent betrachtet, als hilfreiche Unterrichtsmedien dienen können.

3. Das Unterrichtswerk des Deutschen Katechetenvereins "Zielfelder ru" Jahrgangsstufen 5-10 (Kösel Verlag)

Auch hier werden nur Beispiele ausgewählt und nicht alle Bücher besprochen.

3.1 "Zielfelder ru 5/6" (5./6. Schuljahr), München 1975

Die Verfasser setzen sich im Vorwort "An die Schüler" bewußt von einem lehrgangartigen Konzept ab: Lehrer und Schüler sollen sich gemeinsam überlegen, wie sie mit dem Buch umgehen können. "Problemskizzen" (je eine Doppelseite) befassen sich mit der Thematik; "Stichworte" (80-127) bieten eine Art Lexikon zum Nachschlagen; ein "Materialteil" (128-249) enthält in der Hauptsache Texte, Lieder, (meist) Fotos und Bilder. Damit ist das Konzept klar: Themen sollen mithilfe variabler Materialien erschlossen werden, wobei möglichst große 'Problemoffenheit' erstrebt wird.

Freilich, trotz der Versicherung im Vorwort "An die Schüler" ("Manche Schulbücher geben euch genaue Anleitung, was ihr tun und arbeiten sollt. Dieses Religionsbuch ist ein wenig anders.") beginnt jedes Kapitel der Problemskizzen

mit einer Doppelseite von Arbeitsaufgaben, die an Genauigkeit der Anweisungen nichts zu wünschen übrig lassen. So sollen z.B. die Schüler das Stichwort Nr. 46 "Jerusalem" lesen, dann drei Gruppen bilden und 'diskutieren', "wie Juden, Christen und Moslems ihre Anwesenheit in dieser Stadt begründen und verteidigen" (16, Nr. 4). Dabei gibt es hier überhaupt nichts zu 'diskutieren': Die Fakten stehen im 'Stichwort' und können leicht unterstrichen oder abgeschrieben werden ... Auch jede Problemskizze enthält alles in allem eine Fülle von Aufgaben, von denen gewöhnlich mindestens zwei genau formuliert sind; dazu gehören viele Hinweise auf andere Texte und Bücher (Katechismus, Schulbibel), die nachzusehen sind. - Der Benutzer wird in jedem Fall prüfen müssen, was davon geeignet ist - eine nicht geringe Arbeit für den Lehrer, denn für die Schüler - gewöhnlich Elfjährige - ist das viel zu schwierig.

Nehmen wir die Problemskizze "Völker verehren Gott" (8/9)! Dort finden wir sieben meist biblische Kurztexte (z.B. "Gott schuf den Menschen als sein Abbild"), dazu neun Fotos (teilweise von Kunstwerken) und zwei Illustrationen zu Ex 20,4 (Kein Gottesbild machen!). Am Ende werden neun Unterschriften zu den Fotos angeboten, die laut Aufgabe 1 richtig zuzuordnen sind; zugleich soll die dargestellte Religion bestimmt werden. Die Aufgabe 2 fordert, "zu den Bildern passende Stichworte" zu suchen. Es folgen dann Hinweise auf neun "Stichworte", achtzehn Nummern (meist Texte) im "Materialteil", auf ein Kapitel im Katechismus und drei Verse in der Schulbibel. Man sieht: Die Doppelseite trägt zur Erschließung des Themas nichts bei. Nirgends eine einigermaßen konkrete Beschreibung einer Art von Gottesverehrung: Und selbst wenn die Schüler einige Bildunterschriften - richtig ratend - zuordnen können, über die dargestellte 'Gottesverehrung' wissen sie deshalb noch lange nichts Zureichendes. Mit dieser Seite und ihren Aufgaben wird man daher nicht beginnen können. Der planende Lehrer muß sich - sagen wir - für zwei/drei Formen der Gottesverehrung (oder nur eine?) entscheiden, etwa Judentum und Islam. Er muß also zunächst im Materialteil nach hilfreichen Präsentationen oder anderen Anregungen suchen. Unter "Judentum" z.B. finden sich fünf Angebote: Eine Schilderung der Paschafeier (Nr. 52), Chagalls "Mose zerbricht die Tafeln" mit Erklärung (Nr. 52a), ein Brief Franz Rosenzweigs, der sich mit dem Sabbat als Familienfest (von Gott/Religion ist nirgends die Rede) befaßt, ein hebräisches Lied, das aus einem Satz besteht, mit deutscher Paraphrase ("Wir bringen euch Frieden"), vier chassidische Geschichten, von denen zwei wenigstens für Elfjährige nichts über die Gottesverehrung sagen. Es bleibt von diesem quantitativ reichhaltigen Angebot kaum mehr als die Pascha-Schilderung. Hier kann Wesentliches jüdischer Gottesverehrung zur Anschauung kommen, sei es, daß der Lehrer daraus eine eigene (ausführlichere) Erzählung eventuell mit beglei-

tender Tafelzeichnung macht, sei es, daß er vorliest oder lesen läßt usw. Schon dieser Befund zeigt, daß das Angebot nicht genügend methodisch-medial durchdacht ist. Dabei ist das noch ein günstiger Fall. Zum Buddhismus gibt es nur ein Angebot, das "Bekenntnis einer buddhistischen Frau" (Nr. 45), dem - außer dem Namen Buddha! - ein Elfjähriger gewiß nichts von spezifisch buddhistischer Gottesverehrung entnehmen kann. - Eine Durchforstung der ziemlich abstrakten und heterogenen "Stichworte" ("Götter, Gott, Weltreligionen, Islam, Jude, Religion, Priester, Prozession, Wallfahrt") führt auch nicht weiter, da ein thematischer Leitfaden nicht erkennbar ist und überdies solche abstrakten Lehren gewöhnlich nur als Zusammenfassungen geeignet sind. Das Gesagte gilt prinzipiell von jeder "Problemskizze": Es bleibt vor allem unklar, was gelehrt und gelernt werden könnte. An diesem Punkt zeigt sich ein immer wieder auftretendes Problem, das nach dem Sinn und der Vertretbarkeit von 'Lehren' in einem Schulbuch.

Exkurs: Die 'Lehre' im Religionsbuch

Will man nicht ein reines Materialienbuch bieten (wobei über die Auswahl ein Lehrerkommentar Rechenschaft abgeben müßte), dann muß man sich über die Art und Funktion des Lehrhaften im Religionsbuch klar werden. Die Verfasser von "Zielfelder ru 5/6" wollen erklärtermaßen "offene" Angebote machen, wollen Lehrer wie Schüler möglichst wenig auf "Ergebnisse" festlegen. Nur so erklärt sich die oben beschriebene Anlage der "Problemskizzen". Freilich, ohne Lehre kommen auch sie nicht aus. Sie verweisen sie aber vor allem in die "Stichworte", offenbar weil sie annehmen, so werde lehrhafte Festlegung vermieden. Dem ist aber keineswegs so. Die "Stichworte" sind ja typische Lehrartikel (nach Art von Lexikonartikeln), die kurz und daher relativ abstrakt ihre Auffassung z.B. von "Abendmahl", "Bischof", "Christen", usw. sehr bestimmt vortragen. Da wird sehr massiv und ohne jede 'Offenheit' gelehrt, und wo man sich (wie es das Schulbuch will, wenn es ständig auf "Stichworte" verweist) auf diese Lehre stützt, ist auch die Offenheit dahin. Ja, weil Lehre vor allem in dieser abstrakten (Lexikon-)Gestalt auftritt, wird das keinen Widerspruch duldende Lehrhafte noch verstärkt. Mit anderen Worten, 'Offenheit' ist so leicht nicht zu haben. Vielmehr ist zu fragen, ob und wie sich Lehre im Schulbuch (und natürlich prinzipiell im Unterricht) niederschlagen soll. Und da ergibt sich vermutlich folgendes.

Es gibt - nach menschlichem Ermessen - sichere Wissensbestände, angesichts derer Offenheit unsinnig ist, weil die Ergebnisse festliegen. In diesem Fall ist nur die didaktische Frage möglich, ob ich möglichst variable Wege (!) entdecken bzw. anbieten kann, die bestimmte Adressaten an diese Ergebnisse herañführen. Die 'Offenheit' besteht dann in der variablen Methodik. Ein

Schulbuch, das 'offen' sein will, muß sich daher in diesem Fall um methodisch-mediale Variabilität bemühen. Die nähere Frage ist dann, ob man die Lernergebnisse im Schulbuch abdruckt oder nicht. Ich halte beides für vertretbar. Als Lehrer (und Vater) wäre mir ersteres lieber.

Liegen keine, noch keine oder nur näherungsweise Ergebnisse vor, dann sind auch die Lehr- und Lernergebnisse mehr oder weniger offen. Dann geht es darum, diesen Tatbestand einmal nicht zu verschweigen, zum andern aber, möglichst die Gründe für solche 'Unsicherheiten' einsichtig zu machen und dabei zu helfen, wie mit diesen 'Unsicherheiten' zu leben ist. Das ist ganz wichtig, aber doch wohl kein Feld, das vorrangig für Vorpubeszenten geeignet ist. Diesbezügliche 'Offenheit' in ihren Religionsbüchern ist daher als Regelfall fehl am Platze.

Zur 'Offenheit' im affektiv-pragmatischen Bereich bzw. im Bereich der Haltungen und des Verhaltens ist hier nichts zu bemerken, weil keines der Bücher einem Schüler eine bestimmte Haltung usw. in den Mund legt oder aufzuzwingen versucht. Denn darum geht es in diesem Bereich allein, nicht darum, ob man solche Haltungen präsentieren bzw. ob man zu ihnen ermuntern dürfe. Letzteres soll man gerade tun!

Bleibt noch die 'Offenheit' der Thematik, also die Frage, ob man einen kanonischen Themen- (und Ziel-)katalog anbietet oder Themen, die mehr oder minder zur Auswahl stehen. Wenn man nicht auf jeder didaktischen Entscheidungsebene alle didaktischen Probleme ab ovo traktieren will - ein Hang, der nicht selten anzutreffen ist -, wenn es also einen Sinn haben soll, daß man z.B. Lehrpläne verabschiedet, dann ist die Frage der thematischen Offenheit wieder verhältnismäßig einfach. Da ein guter Lehrplan auch gute, für die jeweilige Alters- und Schulstufe geeignete Ziel- und Themenangebote liefert und dabei auch den nötigen Freiraum läßt, ist die Frage an das Schulbuch nur, ob es allein die streng vorgeschriebenen Themen oder alle anbietet, ob es nur einen Teil der Wahlthemen oder vielleicht zusätzliche aufnehmen will. Will man das Unternehmen Schulbuch nicht überfrachten und überfordern, dann bleibt in der Regel nur: Pflichtthemen, oder: Pflichtthemen und ein mehr oder minder großer Teil der Wahlthemen. - Möglicherweise hat 'Offenheit' noch weitere Aspekte, die mir entgangen sind. Die genannten jedenfalls werden von Schulbuchautoren oft zu wenig durchdacht. Gerühmte Offenheit kann sich dann als sachliche und didaktische Unklarheit entpuppen.

3.2 "Zielfelder ru 7/8" (7./8. Schuljahr),

Ausgabe B: Gymnasium/Realschule, München 1977

Dieses Buch ist anders gegliedert als das vorhergehende. Den Hauptteil machen die 10 Kapitel aus, die auch bewußt Lehrtexte enthalten (je in einen farbigen Kasten gedruckt). Als Anhang sind ein "Kleines Lexikon" (191-219) und ein "Leitfaden durch die zehn Kapitel des Buches" (220-226) beigegeben: alles einer besseren sachlichen ('lehrhaften') Orientierung dienlich!

Schauen wir uns ein Beispiel aus dem dritten Kapitel "Ich möchte sein wie..." an, den Abschnitt "Lästige Zeitgenossen" (Nr. 83-87), der sich mit dem Propheten Jeremia befaßt. Er beginnt mit einem Text, der Jeremias Leben und Wirken im geschichtlichen Kontext kurz zusammenfaßt. Dann folgt (im farbigen Kasten) ein Lehrtext zum Stichwort (biblischer) "Prophet". Drei kürzere Perikopen aus Jeremia schließen das Ganze ab. Wir haben also einen Text (über Jeremia), der als Zusammenfassung geeignet ist. Hinzukommen (freilich etwas karge) Perikopen, die Jeremias Berufung und Wirken konkretisieren (sie können aber leicht durch weitere Perikopen aus der Schul- oder Vollbibel ergänzt werden); sie können also - nach einer zeitgeschichtlich-theologischen Einführung - zur Erschließung dieses Wirkens benützt werden. - Der Lehrtext schneidet einmal eine Frage an, die nur hier vorkommt: "Woran erkennt man den wahren Prophet?" Soll sie im Unterricht behandelt werden, dann muß der Lehrer die Materialien dazu selbst suchen (er könnte hier sogar auf Jer 27/28 zurückgreifen: Jeremia und Chananja). Zum andern führt der Lehrtext über Jeremia hinaus (besonders auf alttestamentliche Propheten insgesamt); so könnte er als Schlußtext dienen, der das bei Jeremia sichtbar Gewordene verallgemeinert und auf den größeren Zusammenhang andeutend hinweist, sei es als Rückerinnerung an schon einmal Gehörtes, sei es als Ausblick auf noch zu Entdeckendes.

Die didaktische Strukturierung ist mithin klar, die methodisch-mediale Brauchbarkeit größer als beim Buch für das fünfte und sechste Schuljahr. Freilich, der mediale Aspekt müßte noch besser bedacht werden. Um ein besonders krasses Beispiel anzuführen: Im Abschnitt "Germanenmission" findet sich ein hochabstrakter Lehrtext (Nr. 353), der in acht Sätzen die Eigenart und vor allem die Segnungen der Missionsarbeit qua Klostergründungen darstellen will. Fast die Hälfte davon befaßt sich mit der klösterlichen Erziehung, und hier wieder mehr als die Hälfte mit dem Thema 'Freizeitvergnügungen' und 'Kinderfest'. Das ist - nebenbei bemerkt - sachlich sehr heterogen. Vor allem aber läßt diese Lehre Lehrer wie Schüler im Stich: Alles wird möglichst durch einen Begriff angetippt; die Last, die zugrundeliegenden Situationen und Lebensformen zur Anschauung zu bringen, wird allein den Benützern aufgebürdet.

3.3 "Zielfelder ru 9/10" (9./10. Schuljahr),

Ausgabe B: Gymnasium/Realschule, München 1980

Das Bemühen um didaktische Strukturierung wird hier verstärkt erkennbar. Das "Kleine Lexikon" ist einem dreiseitigen Stichwortregister gewichen, das dem systematisch Interessierten den Weg in die Schulbuchkapitel weist. Dort, also im je eigenen didaktischen Kontext, kann erhoben werden, was zu einem Stichwort gesagt wird.

Dieses Bemühen zeigt ein Vergleich mit "Zielfelder ru 9", Ausgabe A: Hauptschule (von 1979) deutlich. Verständlicherweise bieten beide Bücher teilweise identische Beiträge. Interessant ist aber, was ausgetauscht und was anders eingeordnet wurde! Das kann hier freilich nicht im einzelnen dokumentiert werden. Nur ein Beispiel aus dem Kapitel "Mit der Kirche leben"! Im Hauptschulbuch (!) beginnt es mit einem abstrakten theologischen Lehrtext über "Das Geheimnis der Kirche" (Nr. 166), in "ru 9/10" mit konkreten Überlegungen Heinrich Bölls zur Glaubwürdigkeit und Notwendigkeit des Christentums (Nr. 122). Und Kierkegaards Fabel von den sprechenden Gänsen steht hier im Abschnitt "Gott und den Menschen dienen" (Nr. 126), im Hauptschulbuch aber erst im nächsten Abschnitt "Gemeinde aktivieren" (Nr. 178) ...!

Das sind wohl Indizien dafür, daß man um eine vertretbare Konzeption ringt. Man vergleiche nur "ru 5/6" (1975) mit "9/10" (1980)!

Doch brechen wir die Untersuchung der Schulbücher ab: Sie war sowieso nicht als Rezension gedacht, die alle Aspekte berücksichtigt. Beabsichtigt war nur, anhand von Beispielen aus zwei (der erklärten Absicht nach) gegensätzlich konzipierten Unterrichtswerken der Sekundarstufe I die methodisch-mediale Problematik von Religionsbüchern zu beleuchten. Damit wurde die Hoffnung verbunden, mehr Klarheit in die Frage nach vertretbaren und hilfreichen Konzepten für Religionsbücher zu bringen.

Die nicht wenigen Versuche zu einer 'Theorie des Religionsbuches'⁵, so scheint

5 Vgl. F. Weidmann, Das Religionsbuch, in: Ders. (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth 1979, 168-179 (Lit. I); mit der Frage befaßten sich in letzter Zeit bes. die Zeitschriften "Informationen zum ru" 7 (1975) Heft 2 (vgl. vor allem: H. Heinemann, Das Elend der Religionsbuchkritik, 24-27); EvErz 30 (1978) Heft 1; ru 11 (1981) Heft 1 (Schulbuchanalyse). Vgl. noch H. Halbfas, Didaktische Überlegungen zur Konzeption von Religionsbüchern, in: W. Brüscheueller u.a. (Hg.), Für Wort und Sinn. Festschrift O. Bettschart, Zürich 1981, 137-151 (dort 151 Halbfas' frühere Arbeiten zum Thema) und G. Brockmann, Das Ende des traditionellen Religionsbuches? Analysen am Beispiel der Sekundarstufe II, Frankfurt a.M. 1976. Einen dissertationstypischen "Fragenkatalog als Hilfe zur Analyse von Religionsbüchern" in Gestalt von weit über fünfzig (!) Fragen bietet G. Hilger, in: Ders., Religionsunterricht als offener Lernprozeß, München 1975, 225-232.

mir, müssen jetzt ins konkret Methodische vorangetrieben werden, wenn sie fruchtbar werden sollen. Das schon öfter belegte Dilemma der Religionsbuchkritik entsteht ja nicht nur dadurch, daß Dissens über Sinn und Aufgaben des Religionsunterrichts oder über vertretbare Schulbuchkonzepte besteht, sondern mindestens in gleicher Weise dadurch, daß die (ziemlich abstrakten) Prinzipien solcher Konzepte (wo sie formuliert werden) verschieden konkretisiert werden. Eine bloß abstrakt-konzeptionelle Schulbuchkritik bewirkt daher in der Regel nichts oder sehr wenig. Zuletzt wird zu vieles in den Bereich der Intuition verwiesen bzw. der Zuständigkeit einer vagen 'Praxis' überantwortet, wo jedes 'Argument' das passende 'Gegenargument' findet, wo also dann am Schluß das Gebotene deshalb gerechtfertigt erscheint, "weil es gut ankommt" oder umgekehrt. Angesichts dieser Sachlage scheint mir eine Religionsbuchkritik gefordert, die Schulbücher en detail (im Idealfall: Kapitel für Kapitel) untersucht, damit die Kriterien, entsprechend die Konzepte klarer bestimmt und entsprechend diskutiert werden können, damit die Schulbuchverfasser mit derart analytisch geschärftem Blick an die Arbeit gehen können. Auf diese Weise - so scheint mir - käme auch zum Vorschein, was unter Umständen am Gesamtkonzept eines Schulbuches nicht stimmt. Zugleich wäre der Weg zu einer 'Erprobung' gewiesen, die diesen Namen verdiente, also empirisch-wissenschaftlichen Kriterien genüge, weil der (geschulte) erprobende Lehrer wüßte, welche (dem Angebot im Schulbuch zugrundeliegenden) Hypothesen zu prüfen wären. Vielleicht würde so auch besser bewußt, daß eine unter Umständen erfolgende Falsifizierung solcher Hypothesen keine Kränkung ihrer Urheber, sondern der notwendige Weg zu brauchbaren Ergebnissen ist.

Um mit einer Bemerkung zu unseren Unterrichtswerken abzuschließen: Abgesehen davon, daß sie verschiedenen Lehrplänen folgen, erweist die Detailbetrachtung, daß die angeblich gegensätzlichen Konzeptionen so verschieden gar nicht mehr sind, wo man sich um didaktische Strukturierung bemüht (vgl. "Zielfelder ru 9/10" mit dem Patmos-Unterrichtswerk).

Professor Dr. Eugen Paul
Kirchenweg 11
8901 Diedorf

HANS SCHUH

LEBEN CHRISTEN IN GEMEINDEN ? ODER WIE SCHULBÜCHER GEMEINDE UND KIRCHE ALS RAUM FÜR EINE CHRISTLICHE LEBENSPRAXIS BE-SCHREIBEN

Christ und Gemeinde sind korrespondierende Begriffe. Über Christsein sprechen bringt immer auch Gemeinde in den Blick, sei es als Gesamtgemeinschaft Kirche, sei es als Pfarrgemeinde oder auch als christliche "Basisgruppe". Daß Christ-sein auf ein verbindliches soziales Miteinander, eben wesentlich auf Gemeinschaft angelegt ist, ist ein Eckdatum biblischer und kirchlicher Theorie und Praxis. Somit haben wir es hier mit einem unverzichtbaren Inhalt für jedwede unterrichtliche und katechetische Arbeit zu tun. Zwei bekannte Unterrichtswerke für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I sollen daraufhin untersucht werden.

1. Vorüberlegungen

1.1 Aufbruch und Suche

Jahrhundertlang lagen die Bahnen eines christlichen Lebenswandels ziemlich fraglos fest. Erst nachdem christliches Gemeindeleben und gesellschaftlicher Lebensbereich sich nicht mehr deckten, rückten verstärkt Fragen nach der Identität des Christ-seins und der Identität der christlichen Gemeinde ins Blickfeld. Der Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse wurde zum Auslöser für intensive theologische und pastorale Überlegungen über Christ-sein und Gemeinde. Besonders im Laufe der letzten 20 Jahre ist eine Vielfalt von Impulsen und Aufbrüchen zu beobachten, die sich auf das Leben in Gemeinde und Kirche beziehen. Als Dreh- und Angelpunkt in dieser Frage muß das Zweite Vatikanische Konzil (1962-1965) gelten mit der dogmatischen Konstitution "Lumen gentium" und der pastoralen Konstitution "Gaudium et spes".¹

Zehn Jahre später lagen die Beschlüsse und Arbeitspapiere der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland vor², die allerdings in unterschiedlichem Maße eine praktische Wirksamkeit entfalten konnten.

1 Vgl. K. Lehmann, Gemeinde, in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Teilband 29, Freiburg 1982, 5-65, hier 8: "Das Wort 'Gemeinde' ist - wenigstens in der Breite des heutigen Sprachgebrauchs - für die katholische Kirche erst nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil in die Mitte von Theorie und Praxis gerückt."

2 Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg 1976, Ergänzungsband Offizielle Gesamtausgabe II, 1977.

Auf das Leben der Gemeinde hin setzte das Arbeitspapier "Das katechetische Wirken der Kirche"³ eine lebhaft diskutierte Diskussion und Praxis in Gang. Unter der Bezeichnung "Gemeindekatechese"⁴ setzte eine Vielfalt von Aktivitäten in den Gemeinden ein. Neben der Einrichtung der Pfarrgemeinderäte bot der Bereich der Gemeindekatechese einer breiten Schicht von Gemeindemitgliedern eine Grundlage für Mitverantwortung und Mitarbeit.

Neben solchen mehr "offiziellen" Anstößen sind aber auch Initiativen "von unten" zu verzeichnen. Familienkreise und andere Gruppierungen - in oder neben den Pfarrgemeinden angesiedelt, die Bewegung der charismatischen Gemeindeerneuerung, neue Begegnungsformen in der religiös orientierten Jugendarbeit stellen Versuche auf dem Weg zu einem neuen Gemeinschaftserleben dar. Nicht selten führen diese Wege an den herkömmlichen Gemeinden vorbei, sei es, daß diese mit ihren Kommunikationsformen keinen Lebensraum bieten, sei es, daß es schlichtweg an gegenseitigem Verständnis mangelt. Die Suche nach Heimat und Geborgenheit in einer "Gemeinde" wird auch markiert durch den Zulauf zu den neuen religiösen Gemeinschaften ("Jugendreligionen") außerhalb der Kirchen. Gleichzeitig zeigt sich hierin auch ein Defizit unserer traditionellen Gemeinden.⁵

Was hat nun diese Suchbewegung in Richtung Gemeinde/Gemeinschaft in Gang gesetzt? Die Ursachen und Auslöser bilden eine breite Palette. Bereits erwähnt wurden die theologischen und pastoralen Impulse des Vatikanum II. Wachsende pastorale Engpässe durch Priestermangel haben gewiß die praktischen Gehversuche in Richtung "aktive Gemeinde" unterstützt. Im gesellschaftlichen Kontext rufen Erscheinungen wie Isolation, Vereinsamung, Anonymität und steigende Kommunikationsunfähigkeit nach einer Antwort. Formulierungshilfen für eine Antwort bot einmal der Gedanke, daß der Kirche von ihrem Wesen, ihrem Auftrag und ihren Anfängen her das "Miteinander" und "Füreinander" eignet⁶; ferner verweisen die Sozialwissenschaften auf die Bedeutung von Gruppen für

3 Offizielle Gesamtausgabe II, 37-97.

4 Für die neuen Wege der Glaubensvermittlung findet man außer diesem (nicht ganz präzisen) Begriff andere Formulierungen: "Evangelisierung"; "katechetische Pastoral"; "Gemeindepädagogik".

5 Vgl. K. Hemmerle, Wir sind gefragt - Jugendarbeit aus dem Evangelium, in: L. Zinke (Hg.), Religionen am Rande der Gesellschaft, Jugend im Sog neuer Heilsversprechungen, München/Düsseldorf 1977, 148-151.

6 Vgl. dazu den Abschnitt zur Praxis des "Miteinander" in der Urkirche bei G. Lohfink, Wie hat Jesus Gemeinde gewollt?, Freiburg 1982, 116-124. - Vgl. die "Leitlinien" für die Pastoral, die der Bischof von Rottenburg-Stuttgart ausgegeben hat: "Miteinander glauben - miteinander leben - miteinander Zeugnis geben", Kirchliches Amtsblatt für die Diözese Rottenburg-Stuttgart, Nr. 8/1981. Vgl. auch den Brief des Bischofs von Limburg "für euch und für alle", 1981, in

Sozialisation, Identitätsfindung und Beheimatung. Die Bedeutung einer lebendigen Gemeinde als Rahmen und Nährboden einer christlichen Lebensgestaltung wird von vielen Seiten her signalisiert und als Auftrag vorgelegt.

1.2 Entfremdung und Auszug

Wir würden das Umfeld unserer Themenstellung einseitig prüfen, wenn nicht auch die andere Seite in den Blick käme. Kirchenzugehörigkeit laut Statistik und Kirchlichkeit in der Praxis klaffen auseinander.⁷ Große Teile der Jugend (auch im kirchlichen Milieu) zeigen gegenüber Gemeinde - Kirche - kirchlicher Lehre Zurückhaltung und Distanz oder aber Indifferenz.⁸ Für den Themenkreis Kirche - Gemeinde ist es auch im Unterricht nicht leicht, Motivation zu wecken. Diese Fragen sind jedoch wesentlich komplexer, als das mit diesen knappen Hinweisen angedeutet werden kann. So muß die erwähnte kritische Einstellung zur Kirche nicht besagen, daß solchen jungen Menschen jedwedes religiöse Interesse abgeht.⁹

1.3 Das Thema im Religionsunterricht

Vor diesem Hintergrund muß damit gerechnet werden, daß ein beträchtlicher Teil - in manchen Klassen die Mehrzahl der Schüler - keine Beziehung zu einer Gemeinde hat; daß kaum Erfahrungen vorliegen, sondern allenfalls Vorurteile. Gefragt werden muß in diesem Zusammenhang auch nach den diesbezüglichen Erfahrungen des Religionslehrers selbst. Natürlich gibt es daneben auch die Klassen, in denen die meisten Schüler Gemeinde aus eigener Praxis kennen. Wir haben es hier mit einem Inhalt zu tun, bei dem die Lernvoraussetzungen höchst unterschiedlich gelagert sind.

2. Gegenstand und Fragestellung der Untersuchung

2.1 Die Religionsbücher

Folgende Ausgaben werden herangezogen:

dem er die Gemeinden ermutigt, "sich zu verstehen und darzustellen als Haus und Heimat für alle Katholiken, auch für die sogenannten Fernstehenden" (10).

7 Zur Auseinandersetzung aus pastoralsoziologischer und pastoraltheologischer Sicht vgl. P.M. Zulehner, Religion nach Wahl. Grundlegung einer Auswahlchristenpastoral, Wien 1974.

8 Vgl. F.X. Kaufmann/G. Stachel, Religiöse Sozialisation, in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Bd. 25, Freiburg 1980, 117-164; vgl. "Zielfelder ru 9/10", 229: "Kritik und Distanz nehmen zu und werden zeitweilig übertrieben."

9 Das liest sich in "Zeichen der Hoffnung" 9/10, 169 so: "Auch viele religiös engagierte Jugendliche, die viel von Jesus sprechen, sind von der Kirche enttäuscht und wenden sich von den überlieferten Formen kirchlichen Lebens ab. In diesem Zusammenhang fällt manchmal das Schlagwort: Jesus - ja; Kirche - nein". Nach wie vor informativ sind die Zahlen einiger Schülerbefragungen. Vgl. dazu W. Prawdzik, Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschüler, Zürich 1973, 100-122.

Aus dem Kösel-Verlag:

Zielfelder ru, Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, hg. vom Deutschen Katecheten-Verein, München: 5./6. Schuljahr - Neuausgabe 1982; 7./8. Schuljahr - Ausgabe B, 1977; 9./10. Schuljahr - Ausgabe B, 1980.

Aus dem Patmos-Verlag:

Religion Sekundarstufe I, jeweils die Ausgabe für Realschule/Gymnasium:
Bd. 1: Zeit der Freude, 5/6, 1980; Bd. 2: Wege des Glaubens, 7/8, 1979; Bd. 3: Zeichen der Hoffnung, 9/10, 1978.

Schülerarbeitshefte und Kommentare bleiben unberücksichtigt. Es geht in dieser Untersuchung nicht in erster Linie um eine Gegenüberstellung dieser beiden Unterrichtswerke. Mein Interesse richtet sich vorwiegend auf die Frage, wie ein aktuelles Thema christlicher Glaubenspraxis in namhaften modernen Religionsbüchern ausgeführt wird.

Im folgenden werden die Zielfelder-Bücher mit Z 5/6; Z 7/8; Z 9/10 und die Patmos-Bücher mit P 5/6; P 7/8; P 9/10 abgekürzt und mit Seitenangaben zitiert.

2.2 Aspekte zur Beschreibung und Analyse

Die Befragung von Religionsbüchern zu unserem Thema muß von der Sache her theologische und methodisch-didaktische Aspekte bedenken. Die Kategorien, nach denen die Bücher beschrieben und analysiert werden, berücksichtigen die Befunde des ersten Abschnitts, sowie die Grundfragen der didaktischen Analyse. Ferner fand ich Anregungen in einem Kriterienkatalog von Georg Hilger.¹⁰

Wie Christen in Kirche und Gemeinde leben, ist ein konkret beschreibbarer Sachverhalt. Wie wird in den Religionsbüchern die vielfältige, empirische Praxis unserer Gemeinden dokumentiert? Realistisch, repräsentativ oder selektiv und beschönigend? (3.2) Unterrichtsgegenstand sollte nicht nur eine "Buchgemeinde" sein, sondern vor allem auch die konkrete Gemeinde aus dem Erfahrungsbereich der Schüler. Führt das Buch in diese Richtung über sich selbst hinaus? (3.3) Neben dieser Prüfung der Wirklichkeitsnähe muß sodann die theologische Elie angelegt werden: Welche Vorstellungen von Gestalt und Aufgabe der Gemeinde (biblisch, pastoraltheologisch) liegen zugrunde? (3.4) Weitere Fragen gelten den Lehr- und Lernintentionen (3.5), den Schülereinstellungen (3.6) und der angesetzten methodischen Gangart (3.7).

¹⁰ Beobachtungsgesichtspunkte zur Analyse und Bewertung von Religionsbüchern, in: ru 11(1981) 30f.

3. Einzelanalyse

3.1 Übersicht: In welchen Kapiteln wird Christ-sein und Gemeinde hauptsächlich thematisiert?

- Z 5/6: VII In der Gemeinde leben
 23 Ich und die Gruppe
 24 Christen leben in Gemeinden
 25 Die frühen Gemeinden
 ferner: Stichworte und Materialteil
- Z 7/8: 6 Stichwort Kirche (101-116)
 ferner: Stichworte
- Z 9/10: Kap. 4 Mit der Kirche leben (63-80)
 ferner: Kap. 11 Christ-sein; Kap. 6 Unsere Zukunft
- P 5/6: Christen leben in Gemeinden (133-151)
 ferner: Ich taufe dich; Evangelisch-Katholisch
- P 7/8: Wie Christen leben (26-35)
 Kirche Christi - Kirche der Menschen (75-92)
 ferner: Eucharistie; Sekten und Jugendreligionen
- P 9/10: Kirche - wozu? (116-128)
 Kirche zwischen Erstarrung und Aufbruch (169-184)
 ferner: Reich Gottes - Programm des Christ-seins.

Die Vorstellung der Gemeinde erfolgt mit Schwerpunkten in den Jahrgangsstufen 5/6 und 9/10. In der Stufe 7/8 werden Fragen aus diesem Themenbereich mehr allgemein im Hinblick auf Kirche und Christ-sein thematisiert.

3.2 Wie werden in den Büchern Gemeinden und ihre Praxis beschrieben?

In einer Gemeinde gibt es Gruppen und Vereine (Z 5/6, 62, 67; Z 7/8, 114; Z 9/10, 77; P 5/6, 145, 163; P 9/10, 135, 182). Die Gemeinde selber kann man als Großgruppe sehen (Z 5/6, 62, 64, 65). Diese Struktur bringt mitunter ein spannungsreiches Miteinander mit sich (Z 5/6, 62; Z 7/8, 114; P 7/8, 75). Das kommt vor allem im Verhältnis Jugend und Gemeinde zum Vorschein (vgl. 3.5.3), aber auch in der Einstellung zu Wandel und Reformen in der Kirche (P 9/10, 180).

Gruppierungen bieten die Möglichkeit, daß jeder "seine besonderen Gaben und Fähigkeiten in das Leben der Gemeinde einbringen" kann (Z 5/6, 62). Die Mitglieder einer Gemeinde übernehmen Mitverantwortung, indem sie ihre Mitarbeit einbringen, z.B. als Pfarrgemeinderat, in der Sakramentenkatechese, in caritativen Diensten (Z 5/6, 66, 67, 115, 243; Z 7/8, 114; Z 9/10, 63, 72; P 5/6, 140, 145, 163). Darüber hinaus gibt es kirchliche Berufe und verschiedene Dienste und als Gemeindeleiter den Pfarrer (Z 5/6, 63, 66, 67, 115; Z 7/8, 114; Z 9/10, 63; P 5/6, 143, 145).

An zentraler Stelle im Leben von Kirche und Gemeinde stehen Gottesdienst und Sakramente (Z 5/6, 66, 67; P 5/6, 144, 145; P 9/10, 124, 125). Sonntag,

Kirchenjahr, Gemeindefest werden als Aspekte einer feiernden Gemeinde genannt (Z 5/6, 52-61; P 5/6, 146-150). Ein interessanter Akzent zu diesem Punkt kommt zum Vorschein beim Vergleich von drei Bilddoppelseiten. Wir ordnen dazu die Abbildungen den drei Grundfunktionen der Gemeinde zu: Liturgia, Martyria und Diakonia.

Überschrift	Liturgia	Martyria	Diakonia
Z 5/6, 66/67: Christen leben in Gemeinden	- Bergmesse - Beerdigung - Pontifikalamt - Firmung - Weißer Sonntag - Trauung	- Kommunion- gruppe	- Altenpflege
P 5/6, 144/145: Aus dem Leben einer Pfarrge- meinde	- Einladung zur Medi- tation - Jugend mit Prozes- sionskreuz - Jugendgottesdienst - Krankensalbung - Gemeindemesse - Fronleichnamsprozession	- Religionsunterricht (?)	
P 9/10, 124/125: Was die Kirche tut	- Taufe - Hausmesse - Konzilsgottesdienst - Afrikanischer Gottes- dienst - Prozession		- Bahnhofs- mission (?)

Diese einseitige Auswahl der Bildelemente entspricht weder der Theorie noch der Praxis der Gemeinden. Die Auswahl der übrigen Inhalte zum Thema wird in Absatz 3.4 kontrolliert.

Die Bücher verschweigen nicht, daß es unter Christen auch Durchschnittliches und Enttäuschendes gibt. In diese Richtung lenkt man dezidiert erst den Blick der Schüler ab Klasse 7 (Z 7/8, 115; Z 9/10, 63, 64, 65, 71, 202; P 7/8, 26, 27, 75; P 9/10, 52, 173). Jedoch auch jüngere Schüler werden gefragt: "Was versteht man wohl unter einem 'Taufscheinchristen'?" (P 5/6, 165). Die kritische Perspektive wird vor allem am Verhältnis Jugend und Gemeinde beschrieben. Mit Enttäuschung und Verständnisschwierigkeiten wird gerechnet (Z 9/10, 72, 73, 76; P 9/10, 169, 180).

Dieser Befund nötigt zu dem Urteil, daß die Bücher ein realistisches Bild vom Christ-sein und Gemeinde zeichnen wollen und durchaus verschiedene Perspektiven einräumen. Dabei fließen in die Beschreibung des Ist-Stands auch immer

Bilder einer Gemeinde der Zukunft mit ein (Z 7/8, 116; Z 9/10, 77; P 9/10, 127, 171, 182). Um neue Perspektiven und Wege zu belegen, wird kaum Stoff aus "normalen" Gemeinden herangezogen (vgl. P 9/10, 182: Rom, Taizé, Amsterdam, Brasilien; Z 9/10, 72, 76: Integrierte Gemeinde, Israel). Ist in Alltagsgemeinden nichts Wegweisendes, Zukunftsträchtiges ausfindig zu machen oder zahlt man hier nur schlichtweg Tribut an den Reiz des Exotischen?

Der Erfahrungsbereich der jeweiligen Schüler in den je verschiedenen Orten und Gemeinden wird wohl in unterschiedlicher Weise getroffen. Diesen Punkt greifen wir unter anderem auf in der nachfolgenden Fragestellung.

3.3 Werden die Schüler über die "Buchgemeinde" hinaus zur originären Begegnung mit Gemeinde geführt?

Um was geht es uns, wenn wir Schüler mit dem Inhalt "Gemeinde" konfrontieren? Welcher Akzent auch gesetzt wird: Kenntnis darüber, wie Christen in Gemeinden leben; Aufarbeitung eigener Erfahrungen mit Gemeinde; Hinführung zu einer eigenen aktiven Gemeindepraxis - der eigentliche Unterrichtsgegenstand ist nicht eine "Buchgemeinde", sondern die konkrete Gemeinde vor Ort im Erlebnisbereich des Schülers. Gewiß kommt man nicht um die Repräsentation solcher Inhalte durch das Buch herum. Über sich hinausführend muß das Buch aber den Schritt zu originären Erfahrungen initiieren. Dieser generelle didaktische Grundsatz gilt in besonderem Maße für den vorliegenden Inhalt.

Die Bücher bringen in der Tat eine Reihe von Anregungen, was Schüler über "ihre" Gemeinde "in Erfahrung" (!) bringen sollen. Die Schüler sollen sich gegenseitig über ihre (häufig verschiedenen) Gemeinden informieren (Z 5/6, 62, 63). Sie sollen herausfinden, welche Ämter, Aufgaben, Dienste es gibt (Z 5/6, 62, 63, 66, 67; P 5/6, 140). Sie sammeln Gemeindebriefe, Handzettel und führen Interviews durch mit verschiedenen Personen ihrer Gemeinde (P 5/6, 140, 145). Auch älteren Schülern wird gelegentlich via "Umfrage"¹¹ der Weg in die Gemeinde gewiesen (P 9/10, 85: Interview mit Gottesdienstbesuchern, Kap. "Gott - wer ist das").

Gemeinde in ihrer konkreten Gestalt wird auch aufgespürt durch Vergleiche mit den "frühen Gemeinden" (Z 5/6, 63; P 5/6, 141; P 7/8, 81). Das Thema Gemeinde/Kirche soll nicht auf Distanz abgehandelt werden. Das wollen die Autoren mit folgender Perspektive deutlich machen: Gemeinde und Kirche, das sind nicht irgendwelche anderen (denen man getrost allen Ärger in die

¹¹ So heilsam es für Gemeindemitglieder sein mag, so "in-Frage-gestellt" zu werden, so wird doch mancher "Hauptamtliche" nach dem achten Schüler-Interview über diese interessante methodische Idee stöhnen!

Schuhe schieben kann) - sondern Kirche sind wir (P 7/8, 91, 92; Z 7/8 115).¹²

Die Anleitung zu originärer Begegnung mit Gemeindeleben kommt im Unterrichtswerk von Patmos ausdrücklich vor. Das gründet u.a. in den beigegebenen Arbeitsaufgaben.¹³ Bei den Zielfelder-Büchern kommen direkte Impulse in diese Richtung vor allem in der Neuausgabe zur Stufe 5/6 ins Spiel. Am wenigsten Anstöße zur direkten Kontaktaufnahme und Verweise auf konkrete Gemeinden bietet Z 7/8. Wenn schon im Nachwort (Leitfaden, 224) von der Absicht die Rede ist, "etwas vom Kirchen-Unmut und der Kirchen-Unlust der Schüler" aufzuarbeiten, so sollte auch der konkrete Ort des Entstehens solcher Erfahrungen deutlicher ins Auge gefaßt werden.

3.4 Welche theologischen und pastoralen Strukturen von Gemeinde werden sichtbar?

3.4.1 Biblische Bilder und Aussagen

Am häufigsten wird die Bezeichnung "Volk Gottes" verwendet (Z 5/6, 65, 115; Z 7/8, 116 "Gemeinde Gottes", 216; P 9/10, 121, 171, 172, 173).

Indirekt kommt dieser Begriff vor durch Hinweise auf 1 Petr 2,9-10 oder auf das Gotteslob-Lied "Gott ruft sein Volk zusammen" (Nr. 640). Weitere biblische Bilder: 1 Kor 12: Leib und Glieder (Z 7/8, 102; Z 9/10, 68; P 9/10, 122, 172); Joh 15,5: Weinstock (Z 7/8, 102); Braut Christi (Z 9/10, 68); Mt 5, 13-15: Stadt auf dem Berge; Licht der Welt, Salz der Erde (P 9/10, 122); der Aspekt des "unterwegs" sein (in Anlehnung an Vat. II; Z 9/10, 122, 171; P 7/8, 92).

Vom evangeliumsgemäßen Umgang der Christen miteinander ist verschiedentlich im Zusammenhang mit dem Leben der frühen Gemeinden die Rede (z.B. 2 Kor 9,1-15 oder Gal 6,1-10; vgl. Z 5/6, 68, 69 und P 5/6, 136-139).

3.4.2 Ämter und die Berufung aller

Wie werden die mitunter spannungsreich empfundenen Aspekte wie Amt, Leitung, Institution vermittelt?

Das Amt wird als "Dienst" akzentuiert (Z 5/6, 67; Z 7/8, 106f., 200, 203; Z 9/10, 72; P 7/8, 91). Amt und Leitung stehen nicht isoliert, sondern werden ausgeübt im Miteinander mit den anderen Diensten. Mehrfach wird betont, daß

¹² Vgl. dazu auch 3.3

¹³ Zumindest soweit es unser Thema betrifft, kann ich Th. Eggers nicht zustimmen, wenn er feststellt, daß die Arbeitsaufgaben "zumeist schulbuch-immanent" verbleiben! Schulbücher für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, in: ru 11(1981) 22-25, hier 25.

Kirche nicht mit Hierarchie gleichzusetzen ist¹⁴ (Z 7/8, 217; Z 9/10, 77). Am augenfälligsten wird dieser Gedanke in P 7/8 ausgeführt: Hier steht ein ganzer Abschnitt unter der Überschrift "Kirche sind wir" (91/92). Den Befund, daß Gemeinde vom Engagement vieler lebt, haben wir bereits unter 3.2 festgehalten. Mit dieser Akzentuierung wird die Berufung durch die Taufe zu "Geistlichen" (Röm 8, 5-11) unterstrichen.

Diese theologischen Grundzüge deuten darauf hin, daß die Bücher in ihrer Gesamttendenz den theologischen Aufbruch nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil markieren.

3.4.3 Die Grundfunktionen: Martyria - Liturgia - Diakonia

In Absatz 3.2 haben wir anhand von drei Bild doppelseiten die Verteilung der drei Grundfunktionen von Gemeinde und Kirche bereits kennengelernt. Die Dokumentation fällt einseitig aus zugunsten des liturgischen Elementes. Als unverzichtbarer Auftrag christlicher Gemeinde werden diese Grundfunktionen an folgenden Stellen ausdrücklich aufgeführt: Z 7/8, 116; P 5/6, 142; P 9/10, 126, 127.

Die Grundfunktionen im einzelnen im Zusammenhang des Stichworts Gemeinde: Liturgie/ Sakramente: Z 5/6, 211; Z 7/8, 110, 111; Z 9/10, 66, 196, 197; P 5/6, 142, 146-150; P 7/8, 193. Die Feier der Eucharistie wird besonders hervorgehoben als "Mitte der Kirche" (Z 7/8, 110; P 7/8, 126); Verkündigung: Z 9/10, 157, 159; Z 5/6, 163; P 9/10, 121; Bruderdienst: Z 5/6, 67; Z 7/8, 116; P 9/10, 116, 127.

Die Grundfunktionen als solche werden natürlich darüber hinaus auch in anderen Zusammenhängen thematisiert. Unsere Frage richtet sich darauf, wie christliches Leben in Gemeinden sich in diesem Spiegel artikuliert. Unsere Stellenbelege sind gewiß nicht vollständig und geben ohnedies für eine quantifizierende Auswertung nur eine sehr ungenaue Grundlage her. Aber es fällt doch auf, daß die Beschreibung der Martyria, also wie Gemeinde die Botschaft weitersagt und bezeugt, vergleichsweise dünn ausfällt¹⁵. Das kann darauf hinweisen, daß Gemeinden sich mit der Übernahme dieser Aufgabe (über den "klassischen" Rahmen Gottesdienst/Predigt hinaus durch den hauptamtlichen Verkündiger) schwer tun. Um so dringlicher ist es, hier ein Lernziel

14 Vgl. P 9/10, 171: "Nur wer verstanden hat, daß Kirche nicht 'die da oben' sind, sondern alle, die sich Christen nennen, wird entdecken, daß er mitverantwortlich ist für das, was in der Kirche geschieht."

15 Vgl. auch die Analyse der Bildseiten Abs. 3.2

zu setzen und mit dem Lehrbuch entsprechende Stütze zu bieten.

3.5 Was soll der Schüler mit den Büchern lernen? - Lernprozesse und Lehrintentionen

Diese Fragestellung bezieht sich auf die Konzeption von Religionsunterricht, der sich die Bücher bzw. die Autoren anschließen¹⁶. Wir prüfen dabei, welche Lernebenen - von "bloßer" Wissensvermittlung über Einstellungsänderung bis Handeln anbahnen - tangiert werden.

3.5.1 Informieren

Diese Lernintention ist eine grundlegende Aufgabe eines Lehrbuchs. Wie Christen in Gemeinden leben, was sich dort abspielt, was Gemeinde ausmacht - solche Sachkenntnisse werden in den Büchern umfassend angeboten. Wie gut bzw. wie sachgerecht informiert wird, und mit welchen Akzenten die einschlägigen Inhalte vorgestellt werden, haben wir in den vorangegangenen Abschnitten dokumentiert und diskutiert.

3.5.2 "Vermitteln" und erschließen

Das Thema Christsein/Gemeinde wirft im Hinblick auf manche Schüler, vor allem ältere Schüler, besondere Vermittlungsprobleme auf; denn es ist möglicherweise aufgrund von Erfahrungen, Enttäuschungen oder Vorurteilen negativ besetzt (vgl. 1.2).

Die Bücher bemühen sich darum, dem Schüler eine unverstellte, vorurteilsfreie Sicht der Gemeinde zu ermöglichen. An einigen Stellen werden Tendenzen zur Vermittlung zwischen Gemeinde und Jugendlichen sichtbar. Insbesondere für die oft unzulängliche Gestalt christlicher Praxis in der Gemeinde wird um Verständnis geworben (Z 9/10, 70, 71; P 7/8, 91; P 9/10, 173). Ein guter Beitrag hierzu steht m.E. in Z 9/10, 70: "Mehr als es scheint". Hier wird ein Zugang zur schlichten, alltäglichen, "konservativen" Praxis erschlossen. Diese Art der Begegnung mit dem Durchschnittsgesicht von Christsein sollte insgesamt stärker eingebracht werden, auch wenn solche Inhalte gewiß nicht leicht als attraktiv und motivierend zu repräsentieren sind.

3.5.3 Erfahrungen aufarbeiten und den eigenen Standpunkt überprüfen

Der Religionsunterricht (und die Religionsbücher) tun gut daran, mit "Kirchen-

16 G. Hilger (s.Anm. 10), 30 f, schlägt u.a. folgende Fragestellungen vor: "Welche Konzeptionen von Religionsunterricht werden erkennbar?" "Werden dem Schüler Hilfen gegeben, seine eigene religiöse Lebensgeschichte zu bedenken?"

Unmut" und "Kirchen-Unlust" bei den Jugendlichen zu rechnen¹⁷. "Der Ablösungs- und Selbstfindungsprozeß, den die Pubertät auslöst, trifft auch das Verhältnis der Jugendlichen zur Kirche"¹⁸. Dieser Prozeß macht es notwendig, daß der Schüler sich mit den bisherigen Erfahrungen auseinandersetzt; daß er seine zeitweilig übertriebene Kritik und Distanz¹⁹ selbstkritisch überdenkt und so zu einem ausgewogenen Standpunkt findet.

Zu solchen Lernerfahrungen bieten die Bücher Gelegenheit und Anlaß. (Z 7/8, 115; Z 9/10, 66, 72, 76²⁰, 203²¹; P 5/6, 146; P 7/8, 76, 91²²; P 9/10, 119, 127, 173).

3.5.4 Neue Perspektiven eröffnen

Kritik am Bestehenden verlangt als Konsequenz den Ausblick nach Neuem. Ohne diese Perspektive bliebe nur Resignation. In der bisherigen Bestandsaufnahme sind wir schon mehrfach neuen, zukunftsweisenden Bildern von Gemeinde begegnet (vgl. 3.2). Die Bücher kennen den Blick zurück wie auch den Blick nach vorn. Offen bleibt, inwieweit die Hoffnungsperspektiven zu Lebensperspektiven der Schüler werden können. Ich habe bereits den Eindruck geäußert, daß die Modelle des Neuen gelegentlich "etwas weit hergeholt" sind.

Die Intention, Neues ins Spiel zu bringen, läßt sich jedenfalls belegen (Z 7/8, 114; Z 9/10, 73, 78; P 9/10, 180).

3.5.5 Eine Beziehung anbahnen

In Anlehnung an eine Überschrift aus Z 9/10, "4.4 Eine Beziehung gewinnen", benennen wir hier eine Intention, die ihren Zielpunkt im Engagement in der Gemeinde selber findet. Diese Richtung ist eine sinnvolle Weiterführung der

17 Z 7/8, 224 (Nachwort).

18 Z 9/10, 229.

19 Ebd.

20 Dieser sachlich beschreibende Beitrag eines Bischofs zu den Schwierigkeiten zwischen Jugend und Gemeinde kann von Jugendlichen als Gesprächsangebot seitens der "Kirche" aufgefaßt werden.

21 Die Abschnitte von Kap. 11 kann man nach Auskunft der Autoren als "Stücke eines persönlichen Glaubensbekenntnisses" sehen (191). Vielleicht läßt diese Art der Darstellung zum Mitgehen ein - als Alternative zu der anstrengenden, mitunter aggressiven Interaktion des Unterrichts.

22 "Wer Kirche kritisiert und sich über ihr Versagen entrüstet, darf nicht vergessen, daß er mit seiner Kritik bei sich selbst anfangen muß".

vorangestellten Intentionen und liegt auf der Linie des Zielspektrums bzw. der Konzeption des Religionsunterrichts nach dem Synodenbeschluß "Der Religionsunterricht in der Schule".²³

Außer der zitierten Überschrift lassen sich in allen sechs Bänden Anhaltspunkte finden, daß die Schüler Impulse zum Handeln in Richtung auf Gemeinde hin erhalten. Wenn Schüler Regeln für das Leben in einer christlichen Gemeinschaft (Z 5/6, 62), Wünsche und Vorschläge zur Gestaltung eines Kindergottesdienstes (P 5/6, 5) formulieren oder überlegen sollen, wie sie in ihrer Gemeinde aktiv werden könnten²⁴, dann verweist das geradewegs auf ein christliches Engagement. Weitere Belegstellen: Z 7/8, 114; Z 9/10, 5 (Kapitelüberschrift "Mit der Kirche leben"); 72, 73, 76, 77²⁵, 203; P 5/6, 146; P 9/10, 141, 180, 184. Der Schüler wird die Aufforderung nicht überhören können. Es bleibt aber die Frage, wie Jugendliche auf beschwörende Appelle solcher Art reagieren:

"Ob die vielen verheißungsvollen Ansätze einer Kirche von morgen versanden oder weiterwachsen, hängt entscheidend von der heranwachsenden Generation ab.²⁶ Überlegt und diskutiert, wo ihr Möglichkeiten seht, solche Bewegungen weiterzutragen." (P 9/10, 184)

Religionsunterricht kann und soll in Kirche und Gemeinde für ein Engagement plädieren. Aber gerade in dieser Frage sind Wege zu suchen, wie er "Tuchfühlung" zu konkreten Gemeinden herstellen kann. Wenn es um die Anstiftung von Beziehung geht, hat das beste Buch seine Grenzen.

3.6 Wird mit einer unterschiedlichen Ausgangslage der Schüler gerechnet?

Ein Lehrer hat bei einem Stundenentwurf die Lernvoraussetzungen von 30 Schülern zu berücksichtigen, die er in der Regel einigermaßen kennt. Lehr-

23 Offizielle Gesamtausgabe I, 140. Unter den Zielen des Religionsunterrichts wird u.a. aufgeführt: "... - er motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft."

24 P 7/8, 92: "Überlegt zusammen, was ihr jetzt schon tun könntet, um das Leben in eurer Gemeinde zu aktivieren und für Junge und Alte anziehender zu machen." Die ganze Seite ist unter dem Motto "Wir - die Kirche" eine Werbung zum Mittun. Vgl. ebd. aus einem Gebet: "Herr, erwecke Deine Kirche und fange bei mir an. Herr, baue Deine Gemeinde und fange bei mir an."

Im Vorwort zu P 9/10 legen die Autoren ihre Karten offen und erklären dem Schüler, daß die Aufgaben außer zu Widerspruch und Kritik auch "zu Zustimmung und Identifikation herausfordern" wollen (7). In Z 9/10 findet sich im Nachwort (Leitfaden, 229) eine vergleichbare Erklärung: Das Kapitel 4 "Mit der Kirche leben" will dem Jugendlichen Gesichtspunkte eröffnen, die ihm eine positive Einstellung zur Kirche ermöglichen".

25 "Wir können und dürfen es uns nicht leisten, nur den kritisch beobachtenden Zuschauer zu spielen, müssen vielmehr selbst alles tun, um die Kirche glaubwürdiger, anziehender, einladender zu machen". (Ferdinand Klostermann)

26 Stimmt das denn so? (Anm. von mir.)

buchmacher haben es da etwas schwieriger, wenn sie mit ihren Büchern nicht nur eine bestimmte Schicht von Schülern ansprechen wollen.

Schüler kommen sowohl aus Gemeinden mit einer Vielfalt von Gruppen, Aktivitäten und Lebensformen, wie auch aus beharrenden, "versorgten" Gemeinden mit Einbahnkommunikation; aus Landgemeinden und Großstadtgemeinden. Und es gibt Schüler, die gar nicht wissen, ob sie zu einer Gemeinde gehören oder zu welcher! Wir müssen von sehr unterschiedlichen Erfahrungen und Einstellungen zu Christsein, Kirche und Gemeinde ausgehen.

In den Büchern sind Anhaltspunkte zu finden, daß mit solchen unterschiedlichen Voraussetzungen gerechnet wird. Das spiegelt sich einmal in den verschiedenen Arbeitsaufgaben zur Exploration der eigenen Pfarrei (vgl. Abs. 3.3), zum anderen in den Vermutungen über "gemischte Gefühle", die Jugendliche gegenüber Kirche haben (vgl. Abs. 3.5.3). In P 5/6, 146 stehen sich "Peter (11)", Mediener und Mitglied einer Jugendgruppe und "Karl (10)", dem vieles in der Gemeinde nicht gefällt, gegenüber. Das Buch will die "Peters" und "Petras", die "Karls" und "Carolas" im Religionsunterricht ins Gespräch bringen. Einen ähnlichen Impuls haben wir vor uns in P 9/10, 52: "Wie würdet ihr einem nicht-christlichen oder gleichgültigen Mitschüler zu erklären versuchen, was Christsein ist?" Mit solchen Mitschülern wird hier wohl auch im Religionsunterricht gerechnet (?)

In der bereits erwähnten Analyse moniert Theodor Eggers bei den Patmos-Büchern, daß "beim Thema 'Kirche' die heterogenen Einstellungen der Schüler, die psychologisch in der Regel antiinstitutionell geprägt sind", nicht ausreichend differenziert aufgegriffen würden.²⁷ Wie differenziert müssen die Schülereinstellungen in einem Buch dokumentiert sein? Mit den tatsächlichen Einstellungen in einer Klasse ist erst der Lehrer vor Ort konfrontiert. Er wird genauer differenzieren können.²⁸

3.7 Lehrer-Schüler-Religionsbuch: "Wie liegen die Bücher in der Hand?"

In den bisher diskutierten Punkten ließen sich zwischen beiden Buch-Reihen keine divergierenden Tendenzen ausmachen - was vor allem die Inhalte und

27 S. Anm. 13, 25. Auch für die Zielfelder-Bücher stellt er fest, daß die "heterogene Ausgangslage nicht in allen Fällen, vor allem bei traditionellen Themen, (z.B. Kirche/Gemeinde, Anm. d. Verf.) hinreichend konkret repräsentiert" ist (23).

28 Und dazu bieten die Patmos-Bände mit dem gelegentlichen methodischen Impuls, in der Klasse Befragungen durchzuführen, einen guten Hinweis (vgl. P 9/10, 120 f).

die dabei veranschlagten Schülvoraussetzungen betrifft. In der Frage des didaktisch-methodischen Zuschnitts gehen die Bücher jedoch unverkennbar eigene Wege.

"Zielfelder ru" verzichtet hinsichtlich der Sachlogik wie auch der Lernstruktur auf einen stringenten Aufbau der Themen bzw. Kapitel.²⁹ Somit wollen (und können) diese Bücher für "die Planung und Durchführung des Unterrichts eher Depot- denn Steuerungsfunktion übernehmen".³⁰ Werfen wir einen Blick in das Kapitel, das sich wohl im Rahmen dieser Reihe am engagiertesten zum Thema Kirche/Gemeinde äußert: "4 Mit der Kirche leben". Mit weiteren Überschriften wird versucht, dem Kapitel eine grobe inhaltliche Struktur zu geben. Dabei sind beispielsweise die Themen "4.2 Gemeinde aktivieren" (70) und "4.4 Eine Beziehung gewinnen" (76) nicht trennscharf. Es scheint zudem nicht sinnvoll, die Frage nach dem Engagement und das Problem Jugend/Kirche zu trennen. Eine Reihe von Inhalten wäre genauso gut unter einem anderen Teilthema innerhalb des Kapitels unterzubringen. Der eine mag das als Offenheit begrüßen, dem anderen erscheint das verwirrend!

Die Patmos-Bücher bevorzugen eine andere Bauart: Sie entscheiden sich für die logisch strukturierte und didaktisch aufbereitete Anordnung der Inhalte.³¹ Dadurch wird zweifellos eine gewisse Festlegung des Lernprozesses getroffen. Der Lehrer verantwortet, wie weit er sich festlegen läßt oder ob er (z.B. durch andere Arbeitsaufgaben) neue Aspekte einbezieht. Die beigelegten Aufgaben der Bücher bewähren sich m.E. mehr als Anregung für den Lehrer, eigene zu entwerfen als durch eine durchgehende Praktikierbarkeit!

Die Neubearbeitung von "Zielfelder ru 5/6" (1982) zeigt ebenfalls eine stärkere Strukturierung. Durch die Zusammenfassung einzelner "Problemskizzen" zu Gruppen (z.B.: "VII In der Gemeinde leben") und durch die Erweiterung durch Arbeitsaufgaben hat das Buch an Kontur sowie an Handlichkeit für den Lehrer gewonnen; das gilt insbesondere für das Gemeindethema.

Es geht hier nicht darum, das eine Konzept gegen das andere auszuspielen. Beide Wege haben Vor- und Nachteile, die allerdings zu reflektieren und zu diskutieren sind. Die Lehrer müssen letztendlich vor Ort entscheiden, mit welchem Buch sie bei ihren jeweiligen Voraussetzungen den besten Religionsunterricht machen. Es wäre gewiß sinnvoll, daß man die Effektivität von vorhandenen Büchern anhand ihrer Bewährung in der Praxis gründlich kontrolliert.³²

29 Nach Eggers (s.Anm. 13, 23) sind die Bücher "eindeutig am Modell eines offenen Curriculums orientiert".

30 Ebd.

31 Vgl. ebd., 25. Daß durch die beigegebenen Arbeitsaufgaben "programmatisch die Lernprozesse" gesteuert würden, vermag ich so pointiert nicht zu verifizieren. Im Vorwort zu P 9/10, 7 wenden sich die Autoren an die Schüler: "... möchten Euch die Aufgaben Raum für Widerspruch und Kritik eröffnen. Niemand will, daß Ihr zu allem Ja und Amen sagt".

4 Resümee

Unsere Fragen an die Religionsbücher haben eine Reihe von Auskünften erbracht, die vom Kritiker vorwiegend als positiv eingestuft werden können.

Der Wirklichkeitsbezug kommt sowohl in dem Versuch zum Vorschein, eine möglichst realitätsnahe Beschreibung vom Leben in Gemeinden zu bieten wie auch in der Rückkoppelung des Unterrichts an die konkrete Gemeinde. Der theologische Ansatz zum Thema Gemeinde/Kirche ist dem Zweiten Vatikanischen Konzil verbunden. Einseitigkeiten und überspitzte Positionen werden vermieden.

Die Bücher begnügen sich nicht damit, eine bestimmte derzeitige pastorale Situation zu konstatieren. Sie verweisen auf unbefriedigende Zustände und geben Impulse für neue Wege. Gemeinde wird nicht als bloße soziologische Größe verstanden; sie wird auch in ihrer geistigen und geistgewirkten Dimension gesehen. Als Grundstruktur wird das Miteinander gegenüber einem Oben-unten-Denken betont. Der Schüler wird auf Engagement und Identifikation hin angesprochen.

Diese Aspekte besitzen vor allem im Gesamtüberblick über die Bücher Geltung. Im einzelnen gibt es von Buch zu Buch Unterschiede, Verkürzungen und Ausfälle. Mit den vorgestellten Kategorien kann natürlich auch das einzelne Buch geprüft werden.

Schließlich können die Kategorien, die wir aus der Beschreibung des Gemeindeaspektes gewonnen haben, für den Praktiker eine Orientierung sein, welche Punkte beim Thema Christ und Gemeinde im Auge zu behalten und im Unterricht zu realisieren sind. Dabei lassen sich auch von Fall zu Fall Perspektiven im jeweiligen Buch zurechtrücken.

Dr. Hans Schuh
Härlesweg 23
7407 Rottenburg - 21

32 Mir ist keine Untersuchung bekannt, die die Bewährung verschiedener Bücher im Praxistext vergleicht. So könnten wertvolle Anhaltspunkte für eine Revision bzw. für neue Entwürfe gewonnen werden.

Im intensiven Praxiskontext sollte auch die Erarbeitung von Büchern erfolgen. Bevor ein Kapitel buchreif ist, wird es von mehreren Lehrern im Unterricht erprobt und verbessert. Ein solcher Bearbeitungsprozeß ist mir bekannt von dem jüngst im Grünewald-Verlag erschienenen Unterrichtswerk "Unterwegs zu den Menschen" (deutsche Bearbeitung des Unterrichtsmaterials des Istituto di Catechistica in Rom), Mainz 1983; vgl. dazu Lehrplanentwicklung - andersherum!, in: G. Stachel, Erfahrung interpretieren. Beiträge zu einer konkreten Religionspädagogik, Zürich 1982, 47-56, bes. 51ff.

WERNER SIMON

DAS THEMA "JESUS CHRISTUS" IN RELIGIONSBÜCHERN DER SEKUNDARSTUFE I

Christlicher Religionsunterricht gewinnt sein inhaltliches Profil durch die Art und Weise, wie er sich auf die Mitte des Christentums bezieht: das ursprüngliche Zeugnis von Jesus, der als Christus bekannt und geglaubt wird. "Jesus Christus" ist so nicht nur ein Thema des Religionsunterrichts neben vielen anderen, sondern zugleich ein Orientierungspunkt, auf den auch alle anderen Themen mehr oder weniger bezogen bleiben. Der folgende Beitrag untersucht, wie das Thema "Jesus Christus" in den zwei Religionsbuchreihen des Patmos- und des Kösel-Verlags für die Sekundarstufe I aufgenommen und gestaltet wird. Er beschreibt Eigentümlichkeiten und Grundstrukturen der christologischen Teilcurricula beider Unterrichtswerke: zunächst für die Reihe "Religion - Sekundarstufe I" (= RS)¹, danach für die Reihe "Zielfelder ru" (= Zru)². Beide Ansätze werden analysiert. Die Probleme, die dabei zutage treten, werden entfaltet und diskutiert.

I. "Religion - Sekundarstufe I" (Patmos-Verlag)

1.1 Überblick

RS weist in allen Bänden jeweils mehrere Teilthemen aus, die sich ausdrücklich auf Person und Programm Jesu beziehen, die beide als eine Einheit gesehen werden (WdG, 119-125); WdG-G, 109-119). Das, was Jesus verkündet und wozu er aufruft, kann nicht von seiner Person, seiner Geschichte und seinem Geschick losgelöst werden. Es wird nur in diesem Kontext verständlich und 'nachvollziehbar'.

1 Religion - Sekundarstufe I. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht. Erarbeitet von W. Trutwin/K. Breuning/R. Mensing: Bd. 1: Zeit der Freude(=ZdF), Düsseldorf 1980; Bd. 2: Wege des Glaubens(=WdG), Düsseldorf 1979; Bd. 3: Zeichen der Hoffnung(=ZdH), Düsseldorf 1978. Die 'Grundfassung' für die Hauptschule (= RS-G) erschien 1981-1982 (=ZdF-G, WdG-G, ZdH-G).

2 Zielfelder ru. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Hg. vom Deutschen Katecheten-Verein: Zielfelder ru 5/6. Neuauflage (= Zru 5/6), München 1982; Zielfelder ru 7/8. Ausgabe A: Hauptschule bzw. Ausgabe B: Gymnasium/Realschule (= Zru 7/8-A bzw. Zru 7/8-B), München 1977; Zielfelder ru 9. Ausgabe A: Hauptschule (= Zru 9), München 1979; Zielfelder ru 9/10. Ausgabe B: Gymnasium/Realschule (=Zru 9/10), München 1980.

Jesus wird vorgestellt in seiner konkreten Umwelt, in Beziehung zu den Gruppen seines Volkes (DIE UMWELT JESU, ZdF), als Jude (vgl. DAS JUDENTUM - GOTTES MINDERHEIT, WdG). In den einzelnen Begegnungen Jesu mit Menschen gewinnt seine Gestalt eine konkrete Anschaulichkeit (JESUS UND SEINE FREUNDE, ZdF). Passion, Sterben und Auferweckung Jesu stehen in der Konsequenz seines Lebens - der Hingabe an Gott und die Menschen (KREUZ UND AUFERSTEHUNG, WdG; vgl. auch GOTT - WER IST DAS?, ZdH). Verkündigung und Programm Jesu werden entfaltet in den Gleichnissen Jesu (DIE GLEICHNISSE JESU, ZdF), in seinen Wundern und den Wundererzählungen, die bereits das Bekenntnis zu ihm implizieren (DIE WUNDER JESU, WdG), sowie im Zuspruch und Anspruch der Bergpredigt (REICH GOTTES - PROGRAMM DES CHRISTSEINS, ZdH).

Die implizite Christologie wird expliziert in thematischen Einheiten, die die Schüler in elementarisierte Form mit der je besonders akzentuierten Christusverkündigung der vier Evangelisten bekannt machen (EVANGELIUM, WdG), die ausdrücklich die Frage stellen "JESUS - WER IST DAS?" (WdG) und die die Christusverkündigung der Kindheitsevangelien erschließen (DIE HERKUNFT JESU, ZdH). Von Jesu Person und Verkündigung her wird auch eine spezifisch christliche Antwort auf die Frage gesucht: "GOTT - WER IST DAS?" (ZdH).

5./6. Schuljahr	DIE UMWELT JESU JESUS UND SEINE FREUNDE DIE GLEICHNISSE JESU
7./8. Schuljahr	DAS JUDENTUM - GOTTES MINDERHEIT KREUZ UND AUFERSTEHUNG DIE WUNDER JESU EVANGELIUM JESUS - WER IST DAS?
9./10. Schuljahr	REICH GOTTES - PROGRAMM DES CHRISTSEINS DIE HERKUNFT JESU GOTT - WER IST DAS?

1.2 Geschichte und Geschick Jesu

1. Person und Auftreten Jesu werden im Kontext ihrer Zeit angesiedelt. Ausführlich und anschaulich werden die Schüler über das Land, die Herrscher und die Gruppen des Volkes informiert, in deren Zusammenhang und vor deren Hintergrund die Verkündigung Jesu ihre besondere Ausrichtung gewinnt (vgl. ZdF, 100-115, ZdF-G, 114-129). Jesus ist Jude und steht in der Glaubenstradition seines Volkes, die er aufgreift und weiterführt (vgl. WdG, 214-230; WdG-G, 199-216):

"Jesus ist das Kind einer jüdischen Mutter. Nicht nur seiner leiblichen Abstammung nach ist er mit dem Judentum unauflöslich verbunden. Auch sein ganzes Handeln und Denken, sein Sprechen und Beten ist von der jüdischen Tradition geprägt. Im Glauben seines Volkes ist er tief verwurzelt. Jahwe, den Gott Israels, nennt er seinen Vater. Er kennt nicht nur die heiligen Schriften der Juden, er legt sie auch als verbindliches Gotteswort aus." (WdG, 226).

Marc Chagalls "Weiße Kreuzigung" (WdG-G, 211) stellt das Leiden Jesu in den Kontext des Leidens des jüdischen Volkes.

2. Jesus begegnet Menschen, die durch diese Begegnungen geprägt und verändert werden: "Einzelne Frauen und Männer aber waren von Jesus so beeindruckt, daß sie bei ihm blieben, seine Schüler ('Jünger') und Freunde wurden." (ZdF, 122). ZdF thematisiert den Ruf in die Nachfolge Jesu unter der Überschrift der "Freundschaft", die Jesus den Menschen anbietet ("JESUS UND SEINE FREUNDE"; ZdF, 116-132; ZdF-G, 130-144). Es wird gezeigt, wie diese Zuwendung Jesu konkret wird in den Beziehungen zu einzelnen Jüngern: Simon Petrus, Johannes, Judas, Marta, Maria und Lazarus, schließlich Maria, der Mutter Jesu, die in ZdF-G als "Lehrerin und Schülerin" vorgestellt wird. Dabei entgeht die Darstellung nicht immer der Gefahr einer Historisierung und Psychologisierung, die durch die Zeugnisse der Evangelien nicht gedeckt werden (vgl. z.B. ZdF, 119 f.). Einen besonderen Akzent legt ZdF auf das Anstößige der Zuwendung Jesu gerade zu den Verachteten und Ausgestoßenen, zu den "Leuten, mit denen man nicht spricht" (ZdF, 124 ff.; ZdF-G, 138 ff), die er "von der Straße geholt" (ZdF, 126) hat und in seine Gemeinschaft aufnimmt. In aktualisierender Auslegung werden die Konsequenzen für ein Leben in der Nachfolge Jesu bedacht: Wer sind heute Menschen, mit denen man nicht spricht? Wer sind heute die "Freunde Jesu"? (ZdF, 128 f.; ZdF-G, 140 f). Eine Aufgabenstellung lautet:

"Wenn Jesus heute in eure Stadt käme ...

- Welche Menschen würde er sich als Freunde aussuchen?
- Um welche Leute würde er sich besonders kümmern?
- Wofür würde er sich einsetzen?
- Wie würden die Leute auf ihn reagieren?

Versucht, das in einer Spielszene darzustellen." (ZdF, 129; ZdF-G, 139).

3. "KREUZ UND AUFERSTEHUNG" (WdG, 231-251; WdG-G, 217-235)

werden in der Folge des Lebens und der Botschaft Jesu verstanden. Sie stehen in der Konsequenz seiner Reich-Gottes-Verkündigung.

Die Gefangennahme und die Kreuzigung Jesu werden in der Deutung der vier Evangelien betrachtet und entfaltet. Das Zeugnis vom Auferstandenen wird in seiner Entwicklung von der ursprünglichen Bekenntnisformel in 1 Kor 15 bis zu den Erzählungen der Evangelien vorgestellt und erläutert. Es bildet die Mitte des christlichen Glaubensbekenntnisses und ist so der Schlüssel zum Verständnis der Person und des Wirkens Jesu:

"Viele Menschen meinen: Jesus war eine der großen Gestalten unserer Geschichte. Er wollte, daß die Menschen besser miteinander in unserer Welt leben können. Aber er ist, wie viele andere vor ihm und nach ihm, an der Ungerechtigkeit dieser Welt gescheitert. Nur im Gedächtnis der Menschen lebt er weiter. Wer an die Auferstehung Jesu glaubt, weiß: Sein Tod war nicht sein Ende. Gott hat ihn zum Leben erweckt. Damit wurden zugleich seine Worte und Taten von Gott bestätigt. Darum ist Jesus mehr als nur eine große Gestalt der Geschichte. Er ist der 'lebendige Herr', der immer für die Menschen da ist." (WdG, 249; WdG-G, 232ff).

Auch hier wird eine aktualisierende Interpretation vorgelegt, die die gegenwärtige Bedeutung von Kreuz und Auferstehung Jesu entfaltet. Der Gewißheit des "Wir alle müssen sterben" (WdG, 231ff; WdG-G, 217ff) wird die Hoffnung des Glaubens "Wir alle werden leben" (WdG, 249ff; WdG-G, 232ff) gegenübergestellt. Passion und Auferstehung "gehen weiter" (Vgl. WdG, 237. 248; WdG-G, 223. 234).

1.3 Die Botschaft Jesu

Die Botschaft Jesu vom Reich Gottes, das mit seinem Wirken angebrochen ist, wird von RS exemplarisch von drei neutestamentlichen Textsorten her erschlossen: den Gleichnissen, den Wundererzählungen und der Bergpredigt. In diesem Zusammenhang wird auch ausführlich die literarische Form dieser Texte analysiert, ohne daß jedoch der formale Aspekt von der inhaltlichen Aussage isoliert oder ihr übergeordnet würde.

"DIE GLEICHNISSE JESU" (ZdF, 166-183; ZdF-G, 172-186) werden als "Bilder vom Gottesreich" (ZdF, 178) verstanden und interpretiert. Sie vermitteln keine bloße Belehrung, sie wollen betroffen machen und verändern.

Analog zu den Gleichnissen werden auch "DIE WUNDER JESU" (WdG, 146-158; WdG-G, 125-139) als "Zeichen des Reiches Gottes" (WdG, 157) vorgestellt. Sie lassen sichtbar werden, wer Jesus ist und wie in seinem Wirken Heil anbricht. Wundererzählungen sind literarische Verdichtungen dieses Bekenntnisses. Dabei wird die naturwissenschaftliche Problematik relativiert ("Ob es sich dabei um eine Durchbrechung der Naturgesetze gehandelt hat oder ob Jesus natürlich zu erklärenden Fähigkeiten ... gehabt hat, liegt nicht im Blickpunkt der Bibel." (WdG, 153).

Die Verkündigung der Gleichnisse und der Wundererzählungen aufnehmend, sie wiederholend und weiterführend, wird schließlich die Bergpredigt als programma-

tischer Entwurf eines Lebens angesichts der beginnenden Gottesherrschaft entfaltet: "REICH GOTTES - PROGRAMM DES CHRISTSEINS" (ZdH, 52-64; ZdH-G, 183-194).

Die Provokation der Bergpredigt wird dabei nicht von der Provokation des gesamten Wirkens Jesu gelöst. Sie steht im Kontext seines Lebens und seines Handelns.

"Jesus will mit seiner Verkündigung nicht definieren und belehren, sondern die Wirklichkeit verändern, indem er das Reich Gottes nahebringt." (ZdH, 54).

"Im Mittelpunkt seines Lebens und seiner Botschaft steht die Sache Gottes in der Welt. Diese Welt soll durch den Menschen das werden, was sie vom Ursprung her ist: Gottes Welt. Sein Wille soll hier zur Geltung kommen. Wenn dies geschieht, wird auch der Mensch sein Glück und Heil finden ... So geht es Jesus zugleich um die Sache Gottes und des Menschen." (ZdH, 53).

Ein Leben in der Nachfolge Jesu wird so zu einem Leben, das unter dem Vorzeichen des mit Jesus hereinbrechenden Reiches Gottes steht und dieses praktisch und sichtbar werden läßt.

Zahlreiche weitere Einheiten von RS belegen und konkretisieren, wie dieser Impuls bei der Suche nach Antworten für gegenwärtige Fragen und Probleme des menschlichen Lebens zum Tragen kommen kann. Sie skizzieren die Spiritualität und das Ethos eines Lebens, das sich an Jesus, seiner Person und seinem Programm orientiert.

"Christlicher Glaube ist keine bloße Theorie. Er kann sich nur in gelebter Praxis erweisen. Jesus lehrte nicht nur, er lebte seine Botschaft. Er ist sein Evangelium. Von seinen Jüngern verlangt er, daß sie nicht nur mit Worten, sondern vor allem durch Taten von ihm Zeugnis ablegen sollen." (ZdH, 17).

1.4 Jesus - wer ist das?

War in den bisherigen Einheiten eher indirekt und einschlußweise vom Bekenntnis zu Jesus als dem Christus die Rede, so soll nun der Blick auf die Einheiten gelenkt werden, die sich explizit mit der christologischen Frage befassen.

1. Unter der Überschrift "EVANGELIUM" stellt die Gymnasialfassung von WdG ausführlich die Christologien der vier Evangelien vor und entfaltet in einer sowohl exemplarischen wie auch elementaren Weise deren Grundzüge (vgl. WdG, 62-69):

Markus	: Der Sohn Gottes im Kampf gegen die Mächte des Bösen
Mattäus	: Der Messias und seine Gemeinde
Lukas	: Der Freund der Menschen
Johannes	: Weg, Wahrheit und Leben

In ähnlicher Weise wird innerhalb der Einheit "KREUZ UND AUFERSTEHUNG" das in der Darstellung der Kreuzigung Jesu implizierte christologische Vorverständnis erhoben (vgl. WdG, 239; WdG-G, 222):

Markus (Mattäus)	: Der Tod Jesu, Stunde der Endzeit und Gericht Gottes
Lukas	: Der Tod Jesu, das Martyrium des Gerechten
Johannes	: Der Tod Jesu, seine Herrlichkeit und Vollendung

ZdH macht in einer eigenen Einheit ("DIE HERKUNFT JESU" ZdH, 106-115; ZdH-G, 66-75) mit der christologischen Verkündigung der beiden Kindheitsevangelien bekannt. In diesem Zusammenhang wird auch das Glaubensbekenntnis zur "Menschwerdung Gottes" in Jesus Christus in einer sowohl theologisch informierten wie verständlichen Weise vorgestellt und erläutert (ZdH, 114).

"Die Kindheitsevangelien sind Glaubenserzählungen. Sie wollen nicht für die Nachwelt festhalten, was genau sich damals ereignet hat, sondern in bildhafter Sprache deuten, wer Jesus ist." (ZdH, 110).

Den Zusammenhang von Christologie und dem Bekenntnis zu Gott als dem Vater Jesu Christi bedenkt der Abschnitt "Jahwe und Jesus" innerhalb der für ZdH zentralen Einheit "GOTT - WER IST DAS?" (Vgl. ZdH, 97-105; vgl. auch den Abschnitt "Vater-Sohn-Heiliger Geist" in ZdH-G, 136-139). Das Bekenntnis zu Jesus Christus impliziert das Bekenntnis zu Gott, wie er ihn verkündet und als gegenwärtig bezeugt.

"Er gibt keine Definitionen und sagt auch nicht exakt, wer oder was Gott ist. Das würde nur für das Wissen bedeutsam gewesen sein, hätte aber mit Sicherheit auch Fragen offengelassen. Jesus will etwas anderes, wenn er von Gott spricht. Er zeigt Wege, wie der Mensch Gott nahekommen kann und wie Gott dem Menschen nahekommt. Er weist auf Erfahrungen und Handlungen hin, in denen Gott erscheint." (ZdH, 97f).

Jesus ist so der 'Ort der Erfahrung Gottes' (B. Casper):

"In ihm wird Gott selbst für uns gegenwärtig. Wenn wir ihn sehen, sehen wir Gott. Wenn wir ihn hören, hören wir Gott. In ihm ist Gott Mensch geworden." (ZdH-G, 136).

2. Die zentrale Einheit zum Thema "Jesus Christus" findet sich gleichsam als Vorstufe zur Einheit "GOTT - WER IST DAS?" (ZdH) in WdG. Sie ist überschrieben "JESUS - WER IST DAS?" (WdG, 115-130; WdG-G, 105-124) und bildet die Mitte des Buches für die Jahrgangsstufe des 7./8. Schuljahres. Diese Einheit gliedert sich in fünf Unterabschnitte:

1. Eine wichtige Frage (WdG 115-117; WdG-G, 105-107)
2. Widersprüchliche Antworten (WdG, 118f; WdG-G, 108)
3. Person und Programm (WdG, 119-125; WdG-G, 109-119)
4. Ein heftiger Streit (WdG 126-127; WdG-G, 120-121)
5. Die Frage bleibt (WdG, 128-130; WdG-G, 122-125)

Das Thema des Christusbekenntnisses wird als Frage formuliert. Der erste Unterabschnitt referiert unterschiedliche Schülerantworten auf die beiden Fragen:

"Was stellt ihr euch unter Jesus vor?", "Sagt er dir etwas für dein persönliches Leben?"

und bietet eine Kollage von Jesus-Bildern unter der Überschrift:

"Wie stellt ihr euch Jesus vor?"

Die Vielfalt und die Widersprüchlichkeit der Antworten begegnet - das zeigt der zweite Unterabschnitt - bereits in der unterschiedlichen Stellungnahme zu Jesus, wie sie in den neutestamentlichen Schriften überliefert werden. Es werden in diesem Zusammenhang die folgenden Fragen gestellt:

"Auch heute hat Jesus viele Gegner. Wißt ihr, wie diese von ihm sprechen?"

"Auch heute gibt es Menschen, die sich weder zu seinen Gegnern noch zu seinen Freunden zählen. Wißt ihr, welche Meinungen über Jesus sich bei diesen finden?"
 "Wie sprechen heute Menschen, die an Jesus glauben, von ihm? Könnt ihr selbst andere 'Hoheitstitel' finden, die zu Jesus passen?"

Die Suche nach einer Antwort auf die Frage "Jesus - wer ist das?" bestimmt die Struktur des Lernprozesses dieser Einheit. Aber sie endet mit 'der Frage, die bleibt'. Offensichtlich kann auf diesem Wege keine allgemein-endgültige Antwort gefunden werden. Jeder, der die Frage stellt, kann letztlich nur selbst die gültige Antwort geben. Die Einheit schließt mit einem Gedicht von Dorothee Sölle:

"Vergleiche ihn ruhig	er hält das aus
mit anderen Größen	besser ist allerdings
...	du vergleichst ihn
...	mit Dir."
...	

und der Aufgabe:

"Überlegt bei euch, was ihr euch sagen müßt, wenn ihr Jesus mit euch selbst vergleicht."

Wer diesen Impuls aufnimmt und eine Antwort versucht, gibt zugleich eine Antwort auf die Frage, wer Jesus "für ihn" ist oder wer Jesus für ihn sein könnte.

Im Hauptteil der Einheit, der in diesen fragenden Rahmen eingebettet liegt, wird breit das biblische Zeugnis von Jesus entfaltet ("Person und Programm") und knapp auf den christologischen Streit eingegangen, der zum Bekenntnis von Nizäa führte. Dieses Bekenntnis wird als der Versuch vorgestellt, gegen eine von der Bibel abweichende Neuinterpretation des Christusglaubens auch in der Neuinterpretation das ursprüngliche Christusbekenntnis zu bewahren.

Die Aufforderung, einen "Jesus-Paß" auszufüllen, führt zu Schwierigkeiten, die deutlich werden lassen, daß es sich bei dem neutestamentlichen Zeugnis von Jesus nicht in erster Linie um historische Dokumente handelt, die nur konstatierend feststellen, wer Jesus war und was er getan hat.

Dieses hermeneutische Vorzeichen bestimmt die folgenden Ausführungen zu Person und Programm Jesu als Aussagen, die zugleich ein Bekenntnis sind und zum Bekenntnis einladen wollen. Alle fünf Teilabschnitte dieses zentralen Kapitels zeigen den gleichen Aufbau: Ausgegangen wird von - negativen - Grunderfahrungen des menschlichen Lebens und der menschlichen Existenz. Es wird in einem zweiten Schritt aufgewiesen, wie Jesus diese negativen Grunderfahrungen aufnimmt und sie "heilend" aufhebt und transzendiert. Dies wird jeweils exemplarisch an einem ausgewählten biblischen Text konkretisiert. Die 'Grundfassung' von WdG bietet eine zusätzliche Aktualisierung durch einen aktuellen Einstieg (Schüleräußerungen, Zeitungsmeldung u.a.) und zusätzliche auf aktuelle Notlagen bezogene Fotos.

1. HEILUNG UND HEIL	Krankheit und Schuld	Mk 2,1-12 (Die Heilung eines Gelähmten)
2. DER GÜLTIGE MASSTAB	Was ist gut, und was ist böse?	Mk 12,28-31 par. (Die Frage nach dem wichtigsten Gebot) Mt 23,31-46 (Vom Weltgericht)
3. DIE NEUE GEMEINSCHAFT	Verachtet und ausgestoßen sein	Mk 2,13-17 (Die Berufung des Levi und das Mahl mit den Sündern)
4. DIE GROSSE HOFFNUNG	Angst, Mißerfolg, Leid, Tod	Lk 24,13-35 (Die Begegnung mit dem Auferstandenen auf dem Weg nach Emmaus)
5. DER WEG	Wo ist Gott?	Joh. 14, 1 bzw. 4 - 10 (Das Gespräch über den Weg zum Vater)

Es kann eine zunehmende Intensivierung der Aussagen über Jesus beobachtet werden, die bis zum expliziten Bekenntnis drängt. Im Kontext der letzten beiden Unterabschnitte werden Worte der Bibel zitiert, in denen Menschen zu Jesus beten, und die johanneischen Bildworte, in denen sich Jesus als das "Brot des Lebens", als das "Licht der Welt", als "die Auferstehung und das Leben" offenbart (vgl. WdG, 125; WdG-G, 117). Salvador Dalis "Jesus bei der Bergpredigt" zeigt Jesus als den "Weg zum Vater" (vgl. WdG, 124; WdG-G, 118). Der Haupttext formuliert: "Er konnte aber auf einen ganz neuen Zugang zu Gott hinweisen: auf sich selbst. Wer ihn sieht, sieht Gott. Wer ihm glaubt und nachfolgt, gelangt zum Vater." (WdG, 125; vgl. auch WdG-G, 119).

1.5 Kritische Anmerkungen

1. Das in RS implizierte christologische Teilcurriculum ist klar strukturiert und entfaltet seine Teilthemen folgerichtig und in sich stimmig über die Jahrgangsstufen hinweg. Anknüpfungen, Wiederholungen und Weiterführungen verknüpfen bereits Gelerntes mit neu zu Lernendem. Darüberhinaus ist das christologische Teilcurriculum durch zahlreiche Verknüpfungen auch mit den anderen Teilcurricula (Leben in der Kirche, Ethisches Handeln als Christ u.a.) vernetzt.

2. RS zeichnet sich durch eine sowohl intensive wie auch extensive Orientierung an der Bibel aus. Eigene Einheiten führen in den Umgang mit biblischen Texten ein (ZdF: UNSERE BIBEL, WdG: EVANGELIUM, WIE DIE EVANGELISTEN ARBEITETEN). Dennoch ist zu prüfen, ob eine derart differenzierte und eine solche Vielfalt biblischer Texte und auch einzelner biblischer Textstellen berücksichtigende Arbeit nicht die Möglichkeiten und auch das Interesse der Schüler auf Dauer überfordert. Es darf auf der Seite der Schüler nicht unbedingt die Motivation und die Könnerschaft vorausgesetzt werden, die bei den Autoren von RS sicher gegeben ist. Ein stärker exemplarisches Lernen und eine größere Konzentration bei der Auswahl

der biblischen Texte wäre angemessen (vgl. positiv: WdG, 120ff; WdG-G, 110ff). Diese Auswahl wäre noch stärker im Hinblick auf die Möglichkeiten der jeweiligen Jahrgangsstufen zu kontrollieren. RS-G geht hier einen Schritt in die richtige Richtung.

3. Überzeugend ist der theologische Grundansatz: es wird eine 'Christologie von unten' entfaltet, ohne daß diese auf eine bloße Jesulogie reduziert würde. Person, Leben und 'Programm' Jesu werden als eine Einheit gesehen. Kreuz und Auferstehung werden nicht vom gesamten Wirken Jesu gelöst, sondern stehen in der Konsequenz seines Wirkens und seiner Proklamation der hereinbrechenden Gottesherrschaft. Das Bekenntnis zu Jesus Christus hat sein Fundament in der impliziten Christologie seiner Person, seines Auftretens und seines Geschicks. In einer existentialen Interpretation wird die aktuelle Bedeutsamkeit dieses Bekenntnisses entfaltet, ohne daß dabei Jesus zu einem 'nur' moralischen Vorbild verkürzt würde.

4. Die Sprache von RS ist in der Regel theologisch angemessen und informiert, ohne daß sie dabei in eine wissenschaftliche Fachterminologie abgleitet. Sie verbindet auf weite Strecken eine informative Sachlichkeit mit einer, oft an der Sprache der Bibel geschulten, Bildhaftigkeit. Es wird Position bezogen und für diese Position 'geworben', jedoch nicht durch Überredung und ohne Verzicht auf Sachlichkeit und Klarheit.

5. Die Schüler sollen Jesus kennenlernen, sie sollen verstehen lernen, was es heißt: ihn als den Christus zu bekennen. RS stellt immer wieder die Glaubensimplikation der neutestamentlichen Zeugnisse heraus und akzentuiert den Horizont des Glaubens als den Verstehenshorizont für ein angemessenes Verständnis der Person Jesu Christi. Hier liegen aber Grenzen des Religionsunterrichts, der bei den meisten Schülern diesen Glaubenshorizont weder voraussetzen, noch auf dem bloßen Weg des Unterrichts wird eröffnen und plausibel machen können. Ist das Einverständnis, das - bei aller gegebenen Offenheit - hier angestrebt wird, erreichbar? Oder müßten hier kleinere Schritte, 'bescheidenere' Ziele in den Blick genommen werden, so daß sie auch nicht-glaubende Schüler mitvollziehen können? Das von RS vorgelegte Konzept eines christologischen Lernprozesses müßte den Erfahrungs- und Verstehensvoraussetzungen auch dieser Schüler noch stärker Rechnung tragen.

6. Insgesamt ist RS ein Unterrichtswerk, das nicht zuerst provozieren will - ohne daß jedoch die Provokation Jesu entschärft oder vertuscht wird--, vielmehr will es als Unterrichtswerk einen geordneten Lernfortschritt ermöglichen, den es vorstrukturiert und für den es Hilfen bereitstellt. Die dadurch gebotene Klarheit und Tendenz zur Geschlossenheit muß immer wieder aufgebrochen werden, indem die durchgängige Fragestruktur des didaktischen Lernprozesses in Erinnerung gebracht und in dessen Vorstrukturierung integriert wird.

2. "Zielfelder ru 2 (Kösel- Verlag)

2.1 Überblick

1. Zru entstand im Anschluß an den "Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10 (Sekundarstufe I)" (1973) und orientiert sich am curricularen Rahmen dieses Plans. Das Thema "Jesus Christus" wird innerhalb des Zielfelderplans ausführlicher in den folgenden Themenfeldern der Zielstränge II 1, IV 1, IV 2 und IV 3 aufgegriffen:

	II 1	IV 1	IV 2	IV 3
5		Umwelt der Bibel DAS NEUE DES EVANGELIUMS		
6	NORMEN UND SPIELREGELN	GLEICHNISSE		
7		WUNDER UND WUNDER- GESCHICHTEN		UMKEHR UND BUSSE
8		PASSIONS - GESCHICHTE		
9	DAS GUTE UND DAS BÖSE	ERSCHEINUNGS- BERICHTE KINDHEITS- GESCHICHTEN	Kirche und Reich Gottes	JESUS DER CHRISTUS Kreuz und Erlösung
10				

(Themenfelder, in denen das Thema "Jesus Christus" nur als Teilthema begegnet, wurden eingestrichelt. Themenfelder, die als verbindlich ausgewiesen werden, wurden in Großbuchstaben formuliert.)

Die meisten christologisch bedeutsamen Themenfelder liegen im Zielfeld IV 1 (Qualifikation: "Fähigkeit, die Bibel als Buch der Kirche in ihrem Anspruch zu verstehen"). Sie folgen in ihren Überschriften und in ihrer Abfolge dem Ordnungsprinzip der verschiedenen Sprachformen und literarischen Gattungen, die innerhalb

der Evangelien begegnen.³ Der christologische Schwerpunkt liegt im 9. Schuljahr mit dem zentralen Themenfeld "JESUS DER CHRISTUS", das folgende Teilthemen ausweist:

1. Was haltet ihr von Jesus?
2. Jesus, der Mann aus Nazareth- Jesus der Christus
3. Hoheitstitel
4. Gott von Gott und Licht vom Licht.

Ferner begegnet im 9. Schuljahr das Themenfeld "KREUZ UND ERLÖSUNG".

Weitere Themenfelder weisen für das Thema bedeutsame Teilthemen aus: u.a.

- Normen und Spielregeln: 4. Das Hauptgebot der Christen
- Umkehr und Buße: 4. Ruf zur Umkehr, 5. Nachfolge - Jüngerschaft
- Das Gute und das Böse: 4. Beginn der "heilen" Welt in dem heilen Menschen Jesus
- Kirche und Reich Gottes: 2. Jesus verkündet das Reich Gottes

2. Während alle drei Jahrgangsstufenbände von RS die gleiche formale Grundstruktur aufweisen, sind die einzelnen Bände von Zru verschieden strukturiert. Vor allem Zru 5/6 weicht in seiner formalen Gliederung vom Aufbau der beiden Folgebände ab. Die Folge der thematischen Einheiten innerhalb der einzelnen Bände wiederholt nur teilweise die Themenfelder des Zielfelderplans, integriert jedoch deren Themen in die eigenen inhaltlichen Zusammenhänge. Es ist daher notwendig und sinnvoll, im folgenden Zru 5/6, 7/8 und 9 bzw. 9/10 zunächst jeweils für sich zu untersuchen, und zu erheben, wie in den einzelnen Bänden das Thema "Jesus Christus" aufgegriffen und akzentuiert wird.

Zru 5/6 konzentriert die für das Thema wichtigsten Einheiten in einem eigenen Kapitel mit der Überschrift "DAS EVANGELIUM ANNEHMEN". Es vereinigt Problemskizzen zu den Themenbereichen "DAS NEUE DES EVANGELIUMS", "REDE IN BILD UND GLEICHNIS" und "NORMEN UND SPIELREGELN".

Zru 7/8 akzentuiert das Thema "Jesus Christus" im Zusammenhang der Kapitel "ICH MÖCHTE SEIN WIE ..." und "NEU ANFANGEN". Den Höhepunkt des ersten

3. Auf den Formalismus und die inhaltliche Unangemessenheit dieses Ordnungsprinzips für den neutestamentlichen Zielstrang wies G. Stachel hin: "Sind Exegese und Theologie des NT ausreichend erfaßt, wenn ich sie als Formkritik verstehe? ... Ist nicht mit dem kritischen Instrumentarium der Exegese nur die akademisch-methodologische Struktur dieser Disziplin erfaßt, die für Kinder und junge Menschen geringe Bedeutsamkeit hat? Welche Struktur liegt den tragenden Inhalten des NT zugrunde ...? Geht es nicht wesentlich um Jesus von Nazareth selbst, und nicht vorwiegend um die Formen seines Wortes, beziehungsweise der urkirchlichen Tradierung dieses Wortes? Geht es nicht um sein Werk, dessen Eigenart die Hingabe für andere ist, und um die aus seinem Werk sich ergebende Forderung der Nachfolge? Wäre es nicht Aufgabe des schulischen RU, wenn in ihm in der Sekundarstufe I neutestamentlicher Bibelunterricht erteilt werden soll, das Eigentliche des NT sichtbar zu machen?" (Ders., Religionsunterricht aus der Retorte? Zum Zielfelderplan für die 10-16jährigen: Herder-Korrespondenz 30 (1976) 163-167, hier 166/167). Vgl. auch: W. Simon, Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts. Eine Untersuchung zum Problem der Inhalte religiösen Lehrens und Lernens, Zürich/Köln 1983, 245-270 ("Die biblischen Themen in den Zielfelderplänen für die Grundschule und die Sekundarstufe I").

Kapitels bilden zwei Doppelseiten unter der Überschrift "EIN SKANDAL ... ALS VORBILD?", die die Passion Jesu bedenken.

Zru 9 bzw. 9/10 entfaltet in zwei für das gesamte Unterrichtswerk zentralen Kapiteln die Intention und die Grundlinien des Wirkens und des Geschicks Jesu und die Bedeutung seiner Person, wie sie im Christusbekenntnis zum Ausdruck kommt ("JESUS DER CHRISTUS"), sowie die Grundlagen und Grundzüge eines Lebens in seiner Nachfolge ("CHRISTSEIN").

2.2 "Zielfelder ru 5/6"

Das Vorwort des Kapitels "DAS EVANGELIUM ANNEHMEN" faßt Intention und Inhalt der drei Problemskizzen wie folgt zusammen:

"Die alttestamentliche Botschaft von Gottes Treue und Zuwendung wird von Jesus auf einmalige Weise verkündet und gelebt. In seiner Botschaft verkündet Jesus Gottes bedingungslose Güte in vielen Bildern und Gleichnissen. Daraus wird deutlich, daß nicht schon der ein guter Christ ist, der die Worte Jesu klug auszulegen und zu erklären versteht. Jesu Botschaft erschöpft sich nicht in einer neuen Lehre, die man nur zu lernen braucht, sondern sie führt auf einen Weg. Wer diesen Weg beschreitet und Jesus nachfolgt, dem erscheinen auch die Spielregeln und Normen des Lebens in einem neuen Licht." (Zru 5/6, 44).

Problemskizze 16 ("DAS NEUE DES EVANGELIUMS") führt fünfzehn Schriftzitate an, die die Worte Jesu vorstellen, die die Radikalität und Entschiedenheit der geforderten Nachfolge und die Bedingungslosigkeit und Universalität der gebotenen Liebe zum Ausdruck bringen. Nicht die Person Jesu, sondern das von ihm proklamierte Evangelium steht im Vordergrund dieser Problemskizze, wenn auch in der Illustration und zwei Schriftziten (Jes 53, 4; Joh 11,25) hervorgehoben wird, daß er es ist, der dieses Evangelium in seinem Kreuzestod und seiner Auferstehung beglaubigt und verbürgt. Zru 5/6 akzentuiert hier wie auch an anderen Stellen eine "antipharisäische" Grundausrichtung des Auftretens und der Botschaft Jesu (vgl. Zru 5/6, 47 Aufg. 4, 48F; 49b und Aufg. 5, 100 "Hauptgebot", 104 u.ö.).

Die Problemskizze 17 ("REDE IN BILD UND GLEICHNIS") hebt neben den Bildworten vom Reich Gottes (Mt 13) Bildworte und Gleichnisse hervor, die Kritik an den Pharisäern üben und vor den Gefahren des Reichtums warnen.

Weitere Problemskizzen greifen diese Handlungsimpulse auf und beziehen sie auf die aus dem christlichen Glauben folgende und von ihm her bestimmte Praxis in der Nachfolge Jesu. Die Problemskizze "NORMEN UND SPIELREGELN" (Zru 5/6, 50f) zitiert die "Goldene Regel" (Mt 7,12) und den Spruch vom Dienen (Mt 20, 25f), die Problemskizze "MENSCHEN HANDELN RÜCKSICHTSLOS" (Zru 5/6, 28f) die "Goldene Regel" sowie das Gebot der Nächstenliebe (Mt 22, 39) und der Feindesliebe (Lk 6, 27f), die Problemskizze "MENSCHEN; DIE UNSERE HILFE BRAUCHEN" (Zru 5/6, 32f) zitiert Mt 25, 40 und verweist auf Jesu Bildrede vom Weltgericht, sie druckt zusätzlich die Beispielgeschichte vom barmherzigen Samariter

ab (vgl. auch das Bild Zru 5/6, 163). Konsequenz werden diese Weisungen Jesu auch auf das Leben der Christen in den Gemeinden bezogen (vgl. Zru 5/6, 66 A, B, D). Das im Materialteil abgedruckte "Glaubensbekenntnis" (Zru 5/6, 206) formuliert als dritten Hauptteil:

"Durch die belebende Kraft seines Geistes bleibt er wirksam in unserer Welt.

Mitten in einer Welt, die verseucht ist von Unmenschlichkeit und Egoismus,

bezeugt Jesus die gewaltlose Macht der Liebe.

Trotz Widerspenstigkeit und Abfall derer, die seinen Ruf weitersagen sollen,

durchdringt er immer wieder Menschen

mit der Kraft der Zuversicht, die von ihm ausgeht.

Ich glaube an Gott,

der das begonnene Gute zur Vollendung führt."

Problemskizze 14 spricht unter der Überschrift "JEDER MUSS VERSCHIEDENE ROLLEN SPIELEN" (Zru 5/6, 40f) das Thema der Nachfolge im Kontext der Rollenproblematik an und zeigt am Beispiel Jesu auf, wie verschieden die Rollendefinitionen sind, die an ihn herangetragen wurden und noch heute an ihn herangetragen werden. In den zentralen Stichworten "Christen" (Zru 5/6, 87f) und "Jesus Christus" (Zru 5/6, 103f) wird im Anschluß an das Apostolicum das Christusbekenntnis der Kirche zitiert:

"Er ist der Sohn Gottes, er wurde Mensch, geboren aus der Jungfrau Maria, er wurde für die Menschen gekreuzigt und ist gestorben, er ist von den Toten auferstanden und in den Himmel aufgefahren, er ist im Heiligen Geist bei seiner Kirche, er wird wiederkommen zum Gericht über Lebende und Tote." (Zru 5/6, 87)

"In ihren Predigten bezeugen die Apostel: Jesus wurde gekreuzigt; Gott hat ihn aber auferweckt und zum Herrn und Christus gemacht, zum Retter aller Welt." (Zru 5/6, 104)

2.3 "Zielfelder ru 7/8"

Zru 7/8 stellt das Thema "Jesus Christus" in den Kontext der Suche der Jugendlichen nach Freiheit und Orientierung. Innerhalb des Kapitels "ICH MÖCHTE SEIN WIE ..." (Zru 7/8, 40-58) entfaltet ein Text nach Klaus Konstroffer charakteristische Grundzüge des Lebens und Auftretens Jesu als Orientierungsmodell für ein menschlich gelingendes Leben in seiner Nachfolge. Dieser Text wird eingeleitet durch das Vorwort:

"Irgendein Vorbild hat jeder, der eine verehrt seinen Fernsehstar, der andere einen Freund oder fernen Heiligen. Manchmal gibt man sein bisheriges Ideal auf; es ist nicht mehr Leitbild genug. Vielleicht hat man seine Grenzen und seine Einseitigkeit erkannt. Wer nach Orientierung für sein Leben Ausschau hält, kann bei dieser Suche auf Jesus von Nazaret stoßen. Ein Leben nach seinem Modell könnte sich an folgenden Stationen orientieren ... (Zru 7/8, 48: Nr. 76 Stationen).

Jesus wird vorgestellt als ein Mensch, der offen ist für das Gespräch mit den Menschen, der protestiert und zu ändern versucht, der feiert, der teilt und Anteil nimmt, der vergibt, der sich unter das Kreuz beugt und doch nicht scheitert, weil Gott ihn von den Toten auferweckt.

Das Kapitel findet seinen Abschluß und seinen Höhepunkt in einem Abschnitt, der "EIN SKANDAL ... ALS VORBILD?" (Zru 7/8, 54-58) überschrieben ist und die Passion und Auferstehung Jesu aufgreift. Jesus wird in die Tradition der alt-testamentlichen Propheten gestellt. Er ist der "Gottesknecht", der vordergründig scheitert, aber gerade so Rettung und Erlösung bewirkt.

Unter der Überschrift "Wir verkündigen Christus als Gekreuzigten" wird I Kor 1, 18-24 zitiert. Ein Sachtext informiert über "Passion und Auferstehung" Jesu und entfaltet deren theologische Bedeutung. Das Stichwort "Passionsgeschichte" begegnet auch im Lexikon-Teil (Zru 7/8, 210, Nr. 439). Der Sachtext "Erlösung" des Kapitels "NEU ANFANGEN" formuliert:

"Jesus Christus löst aus der Angst vor einem zornigen Gott: er nennt Gott 'unseren Vater'. Er löst aus dem Teufelskreis des Bösen, erlöst von Sünde und Schuld; anstatt die Schuldigen zurückzustoßen, zeigt er ihnen neue Lebensmöglichkeiten. Er löst das schwerste menschliche Problem, den Tod, indem er sich ganz und gar auf Gott verläßt und mit dessen Treue gerade in der Not des Todes rechnet. Wider alle menschliche Erwartung gelingt dieses Experiment mit der Treue Gottes; dafür bürgt das Osterzeugnis der Freunde Jesu. Weil also Jesus Christus im Namen Gottes aus den zentralen Nöten des menschlichen Lebens erlöst, bekennt ihn die Kirche als Erlöser; sein Werk ist die Erlösung der Welt." (Zru 7/8, 78, Nr. 127).

Ein Leben in der Nachfolge Jesu bedeutet immer auch Kreuzesnachfolge. Kreuz und Auferstehung Jesu sind verflochten mit dem Leid und der Befreiung aller Menschen: Gott eröffnet in ihm Heil und Freiheit (vgl. das Stichwort "FREIHEIT" Im Lexikon-Teil: Zru 7/8-B, 197f, Nr. 396). Jesus bezeugt in seinem Leben und Sterben das Hereinbrechen des Reiches Gottes. Dies zeigen auch die Wundererzählungen des Neuen Testaments (vgl. Zru 7/8, 82-85). Unter dem Stichwort "Wunder" heißt es:

"Die wunderbaren Machttaten Jesu zeigen: Wo Gottes Reich kommt und wo Menschen daran glauben, da wird schon jetzt leibhaftig Not gewendet, geschieht schon jetzt Heilung für den ganzen Menschen." (Zru 7/8, 219, Nr. 466)

Zru 7/8 spricht von Jesus und seinem Wirken stets so, daß der aktuelle Bezug und die aktuelle Bedeutsamkeit seiner Person und seines Auftretens für das gegenwärtige Leben mit angesprochen wird. Nicht das, was damals war und geschah, sondern das was heute geschehen könnte, erhält den Hauptakzent.

'Meditationstexte' zu den ganzseitigen farbigen Bildtafeln unterstützen diese Zielrichtung (vgl. Zru 7/8, 64, Nr.103; 144, Nr.262; 160, Nr.299).

2.3 "Zielfelder ru 9 bzw. 9/19"

In Zru 9 bzw. 9/10 findet sich das für unser Thema zentrale Kapitel des ganzen Unterrichtswerkes. Es ist überschrieben: "JESUS DER CHRISTUS" (Zru 9, 53-72, Zru 9/10, 171-190). Wort und Bild wollen "dem Schüler eine seinem Alter angemessene christologische Information geben und zugleich die Einsicht vermitteln, daß der Glaube an Jesus Konsequenzen hat" (Zru 9/10, 232). Das Kapitel gliedert sich in folgende Unterabschnitte:

Zru 9

1. Käme er heute (54-55)
2. Was Jesus wollte (56-59)
3. Er stößt auf Widerstand (60-61)
4. gekreuzigt - begraben - auferstanden (62-65)
5. Der Menschen Bruder - Gottes Sohn (66-69)
6. Leben im Geiste Jesu (70-72)

Zru 9/10

1. "Wer ist denn dieser?" (172-177)
2. Gottes Herrschaft nahe bringen (178-181)
3. gekreuzigt - begraben - auferstanden (182-185)
4. Ihn bekennen (186-190)

Der inhaltliche Aufbau ist in beiden Versionen analog, die ausgewählten Texte und Bilder stimmen zum Teil überein.

a) Am Anfang steht die provokative Frage: Wie sähe es aus, käme er heute? "Nazaret ist jetzt hier" formuliert Gerhard Lohfink in einem Text, den er im Anschluß an Lukas 4, 14-30 formuliert (Zru 9, 55; Zru 9/10, 173). Eine Entscheidung ist verlangt, und die aus dieser Entscheidung sich ergebende Praxis eines verändernden Handelns (vgl. auch L. Zenetti: Zru 9, 56 bzw. Zru 5/10, 180).

Es folgen in der B-Version (Zru 9/10) die äußeren Daten zu Person und Auftreten Jesu von Nazaret und die wenigen nichtchristlichen Quellen, die von ihm sprechen.

b) Ein weiterer Unterabschnitt informiert über das, 'was Jesus wollte': seine Proklamation des Reiches Gottes. Biblische Texte und theologische Sachinformationen umreißen seine Botschaft und sein Auftreten, den Anspruch und den Widerspruch, die sich aus ihnen ergaben. Überschriften lauten: "Frohe Botschaft", "Bedingungslose Güte", "kehrt um", "lieben", "Nachfolgen", "In Frage gestellt", "Ärgernis erregend", "Die Zukunft hat begonnen", "Beten", "Kumpan der Sünder", "Ein Rebell?". Das Anstößige, aber auch der Zuspruch Jesu werden exemplarisch vor Augen gestellt. In diesem Assoziationsfeld strukturiert sich das, was "Herrschaft Gottes" will:

"Die Herrschaft Gottes wird da erfahrbar, wo Menschen sich für andere einsetzen, verzeihen, offen für den anderen sind, Glück schaffen. Die Herrschaft Gottes ist also schon angebrochen und ist zugleich noch nicht an ihr Ziel gelangt. Sie ist schon gegenwärtig und noch zukünftig. Jesus hat sie anwesend gemacht, doch erst in seiner Wiederkunft wird sie ganz verwirklicht sein. Gott wird vollenden, was er in Jesus Christus begonnen hat und was in seinem Namen fortgeführt wird." (Zru 9/10, 180, Nr. 403)

c) "gekreuzigt - begraben - auferstanden": unter diesen Stichworten wird die theologische Deutung des Todes und der Auferstehung Jesu Christi entfaltet. Zentrale biblische Texte (Zru 9: Mk 16, 1-8; 1 Kor 15, 3-8; Zru 9/10: die Abendmahls-worte, 1 Kor 15, 3-8.11) stehen neben theologischen Sachtexten (Zru 9: "Bekenntnis"; Zru 9/10: "Karfreitag", "Ostern"). Texte der Gegenwart (Aus einer Predigt Erzbischof Romero und eine Todesanzeige anlässlich seiner Ermordung; Gedichte von R.G. Wiemer, M.L. Kaschnitz und K. Marti) lenken den Blick auf heutige Erfahrungen von Kreuz und Auferstehung.

d) Daran anschließend führen theologische Sachtexte (In Zru 9 nur knapp, in Zru 9/10 ausführlicher) in das Christusbekenntnis der neutestamentlichen Hoheitstitel und der Kindheitsevangelien ein.

e) Das Kapitel schließt, so wie es begonnen hatte, mit Texten der Gegenwart, die die provokative Bedeutung der Person und des Auftretens Jesu für heute erkennbar werden lassen. Sie skizzieren ein Leben im Geist und in der Nachfolge Jesu als die Chance, "ein neuer Mensch (zu) werden" (Zru 9, 72, Nr. 162; Zru 9/10, Nr. 430).

Das Kapitel "CHRISTSEIN" (Zru 9, 107-126; Zru 9/10, 191-210) stellt "Stücke eines Glaubensbekenntnisses" vor, das in elementarer und zusammenfassender Weise das Fundamentale des christlichen Glaubens zum Ausdruck bringen will. Dieses Glaubensbekenntnis orientiert sich durchgängig an der Person und am Programm Jesu Christi, die es für heutiges Glauben und heutiges Leben aus dem Glauben auslegen will. Es beansprucht keine dogmatische Vollständigkeit, versteht sich vielmehr als eine, von einer bestimmten Perspektive her formulierte Möglichkeit, den christlichen Glauben heute auszusagen.

Sein erster Satz lautet:

"Ein Christ ist einer, für den Jesus Christus entscheidend ist."
(Zru 9, 108f; Zru 9/10, 192f)

Hier wird in konzentrierten Aussagen zusammengefaßt, was die Christologie nicht nur dieses Bandes prägt, sondern was auch in den christologischen Ansätzen von Zru 5/6 und Zru 7/8 zum Tragen kommt.

In Jesus wird die Möglichkeit eines neuen, eines gelingenden Menschseins eröffnet:

"Jesus ist der Typ eines neuen Menschen, ein Mensch, den es bisher so nicht gab; darum gaben ihm die ersten Christen den Namen "Neuer Adam". Man kann auch sagen: Anführer einer neuen Menschheit. In dem, was Jesus gesagt und getan hat, läßt sich erkennen, wie wir menschlicher leben können."

"Er hat keine Kompromisse geschlossen, wo es um die Wahrheit ging; und dennoch war er den Leuten gegenüber von einer bedingungslosen Güte. Das ist nur dem verständlich der glaubt: Jesus ist in einmaliger Weise mit Gott verbunden, er ist der Sohn Gottes. Christen sind überzeugt: An Jesus läßt sich erkennen, was Gott will und wer Gott ist."

Aus diesem Glauben heraus motiviert sich Christsein als ein verändertes und veränderndes Leben und Handeln.

"Jesus hat es geschafft, daß Menschen lieben können, statt zu hassen; daß sie teilen, statt zu raffén; daß sie verzeihen, statt drauf los zuschlagen. Er hat es geschafft, daß Menschen versuchen, die Welt im Geiste Gottes zu verändern."

2.5 Kritische Anmerkungen

1. Ähnlich wie der Zielfelderplan für die Sekundarstufe I orientiert sich Zru am Konzept eines "offenen" Curriculum, wobei die einzelnen Bände Lernmaterialien bereitstellen, deren Strukturierung zu einem sachlogisch und psychologisch folge

richtigen Lernprozeß weitgehend dem Lehrer und den Schülern überlassen bleibt. Rückverweise, Weiterführungen und Anknüpfungen an bereits Gelerntes werden nur durch formale Querverweise innerhalb der einzelnen Bände ausgewiesen. Eine Sequentialität über die Schuljahre hinweg ist kaum erkennbar. Sie besteht mehr in der gemeinsamen Perspektive der Autoren, aus der heraus die einzelnen Texte ausgewählt bzw. formuliert wurden. Zru 9/10 übernimmt eine mehr zusammenfassende Funktion, während die anderen Jahrgangsstufenbände Schwerpunkte setzen.

2. Theologisch bezieht sich auch Zru auf den Ansatz einer 'Christologie von unten'. Besonders akzentuiert werden die Provokation und der Anstoß, die von Jesus von Nazaret, von seinem Auftreten und seinem Wirken ausgehen. Er wird als der Gesetzesbrecher vorgestellt, der gegen den Buchstaben des Gesetzes die "bedingungslose Güte Gottes" vergegenwärtigt und in seinem Handeln wirklich werden läßt. So bewirkt er Erlösung und Befreiung von den Zwängen, die ein wahrhaft menschliches Leben verhindern. Er ist in seiner Person der "neue", der "heile" Mensch, der ein neues und heiles Leben von Gott her eröffnet und ermöglicht. Gerade in seinem vordergründigen Scheitern am Kreuz offenbart er Gott als den, der im Leiden und durch es hindurch neues Leben schafft und schenkt. Zru verknüpft so in seinem christologischen Ansatz Perspektiven einer Theologie der Hoffnung und der Befreiung mit der Perspektive einer Kreuzestheologie, die in paulinischer Tradition Kreuz und Auferstehung als Brennpunkt und Ausgangspunkt der Christologie hervorhebt. Der Ruf in die Nachfolge wird zum Ruf in eine Praxis der Befreiung, die um den mit ihr verbundenen Widerstand und das mögliche Scheitern weiß, es aber von der in Kreuz und Auferstehung Christi eröffneten Hoffnung und Zusage umgriffen sieht.

3. Entspricht aber ein solcher - theologisch legitimer - Ansatz der Christologie den realen Möglichkeiten 10-15jähriger Schüler, oder handelt es sich hierbei mehr um einen Ansatz, der Erwachsenen die Handlungsrelevanz des Christusbekenntnisses aufweisen könnte? Ist der Anspruch der Bergpredigt ein Anspruch an 10/11jährige Kinder? Überfordert ein solcher Ansatz nicht die in den Blick genommenen Adressaten und ihre begrenzten Handlungsmöglichkeiten? Hier sind altersstufenbezogene Differenzierungen geboten, die die realen Schüler, ihr Leben und ihre alltäglichen Erfahrungen stets im Auge behalten.

Die von Zru vorgelegten Sachtexte sind theologisch informativ und zeigen, daß die Erkenntnisse der theologischen Wissenschaft rezipiert und eingearbeitet wurden. Es fehlt jedoch öfters die didaktische Elementarisierung, die sich nicht darauf beschränken darf, theologische Reflexion zwar reduziert, aber unvermittelt auf den Unterricht abzubilden. Auch die Sprache vieler Texte (vgl. vor allem das Kapitel "CHRISTSEIN" in Zru 9 bzw. 9/10) nähert sich bei dem Versuch der Übersetzung einer 'Kunstsprache', die selbst wiederum der Übersetzung bedarf, damit sie für die angesprochenen Jugendlichen verständlich wird.

4. Zru will Jesus von Nazaret so vorstellen, daß die Schüler nicht nur informiert, sondern auch für ein Leben, wie er es vorgelebt hat, begeistert und fasziniert werden sollen. Seine Kritik und seine Anstößigkeit, seine Radikalität und sein unbedingter Anspruch sollen vernehmbar werden. Damit kommt das Unterrichtswerk Tendenzen und Bedürfnissen des beginnenden Jugendalters entgegen, die es aufgreift und verstärkt. Jesus wird als eine mögliche Identifikationsgestalt gezeichnet. Daraus erwächst auf der anderen Seite die Gefahr, daß Jesus auch leicht zur Folie der eigenen Projektionen und Bedürfnisse werden kann. Diese Gefahr läßt sich nicht immer vermeiden, doch sollte in einem Unterricht, der den hier gewählten Ansatz übernimmt, konsequent jeder, auch der vorschnellen Vereinnahmung des "anstößigen" Jesus gegengesteuert werden.

5. So bietet Zru eine Vielfalt von Impulsen und Anregungen, die zur Auseinandersetzung mit der Person und dem Handeln Jesu anreizen und herausfordern. Die ausgewählten biblischen Texte sprechen Zentrales an. Eine Vielfalt von Texten und Bildern stellt Kontexte bereit, die auch die gegenwärtige Bedeutsamkeit Jesu und dessen, was er verkündete und in seinem Leben bezeugte, aufzeigen. Informierende, provozierende, nachdenkliche Texte werden nebeneinandergestellt und assoziativ miteinander verknüpft. Ein Lehrer, der über die entsprechende didaktische Kompetenz verfügt, wird viele dieser Anregungen sicher mit Gewinn in den Unterricht einbringen. Wer allerdings - als Schüler - weitere Lernhilfen oder - als Lehrer - weitere Planungs- und Strukturierungshilfen für den Unterricht sucht, wird diese im Religionsbuch selbst nur sehr beschränkt finden.

3. Probleme

Es wurde bereits bei der Beschreibung und in den Anmerkungen am Ende der beiden Analysen auf kritische Punkte aufmerksam gemacht, die weitere Rückfragen erforderlich machen. Sie weisen auf Probleme hin, denen bei der Integration des Themas "Jesus Christus" in die Religionsbücher für die Sekundarstufe I verstärkte Aufmerksamkeit zugewendet werden sollte.

1. Auffällig ist, wie sowohl RS als auch Zru Erkenntnisse und Problemstellungen der theologisch-wissenschaftlichen Diskussion bei der Konzeption des christologischen Teilcurriculums berücksichtigen und beachten. Der Graben zwischen theologischem Erkenntnisstand und dem Erkenntnisstand der Religionsbücher hat sich verringert und tendiert dazu, immer geringer zu werden. Es erscheint mir jedoch bedenklich, wenn theologische Modelle, eine fachsprachliche Begrifflichkeit und abstrakte Reflexion der anstehenden Probleme didaktisch unvermittelt in den Unterricht übertragen werden. Hier wird verkannt, daß das theologische Erkenntnisinteresse ein anderes ist als das Erkenntnisinteresse, das Lehrer und Schüler im Religionsunterricht der Sekundarstufe I leitet bzw. leiten sollte.

2. Damit eng verbunden ist das Problem der Sprache, die in den analysierten Religionsbüchern begegnet und Verwendung findet. Diese Sprache ist oft sehr weit entfernt von der Sprache, wie sie 10-15jährigen jungen Menschen geläufig und verständlich ist. Sie tendiert bisweilen zur theologischen Fachsprache, bisweilen zu einer Sondersprache, die den Schülern zunächst fremd ist. Während es RS weithin gelingt, Sachlichkeit und Schlichtheit in der Sprache zu vereinen, druckt Zru vielfach Texte ab, die sich ursprünglich an Erwachsene wenden und nur schwer oder kaum mit den Verstehensvoraussetzungen, aber auch dem Erfahrungshorizont der Schüler vermittelt werden können. Das Abstraktionsniveau und der Reflexionsgrad vieler Texte überfordert die gegebenen Möglichkeiten. Noch nicht gelungen scheint mir auch die Übersetzung in den Sprach- und Erfahrungskontext von Hauptschülern. Der gewählte Weg, Bücher, die im Hinblick auf Gymnasien (und Realschulen) konzipiert wurden, "auch" für die Hauptschule umzuschreiben oder zu variieren, ist auf Dauer keine befriedigende Lösung.

3. Die christologischen Ansätze beider Unterrichtswerke spiegeln den fachwissenschaftlichen Ansatz einer "Christologie von unten". Sie gehen aus vom Wirken Jesu von Nazaret und entfalten die Provokation und den Anspruch, die "implizite Christologie", die in seinem Auftreten sichtbar wird und zum Tragen kommt. Jesu Person und Jesu "Werk", Christologie und Soteriologie werden nicht getrennt, sondern ineinander verstanden und interpretiert. Kreuz und Auferstehung werden im Kontext des Lebens und der Verkündigung Jesu und als dessen letzte Konsequenz und Verdichtung gesehen. Das biblische Fundament der christologischen Bekenntnisbildung wird breit entfaltet, das Bekenntnis in die ihm zugrundeliegende Geschichte eingebettet. Insofern gehen wesentliche Elemente der "Struktur der Disziplin" (J.J. Schwab, J.S. Brunner) als Orientierungs- und Strukturierungshilfen in die christologischen Ansätze sowohl von RS als auch von Zru ein. Die 'einseitigen' Akzentsetzungen, die Zru vornimmt, sprengen nicht den Rahmen dieses Grundkonsenses. Andererseits ist zu fragen, ob der Ansatz, den Zru wählt, ein Ansatz ist, der didaktisch für die gesamte Sekundarstufe I Geltung beanspruchen darf und soll. Die Uneinheitlichkeit der in den Blick genommenen Altersphase fordert unterschiedliche Akzentsetzungen und eine stärkere Differenzierung nach den altersspezifischen Möglichkeiten und Voraussetzungen der Schüler. Eine Christologie für 10/11jährige wird andere Schwerpunkte und einen anderen Zugang wählen müssen als eine Christologie für 14/15jährige. Die entwicklungspsychologische Stimmigkeit und die didaktische Angemessenheit der ausgewählten Teilinhalte und Materialien wäre sorgfältiger zu kontrollieren. Eine "didaktische Analyse" (W. Klafki) der Themen und Intentionen bleibt unaufgebbar.

4. Die Schüler sollen Jesus kennenlernen und verstehen lernen, was es bedeutet, wenn wir ihn als den Christus bekennen. Sowohl Zru als auch RS beschreiben die Faszination, die von der Person und dem Auftreten Jesu ausgeht. Der Mensch

Jesus von Nazaret wird so in seiner Person und in seinem Wirken zur Erfahrung Gottes: wer ihn sieht, sieht, wer und wie Gott ist. Bringt RS dabei die Glaubensimplikation auch stärker explizit zum Ausdruck, so läßt sie Zru mehr implizit in der unableitbaren Unbedingtheit der "Menschlichkeit" Jesu aufleuchten, die beansprucht und in eine verbindliche Nachfolge ruft. Beide Unterrichtswerke verstehen das Bekenntnis zu Jesus Christus nicht als einen nur theoretischen Akt der Zustimmung zu einer Lehre, sondern als den Eintritt in eine Praxis in der Nachfolge Jesu. Die Grundhaltungen des glaubenden Vertrauens, der Hoffnung und der liebenden Hingabe konkretisieren sich in einer bestimmten Lebensform, die sich im Kontext geltender Maßstäbe und Orientierungen als alternativ ausnimmt und ausnehmen muß.

Wie aber kann dieses Handeln im Religionsunterricht motiviert werden? Als bloßer Unterricht wird er nicht viel mehr als Impulse geben können, Erfahrungen aufgreifen und in Erinnerung bringen, neue Erfahrungen vorbereiten und anregen können. Ob diese Anstöße aber im außerunterrichtlichen Handeln wirklich zum Tragen kommen werden, darüber entscheidet der Kontext, in dem wirklich gehandelt wird, der Konsens und die Bekräftigung, die das reale Handeln begleiten und in die es eingebettet ist. Ein Handeln in der Nachfolge Christi bedarf der Vorbilder und der Gruppen, die dieses Handeln realisieren und den einzelnen auf seinem Weg begleiten. Wo aber gibt es solche Vorbilder und solche Gruppen?

Dennoch hat der Religionsunterricht eine wichtige Aufgabe: er kann die Wahrnehmung schulen, Verstehen anbahnen, Eindrücke vermitteln, die auch über den Unterricht hinaus bedeutsam werden können. Shelley verwies auf die zentrale Rolle der Einbildungskraft für das ethische Lernen, Newmann erinnerte an die wichtige Aufgabe der Imagination für das Glaubenlernen. Der Religionsunterricht kann und soll solche Anschauungen fördern und bereitstellen. Vielleicht gelingt es ihm so auch, die Schüler ansatzweise entdecken zu lassen, wie Jesus in seiner Hingabe, seinen Worten, seiner Geschichte und seinem Geschick in einer faszinierenden Weise Gottes liebende Gegenwart wirklich werden läßt, und wie er dabei immer wieder Vorstellungen und Vorurteile in Frage stellt. Vielleicht gelingt es, vor diesem Hintergrund das Christusbekenntnis als ein Bekenntnis zu dieser Einmaligkeit Jesu verständlich zu machen. Vielleicht gelingt es sogar in dem einen oder anderen Zusammenhang, den Glauben an Jesus Christus so vorzustellen, daß er einlädt, in ihn einzutreten und sich ihm anzuschließen. Aber wahrscheinlich nehmen wir uns damit in der Regel schon zu viel vor.

Sowohl RS wie auch Zru führen Jesus so vor Augen, wie ihn die neutestamentlichen Texte, vor allem der Evangelien, bezeugen. Erzählungen von Jesus, Worte Jesu und Christusbekenntnisse zeigen ihn so, daß in ihnen die Bedeutung seiner Person und seines Wirkens aufleuchtet. Beide Unterrichtswerke haben dabei 'Lieblingsworte' und 'Lieblingserzählungen', auf die wiederholt Bezug genommen wird. Sie

signalisieren in besonderer Weise, was denen, die sie auswählten, wichtig ist, was dem Gedächtnis eingeprägt und in der Erinnerung bewahrt werden soll.

Die nachfolgenden Aufzählungen erfassen all die Perikopen, auf die alle Jahrgangsstufenbände beider Versionen oder mindestens alle Jahrgangsbände einer und zwei Jahrgangsbände der anderen Version der jeweiligen Reihe Bezug nehmen.

RS: Mt 5, 38f (Logion von der Vergeltung); Mt 6, 5-15 (Vom Beten-Das Vater-unser); Mt 13, 24-30 (Gleichnis vom Unkraut unter dem Weizen); Mt 22, 34-40 par (Frage nach dem wichtigsten Gebot); Mt 25, 31-46 (Vom Weltgericht); Mk 1, 15 (Jesu Umkehrruf); Mk 2, 13-17 (Berufung des Levi und Mahl mit den Zöllnern); Mk 10, 46-52 (Heilung des Blinden bei Jericho); Mk 16, 1-8 (Botschaft des Engels im leeren Grab); Lk 7, 36-50 (Jesu Begegnung mit der Sünderin); Lk 10, 25-37 (Das Beispiel vom barmherzigen Samariter); Lk 15, 11-32 (Gleichnis vom verlorenen Sohn); Lk 18, 9-14 (Das Beispiel vom Pharisäer und Zöllner); Lk 19, 1-10 (Jesus im Haus des Zöllner Zachäus); Lk 22, 39-46 (Jesu Gebet am Ölberg); Lk 23, 39-43 (Jesus am Kreuz. Das Wort an den Schächer); Lk 24, 13-35 (Der Auferstandene erscheint den Emmausjüngern); Joh 8, 2-11 (Jesus und die Ehebrecherin); Joh 15, 13 (Logion: "Es gibt keine größere Liebe, als wenn einer sein Leben für seine Freunde hingibt"); Joh 21, 15-17 (Das Wort des Auferstandenen an Petrus).

Zru: Mt 5, 3-12 (Die Seligpreisungen); Mt 5, 23 f (Logion: "Wenn du deine Opfergabe zum Altar bringst ..."); Mt 16, 16-18 (Messiasbekenntnis des Petrus); Mt 18, 21 (Von der Pflicht zur Vergebung); Mt 20, 25f (Logion: "Ihr wißt, daß die Herrscher ihre Völker unterdrücken ..."); Mt 25, 31-40 (Vom Weltgericht); Mt 28, 15 (Taufbefehl des Auferstandenen); Mk 1, 14f (Jesu Auftreten in Galiläa. Jesu Umkehrruf); Lk 4, 18 (Jesu Predigt in Nazaret: "Er hat mich gesandt, damit ich ..."); Joh 8, 2-11 (Jesus und die Ehebrecherin); Joh 14, 9 (Logion: "Wer mich gesehen hat, hat den Vater gesehen.")

Die von RS hervorgehobenen Perikopen sind in ihrer Mehrzahl erzählende Texte. Sie zeigen, wie Jesus Menschen begegnet und in dieser Begegnung für sie das verkündete Heil real werden läßt. Innerhalb des Redegutes akzentuiert RS vor allem Gleichnisse, die Bilder vor Augen stellen und in dieser Anschaulichkeit dazu einladen, sich handelnd auf das erzählte Beispiel einzulassen. Auch die Texte, die das Leiden, den Tod und die Auferstehung Jesu deuten, besitzen eine erzählende Grundstruktur.

Demgegenüber akzentuiert Zru vor allem die Logien Jesu. Sie bringen den Zuspruch (Seligpreisungen), aber auch den Anspruch Jesu zum Ausdruck und fordern auf zu einer Praxis der Versöhnung, der Vergeltung und des Dienens. In diesem Kontext stehen auch Mt 25 ("Was ihr für einen meiner geringsten Brüder getan habt ..."), wobei sich Zru im Unterschied zu RS nur auf den ersten Teil der Gerichtsrede beschränkt, und der Taufbefehl des erhöhten Herrn ("macht alle Menschen zu meinen Jüngern"). Die von Zru hervorgehobenen Perikopen formulieren den Aufruf zu einer Praxis in der Nachfolge Jesu mehr imperativisch.

Es kann hier nicht weiter diskutiert werden, welcher didaktische Stellenwert den mehr erzählenden Texten, welcher den mehr imperativischen Logien zukommt bzw. zukommen sollte. Doch ist daran zu erinnern, daß in der neutestamentlichen Überlieferung die Logien in das Gesamt des erzählenden Grundansatzes der Evangelien eingebunden bleiben. Von daher scheint es mir wenig sinnvoll zu sein, die Logien gleichsam als losgelöste Sätze aneinander zu reihen, um auf diesem Wege "das

Neue des Evangeliums" zu verdeutlichen (vgl. Zru 5/6, 46f). Eine Verkürzung des Evangeliums zur abstrakten "Lehre" sollte bereits im Ansatz vermieden werden.

5. Das 'Jesus-Bild' der Schüler wird aber nicht nur durch die biblischen Erzählungen und Herrenworte geprägt. Es wird auch durch jene Bilder beeinflusst, die in einer langen Tradition die biblische Überlieferung immer wieder neu illustriert, interpretiert und aktualisiert haben.⁴ Auch hier setzt die Bildauswahl der beiden Unterrichtswerke bestimmte Akzente.

Beide Religionsbuchreihen sind bilderfreundlich. Sie legen in beiden Versionen jeweils über die Schuljahre hinweg etwa 70 Bilder vor, die sich mit der Person, der Geschichte, der Verkündigung (Gleichnisse) und dem Geschick Jesu (Kreuz und Auferstehung) befassen. Dabei handelt es sich zu einem großen Teil um farbige Wiedergaben. Es fällt auf, daß Zru zum einen ausgesuchte ganzseitige Bilder von hervorragender Farb- und Druckqualität präsentiert (Zru 5/6 und 7/8), die zum Verweilen und zu einer intensiven Betrachtung einladen. Andererseits begegnet in den Problemskizzen von Zru 5/6 ein Bilderverschleiß, der dieser Intention direkt entgegenarbeitet. Hier werden zumeist kleinformatige Bildelemente assoziativ mit Textelementen verknüpft. Die thematische 'Verwertung' des 'Bildmaterials' überschreitet dabei bisweilen die Grenzen des bilddidaktisch Tragbaren (vgl. z.B. die mehrfache 'Nutzung' des Bildes des Gekreuzigten von Grünewalds Isenheimer Altar in Zru 5/6, 28,46.69. Vgl. dagegen die Wiedergabe des Auferstandenen vom gleichen Altar; Zru 5/6, 213).

Inhaltlich setzen RS und Zru unterschiedliche Akzente. Zru konzentriert das Jesus-Bild im Bild des leidenden und gekreuzigten Jesus. Auch der Abschnitt "Viele Bilder - ein Christus" des Kapitels "Glaube in Bildern" verdeutlicht die Differenzierung des Christusbildes am Beispiel von Darstellungen des Gekreuzigten (Zru 9, 130 f; Zru 9/10, 156 f). Etwa 40 % aller Jesusbilder in Zru beziehen sich auf die Passionsgeschichte (Einzug in Jerusalem, Abendmahl, Passion) oder sind thematisch auf die Passion bezogen (Pieta, Gnadenstuhl, Lamm Gottes). Im Unterschied dazu stellt RS die Passionsdarstellungen (etwa 20 % aller Jesusbilder) in einen breiten Kontext von Darstellungen, die sich auf "heilsame" Begegnungen Jesu während seines ganzen öffentlichen Wirkens beziehen (etwas mehr als 15 % aller Jesusbilder). Die eigens für ZdF angefertigten Aquarelle zeigen "Jesus und seine Freunde" (ZdF, 116-133); ZdF-G, 130-144). WdG schildert in mehreren romanischen Miniaturen Heilungswunder Jesu. Auch die von RS bevorzugten expressionistischen Darstellungen aus der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts zeigen Jesus in der Gemeinschaft und Auseinandersetzung mit Freunden und Gegnern. Hier sind vor allem die farbintensiven Bilder Emil Nolde zu nennen. Bei den Passionsdarstellungen setzt RS einen eigenen Akzent mit mehreren Bildern Roland Peter Litzenburgers mit der ihnen eigenen Reduktion, Verfremdung und Aktualisierung.

Die Bildaussage wird jedoch nicht nur vom Thema, sondern ebenso wesentlich von der gewählten Form der Darstellung bestimmt. Auch hier lassen sich bestimmte Tendenzen erkennen. Beide Unterrichtswerke beschränken sich im allgemeinen auf die Bildtradition der europäischen Kunst und berücksichtigen dabei auch die gegenwärtige religiöse Graphik (Th. Zacharias, W. Habdank, E. Alt, R.P. Litzenburger). Etwa die Hälfte (RS) bis zu etwa zwei Dritteln (Zru) aller Bilder sind Darstellungen der frühchristlichen oder mittelalterlichen Kunst, wobei besondere Akzente auf die frühmittelalterliche Buchmalerei des 10./11. Jahrhunderts und die spätmittel-

4 Zur Theologie und Didaktik des Christusbildes: A. Stock, Das Christusbild - Bildtheologische und bilddidaktische Aspekte, in: RpB 5/1980, 3-45.

terliche Tafelmalerei gelegt werden. Fast ganz übergangen wird die Zeit der Renaissance, des Barock und Rokoko sowie das 19. Jahrhundert. Eine Ausnahme bilden die Bilder Rembrandts, von denen beide Unterrichtswerke Beispiele bringen.

Diese Auswahl steht in der Tradition einer Abkehr von den in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts in Schulbibeln und Katechismen dominierenden Illustrationen, die das biblische Heilsgeschehen zum einen mehr naturalistisch-historisierend (vgl. die Illustrationen der Ecker-Bibel durch Philipp Schumacher), zum anderen mehr naturalistisch-affektbetont (vgl. die Biblischen Wandbilder von Gebhard Fugel) darstellten. Sie bedeutet zugleich eine Abkehr von den diese Traditionen befruchtenden und ihnen vorausliegenden Jesus-Bildern des 19. Jahrhunderts (Schule der Nazarener) und des Barock. An ihre Stelle tritt die Anknüpfung an Malerei und Grafik des Expressionismus, der sich ja gerade durch die Aufnahme expressiver Formelemente und Farbakzente von einer naturalistischen Darstellungsweise absetzte. Während RS dabei bis zu den Expressionisten des Beginns unseres Jahrhunderts zurückgeht und diese selbst ausführlich zu Wort kommen läßt (etwa 15 % aller Jesusbilder), beschränkt sich Zru stärker auf die christliche Rezeption dieses Expressionismus in der religiösen Grafik nach 1954.

50 - 70 % der Jesusbilder entstammen vorneuzeitlichen Epochen der europäischen Kunstgeschichte. Sie entstanden im Hinblick auf Rezeptionsbedingungen, die sich von denen der Moderne unterscheiden. Es wäre zu prüfen, wie heutige junge Menschen diese Bilder aufnehmen und wie verhindert werden kann, daß sie nur als zwar kulturgeschichtlich interessante, ansonsten aber museale Relikte einer vergangenen Epoche betrachtet werden. Geriete das Bild Jesu Christi in den Zusammenhang solcher Konnotationen, so wäre dies nicht nur didaktisch bedenklich. Um ein diesen Bildern angemessenes Verständnis zu erreichen, müßten für eine exemplarische Auswahl an Bildern bilddidaktische Erschließungshilfen bereitgestellt und von Anfang an in das Curriculum des Unterrichtswerks integriert werden. Sollte dies nicht möglich sein, so wären eventuell eigens für das Unterrichtswerk zu erstellende Bilder vorzuziehen, die den Rezeptionsbedingungen der konkreten Schüler angemessen Rechnung tragen.

So begegnet in beiden Religionsbuchreihen eine Vielfalt von Jesusbildern. Die Auseinandersetzung mit dieser Vielfalt und der Vergleich verschiedener Jesusbilder wird sowohl in RS wie auch in Zru als eigene Aufgabenstellung formuliert und vorgesehen (vgl. WdG, 115-117; WdG-G, 105-107; ZdH, 108f; ZdH-G, 72f; ZdH 176f; Zru 9, 130f; Zru 9/10, 156f). Dabei stellt ZdH auch die Frage nach dem Maßstab der Gültigkeit der verschiedenen Darstellungen:

"Welches dieser Bilder entspricht eurer Meinung nach am ehesten den Aussagen der Bibel? Kann man auch die anderen gelten lassen? Begründet eure Antworten." (ZdH, 108).

Zru 9 interpretiert die Vielfalt der Jesusbilder in Analogie zu der Vielfalt der Christusbilder der Evangelisten ("VIELE BILDER - EIN CHRISTUS", Zru 9, 130f; Zru 9/10, 156f; vgl. auch WdG, 61-69).

Das Stichwort "Ebenbild Gottes" (Zru 9, 129; Zru 9/10, 155) knüpft an Joh 1, 18 und Kol 1, 15.19 an und formuliert im Anschluß an das Bekenntnis zu Jesus als dem "Bild Gottes":

"Christen sind überzeugt, daß der unsichtbare Gott sich sichtbar gemacht hat in Jesus von Nazaret. Deshalb stellen sie ihn auf viele Weise dar. Die Bilder Jesu erinnern daran, daß Gott sich menschlich sehen läßt."

Unter der Überschrift "Das Bild des unsichtbaren Gottes" (Zru 9, 130; Zru 9/10, 156) heißt es:

"Die Christen glauben, daß Jesus Gottes Bild, Gottes Wort, Gottes Liebe in Person, sein Sohn ist (vgl. 2 Kor 4, 4; Kol 1, 15; Joh 1, 1-18); darum haben sie sich zu allen Zeiten Jesus Christus als Gottes Bild für die Menschen vor Augen geführt. Dabei sind in der Geschichte des Christentums unzählige Formen von Christusdarstellungen entstanden."

Jesus-Bilder sind nach diesem Verständnis doppelt gebrochene 'Bilder Gottes', die in eben dieser Gebrochenheit und Transparenz vor schwierige bilddidaktische Probleme stellen, die einer eigenen Erörterung und Klärung bedürfen.

6. Viele Probleme, die in den 'kritischen Anmerkungen' zu den beiden Schulbuchreihen bereits angesprochen wurden, können hier nicht noch einmal ausführlich diskutiert werden. Auf die "Offenheit" von Zru, die in ihrer Konsequenz zu strukturellen Defiziten im Hinblick auf ein jahrgangübergreifendes Lernen (vertikale Sequentialität) führt, und auf den alternativen Ansatz von RS, dem seine Kritiker eine zu weitgehende "Geschlossenheit" anlasten, wurde hingewiesen. Auf die damit verbundene didaktische Problematik werden weitere Beiträge dieses Bandes eingehen. Ähnliches gilt für andere Probleme, die nur angerissen wurden. Jede Lehrbuchanalyse bleibt von ihrem Ansatz her fragmentarisch. So bedürfen auch die Ausführungen dieses Beitrags der Ergänzung und der Diskussion. Sie verstehen sich als Anstoß für eine solche Diskussion, nicht als ihr Abschluß.

Dr. Werner Simon, Wiss. Mitarbeiter
In der Maielache 23
65 Mainz

DETLEV DORMEYER

FUNKTION UND VERARBEITUNG BIBLISCHER TRADITIONEN IM RELIGIONSUNTERRICHT.

Analyse der Schulbücher "Zielfelder ru 5-10" und "Zeit der Freude/Wege des Glaubens/Zeichen der Hoffnung"¹

1. Vorbemerkung

Schulbücher sind Elemente des didaktischen Kommunikationsprozesses zwischen Schüler-Schüler-Lehrer. Die geradezu unbegrenzte Vielseitigkeit solcher didaktischer Elemente, die auch unbekümmert Werbewirksamkeit im Auge haben können, soll assoziativ ein historischer Rückblick kurz veranschaulichen.

"Lukian grüßt Kronios.

Der unglückselige Peregrinos, oder wie er sich selbst zu nennen liebte, Proteus, hat nun dasselbe wie der homerische Proteus erlitten: nachdem er um des Ruhmes willen alles geworden war und unzählige Wandlungen durchgemacht hatte, ist er jetzt zum Schluß auch Feuer geworden...." (Luk, Per 1).²

Peregrinos, auf dessen spektakuläre Selbstverbrennung Lukian hier anspielt, gehört in die Reihe der philosophisch ausgebildeten christlichen Wanderlehrer des 2. Jh. n. Chr.³ Nach Lukian bildet allerdings die Bekehrung zum Christentum nur eine Episode (Per 11-14). Gerade dadurch wird Peregrinos mit seiner Inanspruchnahme des Proteus-Mythos das Gegenbild zu Paulus mit seinem ähnlich klingenden Programm: "Da ich also von niemand abhängig war, habe ich mich für alle zum Sklaven gemacht, um möglichst viele zu gewinnen... Allen bin ich alles geworden, um auf jeden Fall einige zu retten. Alles

1 Zielfelder ru. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, hg. vom Deutschen Katechetenverein: 5/6, Religionsunterricht 5./6. Schuljahr, München 1975; 7/8, Religionsunterricht 7./8. Schuljahr: Ausgabe A Hauptschule, München 1977; Ausgabe B Gymnasium/Realschule, München 1977; 9, Religionsunterricht 9. Schuljahr: Ausgabe A Hauptschule, München 1979; 9/10, Religionsunterricht 9./10. Schuljahr: Ausgabe B Gymnasium/Realschule, München 1980.

Religion - Sekundarstufe I, hg. von W. Trutwin/K. Breuning/R. Mensing: Zeit der Freude, Jahrgangsstufen 5/6: Grundfassung (Haupt- und Realschule), Düsseldorf 1981, (Gymnasium und Realschule), Düsseldorf 1981; Wege des Glaubens, Jahrgangsstufen 7/8: Düsseldorf 1981; Grundfassung, Düsseldorf 1981; Zeichen der Hoffnung, Jahrgangsstufen 9/10: Düsseldorf 1981; Grundfassung, Düsseldorf 1982.

Dem folgenden Vergleich liegen die jeweiligen Ausgaben für Gymnasium/Realschule zugrunde. Die Varianten für die Hauptschule haben sich für die gewählte Fragestellung zum Teil als bedeutsam erwiesen. So ist im methodischen Bereich festzustellen, daß für die Fassung "Hauptschule" mehr Kreativität zugelassen wird, z.B. der Einsatz fiktiver Interviews zwischen einem Reporter und einem Evangelisten (Wege des Glaubens, Grundfassung, 50f, 62f).

2 Lukian, Des Peregrinos Lebensende, in: Die Hauptwerke des Lukian, griechisch und deutsch, hg. und übersetzt von K. Mras, München (1954) 21980.

3 Lukian, Per 11-13. Zu den stoisch-kynischen Wanderphilosophen als Konkurrenz zu den christlichen Wandermissionaren des 1. Jh. vgl. D. Georgi, Die Gegner des Paulus im 2. Korintherbrief. Studien zur religiösen Propaganda in der Spätantike (WMANT 11), Neukirchen 1964, bes. 187-205.

aber tue ich um des Evangeliums willen, um an seiner Verheißung teilzuhaben." (1 Kor 9,19-23). Das Evangelium bleibt zwar dasselbe, aber die didaktischen Möglichkeiten seiner Verkündigung sind unbegrenzt.

Der Mythos von Proteus (dem "Meergreis, wie viele Meergottheiten mit der Fähigkeit, sich in beliebige Gestalten zu verwandeln ..., und Seherkraft ... begabt; wer seine Weissagung sucht, muß ihn daher, wenn er auf der Insel Pharos inmitten der Robben ... ruht, zu überfallen und im Ringkampf festzuhalten versuchen ..."⁴) und das Evangelium von Jesus Christus, sie liegen in der christlichen Didaktik von Anfang an eng, ja unscheidbar zusammen. Wie Proteus verwandelt sich das Wort Gottes in unterschiedlichste Gestalten und gibt sich erst in Überfall und Ringkampf zu erkennen ("Seit den Tagen Johannes' des Täufers bis heute wird das Himmelreich gewalttätig bedrängt: Die Gewalttätigen reißen es an sich" Mt 11,12/Lk 16,16⁵; vgl. Jakobs Ringkampf mit Gott am Jabbok Gen 32,23-33⁶). Daher ist die eindeutige Identifikation eines religiösen Phänomens mit der Gottesherrschaft und dem Evangelium voreilig. Die Anfänge der Gottesherrschaft und des Evangeliums verbleiben in unaufhebbarer, kritischer Spannung zu christlichem Sein und Handeln. Nur in 'Kairoi', in 'geschenkten' Augenblicken, wird die Einheit von Gottesherrschaft und Glaube erfahren.

Gerade diese Spannung von Nähe und Fremdheit ermöglicht die Freiheit des Religionslehrers und seines Arbeitsmittels, des Religionsbuchs: Alles ist erlaubt - nichts ist das Evangelium selbst. Allein im didaktischen Prozeß des Ringens um das Evangelium wird das Evangelium erfahrbar.

So bieten auch die hier zu besprechenden Religionsbücher eine reichhaltige Palette an religiösen Phänomenen an, die zum Ringen um das Evangelium einladen. Bedarf es dann noch einer Analyse, wenn doch alles im religiösen Kommunikationsprozeß zwischen Lehrer und Schüler zum religiösen Phänomen und damit zum Impuls für die Begegnung mit dem Evangelium werden kann?⁷

Auf alle Fälle hat ein Religionsbuch nur einen hypothetischen Wert. Die Lektüre⁸

4 Od 4,364ff. Vgl. Lexikon der Antike. Religion. Mythologie (dtv 3075), München 1970, zum Wort.

5 Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Das Neue Testament, Stuttgart 1979; H. Merkley, Die Gottesherrschaft als Handlungsprinzip. Untersuchungen zur Ethik Jesu (FB 34), Würzburg 1978, setzt sich mit anderen Übersetzungsmöglichkeiten ausführlich auseinander und favorisiert die aktivische (80ff.).

6 Dazu M. Kassel, Biblische Urbilder. Tiefenpsychologische Auslegung nach C.G. Jung (Pfeiffer-Werkbücher 147), München 1980, 258-280.

7 R. Kollmann spricht vom methodischen Dilemma des "Intentionenkonfliktes", der daraus entsteht, daß die Interaktionspartner divergierende religiöse Erfahrungen und Vorstellungen haben. (Zur Methodik des Religionsunterrichts. Eine Zwischenbilanz mit Perspektiven, KatBl 108 (1983) 332-344). Als positive Chance zur Eröffnung eines religiösen Kommunikationsprozesses sieht ebenfalls K. Wegenast das Einbringen divergierender, selbsterfahrener Religiosität. (Unterrichtliche Erzählanlässe im Religionsunterricht, in: H.B. Kaufmann/H. Ludwig (Hg.), Die Geistesgegenwart der Bibel. Elementarisierung im Prozeß der Praxis, Comenius-Institut Münster 1979, 101-122.)

8 F. Belo, Das Markusevangelium, materialistisch gelesen, Stuttgart 1980 (frz. 1974), 13-21. Gemeint ist die Betonung der Pragmatik des inzwischen zum Allgemeinplatz gewordenen hermeneutischen Zirkels zwischen Text und Leser; dazu bes. W. Iser, Der Akt des Lesens (UTB 636). München 1976.

entwickelt erst die religiöse Dimension bzw. deckt sie auf und entfaltet sie.⁹ Die Analyse wird daher die möglichen didaktischen Verläufe von Lektüre mitbedenken und letztlich einräumen müssen, daß in einer störungsfreien und offenen Kommunikation alles zum fruchtbaren Gegenstand religiöser Lektüre werden kann – ein eigenes Religionsbuch also überflüssig sein kann oder sein Anspruch nicht über den impliziten religiösen Charakter jeder beliebigen, didaktisch geplanten Materialsammlung zu gehen braucht.¹⁰

Doch dieser thematische Anarchismus soll hier nur eine Grenzmarke bilden. Selbstverständlich haben die Zielfelderpläne Sekundarstufe I und Grundschule aufgrund ihrer reflektierten religionspädagogischen Erfahrung und Theorie und die an ihnen orientierten Religionsbücher ihren religionspädagogischen Wert. Gemäß deren wechselseitigen "Filterverfahren" von "Botschaft des Evangeliums/...Glaube der Kirche" und "Situation/...Fassungsvermögen des Schülers"¹¹ sollen pädagogische und theologische Wahrscheinlichkeitsrechnungen für das Zustandekommen religiöser Kommunikation anhand der Religionsbücher angestellt werden. Es gilt, ihren offenen und verdeckten, pädagogischen und theologischen Kriterien auf die Spur zu kommen und anschließend eine Gewichtung und Bewertung vorzunehmen.

2. Funktion und Verarbeitung biblischer Tradition in "Zielfelder ru 5-10"

Ich gehe hier nur auf die explizite Aufnahme biblischer Tradition ein. Die implizite Bezugnahme im Sinne des "biblischen Unterrichts" bleibt ausgeblendet.¹² Anhand der Schulbuchanalyse sollen die gängigen didaktischen Funktio-

9 Darüber besteht meines Erachtens in der Religionspädagogik ein Konsens, vgl. neuerdings N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters, Düsseldorf 1983, der die unterschiedlichen Erklärungsansätze und die davon abhängigen Konzeptionen eindrucksvoll herausarbeitet.

10 Diese Folgerungen ziehe ich mit den noch folgenden Einschränkungen aus Kollmann (vgl. Anm. 7): "Die handlungsorientierte Methodik des RU macht Planungsvorgaben wie Pläne, Schulbücher, Texte und Medien nicht überflüssig; sie relativiert sie allerdings auf die Erfordernisse der Dialogsituation." (337) Thematischer Anarchismus ist hier in seiner ursprünglichen Bedeutung als "Herrschaftsfreiheit" von Inhaltshierarchien, die von außen erzeugt und herangetragen werden, abzuleiten. Denn die Dialogsituation soll erst über die Relevanz und Gewichtung der Inhalte entscheiden.

11 Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht. Grundschule. Grundlegung, München 1977, 53ff.

12 W. Bartholomäus, Zur Didaktik der Bibel im Religionsunterricht, KatBl 101 (1976) 146-155, hier 149f. Beim biblischen Unterricht stellt sich erneut das Problem des thematischen Anarchismus bzw. der religionspädagogischen Allesverwertung. Daher steht er in unauflösbarer Wechselbeziehung zum "Bibelunterricht" (so auch Bartholomäus 150f).

nen von Bibelunterricht aufgelistet werden.¹³

Exkurs: Das Verhältnis von Funktion und Inhalt im Bibelunterricht

Bibelunterricht heißt nicht, daß ein Kanon unverzichtbarer Inhalte festgelegt und curricular vermittelt wird. Die "Bibel als Ziel und Aufgabe des Religionsunterrichts" (so W. Nastainczyk in *KatBl* 101(1976) 155-166), verlangt vielmehr, daß ihre religiöse Erfahrungswelt für den Schüler nachvollziehbar und als Aufgabe zur Umgestaltung dessen eigener Wirklichkeit erkannt und akzeptiert wird.

Für dieses Globalziel eignen sich alle Texte, die einen zentralen Bezug zur biblischen Theologie haben und zugleich einer altersspezifischen Leseweise offenstehen (D. Dormeyer, *Religiöse Erfahrung und Bibel. Problematik und die Möglichkeiten des Einsatzes der Bibel in den Religionsunterricht*, Düsseldorf 1975, 80-96).

So lassen sich wohl bestimmte Inhalte als bibeltheologische und/oder religionspädagogische Randthemen vermuten, aber auch diese Wertung unterliegt letztlich subjektiven Kriterien (W. Groß, *Alttestamentliche Inhalte religiösen Lernens und ihre Didaktik*, in: G. Stachel (Hg.), *Inhalte religiösen Lernens*, Zürich 1977, 94-112). Meinen Vorbehalt gegen Nastainczyks früheren Vorschlag, in der Klasse 8-10 eine Auswahl der Apokalypse einzusetzen (W. Nastainczyk, *Biblische Unterweisung zwischen gestern und morgen*, Freiburg 1970, 120; dazu Dormeyer, *Erfahrung* 28) kann ich z.B. aufgrund der neueren Symbolforschung nicht mehr aufrecht erhalten (vgl. A. Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik*, Frankfurt 1981; J. Scharfberg/H. Kämpfer, *Mit Symbolen leben. Soziologische, psychologische und religiöse Konfliktbearbeitung*, Freiburg 1980). Apokalyptische Bilder können gerade zur Erhellung und Bearbeitung der heutigen Krisenstimmung erneut wie in der Ursprungssituation eine sinnlich-symbolische Interaktion in Gang setzen.

Um einen unfruchtbaren Streit über den Kanon biblischer Inhalte zu vermeiden, hat sich u.a. daher in der Bibeldidaktik die Theorie und Praxis herausgebildet, theologische und religionspädagogische Qualifikationen anzugeben, die im Umgang mit der Bibel erreicht werden sollen und denen entsprechende Bibeltexte variabel zugeordnet werden (so die Zielfelderpläne, vgl. auch Anm. 13; Nastainczyk, *Bibel - s.o.*, 158; S. Heine, *Biblische Fachdidaktik, Neues Testament*, Freiburg 1976). Auch die neuen, bischöflichen "Schulbibeln" ordnen sich trotz ihrer Vorauswahl diesem Prinzip unter. Sie verlangen weder vollständiges Lesen noch schließen sie Ergänzungen aus: *Bibel für die Grundschule*, hg. von der Deutschen Bischofskonferenz, Kevelaer 1979; *Schulbibel für 10-14jährige*, hg. von der Deutschen Bischofskonferenz, Kevelaer 1979.

Die von W. Simon unterbreiteten "Vorschläge für eine entwicklungspsychologisch begründete Zuordnung von biblischen Texten zu Altersphasen der Schüler" (Welche Bibeltexte eignen sich für welches Alter? *Vorschläge...*, *KatBl* 106 (1981) 776-787) werden trotz des anspruchsvollen Titels dieser Entwicklung nicht gerecht. Eine schematische Übertragung von literaturdidaktischen Überlegungen begründet weitgehend die Auswahl.

Nun darf ein religiöser Text im Unterschied zum literarischen Text nicht aus seiner Kommunikationsfunktion (Sitz im Leben der Schulklasse, der ursprüngli-

13 Zu den didaktischen Modellen, die jeweils eine Funktion der Bibel im Religionsunterricht betonen, vgl.: W. Langer, *Praxis des Bibelunterrichts. Ziele, Gestaltungsformen. Entwürfe* (RPP 16), Stuttgart/München 1975; D. Dormeyer, *Religiöse Erfahrung und Bibel. Problematik und die Möglichkeiten des Einsatzes der Bibel in den Religionsunterricht*, Düsseldorf 1975; neuerdings mit weiterführender Diskussion J. Thiele, *Bibel im Unterricht. Ein Werkbuch zur Bibeldidaktik*, München 1981.

chen Gemeinde...) gelöst werden, während der literarische Text immanent auf seine Poetizität hin untersucht werden kann. Die Auswahlkriterien müssen also weit breiter angelegt werden und sollten das literarische Lernen nicht zum Hauptmaßstab machen. Als "Kleinliteratur" sind fast alle Texte der Bibel für Kinder lesbar, allerdings nicht unbedingt empfehlbar. Denn die Bibel ist für solche Erwachsene geschrieben, die ihre Kinder an ihren religiösen Gesprächen und Lektüren teilnehmen lassen wollen (Dtn 6,20f; vgl. dazu G. Lohfink, Glauben lernen in Israel, KatBl 108(1983) 84-99). Ein überzeugender Alternativvorschlag zu den bischöflichen Schulbibeln muß daher breiter ansetzen und zugleich seine subjektiven Auswahlentscheidungen gegenüber übergeordneten Richtzielen betonen. Der Vorschlag von G. Stachel, nur für das 9.-12. Lebensjahr eine Schulbibel anzubieten, argumentiert mit dieser Offenheit (G. Stachel, Eine Schulbibel? Ja - aber im Gesamt biblischen Lernens geplant! Vorschläge für ein Gesamt-Curriculum biblischen Lernens in der Schule, vor der Schule und außerhalb der Schule, KatBl 102(1977) 273-276).

Die Auswahl und Zuordnung der Bibeltexte zu den einzelnen Jahrgängen durch die beiden Schulbuchwerke erscheint mir daher an keiner Stelle phasenspezifisch problematisch. Es kommt vielmehr auf die Kohärenz zwischen bibeldidaktischen Zielen und den ausgewählten Texten an (vgl. J. Blank, Neutestamentliche Themen im Zielfelderplan, in: R. Ott/G. Miller -Hg.-, Zielfelderplan - Dialog mit den Wissenschaften, München 1976, 45-61). Diese Beziehung wird im folgenden anhand der gewählten bibeldidaktischen Modelle und der Bearbeitungsweise überprüft werden.

Die drei Bände von "Zielfelder ru" verändern sukzessiv ihre Grobgliederung: "Zielfelder ru 5/6" hat drei Blöcke: "Problemskizzen", "Stichworte", "Materialteil"; "Zielfelder ru 7/8" hat nur noch die beiden Blöcke "Problemskizzen" und "Kleines Lexikon"; und "Zielfelder ru 9/10" besteht nur noch aus Problemskizzen. Der jeweils entfallende Großteil ist in den anderen Teil eingearbeitet. So setzt sich für alle drei Bände der Lektürevorschlag einer Unterrichtseinheit aus den drei Elementen: Problematisierung, Stichwort und Material zusammen.

Von den 8 Kapiteln in "Zielfelder ru 5/6" sind zwei der biblischen Tradition gewidmet: "Die Bibel verstehen", "Das Evangelium annehmen". In den folgenden Büchern findet sich eine ausdrückliche Thematisierung nur noch in 9/10: "Jesus, der Christus". Das heißt nun nicht, daß die biblische Tradition sonst nicht zum Zuge kommt. Im Gegenteil, man muß intensiv auf die Suche gehen, um bibelzitatfreie Kapitel zu finden. Ich habe nur "Erwachsen werden" in 9/10 ausmachen können. In bunter Reichhaltigkeit wird die biblische Tradition in den übrigen Kapiteln verankert.

Die folgenden bekannten didaktischen Modelle bündeln die einzelnen Funktionen der biblischen Tradition unter Heraushebung einer speziellen Funktion:

Modell 1: thematischer Haftpunkt für Konnotation und Assoziation, Vergegenwärtigung eines biblischen Wortfeldes (biblische Gottesvorstellungen zum Thema "Völker verehren Gott" 5/6; Zitat aus den Haustafeln Kol 3,21, Eph 6,1 zum Thema "Lieben - geliebt werden - Familie 5/6..."). Dieses Modell hat in allen drei Büchern einen großen Anteil.

Modell 2: problemorientierter Lösungsüberschuß. Das Bibelzitat bringt zu den Problemskizzen ("Den Nächsten lieben", "Miteinander leben" 5/6...) ein Lösungspotential ein. Dieses Modell dominiert in allen drei Büchern.

Modell 3: hermeneutische Erschließung. Hierzu gehören

- Realienkunde ("Umwelt der Bibel" 5/6...)
- Sprachkunde ("Rede in Bild und Gleichnis" 5/6, "Wirklichkeit ist vieldeutig" 7/8, "Sprechen und Verstehen", "Erzählte Wahrheit" 9/10...)
- Glaubensgeschichte ("Gott befreit sein Volk" 5/6, "Glaube in Bildern" 9/10...)
- Wirkungsgeschichte ("Stationen der Kirchengeschichte" 7/8...)
- Biographie ("Davids Aufstieg zum König", "Paulus, Apostel Jesu Christi" 5/6, "Lästige Zeitgenossen -Jeremia-" 7/8...)
- historisch-kritische Rekonstruktion der Genese von Theologumena ("Jesus, der Christus" 9/10...).

In der Grobgliederung überzeugt diese Modellvielfalt. Der häufigen assoziativen und problemorientierten Zitierung der Bibel korrespondiert die exemplarische hermeneutische Behandlung ausgewählter Stellen. Ein Transfer der hermeneutischen Arbeit auf die nur thematisch eingeführten Stellen wird erwartet. Unterstützt wird diese Erwartung durch das Lexikon. Im Materialteil wird nur geringfügig auf die Bibel Bezug genommen. Aber es finden sich hier Angebote von Neudichtungen biblischer Texte oder von Zusatzinformationen zur biblischen Umwelt.

3. Funktion und Verarbeitung biblischer Tradition in "Zeit der Freude/Wege des Glaubens/Zeichen der Hoffnung"

Die Grobgliederung entspricht der von "Zielfelder ru 9/10". Es werden durchgängig Themenblöcke geboten, in denen Problematisierung, Informationen und Materialien bereits miteinander verbunden sind. Ähnlich wie "Zielfelder ru" haben fast alle Themen einen expliziten biblischen Bezug. Auch die Modellvielfalt der Funktionen biblischer Tradition ist gleich. Allerdings liegen die Schwerpunkte geradezu entgegengesetzt: In "Zeit der Freude" und "Wege des Glaubens" dominiert die hermeneutische Erschließung deutlich vor der Problemorientierung und der Assoziation. In "Zeichen der Hoffnung" halten sich die drei Modelle die Waage.

Die Betonung der hermeneutischen Arbeit an der Bibel bringt zusätzlich ein weiteres Untermodell ein: den programmierten Bibelunterricht. Historisch-kritische Informationen werden vorgegeben und mit einer einfallsreichen Methodologie (Rätsel, "Lexikon"-Herstellung) wieder abgerufen (vgl. "Zeit der Freude": "Unsere Bibel ... Eine ganze Bibliothek"). Auf den ersten Blick mag dieses Verfahren gegenüber den "Zielfelder"-Büchern technologisch und monologisch wirken, doch auch in "Zielfelder ru" ist die "Informations-Vermittlung" über das Lexikon ein wunder Punkt (s. unter 4.).

Durch die Bevorzugung der hermeneutischen Erschließung bilden die Patmos-Schulbücher eine intensive Einführung in die Welt der Bibel: Die biblische Sprachkunde steht im Mittelpunkt ("Zeit der Freude": "Unsere Bibel", "Die Israeliten erzählen", "Jesus und seine Freunde", "Die Gleichnisse Jesu"; "Wege des Glaubens": "Abraham", "Evangelium", "Wie die Evangelien arbeiten", "Die Geschichte von Jona", "Die Wunder Jesu", "Jesus - wer ist das?", "Kreuz und Auferstehung"; "Zeichen der Hoffnung": "Exodus - Aufbruch zur Freiheit", "Propheten", "Die Herkunft Jesu"). Natürlich sind diese Themen nicht auf die Sprachkunde beschränkt. Diese bildet vielmehr den Weg zur Erschließung der weiteren Aspekte des Themas. Andere Themen wie "Die Umwelt Jesu", "König David", "Das Judentum - Gottes Minderheit", "Reich Gottes - Programm des Christseins" werden vorwiegend realienkundlich und biographisch angegangen.

Gegenüber den "Zielfelder"-Büchern fällt auf, daß im Gesamtkonzept die Arbeit mit Bibelstellen wesentlich umfangreicher ist. Diese andere Bearbeitungsweise entspricht der Bevorzugung des hermeneutischen Modells.

Die thematisch-problemorientierten religiösen Themen und Themenanteile haben ebenfalls einen expliziten Bezug zur gegenwärtigen Glaubenswelt, während in den "Zielfelder"-Büchern dieser Bezug oft nur implizit gegeben ist. Hier zeigt sich ein unterschiedliches Verständnis des Religionsbegriffs. Während die "Zielfelder"-Bücher konsequent den weiten Religionsbegriff des Synodenbeschlusses zum Religionsunterricht umsetzen, bevorzugen die Patmos-Autoren den engen Religionsbegriff.

Von diesem unterschiedlichen, religiösen Verstehenshorizont wird dann auch die Intensität der Verarbeitung der biblischen Tradition bestimmt. Dabei zeigt sich, daß weiter und enger Religionsbegriff keine Gegensätze, sondern sich gegenseitig bedingende Ebenen von Religion sind (Latenz/Manifestation der Religiosität). Die Zuordnung beider Ebenen erfolgt also in den beiden Unterrichtswerken mit unterschiedlicher Akzentsetzung.

4. Würdigung und Kritik

Beiden Unterrichtswerken gelingt es zweifellos gegenüber früheren Religionsbüchern, das Lektürepotential der biblischen Tradition in seiner Breite vorzustellen und didaktisch fruchtbar zu machen. Sowohl die Schüler werden in ihren Erfahrungen angesprochen, als auch der Lehrer wird befähigt, gemäß seiner didaktischen Analyse Schwerpunkte zu setzen. In diesem didaktischen Kommunikationsprozeß zeigen sich allerdings wieder signifikante Unterschiede. "Zielfelder ru" verzichtet weitgehend auf Aufgabenstellungen und kommentierende Verbindungen der Arbeitselemente "Problematisierung, Stichwort, Material", während die Patmos-Bücher den Autoren-Kommentar massiv einsetzen

und für jedes Textelement Arbeitsaufgaben bieten. Steht dem "offenen" Curriculum ein "geschlossenes" gegenüber?¹⁴ Dieser Eindruck täuscht. Die kritische Analyse der Zuordnung der Elemente, der Kommentare und Arbeitsaufgaben soll die untergründige Nähe der beiden Unterrichtswerke aufdecken, die vom "offenen" Curriculum gleich weit entfernt sind, vermutlich auch so weit entfernt sein müssen.

4.1 Beispiel Wundergeschichte

In "Zielfelder ru 7/8" lautet ein Kapitel "Wirklichkeit ist vieldeutig". Das Bild einer Bahnhofshalle und ein moderner, kleiner Liedtext zu "Wunder" leiten das Kapitel ein. Es folgt eine existentielle Neudichtung von neutestamentlichen Wundergeschichten von W. Willms, umrahmt mit "Wunder"-Bildern aus dem modernen, sozialen Alltag (Krankenpflege, Zärtlichkeit). Danach kommt ein kommentierender Text um die journalistische Metapher: Mauer in Berlin als "Sprengstoff Europas". Es schließt an eine theologische Betrachtung des Bischofs H. Tenhumberg über den Gegensatz von Zauberstück und Zeichen, Beweiserwartung und vertrauendem Glauben.¹⁵ Vier Wunderbilder aus einem mittelalterlichen Codex illustrieren die richtige, existentielle Einstellung zum Wunder. Es schließen sich eine kleine Sammlung "rationalistischer" Wundergeschichten aus Gegenwart und Vergangenheit an. Nur eines fehlt - eine neutestamentliche oder alttestamentliche Wundergeschichte. Auf sie verweist das Stichwort "Wunder".

Dieser Aufbau macht einen "geheimen Lehrplan" schlagartig deutlich. In den Problemskizzen werden die Erfahrungen der Schüler mit einem religiösen Phänomen aufgegriffen, vertieft, interpretiert. Das Phänomen selbst wird aber zum Teil nicht methodologisch in exemplarischen Schritten erschlossen. Vielmehr wird auf die theologische Information der Stichworte vertraut, die in 5/6 getrennt, in 7/8 teils getrennt, teils eingearbeitet (Bischof Tenhumberg-Zitat) und in 9/10 nur eingearbeitet aufgeführt sind. Die Wahrheit, die der Schüler glauben soll, wird ihm aus den Stichworten zugesprochen. Wie in früheren Schulbüchern den zitierten lehramtlichen Äußerungen wird den theologischen Zitaten unbefragt Autorität zugesprochen. Kein Stichwort wird durch ein anderes oder gar durch die zugeordnete Problemskizze infrage gestellt. Die Chance, hermeneutische Vorverständnisse, wissenschaftliche Überfrachtungen, praxisferne Reflexionen in theologischen Äußerungen auszumachen, wird nicht aufgegriffen.

¹⁴ G. Hilger, Religionsunterricht als offener Lernprozeß, München 1975.

¹⁵ Mit dem Gegensatzpaar Mirakelglaube - Wunderglaube hat bereits R. Bultmann gearbeitet (Zur Frage des Wunders, in: ders., Glauben und Verstehen I, Tübingen 1964, 214-228). Lehramt und historisch-kritische Exegese driften in der Theologie vom Wunder erfreulicherweise nicht mehr auseinander.

Dabei wird das selbstkritische Element der Theologie als Wissenschaft ausgeblendet: die Diskussion bzw. der Dialog. Aus der dialogischen Struktur der Wissenschaft wird eine monologische, autoritative Vorgabe.

Was ist davon zu halten, wenn Klages/Heinemeyer¹⁶ ängstlich davor warnen, den Schüler "konträren theologischen Positionen" auszusetzen, weil sie bei ihm "nur den Eindruck des Chaotischen hinterlassen"? Dabei bieten gerade "Stichworte" die Chance, den Diskussionstand didaktisch vorzustellen. Natürlich müssen dazu Schritte angeboten werden, durch exemplarische Textarbeit, hermeneutische Klärung des eigenen Standpunktes und Erprobung in der Praxis eine Entscheidung für eine Diskussionsvorlage zu ermöglichen oder gar zu einer neuen, eigenen theologischen Entscheidung zu finden. "Offener Lernprozeß" meint doch gerade diese dialogische Konstituierung von Lernprozeß und Lerngegenstand.

Dieser notwendige, wechselseitige Interaktionsprozeß wird zusätzlich dadurch erschwert, daß Problemskizze und Stichwort nur unzureichend verbunden sind. Um beim gewählten Beispiel zu bleiben, das Stichwort "Wunder" stellt nicht die Gattungsgesetzlichkeit der biblischen Wundergeschichte mit ihrem Sitz im Leben vor, obwohl es mit der Beschreibung des heutigen Sprachgebrauchs von "Wunder" einsetzt wie ja auch die Problemskizze, sondern hebt auf die Historizität ab. Darf man so radikal das methodologische Instrumentarium der historisch-kritischen Exegese vernachlässigen und nur die "Ergebnisse" als Information abschöpfen? Für Lehrer und Schüler ergibt sich doch dann unterschwellig aufgrund der Problemskizze, daß es zwar Wunder in biblischer Zeit gegeben hat, daß die biblischen Wundergeschichten aber besser nicht zu lesen sind, weil sie die historischen Fundamente und/oder die existentielle und symbolische Redeweise verschleiern. Wenn man sie aber hören muß, z.B. in der Liturgie, hat man aufgrund der nichtbiblischen Wundergeschichten wenigstens den Maßstab, sie richtig zu interpretieren.

Sollten aber die Schüler durch die historisch-kritischen Bemerkungen im Stichwort oder durch andere Erfahrungen angeregt werden, nach der Funktion von biblischen Wundergeschichten genauer nachzufragen, wird der Lehrer entsprechende Angebote machen müssen. Verweise auf die neu eingeführte Schulbibel

16 Vgl. G. Klages/K. Heinemeyer, Religion. Orientierung und Praxis, Hildesheim 1982, 42. - Das Gegenteil ist richtig. Ein Konsens, der nicht mehr die Offenheit bestehender und zukünftiger Diskussionen zu erkennen gibt, verbaut erst die Möglichkeit, Religion und Glaube als offenen Lernprozeß zu erfahren. Die Konfrontation mit divergierenden theologischen Positionen wird dann, weil unvorbereitet, in der Tat als chaotisch erfahren. Konsens und Diskussion bedingen sich gegenseitig und sollten in ihrem Wechselbezug dem Schüler durchschaubar gemacht werden. Ansonsten wird doch die Diskussion im Religionsunterricht zur Farce; es wird über etwas diskutiert, was theologisch längst entschieden ist und nur nachbuchstabiert werden soll.

der Sekundarstufe I sind in 7/8 allerdings noch nicht im Unterschied zur 2. Auflage von 5/6 und der 1. Auflage von 9/10 eingearbeitet. Zur Vorbereitung steht dem Lehrer jedoch das reichhaltige Angebot zur Didaktik von Wundergeschichten zur Verfügung¹⁷, die in dem begleitenden "Schülerarbeitsheft Zielfelder ru 7/8, Ausgabe A Hauptschule" dann auch zum Zuge kommt. Eine solch nachträgliche, hermeneutische Bearbeitung von Wundergeschichten mit dem Schülerheft wird unabdingbar sein, um die Problemskizze und das Stichwort zu vertiefen. Ich frage mich allerdings, ob die Verlagerung notwendiger methodologischer Arbeit aus dem Religionsbuch in zusätzliche Schülerarbeitshefte die Fähigkeit von Sekundarstufe-I-Schülern nicht unterschätzt und den didaktischen Lernprozeß nicht unnötig technologisch aufbläht. Außerdem sind Methode und Inhalt unlösbar miteinander verbunden. So darf die Methode nicht den Eindruck eines Exkurses hervorrufen, der getrost entfallen kann, wenn man intuitiv die Meinung des Religionsbuchs schon teilt.

Es gibt auch viele Stichworte, die in den Problemskizzen keine explizite Bearbeitung finden wie "Abendmahl, Eucharistie, Bund, Dreifaltigkeit, Glaubensbekenntnis...". Zugegeben, hier handelt es sich um die schwierigen, aber zugleich zentralen theologischen Spitzensymbole. Doch gewinnen diese Symbole nicht erst ihr Leben und damit ihre Wirkung durch Erfahrung? Sicherlich ist es Gott, der zuerst durch diese Symbole anruft. Aber es muß doch im didaktischen Prozeß aufgewiesen werden, wo unsere Verstehens- und Antwortmöglichkeiten innerhalb dieser Symbole liegen. Es wird zu sehr vertraut, daß die unproblematische Erarbeitung von Symbolsprache an den Gleichnissen Jesu intuitiv auf die theologische Information übertragen wird. Ich habe meine Zweifel, ob diese Rechnung aufgeht.

Doch die Gesamtanlage bleibt von dieser Einzelkritik unberührt. Im Gegenteil, ich halte die Dreiteilung von "Zielfelder ru 5/6" für eine ausgezeichnete Idee und bedaure, daß sie in den folgenden Büchern sukzessiv zurückgenommen wird. Denn in unserer Gesellschaft werden Informationen in diesen Gebrauchsgattungen ständig angeboten. Ein Blick in die Tageszeitung genügt: Problemskizzierungen sind mit Sachinformationen und Materialien entweder buntgemischt oder

17 Zur Wunderdidaktik vgl.: K. Heinemeyer, Synoptische Wunder als Problem der Religionspädagogik. Eine kritische Analyse aus didaktischer Sicht und Aufweis möglicher Konsequenzen, Berlin 1975; R. Vandr , Wundergeschichten im Religionsunterricht (Analysen und Projekte zum RU 6), Göttingen 1975; K. Wegenast, Der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Grundsätze, Planungsformen, Beispiele, Gütersloh 1980, 96-126; I. Baldermann, Die Bibel - Buch des Lernens, Göttingen 1980, 119-130; S. W bbing, Wunder und christliche Existenz heute. Überlegungen für Unterricht und Predigt (GTB 751), Gütersloh 1979; A. Weiser, Was die Bibel Wunder nennt. Ein Sachbuch zu den Berichten der Evangelien, Stuttgart 1975; F.E. Wilms, Wunder im Alten Testament, Regensburg 1979.

unter Einzelrubriken sortiert. Ähnlich ist die Tagesschau gehalten. Über Tageszeitung und Tagesschau hinaus werden dem Leser auf dem Büchermarkt Problemdarstellungen, Lexika, Sachbücher und Belletristik angeboten. Selektion und Kombination im Lese- und Sehverhalten werden zwangsläufig zu lebenswichtigen Qualifikationen.¹⁸

"Zielfelder ru 5/6" macht bereits durch seine Aufmachung dem Schüler bewußt, wie heute theologisches Wissen als Handlungsermöglichung zustandekommt und weiterentwickelt wird. Soll aber der Schüler kompetent und verantwortlich an seinem Wissen arbeiten, muß die wechselseitige Beziehung der drei Blöcke in ihrer Kohärenz und Divergenz ständig aufgewiesen werden. Erst dann wird die Lektüre des Religionsbuchs zum offenen Weg, zur Anleitung von Praxis, die den Einsatz der eigenen Existenz einfordert.

"Wege des Glaubens" hat ebenfalls das Kapitel "Die Wunder Jesu". Wie in "Zielfelder ru 7/8" wird mit Beispielen heutigen Sprachgebrauchs eingesetzt. Doch schon hier gabeln sich die Wege. "Wege des Glaubens" zitiert heutige Wundergeschichten aus der Tagespresse und liefert anschließend die entsprechende Definition: "Ein Wunder ist ein Ereignis, das plötzlich und unerwartet eintritt und den Menschen aus Not und Gefahr befreit." Es gibt nicht nur den Begriff und seinen existentialen und symbolischen Gebrauch, sondern die Handlung als Ereignis und Erfahrung.

Die Wundergeschichte interpretiert Handlungen mit dem Motivpaar "Schaden - Aufhebung des Schadens" alternativ als theologisch, irrational oder rational:

"Franz ist nach einer hoffnungslosen Krankheit doch wieder gesund geworden. Darauf sagt der Vater:

"Er hat einen ungewöhnlich guten Arzt gehabt". (rational)

Die Mutter: "Gott hat wunderbar geholfen". (theologisch)

Ein Freund von Franz: "Er hat Glück gehabt". (irrational)

"Wer hat recht?" (S. 149)

Konsequent wird anschließend das mythologische Weltbild der Bibel vorgestellt, in dem das Irrationale, das theologisch interpretiert wurde, weit größeren Raum einnahm als heute. Eine antike Wundergeschichte aus Epidauros folgt, ergänzt

18 D. Breuer, Einführung in die pragmatische Texttheorie (UTB 106), München 1974, bes. die Modellskizze, 53; H. Belke, Literarische Gebrauchsformen, Düsseldorf 1973, unterscheidet folgende etablierte literarische Gebrauchsformen "nach ihrer dominanten praktischen Funktion": "Formen mit informierender Funktion: Abhandlung...", "Formen mit wertender Funktion: Essay...", "Formen mit appellierender Funktion: Rede...", "Formen mit autobiographischer Funktion: Tagebuch..." (79-142). In diesen Vorschlag sind zwei Hauptlinien der Klassifizierung von Alltagskommunikation eingegangen: 1. die phänomenologische Beschreibung (Klassiker: A. Jolles, Einfache Formen. Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz, Tübingen ¹1974); 2. die sprachpsychologische Beschreibung (Klassiker: K. Bühler, Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache, Stuttgart ²1965).

um eine heutige Votivtafel mit einer Danksagung für eine Heilung und einem Bild der Mariengrotte von Lourdes. Dann werden die biblischen Wunder mit einem theologischen Vorspann eingeführt, formgeschichtlich gegliedert und mit Textarbeit auf ihre Historizität befragt.

Um die Wirkungsgeschichte nicht auf heutige Wallfahrtswunder einzuengen, wird eine eigene Neuerzählung der Wundergeschichte von Lk 17,11-19 vorgestellt. Dieser Erzählvorschlag hat mir allerdings nicht gefallen. Denn Krankheit/ Gesundheit und normwidriges/-gerechtes Verhalten (gemessen an der herrschenden Norm) werden gekoppelt. "In einer Stadt traf Jesus auf drei Mädchen, die arbeitslos waren. Sie konnten keine Stelle finden, weil sie drogenabhängig waren...". Aus dem Heilungswunder wird ein "Norm-Wunder"¹⁹, in dem das Ziel der Heilung in der Reproduktion der Arbeitskraft zum Zwecke der Eingliederung in den bürokratisch verwalteten Arbeitsprozeß besteht. "Jesus sprach lange mit ihnen. Schließlich nahmen sie keine Drogen mehr. Dann schickte er sie zum Arbeitsamt..." (S. 153). Ohne die Koppelung mit der Moral läßt sich das Motiv der Heilung von Drogensucht durch vertrauensvolles Gespräch als Initialzündung für Neuerzählungen, die von den Schülern selbst kommen, sicherlich sinnvoller einsetzen.²⁰

Das Kapitel fährt dann fort, die Differenz von historischem Ereignis und anschließendem Erzählen an heutigen Alltagstexten deutlich zu machen und auf die Redaktionstätigkeit der Evangelisten zu übertragen. Dieser letzte Part, der die redaktionelle Gestaltung der Wundergeschichten zum Thema hat, ist zum Verstehen der biblischen Theologie vom Wunder aber nicht mehr notwendig. Der kreative Lehrer kann an seiner Stelle moderne Formen von Wundererfahrung thematisieren.

Abschließend findet sich die bibeltheologische Reflexion "Beweise nein Zeichen ja", die hier schlüssig mit der vorangegangenen Textarbeit zusammenhängt. Alternative Interpretationen wie die tiefenpsychologische, materialistische oder interaktionale Auslegung fehlen leider noch, wenn sie sich auch aufgrund der breiten Spracharbeit unschwer einfügen lassen.²¹ Der abschließen-

19 G. Theißen, Urchristliche Wundergeschichten (StNT 8), Gütersloh 1974, 114-120.

20 Die Koppelung von Wunder und Norm zum Normwunder (Theißen, s. Anm. 19), liegt in Lk 17,11-19 außerdem nicht vor. Bei Normwundern wiederum geht es um die Durchbrechung herrschender Normen durch die Wunderhandlung (z.B. Heilung am Sabbat Mk 3,1-6, Lk 13,10-17), um die radikale Neuheit der Gottes Herrschaft zum Ausdruck zu bringen.

21 Zur tiefenpsychologischen Schriftauslegung vgl. M. Kassel (s. Anm. 6); dies., Sei, der du werden sollst. Tiefenpsychologische Impulse aus der Bibel (Pfeiffer-Werkbücher 157), München 1982; H. Harsch/G. Voß, Versuche mehrdimensionaler Schriftauslegung, Stuttgart 1972; G. Wehr, Wege zur religiösen Erfahrung. (Fortsetzung nächste Seite)

de Text, auch hier ein Lied von W. Willms, bringt die intersubjektive und existentielle Bedeutung der Wundergeschichten eindrucksvoll zum Ausdruck, allerdings ist damit deren Wirkungspotential noch nicht ausgeschöpft. So bleibt der Eindruck einer etwas zu breit angelegten Textarbeit, der der Lehrer gemeinsam mit den Schülern entgegensteuern kann durch verstärktes Aufgreifen gegenwärtiger Wundererfahrung und durch kreative Versuche des Neuerzählens von Wundergeschichten.

Am Beispiel Wundergeschichten läßt sich nun ein vorläufiges Resümee erstellen. Die Patmos-Bücher zeigen eine zu starke Bindung an die exegetische Fachwissenschaft. Diese wird in exemplarischen Schritten möglichst genau abgebildet. Doch die einzelnen exegetischen Methoden können nicht gleiche didaktische Relevanz beanspruchen. Ich teile die Einschätzung der Autoren, daß die formgeschichtliche Arbeit für vergangene und heutige Texte den effektivsten und daher unerläßlichen Zugang bildet. Weniger hoch schätze ich die Redaktions- und Theologiegeschichte ein. Das heißt nicht, daß die Redaktionskritik z.B. wie in den Zielfelder-Büchern völlig fehlen sollte. Doch genügt es, wenn

Analytische Psychologie im Dienste der Bibelauslegung, Freiburg 1973; ders., Stichwort: Damaskus-Erlebnis. Der Weg zu Christus nach C.G. Jung, Stuttgart/Berlin 1982; Y. Spiegel (Hg.), Doppeldeutlich. Tiefendimensionen biblischer Texte, München 1978; H. Wolff, Jesus der Mann. Die Gestalt Jesu in tiefenpsychologischer Sicht, Stuttgart 1976; ders., Jesus als Psychotherapeut. Jesu Menschenbehandlung als Modell moderner Psychotherapie, Stuttgart 1978; G. Theißen, Psychologische Aspekte paulinischer Theologie (FRLANT 131), Göttingen 1983.

Zur materialistischen Bibellektüre vgl. Belo (s. Anm. 8); K. Füssel, Was heißt materialistische Lektüre der Bibel, Una Sancta 32 (1977) 46-54; E. Cardenal, Das Evangelium der Bauern von Solentiname. Gespräche über das Leben Jesu in Lateinamerika, Gesamtausgabe, Wuppertal 1980; G. Casalis, Die richtigen Ideen fallen nicht vom Himmel. Grundlagen einer induktiven Theologie (Urban-Tb 640), Stuttgart 1980 (frz. 1977); M. Clévenot, So kennen wir die Bibel nicht. Anleitung zu einer materialistischen Lektüre biblischer Texte, München 1978 (frz. 1976); H. Gollwitzer Historischer Materialismus und Theologie. Zum Programm einer materialistischen Exegese, in: W. Schottroff/W. Stegemann, Traditionen der Befreiung, Bd. 1.: Methodische Zugänge, München/Gelnhausen 1980, 13-60.

Zur interaktionalen Bibelauslegung vgl. W. Wink, Bibelauslegung als Interaktion. Über die Grenzen historisch-kritischer Methode (Urban-Tb 622), Stuttgart 1976 (amer. 1973); ders., Bibelarbeit, ein Praxisbuch für Theologen und Laien, Stuttgart 1982 (amer. 1980); H. Barth/T. Schramm, Selbsterfahrung mit der Bibel. Ein Schlüssel zum Lesen und Verstehen (Pfeiffer-Werkbücher 139), München/Göttingen 1977; D. Dormeyer, Die Bibel antwortet. Einführung in die interaktionale Bibelauslegung (Pfeiffer-Werkbücher 144), München/Göttingen 1978; ders., Flucht, Bekehrung und Rückkehr des Sklaven Onesimos. Interaktionale Auslegung des Philemonbriefes, EvErz 35 (1983) 214-228; K. Wegenast, Bibel - ganz anders! Zum Problem des Bibelunterrichts im Horizont neuer Fragestellungen und Methoden der Exegese, in: H.G. Heimbrock (Hg.), Spielräume. Kreativität im Horizont des christlichen Glaubens, Neukirchen 1983, 114-124. Ein ausführliches Literaturverzeichnis zu diesen und weiteren Neuaussagen bieten R. Zerfaß/G. Crone, Neue Wege der Schriftauslegung, in: Pastoraltheologische Informationen 1 (1983) 123-136; als Einführung vgl. F.W. Niehl, Bibel auslegen für Heiden und Christen. Didaktische Möglichkeiten des Bibelunterrichts, KatBl 106 (1981) 759-769.

sie an wenigen Beispielen vorgestellt wird. Dann wird für den Schüler die Hypothesenbildung der Formgeschichte durchschaubar. Er wird in die Lage versetzt, den Sinn der exegetischen Diskussion zu verstehen - wenn sie an ihn herangetragen wird - und redaktionelle Werke als Gesamtentwürfe christlicher Praxis zu lesen,²² während ein formgeschichtlich bearbeiteter Einzeltext immer fragmentarisch bleibt. Dasselbe gilt für die Theologiegeschichte (hermeneutisches Modell Glaubens- und Wirkungsgeschichte). Alle diese Methoden an jedem Thema durchgespielt, wie es die Patmos-Bücher machen, kann zur Überfrachtung und Langeweile führen. Lehrer und Schüler müssen daher von ihrer Kompetenz zur Auswahl Gebrauch machen.

Besonders der programmierte Bibelunterricht erscheint mir sehr fragwürdig. Solange er sich auf Realien bezieht, ist sein Einsatz sinnvoll. Doch welche Wirkung erzielen Definitionsvorgaben bei theologischen Spitzensymbolen wie "Reich Gottes"? Die biblische Theologie droht bei einem solchen Verfahren zu einem abstrakten Begriffsgebäude zu werden.²³ Weniger wäre bei dem bewußt inhaltsleeren, mit hohen emotionalen Erwartungen und geschichtlich bedingten Erfahrungen besetzten Begriff (vgl. nur Mk 1,14f als Eröffnung der Verkündigungstätigkeit Jesu) mehr.

Haben die Zielfelder-Bücher zuviel peregrinischen Proteus, so leiden die Patmos-Bücher an zuviel paulinischem Rabbinismus.

4.2 Beispiel "David" - eine religiöse Biographie

Beide Schulbuch-Werke liefern eine Biographie von König David. Wie zu erwarten ist, ist die eine kurz (Zielfelder ru 5/6 S. 22f), die andere lang ("Zeit der Freude" S. 74-85). Dennoch gleichen sich beide. Sie teilen die erfolgreichen Ereignisse im Leben Davids mit der Ausnahme des einen moralischen Sündenfalls, des Ehebruchs mit Batseba, der Frau des Uria, mit. Diese Linie entspricht voll der deuteronomistischen Redaktion der David-Historie.

Überrascht hat mich, daß weder das "Stichwort" David in "Zielfelder ru 5/6" noch die exemplarische, formgeschichtliche Arbeit in "Zeit der Freude" den weniger glorreichen David als Kontrast zum Vorschein bringen. In jedem Handbuch ist doch nachzulesen, daß David in seinem Machtkampf mit Saul um das Königtum Mittel angewandt hat, die trotz nachträglicher deuteronomistischer Rechtfertigungsversuche abstoßend bleiben wie das Überlaufen zu den Todfein-

22 Vgl. Dormeyer (s. Anm. 12) 83-96, Belo (s. Anm. 8) 303-375.

23 Dieser Vorwurf ist bereits gegenüber H. Tommek, Lernprogramm "Gottesreich", Düsseldorf 1973, zu erheben, der für das Thema offensichtlich Pate gestanden hat.

den Israels, den Philistern. 1 Sam 29 macht unmißverständlich deutlich, daß allein das Mißtrauen der Philister David davor bewahrt hat, gemeinsam mit ihnen gegen Saul ins Feld zu ziehen, der in dieser Schlacht am Gilboa-Gebirge den Tod fand. Andere, problematische Handlungsweisen folgen: Ein Beamtentum wird eingerichtet, das die Zentralgewalt des Königs ausbaut, Eroberungen (Jerusalem) werden königlicher Besitz, der immer stärker auswuchert, die Jahwe-Verehrung wird mit dem El-Kult der Jebusiter verschmolzen. Der spätere Protest der Unheilspropheten gegen das Königtum wird von David vorprogrammiert. In der Nachfolge-Frage läßt David die Auseinandersetzung unter den Söhnen treiben, so daß der Zerfall der Stämme nach Salomons Tod nicht mehr zu verhindern ist. Der Gewinn einer kritischen Biographie Davids, die hier nur angedeutet ist²⁴, besteht darin, die mit wachsendem Abstand zur historischen Zeit sich verstärkende Heroisierung aufzudecken. Gerade die alttestamentlichen Biographien haben doch darin ihren hohen Wert, daß sie im Vertrauen auf Gottes Heils willen Schwächen und Größe einer Führungsgestalt darzustellen vermögen.²⁵ Spätere Redaktionen löschen diese kritische Sicht nicht aus, sondern legen lediglich ihre ideologisierte Patina darüber.

Eine solche Lektüre hilft auch, die Evangelien als "Leben Jesu" kritisch zu lesen. Die Erinnerung an die vorösterliche Zeit wird nicht ausgelöscht, sondern vom Ereignis der Auferstehung aus neu gedeutet. Der Jesus der Evangelien bleibt eine lebendige, identifikationsfähige Figur (dazu siehe unter 4.3).

Ich halte es für wichtig, daß gegenwärtige und vergangene Glaubensformen an den Biographien hervorsteckender, religiöser Menschen aufgezeigt werden. Die Patmos-Bücher machen von der Biographie wesentlich mehr Gebrauch als die Zielfelder-Bücher. Wieder macht sich die unterschiedliche Einschätzung des Christentums als Ereignis oder Begriff bemerkbar.²⁶ Allerdings sollten Schüler

24 H. Haag, *Bibellexikon*, Einsiedeln 1968, 316ff; B. Hübner, *Altes Testament. Die biblischen Königstraditionen. Ein Arbeitsbuch für den Biblischen Unterricht*, Hamburg/Düsseldorf 1970, spricht sich S. 80f gegen die Glorifizierung der alttestamentlichen Könige aus, läßt dann aber bei ihrer Textinterpretation das kompromittierende Kapitel 29 (Davids Ausschluß von der Schlacht gegen Saul) aus. Nach H.W. Hertzberg, *Die Samuelbücher* (ATD 10), Göttingen 1965 bringt gerade Kap. 29 das indirekte Wirken Gottes dadurch zum Ausdruck, daß es die "verhängnisvolle Zwickmühle" zeigt, in der sich David befindet (182), ähnlich H.J. Stoebe, *Das erste Buch Samuelis* (KAT VIII 1), Gütersloh 1973, 501f.

25 K. Baltzer, *Die Biographie der Propheten*, Neukirchen 1975.

26 Es geht daher nicht an, daß in der "narrativen Theologie" der Erzählbegriff ungeklärt bleibt und intuitiv vorausgesetzt wird. Reflektieren/Besprechen ist das Gegenteil von Erzählen. Reflektierende Theologie ist daher weder untergründig noch implizit narrative Theologie, sondern genau deren Gegenteil. Als ihr Gegenteil auf der semantischen Achse von Theologie ist die reflektierende

und Lehrer diese Biographien kritisch auf Bruchstellen abklopfen. Begrenzung und punktuelle Überwindung der Grenzen machen die Nachfolge Jesu Christi aus, nicht idealisierte Heroisierung.

"Das eben ist das Elend der Trivialbiographie: Sie findet für alles jene eingängigen Erklärungen innerhalb der uns zugänglichen und dem Radius unseres Erlebens entsprechenden Wahrscheinlichkeit. Die Primärquelle ist identisch mit dem Motiv: Das Wunschdenken. Die Identifikation des Schreibenden mit dem Helden, seine Fixierung an ihn, machen alles Dargestellte zutiefst unwahrscheinlich, denn wir haben es ja unter dem Aspekt der Ungleichheit der Potenzen zu betrachten."²⁷ Da die biblischen Autoren nicht ästhetische, sondern religiöse Ziele verfolgen, wagen sie, für ihre emotiven, informativen und appellativen Absichten Züge von Trivialliteratur zu verwenden. Die Formgeschichte spricht daher zu Recht von "Kleineliteratur" (M. Dibelius, *Die Formgeschichte des Evangeliums*, Tübingen 1966, 1).

Die Biographien von David, von Jesus (s. unter Anm. 28), von Paulus... enthalten so Elemente der Trivialliteratur. Einebnung der Individualität in den zugänglichen Radius religiöser Wahrscheinlichkeit, Typisierung der handelnden Personen, statische moralische Qualifizierung (böse - gut) ... (Dormeyer, Anm. 21, 74f). Um so notwendiger ist es, für den didaktischen Prozeß die Offenheit und Interaktionsfähigkeit der handelnden Personen aufzudecken und durchschaubar zu machen.

Diese Chance ist besonders bei der Paulus-Biographie gegeben, wenn gegen die heroisierende Tendenz der Apostelgeschichte (Paulus als der "ideale" Pharisäer) die Selbstzeugnisse der Protopaulinen scharfkantig gestellt werden. Leider machen beide Unterrichtswerke nicht von dieser Möglichkeit Gebrauch, sondern bieten Paulus nach dem Leitbild der Apostelgeschichte dar, in das harmonisierend die Selbstzeugnisse eingepaßt werden.

4.3 Beispiel Jesus Christus

Ähnlich wie bei der David-Biographie gleichen sich die Themen zu Jesus Christus in beiden Unterrichtswerken im Grobaufbau. Das eine ist wieder kurz: "Zielfelder ru 9/10": "Jesus, der Christus", das andere lang: "Wege des Glaubens": "Jesus - wer ist das?", "Kreuz und Auferstehung". Beide haben die Grob- abfolge: Frage nach Jesus, öffentliches Auftreten, Kreuz und Auferstehung, Bekenntnis. Auch die Verwendung der Modelle ähnelt sehr: Wirkungsgeschichte für "die Frage nach Jesus", die von "Zielfelder ru 9/10" um einen religions- geschichtlichen Vergleich bereichert wird, exegetische Textarbeit für "das

Theologie selbstverständlich unverzichtbar. Wieder kann es nur darum gehen, das Verhältnis von Erzählen von Geschichten zum Reflektieren von Begriffen im didaktischen Prozeß zu bestimmen. Zu diesem Komplex vgl. W. Sanders/ K. Wegenast (Hg.), *Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*, Stuttgart 1983.

27 W. Hildesheimer, *Mozart* (st 598), Frankfurt ¹(1977) ²1980, 11. - Zur kritischen Heiligenbiographie vgl. W. Nigg, *Große Heilige*, Zürich 1946, 9-31; P. Manns (Hg.), *Reformer der Kirche*, Mainz 1970, 1-5 und die darin enthaltenen Grundsatzaufsätze: K. Rahner, *Vom Geheimnis der Heiligkeit, der Heiligen und ihrer Verehrung*, 9-27; B. Köttling, *Entwicklung der Heiligenverehrung und Geschichte der Heiligsprechung*, 27-41; J. Köhler, *Ad exemplum, Gedanken zur schulischen Behandlung der Heiligen, ihrer Viten und ihres Kults*, ru 13(1983) 59-63.

öffentliche Auftreten", eingebettet in Texte und Bilder zur Wirkungsgeschichte, Glaubensgeschichte und in theologische Information. Dieses Arbeitsmuster wird für "Kreuz und Auferstehung" weitergeführt. Das "Bekenntnis" wird von der theologischen Information beherrscht.

In der Kleingliederung zeigen sich allerdings konzeptionelle Unterschiede zur Christologie. "Wege des Glaubens" stellt den irdischen Jesus der Evangelien nach Art einer Biographie vor. Aus der Perspektive der beteiligten Personen wird nach Evangelientexten ein Profil Jesu erarbeitet ("Widersprüchliche Antworten"). Anschließend werden nach den Evangelien "Person und Programm" vorgestellt. Dann geht es mit "Ein heftiger Streit" weiter in die frühen Konzilien.

Ich halte den Ansatz beim irdischen Jesus der Evangelien für außerordentlich fruchtbar. Denn die Evangelien gehören in der Tat zur Gattung der alttestamentlich-antiken Idealbiographie.²⁸ Die bisherige Abweisung des biographischen Charakters bezog sich auf die neuzeitlichen Gattungskriterien für die Biographie. Nur so erklärt es sich, daß nach wie vor die Evangelien bei ihren Hörern/Lesern eine "Leben-Jesu"-Vorstellung erzeugen, mit der jeder didaktisch tätige Theologe sich auseinandersetzen muß. Die Bearbeitung kann von Abwertung ("ganz falsch") über Aufklärung ("ganz anders konzipiert") bis zur positiven Würdigung reichen ("so war's im Bewußtsein der 2. Generation nach Ostern"). Allerdings kann auf die historische Rückfrage nach der Zeit vor Ostern nicht verzichtet werden.²⁹ Diese Rückfrage vermisste ich aber hier. Vielmehr werden im Komplex Hoheitstitel bei der Aufgabenstellung evangeliales Zeugnis und vorösterliche Situation miteinander vermischt:

"2. Die Apostel benannten Jesus oft mit einem Titel, an den sich bei den Juden große Erwartungen knüpften. Lest dazu:

- Mk 8,29; Mt 16,16; Lk 9,20

- Joh 10,24f...

4. Den wichtigsten "Titel", den Jesus von seinen Freunden erhielt, führten diese auf Gott selbst zurück. Lest dazu Mk 1,11.

Als Jesus auferstanden war, erkannten seine Anhänger immer deutlicher, was dieser Titel besagt. Sie wandten ihn daher in besonders wichtigen Situationen

28 Im Druck befindlich: D. Dormeyer/H. Frankemölle, Evangelium als literarische Gattung und theologischer Begriff. Tendenzen und Aufgaben der Evangelienforschung im 20. Jahrhundert. Die Idealbiographie als Analogie zum Markusevangelium, in: H. Temporini/W. Haase, Aufstieg und Niedergang der römischen Welt II 25/26, Berlin; W. Schenk, Evangelium - Evangelien - Evangelilogie. Ein 'hermeneutisches' Manifest, München 1983, 47-55.

29 K. Kertelge (Hg.), Rückfrage nach Jesus. Zur Methodik und Bedeutung der Frage nach dem historischen Jesus (QD 63), Freiburg 1974. Über die didaktische Relevanz der Rückfrage besteht meines Wissens kein Dissens.

auf Jesus an. Sprecht miteinander über folgende Stellen:

- Mk 14,61-62 (...) (118f).

Wann hat Jesus die Titel von seinen Freunden erhalten? Aufgabe 2 und Aufgabe 4 Satz 1 wahren noch voll die redaktionelle Ebene. Doch die folgenden Sätze stellen einen unverständlichen Bruch dar. Sollen Mk 8,29; 1,11 ... historischen Quellenwert erhalten? Kriterien für die Rückfrage werden aber nicht genannt. Es wird nicht einmal darauf hingewiesen, daß zurückgefragt werden soll. Warum sind Mk 14,62... nachösterlich? An dieser Stelle wird verdeckt behauptet, daß der Messias- und der Sohn-Gottes-Titel einen vorösterlichen Ursprung haben. Diese exegetisch sehr umstrittene These sollte doch zumindest in ihrer Problematik durchschaubar gemacht werden. Die Methoden der Form- und Redaktionsgeschichte sind ja an anderen Beispielen bereits hinreichend erprobt. Das folgende Unterthema "Person und Programm" gerät jetzt in ein schillerndes Licht. Haben die ausgewählten Evangelientexte neben der biographischen Qualität zugleich historischen Quellenwert? Dieser (gewollte?) Nebeneffekt wird in der ersten Aufgabenstellung des Unterthemas verstärkt. Ein von den Schülern zu verfassender Lexikonartikel soll mit zeitgeschichtlichen Zeugnissen (Tacitus, Talmud) verglichen werden. Haben die Schüler genügend Kriterien, um zu erkennen, daß die Annalen des Tacitus und die Evangelien auf unterschiedlichen Ebenen liegen? Es ist unabdingbar, die Biographie der Evangelien und die Rückfrage nach dem vorösterlichen Jesus sorgfältig voneinander zu trennen und die Differenz ausdrücklich zu thematisieren, was im zweiten Themenblock "Kreuz und Auferstehung" erfreulicherweise dann auch geschieht. Bei der Überarbeitung für der Hauptschule, die "Grundfassung", wird diese Problematik anders gelöst. Die Arbeitsaufgaben zur Entstehung der Hoheitstitel werden dort gestrichen, zugleich wird auch die vorausgehende, differenzierte Darstellung des irdischen Jesus aus der Sicht der handelnden Personen weggelassen. Doch ist die Streichung die sinnvollste Lösung? Das Verhältnis implizite - explizite Christologie verdient es meines Erachtens, auch Hauptschülern erklärt zu werden. Sonst steht die erstrebte Identifikation mit Jesus und seiner Praxis auf einem hypothetischen Fundament, das leicht von der Boulevardpresse und der Fernsehjournalistik zu erschüttern ist. Der didaktisch sinnvolle Weg sollte wie in der Fassung für Gymnasien/Realschule weiterhin über die erzählten Perspektiven des Evangeliums gehen. Dann bleibt es plausibel, daß durch die Bestätigung der Praxis Jesu in der Auferweckung die anfanghaft richtige Sicht der Jünger bestärkt und weiterentwickelt wird, während die Sicht der Gegner falsifiziert wird: Jesus ist gegen ihre Erwartung der Messias und Sohn Gottes, was die Jünger anfanghaft ahnten, indem sie seine "Vollmacht" anerkannten.

Das Erfahrungsmodell für diesen nachträglichen Uminterpretationsprozeß bleibt das Leben einer geliebten oder bekannten Persönlichkeit, deren Charakter nach dem Tode eine grundlegend neue Wertung erfährt. Die positiven Züge verstärken sich im Gedächtnis, die negativen verblassen. An Jesus von Nazaret wird diese Umdeutung in einmaliger und letztgültiger Weise durch die Auferweckung radikalisiert. Von ihr her kann den positiven Erinnerungen an die Verstorbenen Endgültigkeit zugesprochen werden: *De mortuis nihil nisi bene* - nun aber theologisch und mit Kritik auch biographisch interpretiert.

Die Rückfrage zum Wirken Jesu findet in "Zielfelder ru 9/10" dagegen unter "Ihn bekennen" ausdrücklich statt. Die einzelnen Hoheitstitel und Titel werden theologisch informierend vorgestellt. Meist erfolgt auf eine religionsgeschichtliche Einleitung die Darstellung der nachösterlichen (Menschensohn, Herr, Messias) oder vorösterlichen (Lehrer, Prophet) Umprägung auf Jesus.

"Gottes Sohn" macht eine Ausnahme. Es wird zunächst die implizite Christologie im vorösterlichen Jesus vorgestellt, die dann nachösterlich in den Hoheitstiteln und Bekenntnisworten expliziert wird. Während für "Sohn Gottes" der vorösterliche Gebrauch offengelassen wird, wird in diesem Stichwort "Messias" vorösterlich verankert³⁰, während nach dem anderen Stichwort 'Messias' die Übertragung des Messiasititels auf Jesus erst nachösterlich erfolgt ist. Diese Inkohärenz wird dem aufmerksamen Schüler sicher nicht entgehen und hoffentlich auch nicht dem Lehrer bei der Vorbereitung. Unfreiwillig ist zwar der divergierende Diskussionsstand der Fachwissenschaft eingeflossen. Doch damit ist die günstige didaktische Gelegenheit gegeben, die Schüler an der theologischen Meinungsbildung mitzubeteiligen: Ist der Messiasitel eine nachträgliche Erhellung einer implizit vorhandenen Praxis oder ist er ein historisch erhobener, mißverständlicher Anspruch? Es kommt jetzt nicht darauf an, daß die Schüler sich auf eine Meinung festlegen, vielmehr sollen sie einsehen, daß Wirken und Person Jesu mehrdeutig sind. Innerhalb der wissenschaftlich abgesicherten Daten sind eine Vielzahl von Deutungen zulässig, die aufgrund der unterschiedlichen Vorverständnisse der Interpreten zustandekommen. Schüler, die eine offene Rollenerwartung als Identitätsverständnis haben, werden Jesus eher nach der impliziten Christologie interpretieren als

30 Wohl nach der von R. Pesch, *Das Markusevangelium*, 2 Bde (HTKNT II 1-2), Freiburg 1976-77, im Anschluß an E. Dinkler, Petrusbekenntnis und Satanswort, in *Zeit und Geschichte*, FS R. Bultmann, hg. von E. Dinkler, Tübingen 1964, 127-153, vertretenen These, daß Jesus sich von Petrus als der Messias habe anreden lassen, aber ihm und zugleich den übrigen Jüngern das Schweigen geboten habe (Pesch zu Mk 8,27-30). Diese These hat bisher wenig Anklang gefunden. Wie soll man auch die historischen Hintergründe des Prozesses Jesu juristisch und formgeschichtlich würdigen, wenn Jesus sich tatsächlich im Geheimen einen messianischen Anspruch hat zuerkennen lassen? Die Umdeutung des Messiasititels auf den unschuldig leidenden Jesus wird doch erst durch die Auferweckung möglich.

Schüler, die ein rigides Rollenverständnis internalisiert haben und eine historisch objektivierende Absicherung verlangen.

5. Fazit

Die Mikro-Analyse hat bei beiden Unterrichtswerken eine Fülle von fruchtbaren Anregungen deutlich gemacht, aber auch Anfragen ausgelöst.

Bedürfen beide Unterrichtswerke einer Überarbeitung? Da zum Curriculum die ständige Revision gehört, wäre eine solche Forderung lediglich eine Banalität. Es ist allenfalls zu klären, ob sich beide Unterrichtswerke aufeinander zubewegen sollten. Doch der hier geführte synoptische Vergleich enthält bereits als methodologische Hypothese, daß die Objekte variable und unvollkommene Ausführungen einer zugrundeliegenden Struktur sind. Wird die Ideal-Ausführung durch Schulbuchharmonie erreicht? Der gescheiterte Versuch einer Evangelienharmonie warnt vor diesem Verfahren. Das "ideale" Schulbuch gibt es nicht und sollte es auch nicht geben.

Ich halte es weiter für wünschenswert, daß Schulbuchwerke mit unterschiedlicher Akzentsetzung (auf den engen oder weiten Religionsbegriff, auf Erzählung oder Begriff, auf Erschließung biblischer Tradition oder gegenwärtiger Thematik) miteinander konkurrieren. Die aus fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Forschungen kommenden Ansprüche an die ausgearbeiteten Themenvorschläge werden deren Überarbeitung hoffentlich ständig begleiten können. Zu diesem permanenten Revisionsprozeß sollte diese Analyse ein Beitrag sein.

Doch es stellt sich noch eine abschließende Frage: Divergieren die beiden Unterrichtswerke genügend?

Auffallend war ja gewesen, daß in beiden Konzeptionen Themen ohne Bibelzitate nur mit der Lupe zu finden waren. Wird eine moderne, schülerrelevante religiöse Problematik erst durch das Bibelzitat "christlich"? Entsprechende Schwierigkeiten habe ich mit der Funktion des biblischen Haftpunktes. Vermag er tatsächlich die christliche Dimension aufzudecken? Ein Vorschlag zur Gegenprobe: Was fehlt den Themen, wenn der biblische Haftpunkt gestrichen wird? Nichts – ich vermute sogar, der Themenvorschlag gewinnt an unterrichtlichem Aktionsraum.³¹ Der Lehrer steht nicht unter dem Druck, die christlich-religiöse Dimension am Bibelzitat aufzuweisen, und die Schüler sehen sich nicht genötigt, ihre gegenwärtige Lebenswelt auf die Vergangenheit hin zu

31 So G. Klages, *Die Bibel im Religionsunterricht. Plädoyer für den fachspezifischen Kurs*, Berlin 1974, 75-81; erneut aufgenommen in *Klages/Heinemeyer* (s. Anm. 16), 51-100; ähnlich P. Schladoth, *Überlegungen zur didaktischen Struktur des Religionsunterrichts*, in: *KatBl* 98 (1973) 477-491.

überspringen, um christlichen Sinn zu entdecken. Daß dann andere Themen gerade diesen Sprung zum Ziel haben, ermöglicht solche Abstinenz.

Andererseits bleiben die Differenzen offenkundig. Die Patmos-Bücher bieten eine didaktisch aufbereitete Verbindung der Arbeitselemente, die Zielfelder-Bücher vertrauen auf das Wirkungspotential der Einzelemente und die didaktische Phantasie der am Unterrichtsprozeß Beteiligten. Beide Konzeptionen sind sinnvoll, wobei die Patmos-Bücher auf eine lange, bewährte didaktische Erfahrung zurückgreifen können, während sich die Zielfelder-Bücher auf Neuland wagen. Allerdings sind die Materialien nicht so aufeinander abgestimmt, daß Lehrer und Schüler unmittelbar ohne große Vorbereitung die Verbindung zwischen ihnen herstellen können. Eine solche durchschaubare Zuordnung, die sich selbständig mitteilt, stellt auch zu hohe Anforderungen an die Schulbuchautoren, weil die Multivalenz der Einzelemente einer bewußten, didaktischen Steuerung bedarf, um eine Intention zu ergeben. Das Verbergen einer didaktischen Intention in der Anordnung der Elemente öffnet Fehldeutungen, Mißverständnissen und Abschweifungen zu sehr Tür und Tor. Grundsätzlich ist daher zu fragen, ob nicht doch sparsam verteilte Kommentare und Arbeitshinweise (umfangreicher als die bisherigen) für ein Schulbuch unerlässlich sind. Besonders wenn es um die kreative Beteiligung der Schüler an der Textrezeption- und -produktion geht, können meines Erachtens ausführliche Arbeitsanweisungen nicht fehlen. Anregend sind für dieses schülerorientierte Lesen besonders einige Varianten der Patmos-Schulbücher für die Hauptschule. "Zeichen der Hoffnung. Grundfassung" schreibt bei den Themen "Die Herkunft Jesu" und "Anfang und Ende der Welt" aus antizipierter Schülerperspektive jeweils einen fiktiven Brief an den biblischen Autor und läßt ihn entsprechend fiktiv antworten. Die biblische Theologie wird in einen fiktiven Schüler-Autor-Dialog verflüssigt und vom Erfahrungsstand der Schüler her entworfen. Dieses Verfahren läßt sich weiter entwickeln. Brief und Antwort müssen nicht vorgegeben sein. Vielmehr sollten die Materialien so aufbereitet sein, daß sie die Schüler anregen, selbst Brief und Antwort zu verfassen.

Meine Erwartungen gehen dementsprechend dahin, daß bei dem angestrebten "schülerorientierten Religionsunterricht" die Erfahrungen und Aktivitäten der Schüler im Umgang mit der biblischen Tradition noch stärker angesprochen werden. Es geht um die Herstellung eines dialogischen Kommunikationsprozesses zwischen Lehrer-Schüler-Schüler mit den alltäglichen Medien der religiösen Kommunikation. Meines Erachtens sollte in ihr nach wie vor der verbale Dialog vorherrschen, aber nicht allein herrschen. Denn primärer Träger des "Wortes Gottes" ist das verbale Wort, insbesondere das Bekenntnis und

die Erfahrungserzählung.³²

Selbstverständlich umfaßt das "Handlungsspiel"³³ der religiösen Äußerung die gesamte Person, die Zeugnis gibt, so daß die anderen semiotischen Ausdrucksmöglichkeiten ebenfalls religiös qualifiziert werden und mit geringerer Gewichtung in den Dialog eingehen sollten.³⁴ Entscheidend bleibt, daß nicht der Lehrer mit seiner Ausdrucksvielfalt und seiner Verarbeitung der biblischen Tradition dominiert, sondern daß die Schüler ihre religiösen Ausdrucksmöglichkeiten und ihren religiösen Zugang zur Tradition kompetent einsetzen und weiterentwickeln.³⁵ Das Ziel sollte sein, daß die Schüler ihre internalisierte Weltanschauung zu reflektieren beginnen, einen bewußten, verantworteten Standpunkt gewinnen und die biblische Tradition in ihm verorten.³⁶ Die verbale Äußerung wird in diesem Klärungsprozeß die dominierende Rolle spielen müssen, wenn die Schüler eine Verständigung erreichen wollen. Selbstverständlich sollen auch die non-verbalen Ausdrucksmöglichkeiten aktiviert werden. Nur wäre es fatal, wenn aus Horror vor einem "vertexteten" oder "verkopften" Religionsunterricht die Sprechfähigkeit der Schüler tabuisiert würde, was den besprochenen Schulbüchern auch völlig fern liegt. Der Dialog sollte zur Festigung und Offenheit des Standpunktes gegenüber der Kultur in ihrer Synchronie und Diachronie führen.³⁷ Weltanschauung wird dann als offener Horizont wachsender Erfahrung und differenzierter Wahrnehmung erfahren. Gegenüber der Überflutung von Medien³⁸ sollten besonders die Religionsbücher in diese elementare Struktur des Dialogs einüben.

32 E.J. Bucher, Religiöse Erzählungen und religiöse Erkenntnis. Erste Schritte zur Bestimmung des kognitiven Gehalts religiöser Texte, Bonn 1978, 75-300; Dormeyer (s. Anm. 21), 42-52.

33 S.J. Schmidt, Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation (UTB 202), München 1973, 43ff; H. Frankemölle, Biblische Handlungsanweisungen. Beispiele pragmatischer Exegese, Mainz 1983.

34 G. Lange, Religionsunterricht als Sehschule durch Metaphern, in: KatBl 102 (1977) 715-723.

35 Die Schüler sollten nicht zu kleinen Exegeten oder Pseudo-Exegeten ausgebildet werden (so zu Recht G. Stachel, in: ders. (Hg.), Bibelunterricht, dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Bibelunterrichts (SPT 11), Zürich 1976, 120-141), aber auch nicht zu kleinen Systematikern oder Pseudo-Systematikern, die schon vor dem Lesen aufgrund ihres "Religionsstunden-Ichs" wissen, was der Bibeltext abzuwerfen hat.

36 L. Hauser, Theologie und Kultur. Transzendentaltheologische Reflexionen zu ihrer Interdependenz, Altenberge 1983, 36-41; R. Baumann, Gesichtspunkte für einen "besseren" Umgang mit Bibeltexten, in: KatBl 102 (1977) 213-222.

37 Vgl. Dormeyer (s. Anm. 21) 117f.

38 K.H. Hochwald, Neue Medien - Auswirkungen in Familie und Erziehung. Literaturstudie zum Diskussionsstand in Wissenschaft und Politik, Comenius-Institut Münster 1983.

Die besprochenen Religionsbücher können in diesem offenen Dialogprozeß beim kritischen Gebrauch zum "Proteus" bzw. zum "Evangelium" werden, die zur Beteiligung einladen, ohne Inhalt und Form des Ergebnisses schon vorher festzulegen.

Prof. Dr. Detlev Dormeyer
Bahnhofstr. 56 b
4403 Senden-Bösensell

THEODOR EGGERS

MARTIN LUTHER IN SCHULBÜCHERN FÜR DEN KATHOLISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SEKUNDARSTUFE I¹

1. Abgrenzungen

Die Rückfrage nach "Martin Luther in Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I" ist doppelt motiviert (gewesen): Sie war einerseits Tribut an das sogenannte Lutherjahr 1983, in dem ich im Sommersemester ein entsprechendes Seminar an der Universität - Gesamthochschule - Duisburg durchführte; sie steht andererseits im Zusammenhang mit verschiedenen Vorarbeiten zur Didaktik und Methodik des Religionsunterrichts in dieser Schulstufe. Das leitende Interesse ist (war) also religionspädagogischer Art. Dies grenzt den Beitrag perspektivisch von anderen möglichen Untersuchungen ab.

Nun wird ein katholischer Religionspädagoge bei aller ökumenischen Gesinnung, die ihn tatsächlich prägt oder um die er mindestens bemüht ist, didaktische Materialien zu diesem speziellen Thema mit anderen Augen lesen als der (die) evangelische Fachvertreter(in). Der konfessionelle Standort verpflichtet daher nicht weniger als die eingangs benannte religionspädagogische Perspektive, nachdrücklich und gesondert an den alten scholastischen Grundsatz zu erinnern, daß das Vorverständnis des Rezipienten entscheidend bedingt, was und wie rezipiert wird.²

Über diese beiden grundsätzlichen Prämissen hinaus sind die nachfolgenden Ausführungen auch durch einige pragmatisch begründete Vorentscheidungen definiert, die teilweise schon aus der Formulierung des Themas zu entnehmen sind:

Analyse und Reflexion bleiben demzufolge auf Schulbücher für die Sekundarstufe I ohne weitere Differenzierung nach Schulformen und hier wiederum auf solche für den katholischen Religionsunterricht begrenzt, wenngleich gerade bei diesem Thema eine vergleichende Analyse im Blick auf Werke für den evangelischen Religionsunterricht auf-

1 Will man in der gewählten Formulierung "Martin Luther in ..." nicht nur eine Reverenz vor der Bedeutung und Persönlichkeit des Reformators sehen und mehr als nur ein willkommenes Kürzel pars pro toto, so läßt sie sich als vorläufige Andeutung begreifen, im Religionsunterricht sei der Akzent vornehmlich auf die Reformation(sgeschichte) im engeren Sinne zu setzen, während die Behandlung der Reformation(sgeschichte) im weiteren Sinne im wesentlichen dem Geschichtsunterricht überlassen bleiben könne. Zur Unterscheidung von Reformation i.e.S. und i.w.S. vgl. E. K. Sturm, Geschichte der Reformation im Unterricht, Gütersloh 1975, 7. Eine generelle Entscheidung in der didaktischen Frage, ob und inwieweit geschichtliche Ereignisse im Unterricht personalisiert werden können und sollen, ist damit nicht getroffen, auch wenn gerade in diesem Fall nicht zuletzt sachliche Gründe eine positive Antwort nahelegen mögen.

2 Vgl. diesbezügliche Anmerkungen bei I. Hantsche, Die Behandlung der Reformation im Geschichts- und Religionsunterricht. Thesen und Anregungen für den Unterricht, in: EvErz 24 (1972) 350-356.

schlußreich sein könnte³ und eine schulformspezifische Reflexion, vor allem im Blick auf die Hauptschule und ihre Schüler, besonders geboten erscheint.⁴

Der Begriff Schulbücher signalisiert, daß nur ein bestimmtes Genus didaktischer Materialien befragt wird.⁵ Aus dieser Gruppe sind noch einmal jene Bücher vernachlässigt, die ausschließlich für den Unterricht in Kirchengeschichte konzipiert sind⁶, ebenso wie die beiden neueren Katechismen.⁷

Schließlich sind nur Schulbücher berücksichtigt, die nach dem Synodenbeschluß "Der Religionsunterricht in der Schule" (1974) erschienen sind⁸, der in den Bemühungen um

3 Vgl. u.a. Kursbuch Religion. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, Stuttgart/Frankfurt: 5./6. Schuljahr (1976), 59-70 (Evangelisch - Katholisch), 71-88 (Martin Luthers Entdeckung - Die neue Gerechtigkeit), Lehrerkommentar (1977), 105 - 116 bzw. 117-138; 7./8. Schuljahr (1978), 121-134 (Weltweite Reformation - Johannes Calvin), Lehrerkommentar (1980), 134-156; 9./10. Schuljahr (1979), 115-128 (Das Leben kann noch einmal beginnen: Rechtfertigung), Lehrerkommentar (1981), 203-227. Vgl. auch H. Schmidt/J. Thierfelder, 28 Unterrichtseinheiten für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr, Stuttgart 1976, 57-64 (Evangelisch - Katholisch), 65 - 74 (Reformation: Martin Luther); H. Schmidt/J. Thierfelder, 27 Unterrichtseinheiten für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Stuttgart 1978, 265-280 (Mittelalter: Geborgen, gefangen, verstrickt), 349-362 (Die Reformation Martin Luthers), 363-380 (Johannes Calvin, der Genfer Reformator); U.-Frühchel/K. Lorkowski, Religion im 7./8. Schuljahr. 116 Stundenentwürfe mit 96 Kopiervorlagen, Zürich/Köln 1981, 43-91 (Wie es zur Reformation und zur katholischen Reform kam), 93-107 (Vertrauen ist gut - Leistung ist besser?!).

4 Diese Aufgabe erwächst sowohl aus der besonderen religionspädagogischen Verantwortung für eine vernachlässigte Schülerschaft wie auch aus dem ausdrücklichen Anspruch der Autoren, Schulbücher für den Religionsunterricht in der Hauptschule vorgelegt zu haben.

5 Vgl. B. Merten, Materialien und Medien zum Thema MARTIN LUTHER, Frankfurt 1983 (Hg. vom Amt für katholische Religionspädagogik, DKV-Diözesanverband Limburg).

6 Vgl. A. Läßle (Hg.), Kirchengeschichte in Längsschnitten, München 1968, 140-150; W. Brüggelboes/R. Mensing, Kirchengeschichte, Düsseldorf 1972, 101-119; W. Blasig/H. Bohusch, Von Jesus bis heute. 46 Kapitel aus der Geschichte des Christentums, München 1973, 96-111. Mit Lehrerkommentar, München 1978, 132-163; H. Gutschera/J. Thierfelder, Brennpunkte der Kirchengeschichte, Paderborn 1976, 120-153. Mit Lehrerkommentar, Paderborn 1978, 110-139; A. Läßle, Kirchengeschichte. Der Weg Christi durch die Jahrhunderte, München 1976, 129-139.

7 Vgl. Botschaft des Glaubens, Donauwörth/Essen 1978, 202-205; Grundriß des Glaubens, München 1980, 202-204.

8 Analysen zum Thema sind, von Ausnahmen abgesehen, in der Vergangenheit vornehmlich auf Schulbücher für den Geschichtsunterricht bezogen gewesen. Vgl. u.a. H. Vollstedt, Die Darstellung der Reformation und der Gegenreformation in deutschen Schulgeschichtslehrbüchern des 19. und 20. Jahrhunderts, Wiesbaden-Dotzheim 1969; I. Hantsche, Die Reformation als Thema des Geschichts- und Religionsunterrichts und ihre Darstellung in Schulbüchern für die Sekundarstufe I, in: H. E. Schallenberg (Hg.), Zur Sache Schulbuch, Bd. 3: Das Schulbuch. Bemühungen und Ansätze zur Verbesserung und Weiterentwicklung, Ratingen 1972, 64-87; G. Eckert/O.-E. Schüdekopf (Hg.), Reformation und Gegenreformation in den Schulbüchern Westeuropas. Schriftenreihe des internationalen Schulbuchinstituts, 20. Band, Braunschweig 1974, 83-102. Differenzierte themenbezogene Untersuchungen zu neueren Religionsbüchern sind mir nicht bekannt. Zu vereinzelt kritischen Fußnoten vgl. u.a. K. Pellens, Kirchliche Reformbewegungen des 15. und 16. Jahrhunderts in Lehrplänen, Schulbüchern und im Unterricht, in: Jeismann/Riemenschneider (Hg.), Geschichte Europas für den Unterricht der Europäer, Braunschweig 1980, 67-86; K. J. Lesch, Die Bedeutung der Reformationsgeschichte für den katholischen Religionsunterricht, in: KatBl 106 (1981) 212-216; V. Pfnür, Das Thema 'Reformation' im Religionsunterricht und in der Erwachsenenbildung, in: KatBl 106 (1981) 204-211.

eine Reform und zeitgemäße Gestaltung dieses Unterrichts seit der sogenannten "empirischen Wende in der Religionspädagogik" (1968)⁹ maßgebliche Akzente gesetzt hat.¹⁰

In dem so abgesteckten Rahmen erstrecken sich die vorliegenden Ausführungen auf folgende Schulbücher¹¹:

ZIELFELDER RU 7/8. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, 7./8. Schuljahr, München 1977¹²;

SUCHEN UND GLAUBEN 7/8. Religionsunterricht, Sekundarstufe I, 7./8. Schuljahr, Teil 1, Hildesheim 1978¹³;

WEGE DES GLAUBENS 7/8. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I, Bd. 2, Jahrgangsstufe 7/8, Düsseldorf 1979¹⁴;

RELIGION IN DER HAUPTSCHULE 7. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre in den Klassen 5-9, 7. Jahrgangsstufe (Klasse), München 1980¹⁵;

RELIGIONSBUCH FÜR DIE HAUPTSCHULE 7. Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht, 7. Jahrgangsstufe, Donauwörth 1981¹⁶.

9 Diese von K. Wegenast erstmals so bezeichnete Wende war zunächst der Reflex auf eine umfassende Zäsur in der Zeit der sechziger Jahre in gesellschafts- und bildungspolitischer, theologischer, pädagogischer und didaktischer Hinsicht. Vgl. Th. Eggers, Religionsunterricht und Erfahrung. Zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts in der Primarstufe, München 1978, 95-131.

10 Vgl. u.a. Konvergenzargumentation zur Begründung eines von der Katechese unterschiedenen schulischen Religionsunterrichts; Orientierung an einem erweiterten Religionsbegriff; Verpflichtung auf eine am Menschen orientierte, weltoffene und gesellschaftsbezogene Theologie; Ausrichtung auf eine Didaktik der Korrelation; Differenzierung in der Zielsetzung nach dem Maß einer heterogenen Schülerschaftslage.

11 Nicht berücksichtigt wurde: Religion am Gymnasium. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre in den Klassen 5-11, 8. Jahrgangsstufe (Klasse), München 1980. Das Thema wird dort im 11. Kapitel (Brennpunkte der Kirchengeschichte, 155-157) im Kontext der Fragen Kirche und Reich im Mittelalter, Trennung zwischen Ost- und Westkirche (1054) und Glaube und Naturwissenschaft (Kopernikus, Galilei, Kepler) im Umfang von einer Seite behandelt. Die Entscheidung, Zielfelder ru 7/8 in die Analyse einzubeziehen, obwohl auch dort das Thema innerhalb eines umfassenderen Kapitels (Stationen der Kirchengeschichte, 173-190) als Lerneinheit im Umfang von drei Seiten behandelt ist, liegt in der Verbreitung dieses Schulbuches begründet. Andere Kriterien lassen eine Bevorzugung nicht gerechtfertigt erscheinen.

12 Die ausgewiesene Differenzierung des Unterrichtswerkes in eine Fassung A (Hauptschule) und B (Realschule, Gymnasium) wirkt sich in der Anlage und den Inhalten des in Frage stehenden Kapitels nicht aus. Vgl. Zielfelder ru 7/8, Lehrerkommentar, Teilband 2, München 1981, 379-389, 398-407. Der Leser sollte im übrigen wissen, daß ich an der Erarbeitung dieses Schulbuches beteiligt gewesen bin.

13 Das Unterrichtswerk ist als Schülermappe so angelegt, daß die einzelnen Blätter nur einseitig bedruckt, fallweise durch Arbeitsaufgaben vorstrukturiert sind und in der Regel auf ein Medium begrenzt bleiben. Diese Tatsachen erklären den Seitenumfang des Kapitels. Die Blätter sind perforiert und können so je einzeln den Schülern an die Hand gegeben werden, sollte dies aus didaktischen und/oder methodischen Überlegungen gewünscht werden. Vgl. Suchen und glauben 7/8, Teil 1, Lehrerband, Hildesheim 1978, 11 f, 35-56.

14 Inzwischen liegt zu diesem Unterrichtswerk auch eine sogenannte Grundfassung (für die Hauptschule) vor: Wege des Glaubens. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 7/8, Düsseldorf 1981, hier 180-198.

15 Vgl. Religion in der Hauptschule 7, Lehrerkommentar, München 1980, 135-152.

16 Das hier in Frage stehende Kapitel ist mit geringfügigen Veränderungen auch Bestandteil in: Mitten unter euch. Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht, 7. und 8. Jahrgangsstufe, Donauwörth 1983, 243-260.

2. Vor-Fragen

Durch die vorangegangene kurze Einführung ist der Leser, gleichsam wie der Besucher einer Ausstellung auf den ersten Seiten des entsprechenden Katalogs, darüber informiert worden, welche Exponate er erwarten kann, nach welchen Gesichtspunkten sie ausgewählt wurden und aus welchen Gründen mögliche andere keine Berücksichtigung fanden. Auch der nun folgende Abschnitt verbleibt noch im Rahmen einer Ein- bzw. Hinführung. Er kreist um Fragen, die der Erstellung wie der Analyse von Schulbüchern vorausliegen und die doch wesentlich die eine wie die andere Aufgabe definieren. Was dazu, gestützt auf einschlägige Literatur, gesagt wird, überschreitet nicht den Charakter von Kurzformeln. Ihre Darstellung in Form von Skizzen nötigt zwar noch einmal zur Konzentration, läßt aber auch infolge der Visualisierung Grundstrukturen und Zusammenhänge plastischer aufscheinen.

Die Vor-Fragen, auf die annähernde Antworten versucht werden, zielen

- auf das Schulbuch,
- auf die Struktur der Sache,
- auf die Ausgangslage der Schüler.

Mit diesem Dreischritt, so wird angenommen, läßt sich das Umfeld hinreichend sondieren, um später Befunde (3) und Bedenken (4) aus der Rückfrage nach "Martin Luther in Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I" verständlich und begründet einordnen zu können.

2.1 Zum Schulbuch

"Ohne Ansätze zu einer Theorie des Schulbuchs ist keine Kritik des Schulbuchs zu leisten, es sei denn, es bliebe bei intuitiv empfundenen Hinweisen auf Detailmängel."¹⁷ Mit dieser Feststellung verpflichtete schon vor zehn Jahren H. Halbfas den Kritiker auf die gleiche heuristische Ausgangsposition wie den Schulbuchautor. Dabei verschwieg er freilich auch nicht das Dilemma, in dem der eine wie der andere sich befanden; denn: "Es gibt heute noch keine Theorie des Schulbuchs, eigentlich nicht einmal Versuche zur Theoriebildung."¹⁸

Eine umfassende Theorie ist auch bis auf diesen Tag nicht geschrieben worden; wohl aber ist durch verschiedene Beiträge eine diesbezügliche Diskussion in Gang gekommen, die das Problembewußtsein geschärft hat und das beschworene Defizit mildern hilft. An solchen noch unsystematischen Vorarbeiten ist die erste Kurzformel orientiert.

Schulbücher für den Religionsunterricht werden, wie entsprechende Lehr- und Lernmittel für andere Unterrichtsfächer, in einem komplizierten Bedingungsgefüge divergierender Faktoren erstellt. In diesem Kontext, der "nur durch eine umgreifende Feldanalyse in seinen Zusammenhängen erfaßt werden" kann¹⁹, können "einige der Faktoren... so bestimmend sein, daß das Schulbuch nur bei ihrer strikten Beachtung - und sei es unter Verzicht auf bessere, aber entgegenstehende Einsichten ihrer Autoren - zustandekommt. Anpassungsbereitschaft, Kompromißwilligkeit, vorauseilender Gehorsam und taktisch-politische Klugheit angesichts herrschender Erwartungen sowie staatlicher und kirchlicher

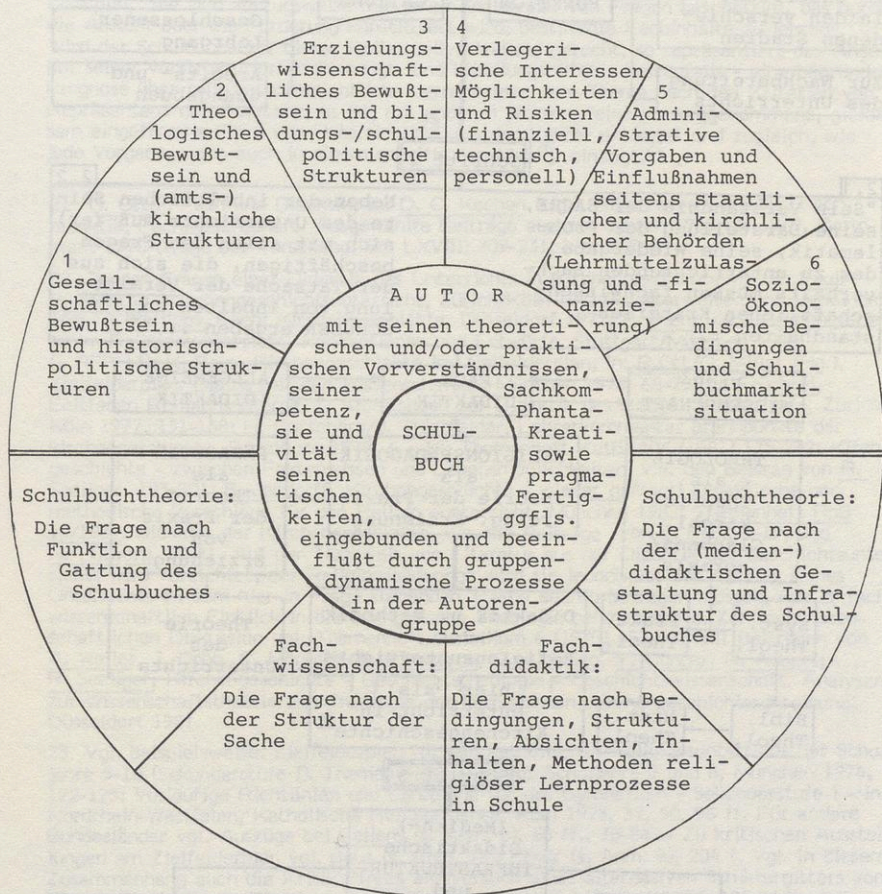
17 H. Halbfas, Religionsbücher für die Grundschule. Eine Untersuchung ihrer didaktischen Konzeption, in: religion heute. Informationen zum religions-unterricht 6 (1974) 1-5, hier 1.

18 Ebd.

19 H. Halbfas, Prinzipien zur Gestaltung von curriculumbezogenen Schulbüchern, in: K. Frey (Hg.), Curriculum-Handbuch II, Zürich/München 1975, 149-157, hier 149.

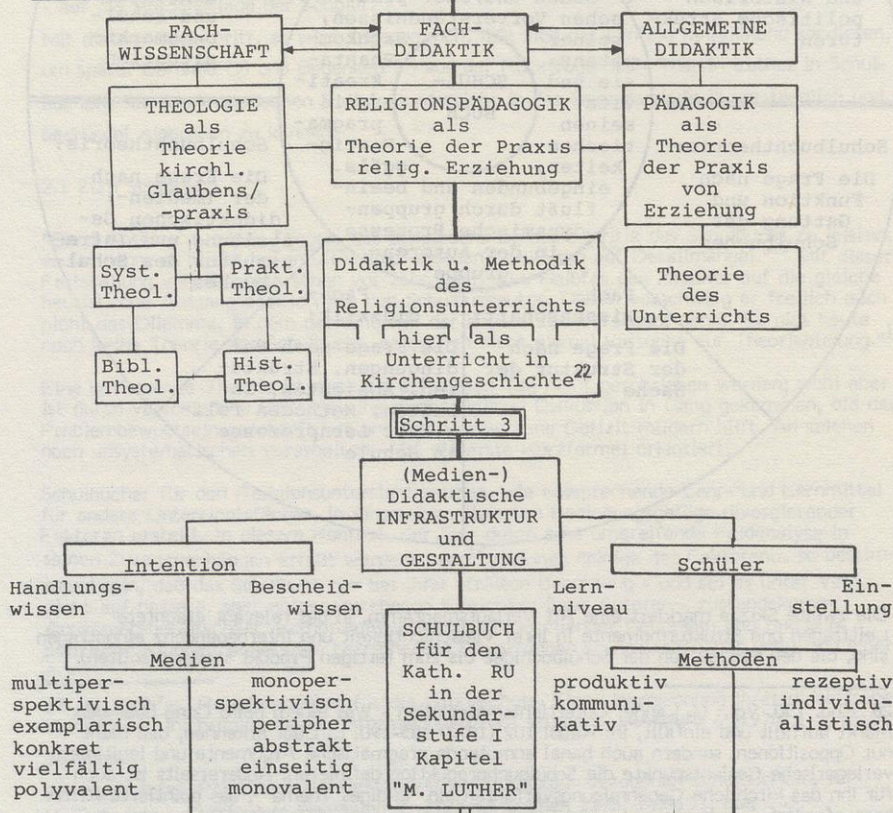
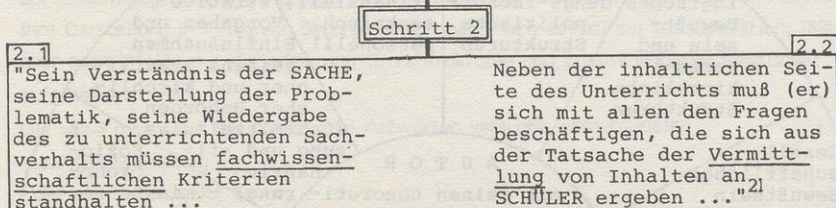
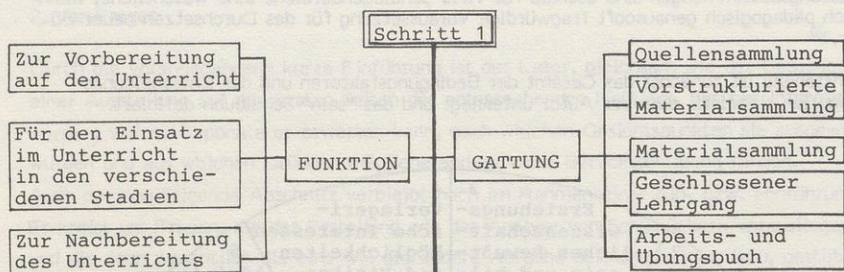
Zulassungsbestimmungen sind deshalb für viele Schulbuchbereiche eine wesentliche, wenn gleich pädagogisch genauso oft fragwürdige Voraussetzung für das Durchsetzen neuer Bücher.²⁰

Nachstehend ist zunächst das Gesamt der Bedingungsfaktoren und der Entscheidungskategorien skizziert, dem der Autor unterliegt und das "sein" Schulbuch definiert.



Die zweite Skizze markiert eine Art Verlaufsdiagramm, in das relevant erachtete Leitfragen und Strukturmomente in ihrer Vielschichtigkeit und Interdependenz eingetragen sind, die den Prozeß von der Schulbuchidee bis zum fertigen Produkt steuern (sollten).

²⁰ Ebd. 150. Vgl. G. Lange, Unterrichtsmaterialien - Was einem beim Gang über den Markt auffällt und einfällt, in: KatBl 102 (1977) 185-190. L. Läßt erkennen, daß nicht nur Oppositionen, sondern auch banal anmutende pragmatische Argumente und legitime verlegerische Gesichtspunkte die Schulbuchproduktion definieren. Andererseits ist auch für ihn das kirchliche Genehmigungsverfahren ein "leidiges Thema", das pointierte Kritik herausfordert.



Das Verlaufsdiagramm zeigt deutlich, wie eng die Fragen nach dem Schulbuch mit Leitfragen und Strukturmomenten der Planungsaufgabe Religionsunterricht schlechthin zusammenhängen. In dieser von exklusiv medienspezifischen Aspekten entgrenzten Perspektive nähern sich die Rollen des Schulbuchautors wie des -kritikers der Rolle des Religionslehrers an, dem ein bestimmtes Thema für seinen Unterricht in einer bestimmten Jahrgangsstufe durch amtliche, von Staat und Kirche gemeinsam verantwortete Lehrpläne vorgegeben ist.²³ Die Bühne für diese Rolle ist das Feld der Fachdidaktik als jener Disziplin, "die sich vorzugsweise mit jenem Ineinander von Fragen beschäftigt, das durch die Absicht oder die Forderung konstituiert wird, bestimmte Fachinhalte zu lehren".²⁴ Wird der Schulbuchautor dieser Rolle stellvertretend gerecht, so repräsentiert das Angebot seiner vorstrukturierten Planungs- und Handlungshilfen - bestenfalls - eine begründete Prognose über religionsunterrichtliche Lernprozesse zum Thema nach den Kriterien von Repräsentanz und Relevanz; es ist, mit anderen Worten, "eine vorweggenommene, gleichsam eingefrorene Form von Unterricht"²⁵, die den Lehrer entlastet und zugleich, wie jede Vorgabe, wenn auch in einem spezifischen Maß²⁶, einengt.²⁷

21 G. Otto, Fach und Didaktik, in: D. C. Kochan (Hg.), Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969, Darmstadt 1970 (Wege der Forschung, Bd. LXVIII) 209-231, hier 209 f.

22 Zu den Fragen einer Didaktik des Unterrichts in Kirchengeschichte vgl. E. Paul/P. Sonntag, Kirchengeschichtsunterricht, Zürich/Köln 1971 (= Unterweisen und Verkünden 14); A. Philipps, Fach: Kirchengeschichte, Düsseldorf 1971; P. Biehl u.a., Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Konzeptionen und Entwürfe, Stuttgart/München 1973 (= RPP 13); K. Baus, Kirchengeschichte im Zielfelderplan, in: R. Ott/G. Miller (Hg.), Zielfelderplan. Dialog mit den Wissenschaften, München 1976, 68-79; U. Früchtel, Leitfaden Religionsunterricht. Arbeitsbuch zur Didaktik des Religionsunterrichts, Zürich/Köln 1977, 131-168; H. Gutschera/J. Thierfelder, Lehrerkommentar Brennpunkte der Kirchengeschichte, Paderborn 1978, 6 - 12; Themenheft KatBl 106 (1981) 175-252: Kirchengeschichte - zwischen Faktenwissen und Lebensmöglichkeiten, v.a. den Beitrag von R. Seeliger, 193-201; B. Jendorff, Kirchengeschichte - wieder gefragt! Didaktische und methodische Vorschläge für den Religionsunterricht, München 1982; Themenheft RpB 10/1982: Didaktik der Kirchengeschichte, v.a. die Beiträge von E. Paul, 3-19, und N. Hörberg, 20-41. Auf den Nachweis von Literatur aus der Didaktik des Geschichtsunterrichts wird verzichtet; der Religionspädagoge wird sie jedoch bei der Planung seines Unterrichts zu dem hier in Frage stehenden Thema ebenso befragen müssen, wie er fachwissenschaftlich Einblick in die evangelische Theologie nehmen sollte. Zur fachwissenschaftlichen Diskussion vgl. Themenheft Concilium 6 (1970) 457-520 mit Beiträgen von A. Weiler, J. Cobb, C. Mönnich, B. Plonger, G. Alberigo, Y. Congar, R. Aubert; R. Seeliger, Kirchengeschichte - Geschichtstheologie - Geschichtswissenschaft. Analysen zur Wissenschaftstheorie und Theologie der katholischen Kirchengeschichtsschreibung, Düsseldorf 1981.

23 Vgl. beispielsweise: Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10 (Sekundarstufe I). Themenfeldskizzen der Schuljahre 7 und 8, München 1974, 122-125; Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen, Katholische Religionslehre, Köln 1978, 37, 50, 96 ff. Für andere Bundesländer vgl. Auszüge bei Pellers (s. Anm. 8), 68 ff., 78-84. - Zu kritischen Ausstellungen am Zielfelderplan vgl. Baus (s. Anm. 22); Pfnür (s. Anm. 8), 204 f. Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Kritik Pfnürs am Versuch eines alternativen Strukturgitters von Biemer/Biesinger (in: Theologie im Religionsunterricht, München 1976, 108-116).

24 Otto (s. Anm. 21), 210 f.

25 G. Brockmann, Religionsbuch, in: D. Zilleßen (Hg.), Religionspädagogische Praktikum, Frankfurt/München 1976, 58-64, hier 58.

26 Vgl. R. Baumann/G. Stapel, Curriculum und Unterrichtsplanung, Eine Hilfe zur Analyse und Bewertung didaktischer Materialien, Münster 1974.

27 Die Gefahr, als "Planungersatz" (Hagstedt) mißverstanden und mißbraucht zu werden, birgt (fast) jedes Religionsbuch (und Schulbuch). Es kann den (Religions-)Lehrer leicht dazu verführen, "sich eine weitere Planungsarbeit zu ersparen, das adressatenneutrale Lernangebot ohne Adaptation zu übernehmen, mithin die spezifischen Voraussetzungen der

Mit den beiden folgenden Kurzformeln zur Struktur der Sache und zur Ausgangslage der Schüler werden, soweit möglich, jene beiden Größen eingeholt, die alle Entscheidungen über die didaktische Infrastruktur wesentlich determinieren.

2.2 Zur Struktur der Sache

Ist die katholische Forschung zu Martin Luther und zur Reformation(sgeschichte) schon für den (evangelischen) Fachwissenschaftler vor fünfzehn Jahren "nahezu unübersehbar" gewesen, wie er im Blick auf die damals vorliegende Literatur bemerkte²⁸, so mutet das Vorhaben, im Kontext der religionspädagogischen Rückfrage nach "Martin Luther in Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I" eine fachwissenschaftlich vertretbare Kurzformel zur Struktur der Sache zu erstellen, vermessen und wie das berüchtigte Sisyphos-Unternehmen an. Wenn der Versuch dennoch, aus den vorab skizzierten Gründen, gewagt wird, so hat er aufs Ganze gesehen, nicht mehr als den Charakter einer orientierenden Fußnote, die Grundlinien nachzeichnet und Knotenpunkte sichtbar macht. Bei ihrer Abfassung sind im wesentlichen Lageberichte und Forschungsüberblicke leitend gewesen.²⁹

Die Fülle an Literatur, die mit dem Lutherjahr noch einmal sprunghaft angestiegen ist, signalisiert das vitale Interesse, "mit dem man sich auf katholischer Seite um das theologische und kirchliche Wirken des Reformators bemüht."³⁰ Dabei gibt es die katholische Lutherforschung nicht; man muß vielmehr zwei Richtungen unterscheiden, deren Ausein-

eigenen Schüler, ihre persönliche Lerngeschichte, den besonderen Lernstil der Klasse, den individuellen Lernhilfebedarf unberücksichtigt zu lassen": H. Hagstedt, Planungshilfen oder Planungsersatz? Überlegungen zum didaktischen Standort des Schulbuchs, in: KatBl 102 (1977) 199-203, hier 203.

28 Vgl. H.-M. Barth, Luther und die Reformation in katholischer Darstellung, in: Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft 59 (1970) 558-571, hier: 558.

29 Vgl. O. H. Pesch, Hinführung zu Luther, Mainz ²1983; B. Lohse, Martin Luther. Eine Einführung in sein Leben und Werk, München ²1983; P. Manns/H. N. Loose, Martin Luther, Freiburg 1982; R. Friedenthal, Luther. Sein Leben und seine Zeit, München 1982 (Serie Piper 259). A. Sauer, Wandlungen des Lutherbildes, in: rhts 9 (1966) 113-119; E. Iserloh, Luther in der neueren katholischen Kirchengeschichtsschreibung, in: EvErz 18 (1966) 269-277; ders., Luther und die Kirchenspaltung. Was verbindet ihn mit, was trennt ihn von der katholischen Kirche?, in: KatBl 108 (1983) 27-41; O. H. Pesch, Zwanzig Jahre katholische Lutherforschung, in: Lutherische Rundschau 16 (1966) 392-406; Barth (s. Anm. 28); B. Moeller, Die allgemeine Reformationsgeschichte Deutschlands in der heutigen Forschung; ders., Die Vorreformation in der heutigen Forschung, beide in: Eckert/Schüddekopf (s. Anm. 8), 22-33, 34-40; Themenheft Concilium 12 (1976) 473-543: "Luther damals und heute", v.a. die Beiträge von J. Brosseder, Die katholische Luther-Rezeption, 515-521, und O. H. Pesch, Der gegenwärtige Stand der Verständigung, 534-543; J. Brosseder, Das heutige katholische Lutherbild, in: Una Sancta 37 (1982) 281-292; E. Maron, Das katholische Lutherbild der Gegenwart. Anmerkungen und Anfragen, Göttingen 1982 (= Bensheimer Hefte 58); P. Manns (Hg.), Zur Lage der Lutherforschung heute, Wiesbaden 1982; H.-F. Geißer u.a., Weder Ketzer noch Heiliger. Luthers Bedeutung für den ökumenischen Dialog, Regensburg 1982; K. Lehmann (Hg.), Luthers Sendung für Katholiken und Protestanten, München/Zürich 1982.

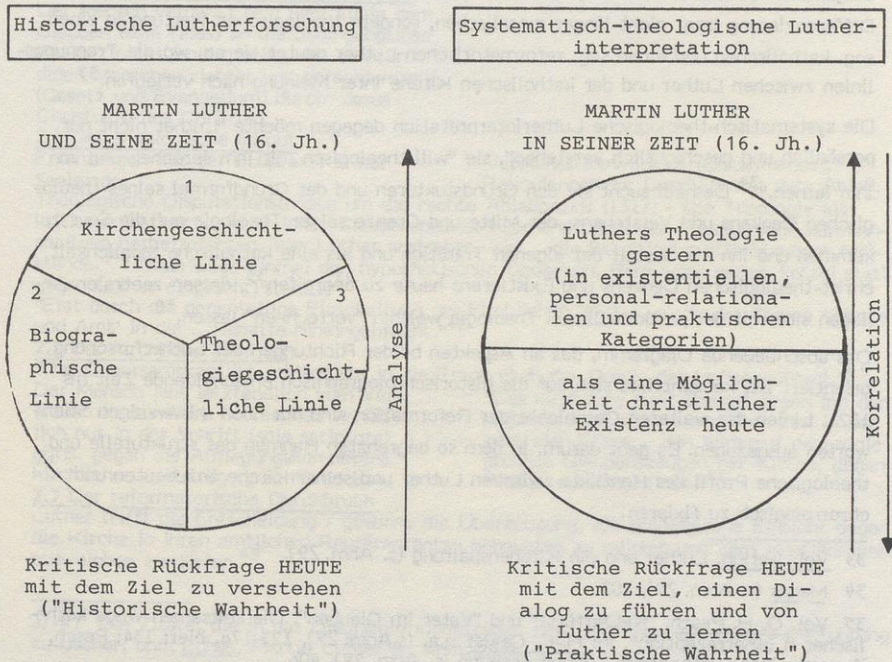
30 Barth (s. Anm. 28), 570.

andersetzung noch nicht befriedigend ausgetragen ist³¹, wenngleich eine Verständigung über Gemeinsamkeiten greifbar erscheint:³²

Einerseits die historische Lutherforschung der sogenannten Lortz-Schule, heute vor allem vertreten und profiliert durch E. Iserloh und P. Manns;

andererseits die systematisch-theologische Lutherinterpretation der sog. Ökumeniker-Schule, inspiriert durch H. Fries, vertreten und profiliert durch A. Brandenburg, A. Hasler, J. Brosseder, St. Pfürtner und vor allem O. H. Pesch.

Vereinfacht lassen sich die beiden Ansätze so skizzieren:



Die historische Lutherforschung nähert sich ihrem Gegenstand dabei unter drei Perspektiven: Auf der kirchengeschichtlichen Linie deckt sie die Mißstände in Leben und Lehre der (Amts-)Kirche des Spätmittelalters auf und gibt die Notwendigkeit einer Reform an

³¹ Vgl. K. Lehmann, Luther in der modernen katholisch-systematischen Theologie, in: Manns (Hg.), Zur Lage der Lutherforschung heute (s. Anm. 29), 88 Anm. 36. - Lehmann betont die Abhängigkeit der systematischen Theologie vom Stand der historischen Erforschung und Wertung des Lutherbildes (vgl. ebd., 80).

³² Vgl. Manns (s. Anm. 29), 106: Manns formuliert drei Aspekte: 1. Dem Grundanliegen von Pesch folgen und den Glauben des Reformators als Möglichkeit des eigenen Glaubens begreifen; 2. die unterschiedlichen methodischen Ansätze als komplementär einschätzen; 3. die ökumenische Zielsetzung zuerkennen.

Haupt und Gliedern zu erkennen. Auf der biographischen Linie spürt sie den persönlichen Anfechtungen Luthers, seiner Gewissensnot und seinem Leiden am Zustand der Theologie und der Kirche seiner Zeit nach. Sie würdigt dabei seine subjektive Lauterkeit und tiefe Religiosität ebenso wie seine seelsorgliche Verantwortung, die ihn zu einer neuen Theologie und zu reformatorischem Handeln führen. Auf der theologiegeschichtlichen Linie schließlich fragt sie zurück nach den Voraussetzungen Luthers in der katholischen Tradition (Paulus, Augustinus, deutsche Mystik) und in den philosophischen Strömungen des Spätmittelalters und sucht Abhängigkeiten und Beeinflussungen aufzuweisen. Dabei räumt sie zwar ein, daß Luther einen Katholizismus niederrang, der nicht katholisch war (Lortz), und daß er absichtslos zum Reformator wurde (Iserloh). Andererseits kritisiert sie seinen Subjektivismus und das Defizit, nicht Vollhörer der Schrift gewesen zu sein. Mit der Differenzierung ihrer nicht länger moralischen, sondern theologischen Wertung in einen sog. katholischen und einen sog. reformatorischen Luther deutet sie an, wo die Trennungslinien zwischen Luther und der katholischen Kirche ihrer Meinung nach verlaufen.³³

Die systematisch-theologische Lutherinterpretation dagegen möchte "Luther nicht nur persönlich und geschichtlich verstehen", sie "will theologisch mit ihm sprechen und von ihm lernen."³⁴ Deshalb sucht sie den Grundstrukturen und der Grundformel seines theologischen Denkens und Verstehens, der Mitte und Grenze seiner Theologie auf die Spur zu kommen und ihn als Gestalt der eigenen Tradition und als eine katholische Möglichkeit christ-theologischen Denkens und Existierens heute zu begreifen³⁵, dessen zentralen Anliegen sich mit der postkonziliaren Theologie weithin "verrechnen" lassen.³⁶

Das abschließende Diagramm, das an Aspekten beider Richtungen der Lutherforschung orientiert ist, konzentriert sich auf die historisch-biographisch entscheidende Zeit bis 1521. Linien der weiteren Geschichte der Reformation sind nur noch mit wenigen Stichworten ausgezogen. Es geht darum, in dem so begrenzten Rahmen das strukturelle und theologische Profil des Konflikts zwischen Luther und seiner Kirche anzudeuten und chronologisch zu fixieren.

³³ Vgl. Iserloh, Luther und die Kirchenspaltung (s. Anm. 29).

³⁴ Manns (s. Anm. 29), 103

³⁵ Vgl. O. H. Pesch, "Ketzerfürst" und "Vater im Glauben". Die seltsamen Wege katholischer "Lutherrezeption", in: H.-F. Geißer u.a. (s. Anm. 29), 123-174, hier: 134; Pesch, Zwanzig Jahre katholische Lutherforschung (s. Anm. 29), 406.

³⁶ Lohse macht für die Darstellung der Theologie Luthers auf evangelischer Seite zwei vergleichbare Richtungen aus und stellt kritisch fest: "Ohne Zweifel sprechen für beide Darstellungsformen beachtliche Gründe. Was die historisch-genetische Form betrifft, so ist für sie geltend zu machen, daß Luthers Theologie in ihrer zugrundeliegenden Konzeption und der jeweiligen Ausprägung "nur unter sorgfältiger Berücksichtigung der verschiedenen Kontroverssituationen erhoben werden" kann. "Ihre Problematik besteht jedoch darin, daß sie in der Gefahr steht, den Gesamtzusammenhang .. aus den Augen zu verlieren. Die systematische Gesamtdarstellung kann demgegenüber gerade die innere Beziehung zwischen den verschiedenen Themen von Luthers Theologie deutlich machen und dabei die zentrale Stellung der Rechtfertigungslehre herausarbeiten. Dabei muß freilich eine doppelte Gefahr vermieden werden: Einmal wird hier leicht die Entwicklung von Luthers Theologie nicht hinreichend bedacht. Zum anderen verführt die Situationsgebundenheit von Luthers Äußerungen leicht dazu, daß man bei dem Versuch einer systematischen Rekonstruktion eher eigenen Erwägungen folgt als der inneren Bewegung von Luthers Denken." In: Martin Luther (s. Anm. 29), 150.

DER KONTEXT (bis 1513)

Die Vorgeschichte bis ins Spätmittelalter in den Ausprägungen der politischen, sozio-ökonomischen, sozio-kulturellen und geistigen Strukturen. Volksfrömmigkeit und Ängste.

LUTHER

Anfechtungen, zugespielt in der Frage:
Wie bekomme ich einen gändigen Gott?

KIRCHE

Machtpolitische Rolle und äußeres Erscheinungsbild; theologische und strukturelle Mißstände; Papstschisma und Konzilien.

DER TEXT (1513-1521)

"Das weltgeschichtliche Ereignis der Reformation beginnt im Hörsaal."³⁷ Luther wollte die Reform der Kirche durch die Reform der Theologie (Theologie treiben von der Frage nach der Stellung des Menschen vor Gott her³⁸) und die Reform der Theologie durch die Reform der Exegese (sensus litteralis).³⁹

1. Die reformatorische Grunderkenntnis

Der Mensch verdankt sein Heil allein dem Glauben (sola fides) an die bedingungslose Gnade Gottes (sola gratia), der den sündigen Menschen richtet und gerecht macht (Gesetz und Evangelium) durch Jesus Christus (solus Christus).

2.1 Der theologische Disput

Erfahrungen mit der Bußpraxis in der Seelsorge.

Theologische Disputationsthemen um die rechte Ablasspraxis (1517) - Die Theologie als kritische Instanz zu kirchlicher Glaubenspraxis: "Niemand hatte die Absicht, eine Kirchenspaltung herbeizuführen. Was Luther anstrebte, war .. die Beseitigung offenkundiger Mißstände."⁴⁰ "Man wage einmal den hypothetischen Gedanken, Rom wäre gegen Tetzels statt gegen Luther eingeschritten..."⁴¹

"Erst durch die gegenteilige Einschaltung des kirchlichen Amtes wurde das Thema 'Kirche und Amt' in die .. Debatte hineingebracht."⁴²

2.2 Der kirchliche Konflikt

"Der Gehorsamskonflikt schlägt um in die Frage nach der Quelle der Heilsgewißheit."⁴³

Der Mensch lebt letztendlich vom Vertrauen in das Wort Gottes, das verläßlich nur in der Schrift (sola scriptura), ggfls. gegen die Auslegungskompetenz kirchlicher Amtsträger, zu hören ist.

"Das kirchliche Amt strengt gegen ihn den Ketzerprozeß an, verlangt von ihm in der zentralen Frage .. den Widerruf gegen die größten Glaubenszeugen, der Kirche, gegen Paulus und Augustinus."⁴⁴

2.3 Der reformatorische Durchbruch

Luther trifft die Entscheidung / gewinnt die Überzeugung, die theologische Einsicht gegen die Kirche in ihren amtlichen Repräsentanten behaupten zu müssen und dem Konflikt nicht ausweichen zu dürfen.⁴⁵

37-47 Die Zitate, die in das Diagramm eingetragen sind, stammen aus: Pesch, Hinführung zu Luther, und: Lohse, Martin Luther (s. Anm. 29).

37 Pesch, ebd. 51.

38 Vgl. Lohse, ebd. 152 ff.

39 Vgl. Pesch, ebd. 297, 57-64.

40 Lohse, ebd. 182.

41 Pesch, ebd. 101.

42 Ebd.

43 Ebd. 110.

44 Ebd. 96.

45 Vgl. ebd. 90-102, bes. 97.

3. Politische Zuspitzung und reformatorische Wende

Das Augsburger Religionsgespräch mit Cajetan (1518) offenbart die Größenordnung der Auseinandersetzung und bringt die Reformation in Gang. Aus der theologischen Kontroverse ist ein Konflikt zwischen dem einzelnen Theologen und der kirchlichen Institution geworden. Er wird politisch ausgetragen.⁴⁶ Theologisch bahnt sich die reformatorische Wende an.

1520 Die drei sog. reformatorischen Hauptschriften

1520 Bannandrohung

1521 Reichstag zu Worms, Exkommunikation und Reichsacht⁴⁷.

2.3 Zur Ausgangslage der Schüler

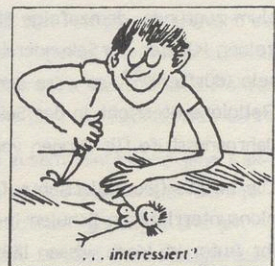
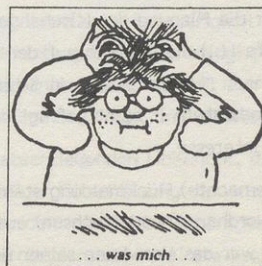
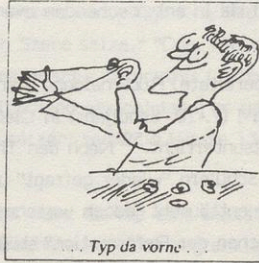
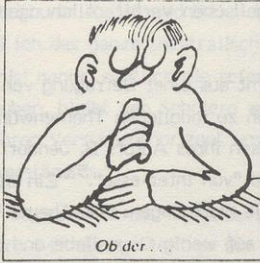
Anders, als es diese Illustration aus dem "Katholischen Katechismus der Bistümer Deutschlands" (1955) glauben machen könnte (wollte), sind Schulbücher für den Religionsunterricht in der Regel nicht als ein Geschenk des Himmels begriffen worden, nicht in jenen Zeiten, als der Markt durch ein amtskirchliches Monopol verwaltet wurde, und ebenso wenig heute, wo er durch das Gesetz von Angebot und Nachfrage frei geregelt wird.



Zutreffender ist die Situation des Religionsunterrichts und seiner Schulbücher mit der Karikatur von Ch. Poth gezeichnet:

⁴⁶ Vgl. ebd., 103-115.

⁴⁷ Die zweite und dritte Phase der Geschichte der Reformation bewegt sich auf verschiedenen Ebenen und in mehreren Linien, die hier summarisch in einigen Stichworten angedeutet werden: Luthers theologische Arbeit an der Bibelübersetzung, am Katechismus, an Kirchenliedern; seine weitere theologische Auseinandersetzung, Präzisierungen und Ausformungen seiner Theologie im Konflikt mit der Kirche und in Kontroversen mit anderen Reformatoren; Radikalisierung (vgl. Zwingli, Calvin) und Europäisierung der Reformation; Augsburger Reichstag und Confessio Augustana (1530), vorläufige politische Befriedung und dogmatische Trennung; Konzil von Trient (1545-1563), katholische Reform; Augsburger Religionsfriede (1555), innere Konsolidierung und konfessionelle Differenzierung; Westfälischer Friede (1648). "Die Kirche (wurde) reichsrechtlich noch im Augsburger Religionsfrieden ... als Einheit behandelt (..); erst im Westfälischen Frieden .. wurde die eingetretene Kirchenspaltung reichsrechtlich sanktioniert": Lohse, ebd. 182.



Dieses Erscheinungsbild wird seit einem Jahrzehnt auch in kirchenamtlichen Dokumenten angenommen⁴⁸, ohne daß es deswegen auch schon in jedem Fall als Determinante für die religionspädagogische Praxis akzeptiert ist.

Im Horizont dieser globalen Lagebeurteilung⁴⁹ suchen die folgenden knappen Hinweise die Ausgangslage der Schüler im Blick auf das Thema "Martin Luther" annähernd in zweifacher Weise zu skizzieren: Einmal, indem sie zwei regionale und insofern sicher nicht repräsentative, aber doch aufschlußreiche Rückmeldungen aus der Praxis zitieren; zum anderen, indem sie aus fachdidaktischen Komplementärmaterialien jene Aspekte zusammentragen und in eine Strukturskizze einbringen, die den Zugang der Schüler zur Sache über das Medium Schulbuch mehr oder minder beeinflussen dürften. Bei dieser Sichtung fällt auf, wie wenig die anstehende Vorfrage auf Seiten der katholischen Religionsdidak-

48 Vgl. Hl. Kongregation für den Klerus, Allgemeines katechistisches Direktorium (1971), Fulda 1979; Synodenbeschluß Der Religionsunterricht in der Schule (1974); Johannes Paul II., *Catechesi tradendae* (1979); Im Blick auf die pastorale Situation heute überhaupt: für euch und für alle. Brief des Bischofs von Limburg, W. Kempf, zur Fastenzeit (1981).

49 Vgl. im einzelnen Th. Eggers, Der Religionsunterricht und seine Schüler. Eine Problemskizze, in: RpB 8/1981, 138-178. Wer durch regelmäßige Hospitationen und eigene Unterrichtsversuche den Kontakt zur Praxis noch nicht verloren hat, wird im übrigen nicht vorschnell Einflüsterungen Glauben schenken, wonach den restaurativen Tendenzen seit Beginn der achtziger Jahre eine neue Offenheit und ein verändertes Bewußtsein auch unter den Schülern dieser Altersstufe korrespondiere.

tik reflektiert wird⁵⁰, während sie in entsprechenden evangelischen Veröffentlichungen mehrfach bedacht ist.⁵¹

Die erste (wissenschaftlich zubereitete) Rückmeldung stammt aus einer Befragung von 188 Schülern der Sekundarstufe I (7.-10. Schuljahr) in Gießen zu möglichen Themenwünschen für den Kirchengeschichtsunterricht.⁵² Nach den Thesen ihres Autors B. Jendorff scheint Kirchengeschichte bei Schülern "wieder gefragt" und "von Interesse".⁵³ Ein Blick in die Untersuchungsergebnisse enttäuscht jedoch vorschnelle Hoffnungen: Das Thema "Die katholische Kirche und die Kirchen der Reformation" stößt auf wenig Gegenliebe und belegt mit einer Ausnahme⁵⁴ in allen Auswertungen nur einen der letzten vier Rangplätze (von zwanzig möglichen). Legt man das von Jendorff selbst aufgestellte didaktische Kriterium zugrunde, demzufolge "für die Planung des Kirchengeschichtsunterrichts in den einzelnen Klassen der Sekundarstufe I(..) die Themen auf den Rangplätzen 1 - 5 interessant sein (dürften)"⁵⁵, so wäre demnach "Martin Luther in Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I" nicht gefragt oder bestenfalls in der zehnten Jahrgangsstufe für Jungen von Interesse.

Die zweite (journalistisch aufgemachte) Rückmeldung stammt aus dem evangelischen Religionsunterricht an Schulen in Nordhorn (Niedersachsen) aus dem (Luther-)Jahr 1983.⁵⁶ Wie ihr Autor K. Koch wissen läßt, war das Vorwissen seiner Schüler minimal. Seine Unterrichtserfahrungen unterteilt er nach drei Kategorien: Interesse, Gleichgültigkeit, Unverständnis. Er schreibt: "Gelegentlich macht die Lebensgeschichte ... Spaß. So löst zum Beispiel das Blitzschlagerlebnis des jungen Martin ... eine interessante Diskussion darüber aus, ob ein derartiger Vorfall tatsächlich ein Leben so entscheidend beeinflussen kann. Als aufgeklärte Kinder des 20. Jahrhunderts trauen meine Schüler dem Blitz soviel Einfluß heute nicht mehr zu. Auch das Leben im Kloster stößt auf Interesse. Ich male Gehorsam, Kasteiung und Fasten genüßlich aus, dafür dankt man mit ungeteilter Aufmerksamkeit." Auch "Johannes Tetzel und sein florierender Ablasshandel kommen ... gut an." "Thesenanschlag und

50 Vgl. Zielfelderplan der Schuljahre 5-10 (s. Anm. 23), 122; Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen (s. Anm. 23), 96f; Blasig (Hg.), Von Jesus bis heute. Lehrerkommentar (s. Anm. 6), 134, 137, 145, 160; Religion in der Hauptschule 7, Lehrerkommentar (s. Anm. 15), 137. Auch in der Aufsatzliteratur (vgl. Pfnür, Lesch, Pellens, s. Anm. 8), bleiben nähere Reflexionen im Blick auf den Schüler und Prognosen über Zugänge und Sperrn ausgeblendet. Bestenfalls wird allgemein die Relevanz des Themas angedeutet.

51 Vgl. Kursbuch Religion 5/6. Lehrerhandbuch, Stuttgart/Frankfurt 1977, 105, 128 f; Kursbuch Religion 9/10. Lehrerhandbuch, Stuttgart/Frankfurt 1981, 203; Schmidt/Thierfelder, 28 Unterrichtseinheiten (s. Anm. 3), 57, 65; dies., 27 Unterrichtseinheiten (s. Anm. 3), 349; Früchtel/Lorkowski (s. Anm. 3), 11, 45, 95 f.

52 Vgl. Jendorff, Kirchengeschichte - wieder gefragt! (s. Anm. 22), 46-51.

53 Vgl. Jendorff, Von Interesse: Kirchengeschichtsunterricht, in: RpB 10/1982, 42-63.

54 Bei den Jungen des 10. Schuljahres rangiert das Thema auf Platz 3.

55 Jendorff, Kirchengeschichte - wieder gefragt! (s. Anm. 22), 48.

56 Vgl. K. Koch, Martin Luther? Nie gehört!, in: Die Zeit, Nr. 45, 04. 11. 1983.

Auftritt vor Kaiser und Reich in Worms werden gleichgültig zur Kenntnis genommen, obwohl ich das ganze theatralisch in Szene setze." "Das, was die Lutherforschung 'Turm-Erlebnis' nennt, nämlich die reformatorische Erkenntnis Luthers, die Rechtfertigung aus dem Glauben, bleibt den Schülern weitgehend verschlossen; es gelingt mir kaum, diese Botschaft in ihren Verstehenshorizont umzusetzen; selbst in Klasse 13 des Gymnasiums stoße ich auf Unverständnis."

Der Kurzbericht des Praktikers ist mehr als nur eine Bestätigung der Daten des Fachdidaktikers. Mit diesem teilt er die Einschätzung einer begrenzten Lernmotivation und gibt die Notwendigkeit zu erkennen, das Schülerinteresse als durchgängiges Lernziel zu begreifen. Darüberhinaus und doch im Zusammenhang damit signalisiert seine Rückmeldung, wo vermutlich die andere, ebenso große didaktische Schwierigkeit für den Religionsunterricht bei diesem Thema liegen dürfte: die hintergründigen theologischen Aspekte der Sache strukturell so aufzubereiten, d.h. zu elementarisieren und mit der lebensgeschichtlichen Erfahrung heute zu vermitteln, daß die Schüler überhaupt und mindestens über sie nachdenken können.

Aus dieser Sicht bleiben in der abschließenden Übersicht, die zusammenfassend jene Faktoren skizziert, die nach landläufiger Einschätzung die Ausgangslage der Schüler definieren, drei Kategorien zu unterscheiden: einmal die lebensgeschichtlich geprägte und am gesellschaftlichen Bewußtsein partizipierende Voreinstellung der Schüler zum Religionsunterricht und seinen Inhalten überhaupt; zum anderen die durch außerschulische Vorerfahrungen determinierte Perspektive auf den anstehenden Lerngegenstand und die Dispositionen im Blick auf die didaktische Infrastruktur der Lernprozesse; schließlich die durch den Kanon der Schulfächer bedingte Affinität zum Geschichtsunterricht, mit dem der Religionsunterricht als Unterricht in Kirchengeschichte Lernsubjekt, Lehr- und Lernstrukturen gemeinsam hat.⁵⁷

57 Vgl. Baus (s. Anm. 22), 69.

Die genaueren bibliographischen Daten zu den folgenden Fußnoten 58-64 vgl. unter den Anmerkungen 50 und 51.

58 Vgl. Zielfelderplan, 122; Vorläufige Richtlinien, 97; Religion in der Hauptschule 7, 137.

59 Vgl. Kursbuch Religion 5/6, 105; Früchtel/Lorkowski, 11, 45; Blasig, 134; Zielfelderplan, 122; Vorläufige Richtlinien, 96 f.

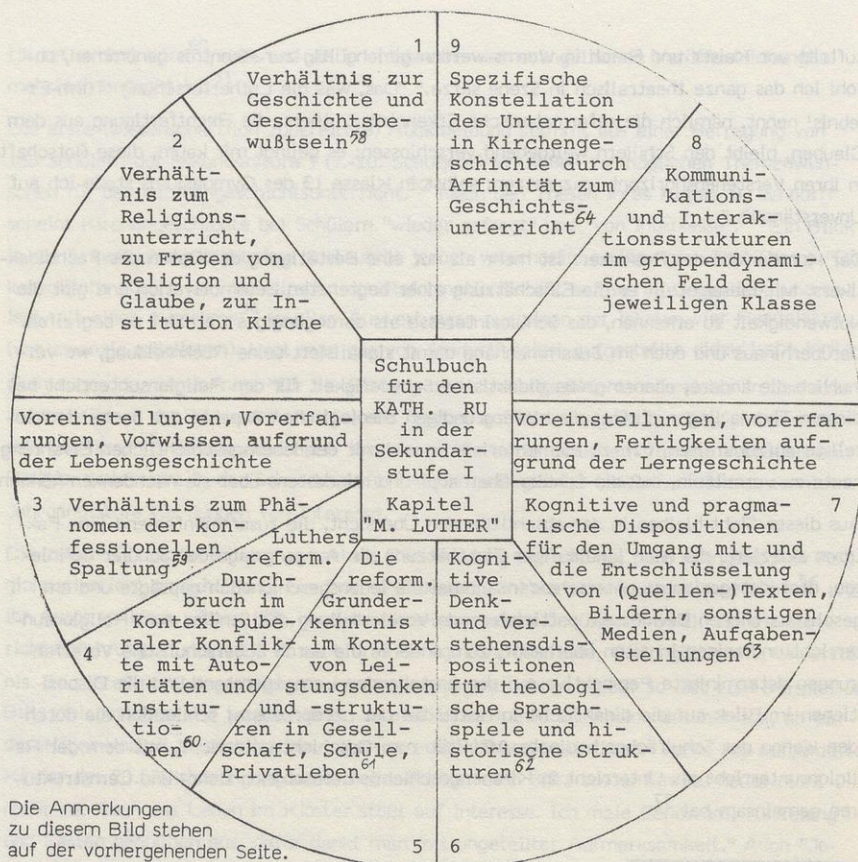
60 Vgl. Schmidt/Thierfelder, 27 Unterrichtseinheiten, 349.

61 Vgl. Kursbuch Religion 5/6, 128 f.; Kursbuch Religion 9/10, 203; Schmidt/Thierfelder, 28 Unterrichtseinheiten, 57, 65; dies., 27 Unterrichtseinheiten, 349; Früchtel/Lorkowski, 95 f.

62 Vgl. Kursbuch Religion 9/10, 203; Schmidt/Thierfelder, 27 Unterrichtseinheiten, 349; Blasig, 145; Religion in der Hauptschule, 137.

63 Vgl. Früchtel/Lorkowski, 45; Blasig, 160; Gutschera/Thierfelder, Lehrerkommentar Brennpunkte der Kirchengeschichte (s. Anm. 23), 16 f.

64 Vgl. Gutschera/Thierfelder, Lehrerkommentar, 111; Blasig, 137; Vorläufige Richtlinien, 97; Religion in der Hauptschule 7, 138.



3. Befunde

In einer fiktiven "Ansprache zum Schulbeginn" hatte E. Kästner einst ironisch gewarnt: "Mißtraut gelegentlich euren Schulbüchern! Sie sind nicht auf dem Berg Sinai entstanden, sondern meistens nicht einmal auf verständige Art und Weise, sondern aus alten Schulbüchern, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind. Man nennt das Tradition. Aber es ist ganz etwas anderes."⁶⁵

Wer so angeleitet mit einem gesunden Mißtrauen nach "Martin Luther in Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I" fragt, erkennt unschwer, daß sie nicht länger in der Tradition einer polemischen und, von einzelnen Formulierungen abgesehen, kaum noch im Banne einer apologetischen Reformationsgeschichtsschrei-

⁶⁵ E. Kästner, Die kleine Freiheit, zit. nach Th. Eggers (Hg.), Schulhaus-Geruch. Ein Lesebuch für Lehrer und solche, die es werden (wollen), München 1979, 105 f.

bung stehen, die "alle negativen Erscheinungen... Luther" angelastet hatte.⁶⁶ Diese grundsätzlich veränderte Perspektive wird in vierfacher Weise greifbar:

Einerseits wird "die Reformationsgeschichte... im Kontext der ökumenischen Bemühungen gesehen. Man sucht nicht nur nach den historischen Ursachen dessen, was uns trennt, sondern auch nach dem, was uns eint,"⁶⁷ und betont nachdrücklich die Verpflichtung zu praktischer Zusammenarbeit auf dem Weg zur Einheit der Kirche(n).⁶⁸

Andererseits wird der Wandel im katholischen Luther-Bild nicht nur behauptet, sondern ausdrücklich durch entsprechende Zitate offengelegt, und werden frühere Polemiken und Fehlurteile eingestanden.⁶⁹

Weiterhin wird, teilweise im Kontext von Beschreibungen der geistigen und kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen des Spätmittelalters⁷⁰, auch über "kirchliche Mißstände" informiert.⁷¹ Teilweise ergänzen Auszüge aus selbstkritischen kirchenamtlichen Dokumenten (Schuldbekenntnis Papst Hadrian VI. auf dem Reichstag zu Nürnberg;

66 Lesch (s. Anm. 8), 212.

67 Ebd. 214.

68 Vgl. Wege des Glaubens 7/8, 197 f, 209-213 (Grundfassung, 180 f, 194-198); suchen und glauben 7/8, 21-23, 71; Religion in der Hauptschule 7, 125, 127, 140 f; Religionsbuch für die Hauptschule 7, 106 (mitten unter euch, 243 ff). Im übrigen ist dieser Aspekt teilweise in Schulbüchern für die 5./6. Jahrgangsstufe vorbereitet, vgl. Zielfelder ru 5/6, München 1975 bzw. 1982 (Neufassung), P 23 und 28 bzw. P 26 und 27, S 21, 49, 53, 58, 66, 80, M 99-103; Zeit der Freude 5/6, Düsseldorf 1980 bzw. 1981 (Grundfassung), 184-199 bzw. 187-201.

69 Vgl. entsprechende Zitate von Cochläus, Denifle, Jedin und Lortz. Wege des Glaubens 7/8, 206; Religionsbuch für die Hauptschule 7, 119 (mitten unter euch, 255); suchen und glauben 7/8, 73; Zielfelder ru 7/8, 177. Die Zielfelder-Erstfassung (1976) hatte neben dem Jedin-Zitat statt der jetzigen Einleitung das folgende Denifle-Zitat aus dem Jahre 1904 enthalten: "Des Ausdruckes der Arroganz, der Verschlagenheit, Weichlichkeit, der Sinnlichkeit und der Gemeinheit ohne jeglichen edlen, nicht bloß höheren Zug, entbehret kein fernerer Lutherportrait mehr. Luther trägt überall die Sünde auf dem Gesichte!" Die Änderung geht auf eine Auflage im "Gesamtgutachten der Genehmigungskommission" zurück, ausgestellt von der "Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz" (AZ.: SF/10 - JNr. 1383, Bonn, 10. 3. 1977, Nr. 29): "Ein Kirchenhistoriker hat verlangt, daß bei Nr. 337 das Zitat von Heinrich Denifle gestrichen wird." Die gegebene Begründung lautete: "Hier wird nichts aufgebaut!" (Ebd.) Sie ist zu lesen im Kontext der "entscheidenden Frage, die an eine Auswahl aus der Kirchengeschichte für diese Altersstufe zu stellen ist ...: Wird ein sentire cum ecclesia angestrebt oder eine, wie man heute zu sagen pflegt, "kritische Distanz zur Kirche"? Von daher gesehen ist zu fragen, ob Luther, Calvin, Hus, Savonarola so schwergewichtig vorkommen müssen." (Ebd., Nr. 28). Hier wären mehrere Rückfragen zu stellen; sie seien zumindest angedeutet: Waren in Genehmigungsverfahren anderer Schulbücher andere Kirchenhistoriker beteiligt oder hatten sich seitdem die (theologischen, religionspädagogischen und/oder kirchenpolitischen) Kriterien geändert, so daß dem Abdruck vergleichbarer Zitate nichts mehr im Wege stand? (Vgl. Lange, s. Anm. 20).

70 Vgl. Religion in der Hauptschule 7, 126, 129; Religionsbuch für die Hauptschule 7, 106-108 (mitten unter euch, 245 f); Zielfelder ru 7/8, 178; suchen und glauben 7/8, 25.

71 Vgl. Religionsbuch für die Hauptschule 7, 108 f (mitten unter euch, 246 f); Religion in der Hauptschule 7, 128 f; Wege des Glaubens 7/8, 201 (Grundfassung, 184 f); suchen und glauben 7/8, 35-37.

Einberufungsbulle Papst Paul III. zum Konzil von Trient) diese Einblicke in "dunkle Zeiten".⁷²

Schließlich wird, im Kontext dieser Informationen, über (Fehl-)Formen der Volksfrömmigkeit, über (Aber-)Glaube und (Todes-)Ängste damals berichtet und die zur Geschäftemacherei verkommene Ablasspraxis beschrieben.⁷³ Damit wird die Kritik Luthers⁷⁴ zumindest von den äußeren Rahmenbedingungen her verständlich.

Die tabellarische Übersicht auf der nächsten Seite macht in Prozenten faßbar, welchen Raum die benannten Sachaspekte in den untersuchten Schulbüchern einnehmen. An ihr läßt sich auch ablesen, welche thematischen Schwerpunkte sonst noch gesetzt sind und welcher Stellenwert ihnen vergleichsweise zukommt. Erst mit diesen zusätzlichen Angaben, die den bisherigen Befund nicht unerheblich relativieren, gewinnt das Bild hinreichende Konturen für ein an der Struktur der Sache orientiertes Urteil.

Eine weitergehende Auswertungen der ermittelten Daten (s. übernächste Seite) erlaubt Rückschlüsse auf das Profil des katholischen Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I bei dem in Frage stehenden Thema, soweit er durch seine Schulbücher repräsentiert wird. Errechnet man nämlich die absoluten Werte für die einzelnen Sachaspekte, so wird die auf ihrer Basis erstellte Rangfolge zum bezeichnenden Indikator für die sachliche Strukturierung seiner Lernprozesse und für seine leitenden Interessen als Unterricht in Kirchengeschichte. Zieht man zwischen beiden Übersichten einen Vergleich, so ist unschwer auszumachen, in welchem Maß die jeweiligen Schulbücher diesem Bild entsprechen oder wesentlich von ihm abweichen.

Eine letzte ergänzende Anmerkung gilt in diesem Zusammenhang der Art und Weise, wie in den Schulbüchern reformatorische Grunderkenntnis und reformatorischer Durchbruch zur Sprache kommen. Damit soll die an Sachfragen orientierte Analyse beschlossen und zu Befunden (medien-)didaktischer Natur übergeleitet werden.

Unter dem reformatorischen Durchbruch war vorab jene Einsicht Luthers verstanden, in einer radikalen Konfliktsituation mit (den Repräsentanten) seiner Kirche den geforderten Autoritätsgehorsam in Form des Widerrufs und der Unterordnung aus Gründen und im Interesse der theologischen Wahrheit verweigern zu müssen und dem eigenen Gewissen und der besseren theologischen Erkenntnis zu folgen.

72 Diese Zwischenüberschrift ist gewählt in: Wege des Glaubens 7/8, 201 (Grundfassung 184). Vgl. auch Religionsbuch für die Hauptschule 7, 114 f, 120 (mitten unter euch, 252, 256); Zielfelder ru 7/8, 178; Religion in der Hauptschule 7, 135.

73 Vgl. Zielfelder ru 7/8, 176; suchen und glauben 7/8, 27-33; Wege des Glaubens 7/8, 201 f (Grundfassung, 186); Religion in der Hauptschule 7, 129 f; Religionsbuch für die Hauptschule 7, 109 ff, 113 (mitten unter euch, 247 f, 249 f).

74 Vgl. den Brief Luthers an Kardinal Albrecht von Mainz, in: Religion in der Hauptschule 7, 131; eine anders gekürzte Fassung in: suchen und glauben 7/8, 47; als Fragment in: Religionsbuch für die Hauptschule 7, 113 (mitten unter euch, 250). Zum Ablassstreit vgl. im übrigen: suchen und glauben 7/8, 45; Wege des Glaubens 7/8, 202 (Grundfassung, 187); Religionsbuch für die Hauptschule 7, 114 (mitten unter euch, 249 f). An diesen Stellen sind jeweils auch einige Ablassthesen abgedruckt.

SCHUL- BÜCHER	SACH- ASPEKTE		Konfession, Ökumene, Luther-Bild	Historischer Kontext, Miß- stände	Biographie, Luther-Por- trait	Die "refor- mat. Grund- erkenntnis"	Abläßpraxis, Intervention Luthers	Der Konflikt in der Zeit von 1517-1521	Luthers Bibel- übersetzung, Katech., Lied	Reformations- geschichte von 1521-1648	Trient und katholische Reform(er)
ZIELFELDER RU Die Zeit der Reformation 176-178	3	8,0%	8,5%	8,2%	8,5%	25,0%	8,5%	---	---	33,3%	
SUCHEN UND GLAUBEN Die Reformation in Deutschland 21-73	27	14,8%	26,0%	7,4%	3,7%	7,4%	11,1%	7,4%	3,7%	14,8%	
WEGE DES GLAUBENS Zerbrochene Einheit 197-213	17	53,0%	2,9%	5,9%	2,9%	8,8%	14,7%	---	5,9%	5,9%	
Grundfassung 180-198	19	47,4%	7,9%	7,9%	2,6%	10,5%	13,2%	---	7,9%	2,6%	
RELIGION IN DER HAUPTSCHULE Reformation und Reform der Kir- che 125-141	17	23,5%	19,1%	5,9%	1,5%	8,8%	5,9%	---	5,9%	29,4%	
RELIGIONSBUCH F.D. HAUPTSCH. Reformation und Reform der Kir- che 105-126	22	6,8%	22,7%	3,4%	1,1%	10,2%	8,0%	4,6%	11,4%	31,8%	
Mitten unter euch 243-260	18	18,1%	18,1%	4,2%	1,3%	8,3%	8,3%	2,8%	11,1%	27,8%	

RANG- PLATZ	SACHASPEKTE	Summe	absolut Wert	Seiten- umfang
1	Konfession, ÖKUMENE, Lutherbild	171,6 %	24,5 %	30,0
2	Trient und KATHOLISCHE REFORM(ER)	145,6 %	20,8 %	25,5
3	Historischer KONTEXT, Mißstände	105,2 %	15,0 %	18,5
4	ABLASSFRAGE Intervention Luthers	79,0 %	11,3 %	14,0
5	Der Konflikt in der ZEIT VON 1517-1521	73,4 %	10,5 %	13,0
6	Reformations- GESCHICHTE VON 1521 - 1648	45,9 %	6,6 %	8,0
7	BIOGRAPHIE, LUTHER- Portrait	42,9 %	6,1 %	7,5
8	Die "REFORMATO- RISCHE GRUND- ERKENNTNIS"	21,6 %	3,1 %	4,0
9	Luthers BIBEL- ÜBERSETZUNG, KATECH., Lied	14,8 %	2,1 %	2,5
	Insgesamt	700,0 %	100,0 %	123,0

In diesem Sinn wird in keinem der Schulbücher die eigentliche Konfliktstruktur deutlich; der reformatorische Durchbruch bleibt ausgespart, lediglich der Bruch wird konstatiert. Dabei bleiben auch die Konturen der theologischen Umorientierung nur verschwommen greifbar, indem sich die Darstellung vornehmlich auf die Chronologie der Ereignisse (Leipziger Disputation, Reichstag zu Worms) konzentriert.⁷⁵ Vereinzelt wird die Wende im Blick auf die drei Hauptschriften Luthers angedeutet⁷⁶; ein Schulbuch ist bemüht, das neue Glaubensverständnis zu explizieren.⁷⁷

Anders ist die Sachlage in Bezug auf die reformatorische Grunderkenntnis. Von ihr berichten alle Schulbücher im Kontext biographischer Informationen. Unterschiedlich ist die Platzierung jedoch im Duktus der Kapitel: im einen Fall zwischen Ablassstreit und Leipziger Disputation⁷⁸, im anderen Fall entwicklungsgemäß zwischen Aufriß zur zeitgeschichtlichen Situation des Spätmittelalters und Ablassstreit.⁷⁹ Bedeutsamer noch sind die Differenzen in der Präsentation. Mehrheitlich ist zunächst die Grundfrage Luthers nach einem gnädigen Gott erwähnt⁸⁰; diese Sorge wird sodann mit dem Selbstzeugnis über die Klosterzeit illustriert. Im Anschluß daran wird die eigentliche theologische Erkenntnis entweder durch Weiterführung des Zitats angedeutet⁸¹ oder sachlich umschrieben und durch Zusätze interpretiert.⁸² Im Vergleich damit stellt der Rückgriff auf einen ausführlicheren theologischen Quellentext bereits eine Ausnahme dar.⁸³

In dieser Hinsicht sprengt die (Cranach-)Bild-(Quellen-)Text-Kombination nicht nur den sonst üblichen Rahmen⁸⁴; sie gibt darüber hinaus auch den inneren Zusammenhang zwischen reformatorischer Grunderkenntnis und Christologie zu erkennen und bleibt überhaupt die Ausnahme einer weitergreifenden theologischen Perspektive.

Mit diesem Befund sind symptomatisch auch schon die (medien-)didaktischen Strukturen der untersuchten Schulbücher angedeutet; davon soll abschließend im einzelnen die Rede sein.

Gattungsgemäß sind zunächst zwei Grundformen zu unterscheiden: strukturierte Material-

75 Vgl. suchen und glauben 7/8, 49-55; Wege des Glaubens 7/8, 204 ff (Grundfassung, 189 ff); Religion in der Hauptschule 7, 132 f; Religionsbuch für die Hauptschule 7, 114 ff (mitten unter euch, 250 ff),

76 Vgl. Wege des Glaubens 7/8, 205 (Grundfassung, 190, wobei hier die Titel nicht genannt werden). Nur die Titel ohne inhaltliche Präzisierung sind genannt in: Zielfelder ru 7/8, 177.

77 Vgl. Religionsbuch für die Hauptschule 7, 115 f (mitten unter euch, 251).

78 Vgl. Wege des Glaubens 7/8 (Grundfassung); Religion in der Hauptschule 7

79 Vgl. suchen und glauben 7/8; Religionsbuch für die Hauptschule (mitten unter euch).

80 Die Frage findet keine Erwähnung in: Zielfelder ru 7/8.

81 Vgl. Zielfelder ru 7/8, 177.

82 Religionsbuch für die Hauptschule 7, 112 f (mitten unter euch, 249); ähnlich in: Wege des Glaubens 7/8, 203 (Grundfassung, 189, ohne Selbstzeugnis über die Klosterzeit).

83 Vgl. Religion in der Hauptschule 7, 132.

84 Vgl. suchen und glauben 7/8, 43.

sammlungen⁸⁵ und (mehr oder minder streng) geschlossen konzipierte Lehrgänge.⁸⁶ Die beiden Schulbücher des ersten Typs bieten den Sachstrukturen des Themas entsprechend verschiedenartige exemplarische Medien an⁸⁷. Ohne daß ein Ergebnis festgeschrieben ist, ist dadurch doch ein Grundbestand an Informationen garantiert; deren Auswertung und gebotene wechselseitige Verknüpfung sind methodisch in keiner Weise programmiert. Die Rolle der Schüler ist, solange die didaktische Binnenstruktur des Unterrichts der Eigenart der Materialvorgabe Rechnung trägt, in der Grundtendenz durch selbsttätiges, produktives, entdeckendes Lernen unter Anleitung des Lehrers definiert. Demgegenüber charakterisiert die Schulbücher des zweiten Typs, daß sie in der Regel⁸⁸ nicht auf möglichst originale Begegnung mit der Sache anhand exemplarischer Medien angelegt sind. Stattdessen zielen sie auf systematische Darstellung. Dazu bedienen sie sich eines fortlaufenden Textes, in dem die entsprechenden Informationen zusammengefaßt sind. Die Rolle der Schüler ist, solange die didaktische Binnenstruktur des Unterrichts mit der Eigenart der Vorgabe korrespondiert, die man am ehesten als Sachkunde Religion umschreiben kann, in der Grundtendenz durch rezeptives Lernen definiert. Steuerungsfunktion übernehmen dabei vor allem die in großer Zahl aufgenommenen Arbeitsaufgaben. Sie sind mehrheitlich philologisch ausgerichtet; häufiger wird für weiterführende Informationen auf schulbuchübergreifende Lektüre (vor allem von Geschichtsbüchern) verwiesen; nur vereinzelt ist zur Korrelation mit eigenen Lebenserfahrungen oder zu eigenen Stellungnahmen aufgefordert:

Welche Klagen werden gegen den Papst vorgebracht? Zähle schwerwiegende Missetände der Kirche im späten Mittelalter auf! Wie versuchte Luther, Gott gnädig zu stimmen? Welche Vorwürfe erhob Luther? Erläutert die einzelnen Thesen! Überlegt, ob ihr die Wörter ... jetzt genauer erklären könnt.	Dein Geschichtsbuch berichtet ausführlich über Humanismus und Renaissance. Lies dort nach! Dein Geschichtsbuch berichtet ausführlich über die Reformation. Lies dort nach, wie es nach dem Kirchenbann 1521 weiterging! Informiert euch anhand eines Lexikons über die Reformatoren Calvin und Zwingli, vor allem über wichtige Punkte ihrer Lehre.	Wirkt sich die Trennung der Kirchen auch in deinem Leben aus? Kannst du dir vorstellen, daß Menschen unter dieser Trennung leiden? Was beeindruckt euch am Leben des Karl Borromäus besonders? Überlegt, ob ihr dieses Kapitel zusammen mit den evangelischen Schülern eurer Klasse und ihrem Religionslehrer behandeln könnt.
---	---	--

Zu den typischen Merkmalen gehört in diesem Zusammenhang auch die Gliederung der Kapitel in Teileinheiten mit entsprechenden Zwischenüberschriften; teilweise sind die Abschnitte in sich noch einmal differenziert untergliedert.

85 Zielfelder ru 7/8; suchen und glauben 7/8.

86 Wege des Glaubens 7/8 (Grundfassung); Religion in der Hauptschule 7; Religionsbuch für die Hauptschule 7 (mitten unter euch).

87 Die Eingrenzung auf drei Seiten, wie sie in Zielfelder ru 7/8 vorgenommen ist, läßt eine auch nur annähernd repräsentative Darstellung und Entfaltung des Themas natürlich nicht zu. Das schränkt die Verwendbarkeit der Vorgabe, wenn nicht überhaupt, so doch weitgehend ein.

88 Gemessen an der Regel stellen Religion in der Hauptschule 7 und die Grundfassung von Wege des Glaubens 7/8 eine Mischform dar, insofern sie fallweise andersgeartete Texte (Quellen bzw. fiktive Dialoge) aufnehmen. Vgl. Religion in der Hauptschule 7, 131-133; Grundfassung, 186, 193.

ZERBROCHENE EINHEIT	REFORMATION UND REFORM DER KIRCHE
1 Ein fortwährender Skandal 2 Dunkle Zeiten 3 Reformator oder Ketzer? 4 Verhärtete Fronten 5 Auf dem Weg zueinander ⁸⁹	1 Wurzeln der Reformation - Humanismus und Renaissance - Wirtschaftlicher Umbruch - Politische Umwälzungen - Kirchliche Mißstände 2 Martin Luther - Luthers religiöse Entwicklung - Der Ablaßstreit - Ein neues Glaubensverständnis * - Bruch mit der Kirche - Die Reformation wird politisch - Ausbreitung der Reformation in Europa - Meinungen über Luther 3 Das Konzil von Trient - Zeichen der Neubeginnung (1545-1563) - Festlegung und Abgrenzung der katholischen Lehre * - Aus den Beschlüssen des Konzils von Trient - Bedeutung des Konzils von Trient 4 Die Erneuerung der Kirche - Ignatius von Loyola - Petrus Canisius - Theresia von Avila ⁹¹
REFORMATION UND REFORM DER KIRCHE	
1 Die Wurzeln der Reformation 1.1 Die gesellschaftliche Situation 1.2 Die kirchliche Situation 2 Die Auseinandersetzung beginnt 3 Martin Luther (1483-1546) 4 Die Einheit der Kirche zerbricht 5 Das Konzil von Trient (1545-1563) 6 Die Kirche erneuert sich 6.1 Karl Borromäus 6.2 Die Jesuiten 6.3 Petrus Canisius 6.4 Franz Xaver 6.5 Theresia von Avila 7 Auf dem Weg zur Einheit 7.1 Viele nennen sich Christen 7.2 Was wir gemeinsam tun können ⁹⁰	

Gattungsspezifisch bedingt ist auch die stark voneinander abweichende Aufnahme von Quellentexten. In den lehrgangsartig konzipierten Schulbüchern bleiben sie der systematisch-informierenden Darstellung untergeordnet; in der Regel werden sie nur zur Illustration ohnehin beschriebener Sachverhalte eingeführt.⁹² Das erklärt den folgenden Befund:

	Gesamtumfang in Seiten	davon Quellen- texte	Anteil in %
TYP 1 Materialsammlung	30	7	23,3
TYP 2 Lehrgang	93	9	9,7 ⁹³

89 Wege des Glaubens 7/8. Das Kapitel in der Grundfassung ist in sieben Teileinheiten mit bis auf eine Ausnahme veränderten Überschriften gegliedert.

90 Religion in der Hauptschule 7.

91 Religionsbuch für die Hauptschule 7. - Die mit Stern versehenen Überschriften (*) finden sich nur in: mitten unter euch.

92 Vgl. beispielsweise Wege des Glaubens 7/8, 203; Religion in der Hauptschule 7, 129; Religionsbuch für die Hauptschule 7, 109, 112, 113 f (mitten unter euch, 247, 249, 250). Zu Abweichungen vgl. Anm. 88.

93 Wesentlich geringer als der ausgewiesene Durchschnittswert ist der Anteil in den beiden Fassungen von Wege des Glaubens 7/8.

Auch, doch nicht ausschließlich von der Entscheidung für einen bestimmten Schulbuchtup ist die Relation von Text und Bild bestimmt. Angesichts des diesbezüglichen Befundes ist eine mehr oder minder große Textlastigkeit nicht zu übersehen.

	Ziel- felder ru 7/8		suchen und glauben 7/8		Wege des Glaub- ens		Grund- fassung		Rel. in der Haupt- schule		Rel.- buch für die HS		mitten unter euch		Summe Ø	
	S.	%	S.	%	S.	%	S.	%	S.	%	S.	%	S.	%	S.	%
BILD	1	33,3	10,5	38,8	4	23,5	5,2	28,4	7,5	44,1	7	31,8	3,75	20,8	39,25	31,9
TEXT	2	66,7	16,5	61,2	13	76,5	13,5	71,6	9,5	55,9	15	68,2	14,25	79,2	83,75	68,1

Eine letzte differenziertere Anmerkung gilt schließlich der Bebilderung der Schulbücher.^{93a} Die erste Übersicht zeigt, welche Arten von Bildern verwandt werden und wie hoch ihr Anteil am Gesamt des Bildbestandes ist.

Fotos	Karten Schaufeln	Porträt- bilder	Gemälde Grafik Holzschnitt	Dokumente Titelblätter	Summe
23	9	28	39	10	109
21,1%	8,3 %	25,7 %	35,8 %	9,1 %	100 %

16 der insgesamt 109 Abbildungen sind Farbproduktionen; das entspricht einem Anteil von 14,7 %.

Die zweite Übersicht informiert darüber, welche Inhalte (Themen-/Sachaspekte) in welchem Maße durch die Abbildungen in den jeweiligen Schulbüchern (re-)präsentiert werden. Eigens anzumerken ist, daß 35 Bilder kirchliche Würdenträger (Päpste, Kardinäle), Heilige oder Konzilien zeigen; das entspricht einem Anteil von 32,1 %.

93a Vgl. A. Stock: Das Christusbild. Bildtheologische und bilddidaktische Aspekte, in: RpB 5/1980, 3-45; Über das Bild Gottes im evangelischen Religionsbuch, in: EvErz 32 (1980) 20-38 (beide Aufsätze auch in: M. Wichelhaus/A. Stock, Bildtheologie und Bilddidaktik, Düsseldorf 1981, 44-62 bzw. 64-96); "Bilder von Gott" - Über ein didaktisches Arrangement, in: RpB 8/1981, 120-130; Textentfaltungen. Semiotische Experimente mit einer biblischen Geschichte, Düsseldorf 1978. Vgl. auch H. Halbfas, Bilder in Religionsbüchern, in: Ders., Das dritte Auge, Düsseldorf 1982, 51-83.

	Zielfelder zu 7/8	suchen und glauben 7/8	Wege des Glaubens 7/8	Grund- fassung	Religion in der Hauptsch. 7	Religions- buch für die HS 7	mitten unter euch	Summe
Ökumene Konfession	---	6	8	6	5	1	1	27
Trient Kath. Reform	2	4	1	1	6	7	3	24
Historischer Kontext	1	4	---	1	2	4	2	14
Ablaß, Refor- mation -1521	---	4	1	2	2	2	2	13
Reformation nach 1521	---	2	1	1	3	4	2	13
Luther-Bilder	1	1	1	1	1	1	2	8
Lutherschrif- ten, Katech.	1	---	---	---	---	4	3	8
Theolog. Bil- der i.e.S.	---	2	---	---	---	---	---	2
Summe	5	22	12	13	19	23	15	109
Anteil in %	4,6	20,2	11,0	11,9	17,4	21,1	13,8	100

Dieser letzte Befund bestätigt noch einmal nachdrücklich das Profil des katholischen Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I bei dem in Frage stehenden Thema, soweit er durch seine Schulbücher repräsentiert wird, wie es sich schon in der Auswertung der Gewichtung der einzelnen Sachaspekte abgezeichnet hatte:

Rang	1	2	3	4
Sachbe- reich	Ökumene Konfession	Trient Kath. Re- form(er)	Hist. Kontext	Ablaß Reforma- tion bis nach 1521
Anteil	24,77 %	22,02 %	12,84%	11,93 %

Rang	6	8
Sachbe- reich	Luther- bilder	Schriften Luthers theol. Bilder
Anteil	7,34 %	1,83%

4. Bedenken

Die Rückfrage nach "Martin Luther in Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I" ist, so habe ich zu zeigen versucht, in der Schnittlinie von fachwissenschaftlichen, religionspädagogischen und fachdidaktischen sowie mediendidaktischen Kriterien angesiedelt. Unbeschadet ihrer Funktion als Planungs- und Handlungshilfe für den Lehrer, sind und bleiben Schulbücher in erster Linie eine Lernhilfe für Schüler in gezielten Lehr- und Lernprozessen. Sie sind Medien im Vollsinn des Wortes: Mittler zwischen der Sache, der sie gerecht werden, und den Schülern, für die sie dieselbe zurecht-machen sollen.⁹⁴ Damit ist ein natürliches Spannungsverhältnis begründet, das sich in ihrer (medien-)didaktischen Infrastruktur niederschlagen muß: Es nötigt zu korrekter Darstellung der Sachverhalte und findet doch nicht hinreichend Genüge an der Bedingung der Richtigkeit.

Im Rahmen dieser in den Vor-Fragen näherhin skizzierten Anhaltspunkte sollen im folgenden grundsätzliche Bedenken artikuliert werden, die sich aus meiner religionspädagogischen Perspektive aufgrund der erhobenen Befunde gegen die untersuchten Schulbücher ergeben. Sie sind in fünf Thesen zusammengefaßt:

1. Trotz einer (partiell expliziter entfalteten⁹⁵) ökumenischen Perspektive, deren didaktischer Wert nicht durch sachbezogene Argumente, wohl aber durch die diesbezügliche Ausgangslage der Schüler (nicht mehr entwickeltes Problembewußtsein, distanzierte Kirchlichkeit) in Frage steht, leisten die vorliegenden Schulbücher weithin keine kritische Rekonstruktion von (kirchlicher) Vergangenheit, durch die Gewordenes ins Werden zurückverwandelt und, auch für Schüler erkennbar, um ihrer Gegenwart und Zukunft willen erörtert würde (res gerendae). Vielmehr wird in ihnen Geschichte fast ausschließlich "deskriptiv" betrieben.⁹⁶ Ihre "sterile Faktizität" prädisponiert einen Unterricht, der die Schüler "in die Rolle mehr oder weniger teilnahmsloser Betrachter versetzt"⁹⁷: "Kirchengeschichte wird... als Kulturfilm abgespult, sie ist nicht mehr ein Drama, in dem Religionslehrer und Schüler Zukunft bestimmende Rollen haben."⁹⁸ Lernen bleibt auf Rezeption und Reproduktion chronologisch-systematisch vorgeschriebener, objektivierter Geschichte beschränkt; das leitende Erkenntnisinteresse ist von der archivarisch-antiquarischen Frage geprägt, wie es gewesen ist, und zielt auf "die Aneignung historischen Wissens"⁹⁹ (res gestae).

Durch dieses strukturelle und lerntheoretische Defizit sind alle weiteren Mangelercheinungen grundgelegt.

94 Vgl. Gutschera/Thierfelder, Lehrerkommentar (s. Anm. 22), 13.

95 Vgl. bes. Wege des Glaubens 7/8 (Grundfassung); auch: suchen und glauben 7/8; Religion in der Hauptschule 7.

96 Baus (s. Anm. 22), 70.

97 Ebd.

98 Jendorff (s. Anm. 22), 24.

99 Baus (s. Anm. 22), 70.

2. Wie wenig es den Schulbüchern gelingt, zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu vermitteln und eine Brücke zu schlagen zwischen Lebenserfahrungen der Schüler heute und geschichtlich brisanten Situationen gestern, wird exemplarisch in der Frage des reformatorischen Durchbruchs greifbar. Das kritisch-produktive Lernpotential, das in diesem Sachaspekt aufgrund seiner strukturellen Verwandtschaft mit Lebenssituationen heute steckt, bleibt ungenutzt. Der "Fall" wird nicht zum Paradigma, das zur Identifikation einlädt oder zum Widerspruch provoziert; die stillgelegte Dynamik wird nicht im Blick auf veränderndes Handeln verflüssigt.¹⁰⁰ Damit ist eine Chance vertan, über ein problematisches Vorbild, das zu denken und zu fragen Anlaß gibt und ein mögliches Handlungsmodell für Problemlösungsverhalten in Konfliktsituationen entwirft, Schüler nicht nur für Geschichte zu motivieren, sondern sie auf diesem Wege auch zu Subjekten von (Unterricht in Kirchen-) Geschichte werden, statt als Objekte verkümmern zu lassen.

3. So wenig die Schulbücher ihre primären Adressaten überzeugen können, daß das, was im Unterricht ansteht, sie für ihr Leben unbedingt angeht, und so wenig sie ihnen entsprechend strukturierte Lernprozesse einräumen, in die sie ihre individuell divergierende Ausgangslage einbringen können, so wenig lassen sie auch ein spezifisches Profil als Schulbücher für den Religionsunterricht erkennen. Dieser Tatbestand überrascht nicht zuletzt deswegen, weil für den Unterricht in Kirchengeschichte gerade bei diesem Thema von allen Seiten die Affinität zum Geschichtsunterricht beschworen wird. Sieht man aber einmal von der eingangs erwähnten ökumenischen Perspektive¹⁰¹ und von der (partiell geradezu extensiven¹⁰²) Darstellung der katholischen Reform(er) ab, so schrumpft die Reformationsgeschichte bis auf wenige Passagen zu einer Geschichte ohne Theologie. Beispielhaft wird dieses theologische Defizit darin greifbar, wie oberflächlich die reformatorische Grunderkenntnis Luthers zur Sprache gebracht ist¹⁰³ und wie weder seine Frage in den Verstehens- und Erfahrungshorizont dreizehn- und vierzehn-jähriger (Haupt-)Schüler übersetzt wird, noch am konkreten Fall hinreichend konkret verständlich gemacht ist, wie theologische Einsicht auf Glaubens- und Lebensvollzüge praxisorientierend zurückwirken muß. Will man dem Vorwurf des Kritikers Glauben schenken, die Kirchengeschichtswissenschaft habe sich aus dem Feld zurückgezogen, wo man um die theologische Wahrheit ringe¹⁰⁴, so spiegeln die Schulbücher diese Abstinenz getreu wieder.

100 Vgl. Biehl (s. Anm. 22), 23. Eine Lernhilfe, historische Ereignisse zu didaktisieren, findet der Religionspädagoge beim Systematiker, der die Frage aktualisierend aufwirft, ob Luther eigentlich widerrufen durfte. Vgl. O. H. Pesch, Luther und die Reformation - katholisch gesehen, in: Christ in der Gegenwart, Artikeldienst, Heft 45/09.09.1980.

101 Zur Problematik, das ökumenische Anliegen in das Vorgehen der Kirchengeschichtswissenschaft umzusetzen, vgl. G. Alberigo, Neue Grenzen der Kirchengeschichte?, in: Concilium 6 (1970) 486-495, hier 489.

102 Vgl. Religion in der Hauptschule 7; Religionsbuch für die Hauptschule 7 (mitten unter euch).

103 Zu relativen Ausnahmen vgl. suchen und glauben 7/8 (s. Anm. 84).

104 Vgl. E. Paul, Das Selbstverständnis der Kirchengeschichtswissenschaft - Ein Hindernis für einen fruchtbaren Kirchengeschichtsunterricht?, in: RpB 10/1982, 3-19, hier 10. Vgl. die Versuche der Elementarisierung dieser theologischen Fragen in Schulbüchern und didaktischen Handreichungen für den evangelischen Religionsunterricht (s. Anm. 3).

4. Die bisher gegen die Schulbücher vorgetragenen Bedenken schlagen schließlich aus mediendidaktischer Perspektive noch einmal im Blick auf die Bebilderung nachdrücklich zu Buche. Erscheinen die Infrastrukturen, mindestens aus der Perspektive des Religionsunterrichts mit Hauptschülern, eh schon text- und kopflastig¹⁰⁵, so können die fast durchgängig schwarz-weiß reproduzierten Bilder durch ihre triste Eintönigkeit diesen Eindruck nicht nur nicht kompensieren; sie verstärken ihn im Gegenteil noch durch das Moment der Langeweile, so daß sich das Interesse für die Lektüre weiter verringert.¹⁰⁶ In der Regel lassen die Bilder keine eigenständige didaktische Funktion erkennen¹⁰⁷; bestenfalls stützen sie dokumentarisch die deskriptive Darstellung historischer Sachverhalte ab oder illustrieren sie. In den wenigen Ausnahmefällen, in denen sie einen positiven Stellenwert gewinnen könnten, fehlt in den Bildlegenden das nötige Maß an Sachinformationen und/oder Lernhilfen¹⁰⁸, oder die geringe Repro-Qualität und das Bildformat verhindern, daß Schüler sie mit Erfolg erlesen können.¹⁰⁹ Der unverhältnismäßig große Proporz an "Paßbildern" kirchlicher Würdenträger und Heiliger läßt schließlich kritisch fragen, wieso ausgerechnet bei dem in Frage stehenden Thema Kirchengeschichte als Heiligengeschichte abgebildet und die Perspektive "von unten" einer sonst schon fragwürdigen "Petrifizierung" und Perspektive "von oben" geopfert wird.¹¹⁰ Insgesamt drängt sich der Verdacht auf, die Bebilderung der Schulbücher partizipiere in diesem Fall an der immer noch geübten Praxis, "ein gedanklich konstruiertes Manuskript erst nachträglich zu 'illustrieren'"; das aber führt, wie abzusehen, "zu keiner didaktisch vertretbaren Position."¹¹¹

5. Faßt man Befunde und Bedenken zusammen, so kann das Fazit - leider - nur lauten: Ein fachwissenschaftlich und religionspädagogisch, fach- und mediendidaktisch gleichermaßen befriedigendes Kapitel "Martin Luther" ist "in Schulbüchern für den katholischen

105 Infolge der Anlage als Materialsammlung mit Arbeitsblattcharakter ist dieses Erscheinungsbild in suchen und glauben 7/8 gemildert.

106 In diesem Zusammenhang fallen besonders die ausschließlich an sachlichen Gesichtspunkten orientierten Kapiteleingangsseiten negativ ins Auge.

107 Eine Ausnahme von der Regel bilden vornehmlich die beiden theologischen Bilder in suchen und glauben 7/8 (s. Anm. 84).

108 Vgl. Wege des Glaubens 7/8, 206 (vgl. eine verbesserte, aber noch immer nicht gelückte Legende in der Grundfassung, 192); Religion in der Hauptschule 7, 128 f. Das letztere Beispiel zeigt dabei, daß vor der Übernahme von Bildvorschlägen und entsprechenden Informationen aus didaktischen Handreichungen mindestens ein eigener Reflexions- und Übersetzungsprozeß stattfinden muß, wenn Bild und Legende als Medium im Schulbuch stimmig sein wollen, vgl. Jendorff, Kirchengeschichte - wieder gefragt! (s. Anm. 22), 119 ff.

109 Vgl. Zielfelder ru 7/8, 176; suchen und glauben 7/8, 25 und 37. Eine Form der Didaktisierung zeigen die Karten in: Religionsbuch für die Hauptschule 7, 118 f.

110 Vgl. Baus (s. Anm. 22), 72 f.; Paul (s. Anm. 104), 11-18.

111 Halbfas (s. Anm. 93a), 66.

Religionsunterricht in der Sekundarstufe I" nicht in Sicht. Eine Revision der vorliegenden Entwürfe tut auch deswegen not, weil Schulbücher Langzeit-Medien sind. Allen noch so stimmig begründeten Vorbehalten von Theoretikern zum Trotz, steuern und prägen sie die Praxis des (Religions-)Unterrichts in aller Regel langfristig. Kritiker attestieren ihnen deswegen gern einen "konservativen Charakter"¹¹², der "zwangsläufig zu einer Stabilisierung des gestrigen und heutigen Bewußtseinsstandes führt."¹¹³ Daran aber kann in diesem Fall wohl nicht nur die Religionspädagogik nicht interessiert sein.

Dr. Theodor Eggers, Hochschulassistent
Gravenhorster Straße 28
4530 Ibbenbüren

112 So beispielsweise W. Mickel, zit. bei Hagstedt (s. Anm.27), 192. Das Wissen um diese Langzeitwirkung und -rolle erklärt wohl auch die mitunter polemisch-aggressiv und ideologisch gefärbte Auseinandersetzung um Schulbücher. Als jüngstes Negativbeispiel vgl. H. Günther/R. Willeke, Was uns deutsche Schulbücher sagen. Eine empirische Untersuchung der genehmigten Deutsch-, Politik- und Religionsbücher, Bonn 1982.

113 G. Hilger, Zu diesem Heft (Thema: Schulbuchanalyse), in: ru 11 (1981) 1.

BERNHARD JENDORFF

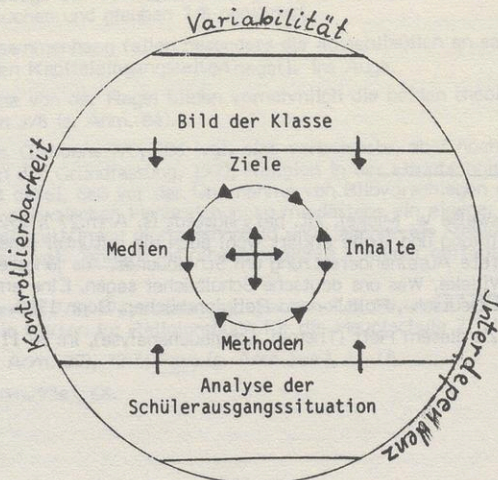
ARBEITSAUFTRÄGE FÜR DAS 5./6. SCHULJAHR

Ein optimistischer Religionslehrer, der religiöse Lernprozesse von einer Ausgangslage A zu einem Zielpunkt Z hin plant, initiiert und moderiert, setzt bei seinen Schülern voraus, daß sie lernwillig sind. Er hofft, daß die Heranwachsenden keinen Widerstand leisten gegen ein Lernen, das mit Aufgaben und Arbeiten verbunden ist. - Diese Prämisse kann umso leichter verifiziert werden, je sorgfältiger vor einer Unterrichtseinheit das Bedingungsfeld - die anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen - erkundet und je differenzierter durch indirekte und direkte Methoden die Ausgangslage der Schüler zu einer Thematik bestimmt werden.

Dem Ideal, einen jungen Menschen entsprechenden, einen schülerorientierten Religionsunterricht anzubieten, kommt der planende, unterrichtende und das Unterrichtsgeschehen reflektierende Religionspädagoge näher, wenn in allen Unterrichtsphasen drei Prinzipien obwalten: Interdependenz - Variabilität - Kontrollierbarkeit.

Religiöse Lernprozesse auf allen drei Lernzielebenen machen Aufgaben notwendig:

- Aufgaben in der Schule - Aufgaben im außerschulischen Lebensbereich der Schüler sind zu lösen;
- Aufgaben, die in Alleinarbeit - in Partnerarbeit - in Gruppenarbeit - im Plenum von den Schülern zu bewältigen sind;
- Aufgaben, bei denen mündliche - schriftliche - visuell-gestalterische - spielerische - hantierende Tätigkeiten der Schüler im Vordergrund stehen.



Im Religionsunterricht müssen theologische Unterrichtsgegenstände, Fragen, Probleme geistig bewegt werden. Das ist mit aufgetragenen und freiwillig übernommenen Arbeiten verbunden. Mit unverbindlichem 'Reden über ...' wird in den seltensten Fällen ein Lernweg zu einem Ziel gebaut.

Der Religionspädagoge hat - wie jeder andere Pädagoge - den Auftrag, seine Schüler zur Bewältigung von Aufgaben zu erziehen.¹ Ein verantwortungsbewußter Erzieher wird daher in einem Metaunterricht den Heranwachsenden direkt verbal und indirekt durch sein Unterrichten und sein eigenes Arbeiten bewußt machen, daß die 'Sache', der gemeinsam verabredete Lernweg, die Aufgaben begründet, nicht subjektive Willkür des Lehrers. Der Religionslehrer ist nicht Arbeitgeber der Schüler, geschweige denn ein unabhängiger Arbeitgeber. Auch ihn bestimmt die 'Sache'; auch sein Arbeiten ist von dem erstrebenswerten Ziel bestimmt, den Lehr- und Lernprozeß zu einem erfolgreichen Abschluß zu bringen.

Der Pädagoge zeigt seinen Schülern auf, daß Aufgaben zwei Komponenten enthalten:

Aufgaben sind gekennzeichnet durch ein 'Du sollst ...!'. Sie werden von außen an den Lernenden herangetragen. Er muß sich in einen sachbezogenen Rahmen einordnen. Durch die Verfolgung einer Aufgabe liefert er sich "ein Stück weit dem Gesetz der Sache aus"². - Diesem von außen kommenden Anspruch antwortet der Schüler umso leichter, je mehr er sich mit dem (gemeinsam) projektierten Binnencurriculum - den interdependenten Lernzielen, Inhalten, Methoden, Medien - identifizieren kann. Eine in das schülerorientierte Binnencurriculum des Religionsunterrichts integrierte Aufgabe, die die individuellen anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen der Lernenden sowie ihre Ausgangslage berücksichtigt, ermöglicht es dem Schüler leichter, das 'Du sollst ...!' als 'Mir ist aufgegeben ...' oder 'Das ist meine Aufgabe ...' zu interpretieren. Ein Identifikationsprozeß setzt ein, an dessen Ende - so hoffen es jedenfalls Religionspädagogen, die mit ihren Schülern Lernprozesse planen - ein 'Ich will eine Lösung der Aufgabe mit all meinen Kräften zielgerecht erreichen' steht. Die Spannungseinheit von 'Du sollst ...!' und 'Ich will ...' setzt beim Schüler Kräfte frei, die ihn befähigen, in einem Auseinandersetzungsprozeß eigenständige Lösungsvorschläge zu suchen. Sein Bemühen kommt erst dann zur Ruhe, wenn er dem Ziel der Aufgabe gerecht wird.

1 Vgl. D. Feiks, 'Erziehung zur Aufgabe im Raum der Schule', in: *Lehren und Lernen* 7 (1981) 53-71.

2 Ders., 55.

Aufgaben sind Baumaterial auf dem Weg zu einem Stundenziel und damit zum Ziel einer Unterrichtseinheit.

Für den Unterrichtsschritt 'Aufgabe' ist das gleiche Schema zu zeichnen wie für eine Unterrichtseinheit: Die Ergebnisse der Vermessung des Bedingungsfeldes und die Schülerausgangssituationsanalyse bestimmen die Binnenstruktur der Aufgaben - ihre Zielsetzung, die Inhalte, Methoden und Medien. Auch für den Baustein 'Aufgaben' gelten die Prinzipien Interdependenz - Variabilität - Kontrollierbarkeit.

Arbeitsaufträge in "Zeit der Freude"³

Das Unterrichtswerk für die Jahrgangsstufe 5/6 enthält 15 Themeneinheiten. Für die folgende Untersuchung der Arbeitsaufträge wurde jede dritte Einheit herangezogen, so daß fünf zur Auswertung kamen.

Themen- einheit:	T h e m a	Anzahl der Seiten	Aufgaben pro Seite
1.	Zeugen für Christus	14	2,4
4.	Die Israeliten erzählen	22	3,0
7.	Die Umwelt Jesu	16	2,2
10.	"Ich taufe dich ..."	14	2,1
13.	Wenn ihr betet ...	17	1,9

"Zeit der Freude" macht den Schülern offenkundig Arbeit. Das Schulbuch hält, was es im Vorwort verspricht.⁴ Ob diese Arbeit den Schülern aber auch Spaß macht - wie es die Autoren hoffen -, kann ein 'Schreibtischkritiker' nur approximativ nach weiteren Beobachtungen an den Arbeitsaufträgen sagen. Hier wird wieder einmal der Hiat zwischen religionspädagogischer Schreibtischarbeit und alltäglicher Praxis deutlich.

1. Die Aufgabenstellungen in "Zeit der Freude" heben sich durch einen lesbaren Kleindruck vom Grundtext ab. Eine Überschrift wäre hinweisender. In diesem Kleingedruckten finden sich nicht nur Aufgaben, sondern auch Angaben - man kann sie vielleicht Hinweise nennen -, die für einen Schüler nur schwer als Aufgabenstellungen auszumachen sind. - Das Parallelbuch "Zielfelder ru 5/6" formuliert orientierender: "Nachstehend einige Anregungen, Vorschläge und Ideen zu den Problemskizzen ..." oder "Aufgaben und Hinweise".⁵

3 W. Trutwin / K. Breuning, Zeit der Freude. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 5/6, Düsseldorf 1980.

4 Ebd. 6.

5 Deutscher Katechetenverein (Hg.), Zielfelder ru 5/6. Religionsunterricht 5./6. Schuljahr. Neuausgabe, München 1982.

Beispiel S. 66: "3. Zum Messiasglauben → S. 84."

Diese 'Hinweise' treten in der vierten Themeneinheit "Die Israeliten erzählen" häufiger als bei anderen Themen auf.

Nach Abzug der 'Hinweise' wurden in den fünf untersuchten Unterrichtseinheiten 188 Aufgaben - teilweise mehrfach untergliedert - ausgezählt. Den Schülern werden also pro Unterrichtseinheit durchschnittlich 37,6, pro Buchseite 2,3 Aufgaben angeboten.

Es trifft wohl die Intention der Autoren, den Schülern nicht alle Arbeitsaufträge in "Zeit der Freude" zur Bearbeitung zuzumuten.

* "Zeit der Freude" fordert von den Schülern Zeit zum Arbeiten.

2. In freundlichem Ton nimmt "Zeit der Freude" im Vorwort Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern auf.⁶ Umso verwunderlicher ist es, daß die Arbeitsaufträge nicht durch die Modalglieder 'doch einmal' oder 'bitte' erweitert formuliert sind. Den Verfassern des Unterrichtswerkes genügt der Imperativ an mehrere Personen. Es folgt jedoch am Ende des Satzes kein Ausrufezeichen, sondern ein Punkt.

Ein freundliches 'Bitte' bei einer Aufgabenstellung ist keine unbedeutende Höflichkeitsfloskel. Eine höfliche Aufforderung kann das 'Soll' des Aufgegebenen mildern. Die Atmosphäre, vielleicht sogar die Motivation für das kommende Arbeiten ist eine bessere. - Warum durchbrechen nicht moderne Religionsbücher wie "Zeit der Freude" und "Zielfelder ru 5/6" auch in diesem Punkt alte Schulbuchgewohnheiten?

3. Es ist anzuraten, eine Aufgabenstellung in der Regel zweifach zu gliedern:
1. Ein kurzer Satz führt den Schüler (noch einmal) in die Fragestellung ein. Das Informationsfeld schafft Sicherheit und bereitet die folgende Fragestellung oder Aufforderung vor. Der Schüler kann in diesem Vorspann möglicherweise auch erfahren, warum von ihm diese oder jene Arbeit erbeten, gefordert wird.
 2. Der Schüler wird im zweiten Teil der Aufgabe - dem Fragefeld - präzise, sprachlich eindeutig gefragt, oder er erhält eine Arbeitsanweisung.

Beispiel S. 9: "2. Manchmal suchen Eltern Kindernamen nur danach aus, ob sie schön klingen oder zur Zeit beliebt sind. Viele Kinder aber bekommen auch heute noch Namen von Menschen, die früher gelebt haben und die den Eltern viel bedeuten.

a) Stellt Namen zusammen, die an große Männer und Frauen der Kirche oder an Gestalten der Bibel erinnern. Was wißt ihr von ihnen?

b) ...

c) ..."

Nicht einmal bei einem Drittel der Aufgaben (= 29,8 %) führen die Autoren die Schüler über einen einführenden Satz zur Fragestellung oder an den Imperativsatz heran. - Gewiß ist diese Hinführung nicht bei allen Aufgaben notwendig:

Beispiel S. 13: Die Rosenlegende über Elisabeth von Thüringen wird kurz erzählt. Es folgt sogleich die Arbeitsanweisung:

"1. Versucht, die Bildgeschichte zu erklären."

Ein einführender Satz, der motivierender als der unmittelbar auf den Schüler zukommende Imperativsatz ist, fehlt aber meines Erachtens bei Aufgaben folgender Art:

Beispiel S. 9: "2. Sammelt Bilder von Heiligen und fertigt davon eine Kollage an."

Im Informationsfeld könnten die Schüler Auskunft erhalten über die Funktion der geforderten Kollage. Sie könnten informiert werden, in welchem Zusammenhang diese Hausarbeit zum vorausgegangenen oder kommenden Unterricht steht.

4. Die Arbeitsanweisungen sind in "Zeit der Freude" durchgängig klar formuliert. Die Schüler wissen, was sie zu tun haben. - Gleiches läßt sich von den Arbeitsanweisungen in "Zielfelder ru 5/6" sagen.

* "Zeit der Freude" dürfte seine genauen Arbeitsanweisungen etwas freundlicher, bittender und durch einen informierenden Einleitungssatz motivierender formulieren.

5. Damit der Religionsunterricht sich zurecht 'schülerorientiert' nennen darf, ist eine nicht unwesentliche Frage vor der Aufgabenstellung zu klären: Welche Differenzierungen der Aufgabenstellung sind im Hinblick auf die heterogene Schülerschaft im Religionsunterricht angemessen?

- Eine Differenzierung nach dem Lerntempo der Schüler baut eine sowohl physiologisch-medizinische als auch motivationstheoretisch unvermeidbare zeitliche Überforderung der leistungsschwächeren Schüler ab. Der Religionslehrer differenziert den Umfang der Aufgaben am besten in ein Pflicht- und in ein Wahlpensum. Das Wahlpensum enthält Zusatzwissen und wird den Schülern mit neuen Lernanreizen angeboten.

- Eine Differenzierung nach sachstrukturellem Entwicklungsstand wird den unterschiedlichen Kenntnissen und Fertigkeiten der Schüler, die sie im Hinblick auf den Unterrichtsgegenstand haben, gerecht. Die Niveaudifferenzierung ist vor allem im Religionsunterricht integrierter Gesamtschulen angeraten, um Haupt- und Realschülern und Gymnasiasten gerecht werden zu können. Unterrichtseinheiten, die auf den fiktiven Durchschnittsschüler hin konzipiert sind, fördern nur selten die Leistungsstarken.

- Eine Differenzierung nach Lernmuster wird den unterschiedlichen Schülertypen in einer Klasse gerecht. Sie gebietet es dem Religionslehrer, methodisch-variantenreich und mit vielgestaltigen Medien einen Unterrichtsgegenstand bearbeiten zu lassen. Die unterschiedlichen Perspektiven, die die Schüler in ihren Arbeiten herausarbeiten, bereichern den Lernprozeß.

- Eine Differenzierung nach Lerninteressen kommt der heterogenen Schülerschaft, ihren unterschiedlichen Erfahrungen, Neigungen und individuell verschiedenen Kenntnissen entgegen. Beinahe zwangsläufig ergibt sich dann auch eine Differenzierung nach dem Lerntempo, dem sachstrukturellen Entwicklungsstand und den Lernmustern. Schulisches und außerschulisches Lernen finden wieder zu einer Einheit zusammen. Das Auseinanderfallen der Bildungsräume wird verhindert.

- Eine Differenzierung nach der Zeit ist vor allem für Hausaufgaben im Zwei-Stunden-Fach Religion angezeigt. Häufig gebietet es die 'Sache' nicht, daß alle häuslichen Arbeiten - z.B. explorative Aufgaben - zu einem einheitlichen Zeitpunkt in der Schule vorliegen müssen.

In "Zeit der Freude" lassen sich nur Spurenelemente der Differenzierung nachweisen. Es sei denn, die Autoren des Unterrichtswerkes wollen die kleingedruckten Aufgabenblöcke, die aus mehreren Aufgaben bestehen und teilweise mehrfach untergliedert sind, nach welchen Differenzierungskriterien auch immer den Schülern zur Bearbeitung angeboten wissen. Da hierzu im Buch keine Angaben gemacht werden, erübrigt sich eine weitere Analyse.

Fordert der Kritiker differenzierte Aufgabenstellungen in einem Unterrichtswerk, so überfordert er dieses Genus der Medienpalette. Schülerorientierte Differenzierung ist ohne Kenntnis einer Lerngruppe nicht zu leisten. Die Autoren eines Schulbuches haben aufgrund ihrer jahrelangen Erfahrung im Religionsunterricht den Durchschnittsschüler einer Jahrgangsstufe im Auge. Auf ihn hin formulieren sie ihre Arbeitsaufträge. Sie müssen notgedrungen unspezifisch bleiben. Ihnen kann in den seltensten Fällen Schülerorientierung im engen Sinne des Wortes als Prädikat zugesprochen werden.

Arbeitsaufträge in Lehrbüchern bergen eine große Gefahr in sich: Praktiker leiden an chronischem Zeitmangel bei der Unterrichtsvorbereitung.

Die Lehrbuchaufgaben scheinen auf den ersten Blick der Jahrgangsklasse angemessen. Unkritisch und unreflektiert werden sie deshalb an Schüler weitergegeben. Nur ungenügend werden die klassenspezifischen Lehr- und Lernbedingungen beachtet. Die Praktiker haben aber bei ihrer Stundenvorbereitung differenzierte, auf ihre Klassensituation hin ausgearbeitete Arbeitsaufträge zu formulieren. Nur dann sind sie Bausteine zum Ziel. - Ein Unterrichtswerk jedoch könnte Hilfen dazu geben, indem es Wahl- und Pflichtpensen anbietet, die Lernmuster innerhalb einer Aufgabe differenziert und zwischen kurz- und langfristigen Aufgaben unterscheidet.

- * "Zeit der Freude" setzt beim Religionslehrer Zeit zur kritischen Reflexion der Arbeitsaufträge voraus, um dann differenzierte, den jeweiligen Schülern, ihrem Lerntempo, dem sachstrukturellen Entwicklungsstand, den methodischen Präferenzen und Lerninteressen entsprechende Arbeitsaufträge formulieren zu können.

6. Der Religionslehrer stellt seinen Schülern im Religionsunterricht Aufgaben, die in einem bestimmten Lebensraum zu lösen sind:

- Aufgaben, die im schulischen Religionsunterricht zu bearbeiten sind,
- Aufgaben, die die Schüler am Nachmittag zu Hause zu machen haben.

Das Arbeiten in der Schule ist bei Schülern, Eltern und fachfremden Kollegen weniger umstritten als die Hausaufgaben, die aus dem Religionsunterricht erwachsen. Ohne das Problem Hausaufgaben im Religionsunterricht⁷ prinzipiell in diesem Zusammenhang diskutieren zu können, sei thesenartig eine Position markiert:

- Hausaufgaben sind integrierter Bestandteil lernzielorientierten religiösen Lernens in der Schule.
- Hausaufgaben werden im schülerorientierten Religionsunterricht individualisiert und differenziert gestellt.

"Zeit der Freude" gibt generell keine Hinweise - positiv gewendet: Das Buch läßt dem Religionslehrer freie Hand -, ob die vorgeschlagenen Aufgaben in der Schule oder zu Hause gemacht werden sollen.

Nur in der Unterrichtseinheit "Die Israeliten erzählen" wurden drei längerfristige "Aufgaben für den folgenden Unterricht" entdeckt.

Die Schlußfolgerung, "Zeit der Freude" lehne Hausaufgaben ab, ist jedoch falsch: Die Formulierungen vieler Aufgabenstellungen weisen darauf hin, daß für die Autorengruppe des Unterrichtswerkes Hausarbeiten eine Selbstverständlichkeit sind. Es sei nur auf die 40 Leseaufgaben - davon 30mal Lesen in der Hl. Schrift - hingewiesen. Erfreulicherweise werden die Schüler nicht nur aufgefordert zu lesen. Sie erhalten zur Lektüre Leitfragen gestellt. Zielgerichtetes Lesen ist intendiert.

Beispiel S. 104: "Welche Einstellung zeigt Jesus gegenüber den Leuten aus Samaria?"

- Lest dazu Lk 10,30-37 (→ S. 180). Warum ist diese Bildererzählung für die jüdischen Zuhörer Jesu so ungewöhnlich?

- Zieht auch Lk 17,11-19 heran.

Lest Joh 4,3-12.20.25 und schreibt heraus, was vom Glauben und den Sitten der Samariter handelt."

Als Hausarbeiten bieten sich auch die sechs explorativen Aufgabenstellungen an, die in den fünf untersuchten Unterrichtseinheiten ausgezählt wurden.

7 Vgl. B. Jendorff, Hausaufgaben im Religionsunterricht, München 1983.

Beispiel S. 163: "5. Eure evangelischen Mitschüler gehen demnächst zur Konfirmation. Erkundigt euch bei ihnen, was Konfirmation bedeutet, wie sie vorbereitet, empfangen und gefeiert wird. Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede bestehen zwischen Konfirmation und Firmung?"

Auch die Aufgabenstellungen, die die Schüler auffordern, etwas zu sammeln oder zu gestalten, sind der Gruppe der Hausaufgaben zuzuordnen.

- * "Zeit der Freude" verlangt von den Schülern Zeit des Arbeitens in und außerhalb der Schule.

7. Arbeitsaufträge werden für das Arbeiten in einer bestimmten Sozialform gestellt. Die Formulierung der Arbeitsaufträge ist in "Zeit der Freude" durchgehend pluralisch.

In diesen einheitlichen Formulierungen könnte eine Gefahr liegen: Der mit "Zeit der Freude" arbeitende Lehrer vergißt aufgrund der vorliegenden einheitlichen Formulierungen allzu leicht eine notwendige Variation der Sozialform für seine Lerngruppe festzulegen. Der Plural kann sehr leicht als pluralis majestaticus verstanden werden. Alleinarbeit dominiert dann die anderen Sozialformen. Untersuchungen zur Hausaufgabenpraxis im katholischen Religionsunterricht bestätigen das: Religionslehrer bevorzugen einseitig die Alleinarbeit gegen den Wunsch ihrer Schüler, die kooperative Sozialformen, vor allem die Partnerarbeit, favorisieren.⁸ Das steht nicht nur jeder Methodik des Religionsunterrichts entgegen, sondern auch der 'Sache', die erarbeitet werden soll. Theologisieren kann man nur im Dialog, zusammen mit anderen Menschen. Das den Menschen geschenkte 'Dasein für ...' Gottes wird konkret im Sprechen und Handeln der Menschen miteinander.

Die durchgängig pluralisch formulierten Arbeitsaufträge können aber auch positiv interpretiert werden: "Zeit der Freude" - gleiches gilt für "Zielfelder ru 5/6" - läßt dem Religionslehrer freie Hand bei der Wahl der Sozialformen. Er kann gezielt auf die klassenspezifische Situation, auf die Bedürfnisse und Notwendigkeiten der Jugendlichen bei den Aufgabenstellungen reagieren.

- * "Zeit der Freude" setzt Religionslehrer voraus, die aufgrund eines differenziert erstellten 'Bildes der Klasse' und einer genauen 'Analyse der Schülerausgangssituation' ihre Schüler gut kennen und Sozialformen vorschlagen können, die den Lernenden und den Aufgabeninhalten entsprechen.

8. Aufgaben erhalten in curricularen Lernprozessen ihre erzieherische und didaktisch-methodische Funktion aus dem Lernziel der Unterrichtseinheit bzw. der einzelnen Stunde. Da in "Zeit der Freude" - wie in "Zielfelder ru 5/6" - keine Lernziele formuliert sind, kann nur sehr schwer aufgrund der Fra-

8 Ebd. 55.

gestellungen oder der Aufforderungen eine Aussage über die Funktion der Aufgaben gemacht werden.

Beispiel S. 100: "1. Von Israel, dem Staat und Land der Juden, kann man heute viel im Fernsehen hören oder in Zeitungen lesen. Was wißt ihr über

- die Hauptstadt
- andere Städte und Landschaften
- die Bevölkerung
- die politische Lage
- das Verhältnis Israels zu den Palästinensern
- die Religion des Landes
- Juden, die nicht in Israel leben?"

Diese mit einem hinführenden Satz beginnende Aufgabe, die geeignet erscheint, nach sachstrukturellem Entwicklungsstand oder nach Lerninteressen zu differenzieren, kann je nach Stundenziel eine vorbereitende oder eine motivierende Funktion haben - vielleicht sogar eine anwendende, wenn die Schüler in Erdkunde oder im Sozialkundeunterricht Kenntnisse über Israel erwerben.

Beispiel S. 100: "2. Das Land hat auch noch andere Namen, nämlich

- Land, wo Milch und Honig fließen (→ S. 63)
- das Heilige Land (→ S. 63)
- Gottes eigenes Land/Jahwes Land.

Können ihr euch diese Bezeichnungen erklären?"

Diese Aufgabenstellung kann dem Religionslehrer zur Information dienen, ob die Schüler die Lernziele der vorausliegenden Unterrichtseinheit "Die Israeliten erzählen" erreichen; sie kann aber auch eine übende Funktion haben.

Beispiel S. 102: "1. Betrachtet die Karte S. 101 und stellt zusammen,

- welche Städte und Orte in Galiläa liegen;
- welchen berühmten Berg, Fluß und See es hier gibt."

Die Arbeit mit der Landkarte kann je nach Unterrichtsziel verschiedene Funktionen erfüllen. Sie motiviert, sich mit dem Land Israel weiter zu beschäftigen. Die Aufgabe kann möglicherweise den kommenden Lernschritt vorbereiten. Sie sichert vielleicht das im vorangegangenen Religionsunterricht erarbeitete Faktenwissen ab. Es ist auch an eine einübende oder vertiefende Funktion zu denken.

Überschneidungen der Funktionen und Mischformen sind durchaus bei den Aufgabenstellungen möglich und zulässig.

* Ein Religionslehrer, der die in "Zeit der Freude" vorliegenden Aufgaben in seinen Unterricht einbeziehen will, muß ihre Funktionen aus dem klassenspezifischen Stundenziel ableiten und sie auf die konkrete Klassensituation hin formulieren.

9. Die Aufgabenpalette läßt sich auf vielfältige Weise gliedern. Hier sollen die vorherrschenden Tätigkeitsmerkmale der Schüler Gliederungspunkte sein.

Auffallend ist, daß nur achtmal in den Aufgaben oder ihren Untergliederungen

visuell-gestalterische Arbeiten von den Schülern gefordert werden. - Visuell-gestalterische Aufgaben machen den Heranwachsenden besonders Freude. Sie überwinden die 'Verkopfung' des Religionsunterrichts.

Die folgende Aufgabe S. 65 ist u.a. auch ein gelungenes Beispiel methodischer Differenzierung:

Beispiel S. 65: "1. Lest 1 Kön 21: Nabots Weinberg - das Verbrechen des Königs Ahab (873-853) und seiner Frau Isebel - der Prophet Elija.

a) Diese Begebenheit könnt ihr wahlweise

- genau nacherzählen
- in einigen Bildern malen, z.B. den Weinberg des Nabot, die Versammlung, den Propheten vor dem König;
- mit verteilten Rollen spielen. Notwendige Personen: Nabot, Ahab, Isebel, die Ältesten, zwei Zeugen, Elija.

b) ..."

Spielerische Elemente in den Aufgabenstellungen wurden nur viermal in den fünf untersuchten Kapiteln festgestellt. - Das Ergebnis ist bedauerlich. Schüler der angesprochenen Altersstufe können noch spielen, spielen auch noch gern. Spielerisches Lernen ist kein 'Herumspielen'. Aufgeschlossene Religionslehrer sollten diesen nur selten begangenen Lernweg stärker berücksichtigen.

Aufgaben, bei denen die Schüler vorrangig zu hantieren haben, wurden nicht ermittelt. - Auch hier läßt "Zeit der Freude" Lernmöglichkeiten aus, die im Religionsunterricht nicht zu vernachlässigen sind, da eine heterogene Schülerschaft nur auf vielen verschiedenen Lernwegen zum Ziel kommt.

Der Hauptanteil der geforderten Aufgaben fällt demnach auf die mündlichen und schriftlichen Aufgaben. Die Formulierungen jedoch lassen häufig nicht eindeutig erkennen, ob die Schüler die Aufgaben schriftlich oder mündlich zu erledigen haben. Der Religionslehrer kann somit die Aufgaben der jeweiligen Klassensituation anpassen.

Beispiel S. 13: "2. Was wißt ihr über Franz von Assisi?"

Neben den bereits erwähnten explorativen Aufgaben, Sammelaufgaben und Lesesaufgaben kommt auch eine Aufgabenstellung vor, die von den Schülern das Auswendiglernen verlangt. Es verwundert, daß nur in einem Fall die Schüler zum Auswendiglernen aufgefordert werden. Das kommt den Wünschen der Schüler entgegen. Ein kleiner auswendig gewußter Bestand an wichtigen Schriftstellen, Gebeten, Liedern, Daten und Fakten ist aber auch im heutigen Religionsunterricht unumgänglich und systematisch vom ersten Schuljahr an aufzubauen.

Sozialgebundene Aufgaben, in denen die Schüler zu Aktionen für ... angeregt werden, kommen in den fünf untersuchten Unterrichtseinheiten nicht vor. - Das ist bedauernswert, denn nicht umsonst gibt der "Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10 (Sekundarstufe I)" in

der Grundlegung als 3. Lernstufe "Engagierte Stellungnahme" an. Die rechtgläubige christliche Lehre bleibt ohne das Handeln für ... weit hinter ihrem Anspruch zurück. Sozialgebundene Aufgaben könnten zumindest die Schüler disponieren, das im Religionsunterricht Erarbeitete auch in der Praxis sich bewähren zu lassen.

Weit über 60 % der Aufgaben können unter Kurzantwortaufgaben zusammengefaßt werden. Diese Gruppe umfaßt Aufgabenstellungen, die mit 'Überlegt ...', 'Kennt ihr ...?', 'Erklärt ...', 'Was meint ihr dazu ...?', 'Gebt ein Beispiel ...', 'Was wißt ihr ...?', 'Betrachtet die Bilder ...' o.ä. formuliert sind. Diese Aufgaben können von den Schülern in höchstens drei Sätzen mündlich oder schriftlich bewältigt werden. Die zeitliche Beanspruchung der Schüler ist nicht hoch.

Der Anteil dieses Aufgabentyps erhöht sich, wenn die Untergliederungen in den einzelnen Aufgaben noch hinzugerechnet werden.

Aufgaben, bei denen von den Schülern längere - über drei Sätze hinausgehende - Ausführungen mündlich oder schriftlich gefordert werden, treten in den fünf untersuchten Kapiteln nicht einmal zu 10 % auf.

Beispiel S. 105: "4. Fertigt einen kleinen Bericht an, mit dem Thema: Jesus und der Tempel von Jerusalem. Anregungen findet ihr: Lk 2,22-52; Mk 11,15-19; Mt 12,6; Mk 13,1f; 15,38."

In diese Gruppe wurden auch Aufgabenstellungen eingeordnet, die von den Schülern eine Erzählung fordern.

- * "Zeit der Freude" könnte den Schülern größere Freude beim Arbeiten machen, wenn die geforderten Aufgaben noch breiter gefächert wären. Eine Einengung auf schriftliche oder mündliche Aufgaben macht weniger Spaß.

Es ist begrüßenswert, daß "Zeit der Freude" - ebenso wie "Zielfelder ru 5/6" - Arbeitsaufträge an die Schüler vorsieht. Diese sind aber nicht ohne Bedenken einer konkreten Klasse zu stellen. Sie müssen umgearbeitet, d.h. vor allem differenziert und methodisch-variantenreicher gestellt werden. Die Arbeitsaufträge in den Lehrbüchern sind wertvolle Anregungen, klassenspezifische Arbeitsaufträge zu formulieren - nicht mehr und nicht weniger.

Nach kurzer Zeit wurde aus der "Ausgabe für Gymnasium und Realschule" eine "Grundfassung", eine "Ausgabe für Hauptschule und Realschule" erarbeitet.⁹

L. Volz kritisierte zu Recht eine solche Vorgehensweise auf dem Deutschen Katechetischen Kongreß 1983 in Freiburg: "Der Hauptschüler hat auch ein an-

⁹ W. Trutwin / K. Breuning u.a., Zeit der Freude, Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 5/6, Düsseldorf 1981.

deres Lerntempo und eine andere Weise zu lernen. Deshalb darf nicht immer von den im Gymnasium geforderten intellektuellen Fähigkeiten, die ja oft auch einseitig sind, ausgegangen werden. Aber so machen es Lehrpläne, so machen es Lehrbücher. Zuerst kommt das Gymnasium dran, dann wird heruntertransponiert. Die spezifischen und auch wertvollen Fähigkeiten der Menschen, die in den Hauptschulen sind, und die darin gefördert werden könnten, sind - wie mir scheinen will - überhaupt nicht erforscht und Pläne nehmen darauf wenig Rücksicht."¹⁰

- * Das Autorenteam der "Grundfassung" von "Zeit der Freude" bietet keine schulformspezifischen Aufgabenstellungen an - vor allem nicht den Hauptschülern.

Eine quantitative und qualitative Wiederholung der Aufgabenstellungen aus dem Gymnasial-/Realschulbuch ist für den Hauptschulbereich ungeeignet. Nur 38,5 % der Aufgabenstellungen wurden für die Hauptschüler 'geändert', d.h.

- Reduzierung der Aufgabenquantität (= 20,8 %), vor allem im Kapitel "Wenn ihr betet...". - In diesem Kapitel entfielen im Hauptschulbuch 16 Aufgaben, 3 kamen neu hinzu, so daß 20 Aufgaben angeboten werden. Weitere 'Änderungen' wurden in diesem Kapitel nicht beobachtet.
- Neuformulierungen von Aufgaben auf den umgearbeiteten Seiten des Unterrichtswerks (= 7,6 %), vor allem im Kapitel "Die Israeliten erzählen". - In diesem Kapitel wurden 10 Aufgaben für die Hauptschüler neu hinzugenommen und 13 entfielen.
- kleine Umstellungen in den Aufgabenblöcken.
- passim noch präzisere Formulierungen und formal übersichtlichere Aufgabenstellungen.

Aufgabenstellungen für Hauptschüler müssen in einer anderen Sprache als für Gymnasiasten formuliert werden.

Die systematische Gliederung der Aufgabe in ein ausführliches Informationsfeld und ein präzises Fragefeld ist für den Hauptschulbereich nachdrücklich zu fordern.

Die Aufgaben müssen den Fähigkeiten der Adressaten entsprechen: Es sind den Hauptschülern weitaus mehr Aufgaben anzubieten, bei denen sie etwas Handgreifliches zu tun haben. Diese Arbeiten stützen und bauen auf das Selbstwertgefühl der intellektuell, vor allem sprachlich nicht so gewandten jungen Menschen. "Jegliche Überforderung im kognitiven Bereich"¹¹ hat zu unterbleiben.

¹⁰ L. Volz, Die Situation an den Hauptschulen als Herausforderung an den Religionsunterricht, in: KatBl 108 (1983) 762-770, hier 764.

¹¹ Ebd. 766.

In der Hauptschule sind die Fähigkeiten der Schüler zu fordern und zu fördern, die in ihnen angelegt sind. D.h.: Auch religiöse Bildung wird vorrangig durch Tun, durch gemeinsame Aktionen erfolgen.

Die Forderung nach Partner- und Gruppenarbeit sowie die Forderung nach einer schülerorientierten Differenzierung sind für den Hauptschulbereich noch verstärkter zu erheben als dies für den Gymnasialbereich geschah.

"Zeit der Freude" verpaßte in seiner "Grundfassung" eine Chance. Ob das Lehrbuch "Zeit der Freude" den Hauptschülern auch eine Zeit der Freude beim Arbeiten beschert, ihnen Spaß macht, ist anzuzweifeln.

Prof. Dr. Bernhard Jendorff
Sandfeld 18 c
6300 Gießen

NORBERT HÖRBERG

GEHT UND SAGT ES EUREN FREUNDEN . . . (ALLEZ DIRE À VOS AMIS*)

Ein katechetischer Lehrgang aus Frankreich

Auf dem Kongreß der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten 1982 in Leitershofen stellte der französische Arbeiterseelsorger Paul Maire den katechetischen Lehrgang "Allez dire à vos amis" vor, der 1982 publiziert wurde.¹ Wenn dieses Beispiel aus unserem Nachbarland in die Betrachtung von Schulbüchern zum Religionsunterricht einbezogen werden soll, muß man sich vorher die Situation des dortigen Religionsunterrichts vergegenwärtigen.

1. Die Gesetzesbestimmungen

Der gesetzliche Rahmen² sieht Religionsunterricht für die Schüler aller öffentlichen Schulen vor, wenn die Eltern es verlangen. Das gilt jedoch nur für die höheren Schulen und bedeutet, daß der Religionsunterricht normalerweise innerhalb der Unterrichtszeit in den Räumen der Schule stattzufinden hat. Nach Informationen, die (bis 1972) in einigen größeren Städten, vor allem Paris und Bordeaux, gesammelt wurden, konnten die Kultdiener in der Mehrzahl der altsprachlichen und neusprachlichen Gymnasien den Religionsunterricht in den Schulräumen erteilen. Etwas mehr Schwierigkeiten hatten Religionslehrer in den Berufsschulen.³ Dagegen besteht eine für den Religionsunterricht günstigere Lage an Privatschulen, soweit sie unter katholischer Trägerschaft stehen, wovon es in Frankreich nicht wenige gibt.

Für die Schulen ersten Grades, d.h. für die Kinder der vier Grundschuljahre, ist kein schulischer Religionsunterricht vorgesehen. Die Katechese für sie findet ausschließlich außerhalb der staatlichen Schulen statt und wird vom Pfarrer organisiert. Eine Sonderregelung gilt für die drei östlichen Départements, die sich mit den Bistümern Straßburg und Metz decken. Auf der Grundlage des Konkordats von 1801 und späterer Gesetze sind dort die Schulen ersten Grades grundsätzlich konfessionell, der Religionsunterricht ist Pflichtfach und wird teils durch Priester, teils durch Lehrer erteilt.

* Les Éditions ouvrières, Paris 1982.

1 Vgl. P. Maire, Arbeiterpastoral und Katechese von Arbeiterkindern in Frankreich, in: RpB 11/1983, 19-27.

2 Gesetz Debré vom 31. Dezember 1959. Rundschreiben des Unterrichtsministeriums vom 27. Dezember 1967. Vgl. R. Metz, Staat und Kirche in Frankreich, in: Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche 6, Münster 1972, 103-162.

3 Vgl. Metz (s. Anm. 2), 140.

2. Ein Blick in die Praxis

Der Bericht eines Pfarrers⁴ ist vielleicht nicht typisch für die Situation in Frankreich, vermag aber dennoch exemplarisch ein Schlaglicht auf die Praxis zu werfen. Der Pfarrer hat in seiner 4000-Seelen-Gemeinde einen Stab von ca. 12 ehrenamtlichen Katecheten. Im ersten Jahr der Glaubensunterweisung, das mit dem zweiten Grundschuljahrgang (cours élémentaire) zusammenfällt, wird das Kind von Mutter oder Vater zu Hause unterrichtet. Eltern und Kinder treffen sich etwa einmal im Monat zu einer katechetischen Feier (célébration). Im 2. bis 4. Jahr der Katechese (cours moyen 1 und 2; "sixième" classe) versammeln sich Gruppen im Pfarrhof, wo sie von den Katecheten unterrichtet werden. Unterrichtstag ist der Mittwoch, der in Frankreich schulfrei ist und für die Katechese freigehalten werden sollte. Allerdings sieht sich das kirchliche Unternehmen einer starken Konkurrenz durch die örtlichen Sportvereine gegenüber, die am freien Mittwoch ihr Training abhalten oder Wettspiele austragen.

Für den Religionsunterricht am öffentlichen Gymnasium in der nahegelegenen Stadt gilt "Fehlanzeige", da bei Schülern und Eltern eine zu geringe Nachfrage besteht und auch kein Priester da ist, der den Unterricht übernehmen würde.

Die holzschnittartig dargestellte Praxis und die auch nur in den Hauptlinien skizzierte Rechtslage lassen erkennen, daß es der Religionsunterricht, soweit er im Raum der öffentlichen Schule stattfindet, besonders schwer hat. Es ist ihm ein enger Rahmen gesetzt. Er muß sich den ihm rechtlich zugestandenen Platz immer wieder erobern und gegen Interesselosigkeit ankämpfen.⁵ Die Katechese für die jüngeren Schüler findet im Schonraum der Kirche statt und hat dazu staatlichen Schutz. Denn ein ministerielles Rundschreiben von 1960⁶ macht die Lehrer darauf aufmerksam, daß sie den Kindern Erleichterungen gewähren müssen, wenn sie den Religionsunterricht besuchen wollen. Es bleiben noch die Behinderungen durch eine laizistische Umwelt, wie das praktische Beispiel zeigte.

3. Das Richtliniendokument (Texte de référence) von 1979

Die Katechese der 8-12jährigen hat sich seit jüngster Zeit nach einem Dokument zu richten, das die Vollversammlung der Französischen Bischofskonfe-

4 Der Name ist dem Verfasser bekannt.

5 "Wir haben den Religionslehrer nicht sehr ernst genommen. Er hatte es schwer mit uns". Aussage einer ehemaligen französischen Gymnasiastin.

6 Zit. bei Metz (s. Anm. 2), 123.

renz in Lourdes am 29. Oktober 1979 erlassen hat.⁷ Diese Richtlinien basieren auf dem *Directorium Catechisticum Generale* (Rom 1971) und verstehen sich intentional eng mit dem Mahnschreiben Papst Johannes Pauls II. "Catechesi tradendae" verbunden, das gleichzeitig mit dem französischen Text erschien. In Fußnoten des Richtlinientextes wird fortlaufend auf Parallelstellen in *Catechesi tradendae* verwiesen.⁸

Die Richtlinien wenden sich an die Verfasser von katechetischen Publikationen und an die für die Katechese Verantwortlichen. Sie reflektieren im ersten Teil die Welt der Kinder im gesellschaftlichen Kontext und - daraus resultierend - die Situation der Katechese.⁹

3.1 Die äußere und innere Situation der Katechese

Es begegnen zum größten Teil die auch in der Bundesrepublik zutreffenden Argumente. Neben die Instanzen Familie und Schule treten als Erziehungsfaktoren die Gruppe in der Freizeit und im Wohnviertel und die Massenmedien. Im gesellschaftlichen Kontext wird ein Wert- und Identitätsverlust konstatiert. Die Familie ist "atomisiert": Sie besteht meist nur aus den Eltern und ein bis zwei Kindern. Allerdings ist die Rolle der Großeltern im Erziehungsgeschäft nicht gering zu veranschlagen, vor allem dann, wenn beide Elternteile berufstätig sind.

Auch die Rolle der Schule hat sich gewandelt. Sie will heute die Schüler eher mit Qualifikationen ausstatten, als ihnen nur ein bestimmtes Wissen vermitteln. Dabei hat sie es mit Kindern verschiedenster soziokultureller Herkunft zu tun. Die Suche nach der Wahrheit zeigt sich im schulischen Lernen allenfalls in einer absolut pragmatischen Weise. Die Kirche hat einerseits ihren bestimmenden Einfluß verloren, andererseits gibt es eine Anzahl engagierter Christen - dies beweisen nicht zuletzt die 120 000 katechetischen Gruppenleiter in ganz Frankreich -, die in Stadt und Land die schwere Aufgabe der Glaubensvermittlung anpacken wollen.

Für die Katechese ergibt sich, daß sie auf verschiedenen Feldern tätig werden muß: 1. für die Erwachsenen, 2. in der Tauf- und Ehevorbereitung, 3. in der laufenden Unterrichtung der Gläubigen und 4. in der institutionalisierten Form, traditionell als "le catéchisme" bezeichnet. Viele Eltern, die eine religiöse

7 La catéchèse des enfants. Texte de référence au service des auteurs de publications catéchétiques et des responsables de la pastorale, hg. v. der Conférence épiscopale française, Le Centurion - Paris 1980. Im folgenden: TR.

8 Vgl. Texte des références (= TR), 6.

9 Ebd. 11-26.

Erziehung für ihre Kinder wollen, bringen sie zum "catéchisme", aber die Bischöfe rechnen auch mit der harten Wirklichkeit, daß es sich längst nicht bei allen um ein wahres Engagement für die Kirche handelt, sondern daß man eine Hinführung zur Erstkommunion als Initiation ins Jugendalter wünscht, "mit der jedem religiösen Leben ein Ende gesetzt wird"¹⁰.

Die innere Situation der Katechese sollte dadurch gekennzeichnet sein, daß einerseits der einzigartige Charakter der christlichen Botschaft, andererseits das unterschiedliche Milieu der Kinder beachtet wird. Trotz aller katechetischen Bemühung der letzten zehn Jahre fühlen sich die Katecheten verunsichert und stellen Fragen, die sich einerseits auf die christliche Wahrheit und Identität, andererseits auf das Leben des Kindes in der Kirche beziehen.

3.2 Die Struktur der Katechese

In Kapitel II, den "grundsätzlichen Erwägungen für die Katechese von heute"¹¹, verstehen die Bischöfe Katechese als Glaubensverkündigung im Kontext unserer Zeit. Die Katechese wurzelt im Glaubensbekenntnis einer kirchlichen Gemeinschaft, ihr Ziel ist das Glaubensbekenntnis in der Kirche. Das bedeutet, die Glaubenschüler an die fundamentalen Texte, d.i. die Schrift und das Glaubensbekenntnis, heranzuführen und ihnen Erfahrungen des Christlichen in ihrer eigenen Lebenswirklichkeit und im Raum der Kirche zu ermöglichen. Weil aber das Ineinander von Katechese und kirchlichem Mitleben heute nicht mehr selbstverständlich ist und weil auch die Familie für die religiöse Sozialisation weitgehend ausfällt, deshalb sollen katechetische Orte (lieux catéchétiques) geschaffen werden, die den Kindern Glaubenserfahrungen ermöglichen. Neben der schulischen oder pfarrlichen Katechese als Ort der Glaubenserfahrung gibt es neuerdings auch Gruppen von Männern und Frauen, Jungen und Alten, an denen Kinder teilnehmen können, um den Glauben zu erfahren und zu erkennen, daß christliches Leben auch eine Angelegenheit von Erwachsenen ist.¹²

Die Katechese ist stark am Mysterium Jesu Christi orientiert¹³. Auf siebzehn Druckseiten entfalten die französischen Bischöfe die christologische Thematik und im Zusammenhang damit die göttliche Offenbarung als Hauptgegenstand der Katechese. "Le Christ est au centre de toute catéchèse...."¹⁴

In engem Zusammenhang mit der Christozentrik steht die sakramentale Struktur der Katechese¹⁵. "Man kann Katechese und Sakramente nicht trennen. Sie

10 Ebd. 23.

11 Ebd. 27.

12 Ebd. 33.

13 Vgl. ebd. 32 und 35-52.

14 Ebd. 38.

15 Ebd. 43 und 57f.

sind zusammen konstitutiv für den Glauben. Die Katechese reduziert sich nicht auf eine bestimmte Wissensvermittlung oder auf das Erlernen einer Art, das Leben zu reflektieren. Sie ist Appell, in den Bund (mit Gott) einzutreten..."¹⁶. Mit dieser sakramentalen Struktur sind auch Teilnahme am liturgischen Leben und Einführung ins persönliche Gebet verbunden. Die Katecheten sollen auch darüber wachen, daß die Sakramente (vor allem Erstbeichte, Erstkommunion und Firmung) nicht Episode bleiben.

3.3 Ziele und Methoden

Es ergeben sich folgende Ziele:

1. Jede Katechese braucht einen Ort, wo das Kind eine Erfahrung kirchlichen Lebens machen kann.
2. Katechese muß die Glaubensdokumente erschließen, durch welche der Mensch in den Bund mit Gott eintreten kann.
3. Die Katechese ist sakramental zu strukturieren.
4. Sie soll zur Umkehr und zu einem Verhalten herausfordern, das durch den Glauben verändert ist.
5. Sie soll zur Feier des christlichen Geheimnisses und zu den "Festen des Glaubens" hinführen.¹⁷

Die Verschiedenheit des Milieus und des soziokulturellen Kontextes bedingen nur Modalitäten für die Glaubensvermittlung. Dabei kann keine bestimmte Didaktik (z.B. eine mehr ziel- oder mehr inhaltsorientierte) bevorzugt werden.

Die Methode muß die Situation berücksichtigen, muß das ganze Menschsein in seiner individuellen und gesellschaftlichen Dimension, aber auch den ganzen Menschen nach seiner intellektuellen, affektiven und körperlichen Seite in Rechnung stellen. Außerdem gilt es, die Sprache der Kinder zu treffen. Ein fachspezifisches und abstraktes Vokabular würde eine Intellektualisierung des Glaubens und die Gefahr des Sektierertums heraufbeschwören. Mit besonderem Nachdruck betonen die französischen Bischöfe, daß die audiovisuelle Kommunikation der heutigen jüngeren Generation entgegenkomme, daß also audiovisuelle Medien besonders gut angenommen und verstanden würden.

Bei den katechetischen Publikationen wird zwischen "Dokumenten" und "Arbeitsmitteln" unterschieden. Die "Dokumente" enthalten Texte der Bibel, des Meßbuchs, historische und geographische Texte, Gebete u.a. Die ins Auge gefaßte Dokumentensammlung (*Recueil de documents*), die ein grundlegendes

¹⁶ Ebd. 57f.

¹⁷ Beim "Fest des Glaubens" (*fête de la foi*) handelt es sich um ein feierliches, gemeinsames Glaubensbekenntnis, das teilweise sogar die traditionelle feierliche Kommunion ersetzt, dessen Praxis ich nicht näher kenne. Vgl. TR, 61f.

Handbuch für die Lehrer und Schüler darstellen soll, ist unter dem Titel "Pierres Vivantes" inzwischen erschienen¹⁸.

Daneben brauchen Lehrer wie Schüler "Arbeitsmittel" (instruments de travail), die aus pädagogischen Heften oder Büchern für die Hand des Lehrers und Schulbüchern, Arbeitsmappen, Arbeitsheften u.ä. für den Schüler bestehen können. Diese Hilfen sind notwendig, um die Lehrgänge (parcours) zu gestalten. Der Begriff Parcours steht schließlich auch für das publizierte Lehrwerk selbst, und es scheint mir vorteilhaft, ihn als französischen Begriff für die weiteren Überlegungen zu verwenden. Priester, Katecheten und Gruppenleiter richten sich in der Praxis nach einem der publizierten Parcours. Ein Lehrplan ist weder für einzelne Diözesen noch für das Gesamtgebiet der französischen Bischofskonferenz vorgesehen. Die oberste Verantwortlichkeit liegt bei der bischöflichen Kommission für den Religionsunterricht (Commission épiscopale de l'Enseignement religieux, C.E.E.R.), von der alle Publikationen zu begutachten sind. Es dürfen nur Parcours im Unterricht verwendet werden, die vom Präsidenten der Bischofskonferenz oder dem Präsidenten der C.E.E.R. als seinem Delegierten das Imprimatur erhalten haben.¹⁹

Zusammenfassung

Der Religionsunterricht ist also in Frankreich im großen Zusammenhang der kirchlichen Katechese zu sehen. Er stellt darin die institutionalisierte Form des "catéchisme" dar, der sich an die Kinder und Jugendlichen wendet. Als diese Form hat der Unterricht seinen besonderen katechetischen Ort (lieu catéchétique), der, ob in der Schule, in der Pfarrei oder in der Gruppe des Wohnviertels, stets die Kirche darzustellen und an das Leben in der Kirche heranzuführen hat. Es ist der Ort, wo die Frohe Botschaft Jesu Christi in Bezug auf das Leben eines jeden einzelnen ihren Ausdruck findet. Er ist sakramental strukturiert. Die Inhalte der Katechese sind die fundamentalen Glaubenszeugnisse der Heiligen Schrift und des Glaubensbekenntnisses.

Es scheint, daß das Richtlinienokument der französischen Bischöfe dahin zielt, den Dienst am Mysterium des Glaubens entschieden in den Mittelpunkt zu rücken. Der Pfarrer²⁰ beurteilte die neue Lage so (dem Sinne nach zitiert):

18 Pierres Vivantes. Recueil catholique de documents privilégiés de la foi. Catéchèse 80. Es handelt sich um ein 127 Seiten starkes Buch im DIN A 4-Format, das in drei Abteilungen die anvisierten grundlegenden Texte des Glaubens enthält: 1. das Bundesbuch (AT und NT), 2. Christen in der Geschichte (Kirchengeschichte) und 3. Feier und Gebet (Sakramente, Maria, Liturgie). Das Buch ist sehr ansprechend "audiovisuell" gestaltet, indem die Texte durch Bildseiten ergänzt werden. Die Bildseiten dienen nicht nur der Illustration, sondern sind didaktisch aufgebaut und so im Unterricht einzusetzen. Wegen ihrer grundlegenden Bedeutung und ihrer Eigenart sollten die Pierres Vivantes gesondert besprochen werden.

19 TR, 71.

20 Vgl. oben Anm. 4.

"Früher haben wir uns eingehend mit der Lebenswirklichkeit der jungen Leute beschäftigt, so daß das Wort Gottes oft erst sehr spät zur Sprache kam. Nun beginnen wir wieder gleich mit dem Wort Gottes, das wir in ihr Leben hineinverkünden. Es besteht Gefahr, daß die Pyramide auf die Spitze zu stehen kommt..." Hier ist nicht der Ort, um auf diese Problematik näher einzugehen. Es genügt, den Inhalt des jetzt gültigen Richtlinien textes zu kennen, um den uns vorliegenden Parcours "Allez dire à vos amis" verstehen und beurteilen zu können.

Sein Adressatenkreis deckt sich nicht ganz mit der Schülergruppe, für die das Richtlinien dokument formuliert wurde. Der Lehrgang betrifft die 11-14jährigen, während die Richtlinien für die 8-12jährigen gelten. Ausdrücklich wird jedoch von den Autoren Übereinstimmung mit dem Richtlinien dokument betont. Daher ist es richtig, den Parcours auch auf dem Hintergrund der Grundsätze der Bischofskonferenz zu betrachten.

4. Katechese von Arbeiterkindern

"Allez dire à vos amis" ist aus der Arbeiterpastoral erwachsen. Die französische Arbeiterklasse bekennt sich gegenüber der etablierten Gesellschaft, zu der sie auch die Kirche rechnet, zu entschieden revolutionären Zielen und ist traditionell antiklerikal eingestellt. Deshalb war es immer schwierig, diese Klasse für die Kirche zu interessieren. Heute gilt es, "nicht die Arbeiter zur Kirche zu bringen, sondern die Kirche in der Arbeiterklasse entstehen und heranwachsen zu lassen".²¹ Teil dieses Bemühens ist die Aktion für Kinder in der Arbeiterwelt (Action Catholique des Enfants, kurz A.C.E.), in der es um eine "Evangelisation der Heranwachsenden" geht. Ein Bestandteil dieser Aktion wiederum ist die religiöse Unterweisung, die gelegentlich sogar in einem gewissen Gegensatz zur offiziellen Katechese gesehen wurde²², obwohl sich beide letztlich ergänzen. Die "Aktion für die Kinder" macht das soziale Umfeld ihrer Adressaten strikt zum Ausgangspunkt ihres Wirkens, das spezifisch geprägt ist durch Unterprivilegierung, Schulschwierigkeiten, mangelnde Spielmöglichkeiten, religiöse Gleichgültigkeit u.a.m. "Daher behaupten wir, daß die Katechese wohl ein Kind gesondert ansprechen kann, aber daß sie sich dabei seinem Stand und seinen Beziehungen nähern muß, entweder in seiner Familie, in der Schule oder in seinem Stadtteil. Diese konkreten menschlichen Gegebenheiten sind wesentlich, damit der Glaube des Kindes entsteht, wächst, seine Identität findet."²³

21 Maire (s. Anm. 1), 21.

22 Ebd. 24.

23 Ebd. 23. Vgl. auch *Le Livre des animateurs. Allez dire à vos amis*, Paris 1982, 11-13. (Im folgenden: LA)

Der katechetische Ort ist bevorzugt die kleine Gruppe als Möglichkeit der Gottesbegegnung und Kirchenerfahrung. "In kleinen Gruppen können die Kinder der Gemeinschaft erleben und Solidarität finden, die ein besonderer Wert der Arbeiterklasse ist."²⁴ Man will über die Kinderkatechese auch die Verbindung zu den Arbeiterfamilien herstellen. Wenn die Eltern ihre Kinder zur Katechese bringen, kann der Wunsch nach einer besseren Zukunft für die Kinder dahinter stecken. Neben den Eltern bildet der Gruppenleiter eine wichtige Bezugsperson als "Stütze, Partner und Erzieher des Kinderglaubens"²⁵.

5. Der Parcours

5.1 Verfassersteam und Grundkonzeption

Der Parcours ist Frucht vielfältiger und zahlreicher Erfahrungen etlicher Jahre. Mehrere katechetische Teams, überwiegend aus dem Großraum von Paris, haben daran gearbeitet; aber auch ländliche Bezirke wurden berücksichtigt. Neben Theologen und einem Historiker wurden Aktive der Arbeiterbewegung als Berater hinzugezogen. Das "Lehrerhandbuch" wendet sich an die Katecheten, aber auch an alle Christen, um sie darüber zu informieren, was Katechese heute verwirklichen möchte.²⁶

Die Leitlinien, nach denen sich die Verfasser gerichtet haben²⁷, verdeutlichen in erster Linie den katechetischen Ansatz. Die Kinder sollen in ihrer Gruppe Kirche erfahren. Die Gruppe ist ein Ort der Kirche (lieu d'Église). Gott hat sein Volk aus der Mitte der Menschen erwählt. Der lebende Christus begegnet uns heute in den Kindern und in den Arbeiterfamilien. Auch in der Bibel sind die Unterprivilegierten die Auserwählten. Deshalb müssen die Verantwortlichen dieser Katechese versuchen, dem einfachen Volk und der Arbeiterklasse nahe-zukommen, sich mit ihnen solidarisch zu erklären. "Mit der Arbeitermission glauben wir, daß alle Bemühungen für die Gerechtigkeit, die Befreiung des Menschen, den Frieden, die Solidarität bevorzugte Wege für eine Begegnung mit Jesus Christus sind."²⁸ Deswegen ist auch die solidarische Gruppe der erste Ort der Gottbegegnung. Das Gemeinschaftserlebnis findet seinen Höhepunkt in den gemeinsamen Feiern (célébrations) etwa am Ende des Trimesters mit den Eltern, eingeladenen Freunden und anderen Erwachsenen. Diese Feiern ermöglichen eine weitere Erfahrung von Kirche. Die Katechese soll kein Mittel

24 Maire (s. Anm. 1), 25.

25 Ebd.

26 LA, 9f.

27 Vgl. LA, 13-20

28 LA, 16.

sein, um über die Kinder auch die Eltern zu missionieren. Aber die Kinder sollen ihre Glaubenserfahrungen mit ihren nächsten Bezugspersonen teilen, auch wenn diese nicht gläubig sind.

Ein weiterer Grundsatz ist, den Kindern zu einer Orientierung in einer unübersichtlich gewordenen Welt zu verhelfen, die täglich mit ihren verschiedenen Reizen und Informationen auf sie einströmt. Es geht hierbei um die umfassende Sinnfrage. Mehr und mehr soll "eine Harmonie, eine Mitte und ein Sinn im Leben, in der Geschichte und im Weltganzen" entdeckt werden, "das uns zerstückelt begegnet, wie ein Puzzle"²⁹.

Dementsprechend sind die Methoden. Auch sie haben Bezug zu den Adressaten aus der Arbeiterschicht: die Gruppe hat Vorrang, weil in ihr Gemeinschafts-sinn (sens du collectif) entwickelt wird. Der Parcours berücksichtigt in seiner methodischen Konzeption, daß die Kinder heute vor allem durch Fernsehen und Comics audiovisuell orientiert sind. Gleichzeitig wird jedoch die Lektüre von Texten für ebenso bedeutend gehalten und auf Pierres Vivantes³⁰ verwiesen, die daneben zu benutzen sind.

5.2 Aufbau

Das gesamte Lehrwerk besteht aus

- dem Buch für die Gruppenleiter (livre des animateurs),
- den Elternbriefen (fiches des parents),
- dem Schülerbuch (livre des jeunes)
- dem Arbeitsheft (carnet de vie et d'action).

Der Lehrgang gliedert sich in 12 Unterrichtseinheiten (dossiers) von je 16 DIN A 4-Seiten. Jede Einheit ist nach einem bestimmten Schema aufgebaut.

Die erste Seite einer Unterrichtseinheit bringt einen Bilderbogen nach Art von Comics, den die Kinder ausmalen sollen. Er gibt das Thema an und ist zum größten Teil der Lebenswelt des Kindes entnommen, fügt aber auch gleich ein entsprechendes Bibelwort hinzu. Die Rückseite ist frei für Notizen, Fragen, eigene Zeichnungen, Collagen.

Im zweiten Teil der Einheit folgen auf mehreren Seiten Texte zum Thema, die gemeinsam bearbeitet werden sollen. Lernziel ist, zu erkennen, daß der Glaube "nicht ein Meteor außerhalb des Lebens, sondern in allem, was wir erleben, erfahren und entdecken, verwurzelt ist"³¹.

An dritter Stelle kehrt dreimal in den Dossiers die "Karte der Beziehungen" (carte de relations) wieder. Darauf werden alle Personen festgehalten, die den

²⁹ Ebd. 17.

³⁰ S. Anm. 18.

³¹ LA, 26.

jungen Menschen im Leben begleiten: Eltern, Geschwister, Mitschüler, Sportkameraden usw. Diese Karte verfolgt vier Ziele. Das Evangelium soll in die Mitwelt des Kindes integriert werden. Das Thema des Parcours, die Botschaft anderen mitzuteilen, ist so immer präsent. Die Karte hat den praktischen Zweck, bestimmte Personen zu den Festen und Feiern in der Gruppe einzuladen und kann für einen Engagement in der Action catholique bewirken.³²

An vierter Stelle folgen biblische Texte und ihre Exegese. Die Schüler sollen daneben ein Neues Testament besitzen. Damit sie lernen, die Schrift selbst zu lesen, gibt es einen methodischen Vorschlag: Es werden Leseaufgaben erteilt, wobei nach bestimmten Arbeitsaufträgen Stellen im Text in vier verschiedenen Farben zu markieren sind. Der entsprechende Abschnitt trägt den regelmäßig wiederkehrenden Titel "das Evangelium in Farben" (*l'évangile en couleurs*). Ziel ist, "das Evangelium zu entdecken".

Der fünfte Teil der Unterrichtseinheit beschäftigt sich mit der Kirche, näherhin mit der Kirchengeschichte als der Zeit zwischen dem biblischen Ostern und unserer Gegenwart, mit Männern und Frauen als Zeugen unseres Glaubens. Das Ziel des kirchengeschichtlichen Teils ist, daß sich die Kinder vom Ruf Gottes angesprochen fühlen wie andere vor ihnen und um sie.

Der Parcours von 12 Unterrichtseinheiten (*dossiers*) ist auf 18 Monate angelegt und könnte im Verlauf der sechsten und fünften Klasse (5./6. nach unserer Zählung) bearbeitet werden.

5.3 Die Inhalte der Dossiers

Dossier 1 stellt die Frage: Gemeinsam oder allein leben? Der Mensch braucht die anderen, um leben zu können. Jesus sucht sich zunächst einen Kreis von Freunden (Joh 1,35-43 bzw. Mk 1,14-20). In der Kirche versammeln sich Menschen, die Gott suchen. Georges Guérin, der Mitbegründer der Christlichen Arbeiterjugend in Frankreich, scharte junge Menschen um sich. Plakative Bilder laden zum Engagement in dieser Bewegung ein.

Dossier 2 handelt von den Augen der Menschen und der verschiedenen Weise zu sehen. Daran schließt sich Mk 10,46-52: Die Heilung des blinden Bartimäus. Die vier Evangelisten wollen die Augen für Jesu Botschaft öffnen, aber jeder hat seine eigene Sichtweise. Vinzenz von Paul ist ein Zeuge der Kirchengeschichte, der den "Blick des Herzens" und "die Augen voll Liebe" hatte wie Jesus selbst. Gedichte, die die Augen besingen, beschließen das Kapitel.

Dossier 3 - ein sehr optimistisches Kapitel³³ - zeigt die enge Verbindung von

³² Vgl. LA, 27.

³³ Ebd. 66.

Leben und Glauben: beide sind ein Abenteuer unter ein und derselben Sinnrichtung. Die lange Geschichte des Universums ist ein Gleichnis für die Gekuld Gottes und das langsame Wachsen unseres Glaubens. Auch der Katechismusunterricht ist nur ein Anfang in einem lebenslangen Prozeß, wie die Apostelgeschichte von den kleinen Anfängen der christlichen Gemeinde berichtet (Kirchengeschichtlicher Teil).

Dossier 4 und 5 rücken Maria und die Feier des Weihnachtsfestes in den Mittelpunkt: Gott ergreift die Initiative und geht auf den Menschen zu. Die Antwort jedes einzelnen muß persönlich gegeben werden, wie sie Maria gegeben hat. Zeuge der Kirchengeschichte ist Franz von Assisi. Interessanter Aspekt zum Weihnachtsfest: Es ist nicht richtig, Kindern gegenüber immer wieder zu betonen, wie verweltlicht das Weihnachtsfest doch sei, um ihnen dann den "eigentlichen Sinn" des Festes zu erschließen. Ein positiver Ansatz wäre die Tatsache, daß die Menschen Anlässe brauchen, zu denen sie sich in der Familie versammeln, dabei Solidarität erleben usw.

Dossier 6, "Die Sucher", macht die anthropologische Tatsache bewußt, daß der Mensch sucht und forscht und so seine großen Erfindungen machen konnte.

Die Bibel erzählt von den Magiern, Sternforschern, die als Gottsucher kamen, und die Gott nicht in den Sternen, sondern in einem kleinen Kind gefunden haben. In allen Religionen der Welt gibt es Gottsucher, z.B. im Islam. Religion und Geschichte des Islam: werden dargestellt. Kirche kann werden, weil Gott die Menschen sucht. Sie hat ihre Mitglieder in allen Rassen und Nationen, die sich zum Gottesvolk über alle Grenzen hinweg versammeln. "In diesem Lernschritt zeigen wir eine Kirche, die zur Mission und Öffnung nach draußen entschlossen ist"³⁴.

"Laßt uns eine Welt ohne Grenzen bauen", so heißt das Thema von Dossier 7. Die Menschen haben durch Rassismus, Mißtrauen, Krieg, Haß immer wieder Grenzen aufgerichtet, eine Tatsache, auf die auch schon Kinder sehr sensibel reagieren. Die Bibel erzählt vom Gespräch Jesu mit der Samariterin am Brunnen (Joh 4,1-42), eine Passage, die zeigt, wie Jesus Barrieren einreißt. Paulus, der Apostel, hat der jungen Kirche die Grenzen geöffnet. Der Appell ergeht an uns: "Die Neue Welt ist von jetzt an zu bauen, dort, wo wir sind..."³⁵.

Dossier 8 spricht von der Arbeit der Menschen, von ihrer Vielgestaltigkeit, ihrem Sinn, ihren beiden Gesichtern von Fortschritt, der oft teuer bezahlt werden muß. Die neuen Techniken helfen den Menschen, machen es aber auch möglich, daß sich ein Teil der Menschheit enorm bereichert. Das Thema "Arbeit in der Bibel" zeigt den Kampf für eine gerechte Welt. Dafür stehen zahlreiche

34 LA, 78.

35 Ebd. 82.

Stellen bei den Propheten, aber auch etwa die Geschichte von der Versuchung Jesu, die nicht direkt von der Arbeit handelt, aber von Entscheidungen und Kämpfen, die der zu bestehen hat, der sich für eine gerechtere Welt einsetzt. Am Anfang steht die Umkehr des Herzens. Aurelie, eine Frau der christlichen Arbeiterbewegung, die 1978 starb, bezeugt mit ihrem Tagebuch, wie sie ihr Leben und ihre Arbeitswelt aus dem Geiste des Evangeliums gestaltet hat. Dossier 9 nimmt seinen Ausgang beim täglichen Brot. Daran schließt sich die biblische Erzählung von der Speisung der Fünftausend (Mk 6,30-44), die unter dem Aspekt gedeutet wird, daß Jesus das Brot an alle austeilt. So können die Kinder einen Zugang zur Meßfeier finden: Das eucharistische Brot ist ein Zeichen des brüderlichen Teilens. Es ist gleichzeitig das Zeichen der totalen Hingabe unseres Herrn. Der Hunger in der Welt ist ein Skandal angesichts "des Evangeliums vom geteilten Brot". Don Helder Camara prangert dieses Skandal an und engagiert sich für mehr Gerechtigkeit in seinem Lande. Dossier 10 befaßt sich mit Sünde und Vergebung. Bilder und Texte verdeutlichen, daß sich in unserem Leben Pforten öffnen, wenn wir uns gegenseitig vergeben. Das Gleichnis vom barmherzigen Vater (Lk 15,11-32) ist eine einzigartige Geschichte der Liebe und Vergebung. Indem Jesus dieses Gleichnis erzählt, öffnet er uns den Weg der Umkehr zum himmlischen Vater. Konsequenz für den Christen: Verzeihen schafft eine bessere Welt. Verhärtet bleiben ist Bruch mit Gott, ist Sünde. Die Kirche bietet Möglichkeiten, Gott um Verzeihung zu bitten, z.B. in der Messe, in einer Bußfeier, in der Beichte. Dabei ist entscheidend, die personale und kollektive Dimension der Sünde zu erkennen. Dossier 11 interpretiert Ostern als Fest des Durchgangs (*fête du passage*) und Fest des Lebens (*fête de la vie*). Kinder stellen Fragen nach dem Tod, auch nach dem Tod Jesu. Sein Tod war Durchgang zum neuen Leben. Bilder aus dem menschlichen Leben verdeutlichen dies: z.B. das Weizenkorn, das in der Erde stirbt, die Raupe, die sich über das Stadium der Verpuppung zum Schmetterling verwandelt. Hier wie beim Kapitel über das Brot wird großer Wert auf Sensibilisierung für Poesie und Symbolik gelegt. Die biblische Geschichte von Jesu Leiden und Tod wird nach den vier Evangelisten gelesen, um das je eigene Zeugnis zu betonen. Der Emmausgang soll die Ostererfahrung erschließen. Dossier 12 schließlich handelt - als Bilanz und Appell - vom Erbauen einer neuen Welt: Jeder ist in seiner Verantwortlichkeit aufgerufen. Aber er braucht auch die anderen. Als biblische Lesung wird die Stelle vom Weltgericht (Mt 25,31-46) vorgeschlagen. Am Ende der Zeit wird sich erweisen, daß diejenigen an der neuen Welt gebaut haben, die nicht nur für sich selbst, sondern für den anderen lebten.

6. Schlußbetrachtung

6.1 Das Evangelium befreit.

Der Parcours ist entsprechend dem Richtliniendokument der französischen Bischöfe der katechetischen Konzeption verpflichtet.³⁶ Es läßt sich auch von ihm sagen, daß er nach Herkunft, Ziel und Inhalt grundsätzlich "aus der Heilssendung Jesu Christi und aus der Heilsbotschaft, dem Evangelium" erwächst.³⁷ Er orientiert sich an dem einen Wirkmotiv: Gott in Jesus Christus ist das Heil der Welt.³⁸ Weil zugeschnitten auf die besondere Situation der Arbeiterklasse, schiebt sich das Richtziel der Befreiung in den Vordergrund. Da aber in dieser Situation Menschen mit ganz bestimmten Erfahrungen, nach dem Urteil der Autoren überwiegend mit Vorbehalten gegenüber Kirche und Glauben begegnen, erhalten Vermittlung von Glaube und Reflexion von Erfahrung eine besondere Brisanz und spezifische Ausprägung. Die Katechese wird weniger auf Identifikation mit christlichen Traditionen abzielen können, sondern wird stärker an Innovation, an Veränderung des individuellen Lebens und der sozialen Umstände interessiert sein. Diese Tendenz zeigt sich deutlich an den gewählten Inhalten des gesamten Lehrgangs, die auf die lebens- und gesellschaftsverändernde Kraft des christlichen Glaubens abheben.

6.2 Die Katechese ist missionarisch.

Der Typ dieser Katechese läßt sich gut als "missionarische (Prae-)Katechese" charakterisieren, indem er sich an Glaubensnahe und Glaubensferne wendet.³⁹ Wenn wir von der Analyse der Glaubenssituation, wie oben geschildert, ausgehen, sind die Adressaten dieser Katechese eher solche, die sich der Kirche entfremdet haben. Sie bilden nun gewissermaßen das heimische Missionsfeld, auf dem Priester, Katecheten, Gruppenleiter und die Glaubenschüler selbst wirken. Dies wird schon im Titel des Parcours "Geht, sagt es euren Freunden" ausgedrückt, der in Anlehnung an Mk 16,7 formuliert wurde. Der Engel spricht zu den Frauen am Grab: "Ihr sucht Jesus von Nazaret, den Gekreuzigten. Er

36 Diese schematische Charakterisierung versteht sich im Unterschied etwa zur Konzeption des schulischen Religionsunterrichts, wie sie uns Deutschen heute geläufig ist. Sie dürfte als spezifisch für die Bundesrepublik Deutschland gelten. Vgl. Nastainczyk (s. Anm. 37), 18. Jedoch soll auf die Abgrenzung Religionspädagogik/Katechetik an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Vgl. Ulrich Hemel, Anmerkungen zum Verhältnis von Religionspädagogik und Katechetik, in: RpB 12/1983, 34-45.

37 Vgl. W. Nastainczyk, Katechese: Grundfragen und Grundformen, Paderborn/München/Wien/Zürich 1983, 14.

38 Vgl. ebd. 44.

39 Zur Typisierung der Katechese können wir uns an dem Systementwurf orientieren, wie ihn Nastainczyk jüngst geboten hat, ebd. 78-84.

ist auferstanden, er ist nicht hier... Aber geht hin und sagt seinen Jüngern..." Die alles verwandelnde Osterbotschaft wird den Ratlosen verkündigt. Dieselbe Botschaft wird in die Arbeitswelt des 20. Jahrhunderts hineingesprochen.

6.3 Korrelation von Glaube und Erfahrung

Durch die besondere Struktur des Missionsfeldes Arbeiterklasse, auf das der Parcours zugeschnitten ist, und durch die Nähe zur Katholischen Aktion als Mitträger des katechetischen Bemühens, werden sowohl die Inhalte des Lebensbezuges wie diejenigen der christlichen Überlieferung begründet und geprägt. Der Parcours ordnet sich um die zentralen Ereignisse der Heilsgeschichte und um exemplarische Gestalten der Kirchengeschichte. Gleichzeitig aber werden diese biblischen Themen mit den Problemen der Arbeiterwelt verbunden, wobei den drängendsten Anliegen das Hauptgewicht zukommt. Sechs Themen handeln von der Solidarität unter den Menschen, zwei von der menschlichen Arbeit, weitere von Grundgegebenheiten unserer Existenz wie vom Sehen, vom täglichen Brot, vom Problem des Todes. Entsprechend verdeutlicht die überwiegende Anzahl der biblischen Themen die soziale Dimension des Glaubens und verankert darin das persönliche Heil. Die Themen der Kirche zeigen diese als Gemeinschaft der Gottsucher, als Volk Gottes, das sich unter den Menschen unserer Zeit formiert, solidarisch mit den Unterprivilegierten. Leitend sind einmal stärker die biblischen Themen, einmal stärker die Erfahrungen der Angesprochenen. Es ist aber nie das eine ohne das andere.

Auf den ersten Blick hat es manchmal den Anschein, als wären die Unterrichtseinheiten nach dem Stockwerkschema gebaut. Es beginnt immer mit den Erfahrungsgegebenheiten des Lebens vor allem in den "documents à consulter". Die Korrelation von Glaube und Erfahrung besteht jedoch in einer inneren Verklammerung. Sie ergibt sich letztlich aus dem missionarischen Impuls dieser Katechese. Der Mensch wird in einer spezifischen Situation vorgefunden. Nun hält man sich nicht dabei auf, diese Situation zu analysieren und menschlich zu interpretieren, sondern vertraut sogleich auf die verändernde Kraft des Glaubens. Die Katechese wurzelt in der Grundüberzeugung: la Vie et la Foi sont une aventure qui a un sens. Das Abenteuer des Lebens erhellt das Abenteuer des Glaubens, um seinerseits von ihm erhellt zu werden (Dossier 3).⁴⁰

Dr. Norbert Hörberg, Akad. Rat a.Z.
Burgkmaistr. 14
8900 Augsburg

40 Vgl. LA, 66.

FRANK LYONS

RELIGIONSUNTERRICHT IN ENGLAND

(Übersetzung und Bearbeitung von Günter Biemer, Universität Freiburg i.Br.)

In den letzten 40 Jahren hat die religiöse Unterweisung in England ihre traditionelle Gestalt verloren, die darin bestanden hatte, in einem fragenden, offenen, darstellenden und kritischen Prozeß den christlichen Glauben weiterzugeben.

Abschied vom Konfessionellen

In den Lehrplänen, die während der zwei Jahrzehnte nach dem "Gesetz über die Erziehung" von 1944 entstanden waren, war es vor allem um die Einführung der Kinder in das Christentum gegangen, das als der vorherrschende Glaube unseres Landes und als Zeichen seiner Verwurzelung in der westlichen Zivilisation verstanden worden war. Die religiöse Unterweisung war sozusagen überkonfessionell (non-denominational)¹, konfessionell spezifische Inhalte von Glaubenslehren sollten ausgeschlossen bleiben. Ein bestimmter Kanon von religiösem Wissen sollte gelernt werden -; bestimmt durch die Religionsgemeinschaften als jene Kenntnisse der Bibel, der Gebote, der Glaubensbekenntnisse, die ohne Berührung von Kontroversen gelehrt werden können. Diese Praxis wurde als der konfessionelle bzw. religiös-einübende (nurturing) Ansatz bezeichnet, weil die Aufgabe des Religionslehrers darin bestand, die christliche Glaubensüberlieferung weiterzugeben und die Kinder in das christliche Glaubensleben einzuüben.

Die Veränderung und ihre Ursachen

Verschiedene Gründe haben dazu beigetragen, die religiöse Unterweisung zu verändern. Untersuchungen aus dem Anfang der 60er Jahre zeigten die Unwirksamkeit des Religionsunterrichts nach den geltenden Lehrplänen. Nicht nur, daß völlige Unklarheit über die christlichen Lehren herrschte, sondern es fehlte auch weithin an Bibelkenntnissen.

Gesellschaftliche Faktoren. Während sich einerseits eine wachsende Skepsis gegenüber den traditionellen Autoritäten entwickelte, führte andererseits die Einwanderungswelle zu einem kulturellen und religiösen Pluralismus. Gruppen von Einwanderern, die zu anderen Glaubensgemeinschaften gehörten, schufen das Bewußtsein, daß es Alternativen zum Christentum gibt und daß die anderen "Lebensstile" der Erörterung und Achtung würdig sind. Die Lehrer fühlten, daß

1 Vgl. zur Struktur des englischen Religionsunterrichts, wie er schon seit 1870 überkonfessionell festgelegt ist, H.J. Prickett, Religiöse Erziehung innerhalb des allgemeinen Bildungssystems, in: Christliche Erziehung in Europa, Bd. 1: England, Stuttgart/München 1975, 47-66.

sie die Pflicht hatten, sowohl aus Achtung vor den nichtchristlichen Schülern diese Veränderungen aufzugreifen, als auch um den christlichen Schülern eine Verstehenshilfe für die neuen religiösen Verhaltensweisen zu geben.

Theologische Faktoren. Es gab theologische Entwicklungen, wie die radikal veränderten Interpretationen und Darstellungen des christlichen Glaubens durch J. Robinsons "Honest to God" oder die "Gott-ist-tot-Theologie" Paul van Burens oder Harvey Cox' "Stadt ohne Gott?".

Es schien, daß die traditionellen Kategorien der Glaubensaussagen nicht mehr ausreichten. Die Rede von Gott war zu einem spezifischen Problem geworden. Wie sollte Gottes Transzendenz in einer naturwissenschaftlichen Gesellschaft begriffen werden? Es schien möglich, Gott in seiner Immanenz aufzugreifen, in der "Tiefe" der menschlichen Erfahrungen und der mitmenschlichen Beziehungen. Es schien möglich, in der Tiefe der weltlichen Erfahrungen "Zeichen der Transzendenz" auszumachen. - Was Christus angeht, so schien die traditionelle Sprache seine wirkliche Menschheit und Menschlichkeit zu mindern. Man spürte die Notwendigkeit, das Neue Testament zu entmythologisieren, um die Grundbotschaft der Christenheit für den heutigen Menschen zum Ausdruck zu bringen. Die Verbindung des Christlichen mit dem Existentialismus ergab die Möglichkeit, christliche Lehrinhalte als Symbole zur Interpretation der menschlichen Situation zu erörtern. In den 60er Jahren wuchs auch der Dialog mit anderen Weltanschauungen wie etwa dem Marxismus und es entstand eine neue Spiritualität durch Aktionen.

Pädagogische Faktoren. Veränderungen in der Philosophie der Erziehung und pädagogischen Methodik wirkten sich auf die Religionspädagogik aus. Nach dem Verständnis von Erziehung, wie es von R.S. Peters und Paul Hirst² vertreten und allgemein akzeptiert wurde, muß jedes Fach, auch die Religionslehre, die Aufnahme in das Schulcurriculum mit erzieherischen Gründen legitimieren. Dazu sind drei Kriterien ausschlaggebend: (1) Es muß sich um einen wertvollen menschlichen Wissens- und Erfahrungsbereich handeln. Menschliches Leben bezieht sich auf verschiedene Bereiche des Wissens und der Erfahrung. Gebildet ist ein Mensch, der ein angemessenes Verständnis all dieser "bedeutsamen Bereiche" hat, das heißt Kenntnisse und Fertigkeiten zu verständigen Umgang besitzt, ohne daß er gleich ein Experte sein muß. - (2) Das Lehrfach muß die kognitive Perspektive des Kindes in einzigartiger und wertvoller Weise verbreitern und vertiefen. Erziehung sollte die Vernunft fördern. Sie sollte Kindern helfen, vernünftig zu handeln in intelligenter und besonnener Weise. Nichts sollte ohne die Vermittlung der fachspezifischen Kritikfähigkeit gelehrt werden. -

2 P. Hirst/R.S. Peters, The Logic of Education, 1970.

(3) Das Schulfach sollte die Autonomie des Kindes entwickeln, die Unabhängigkeit des Geistes fördern und in einer Art gelehrt werden, die die Eigenständigkeit des kindlichen Denkens voranbringt.

Diese Sicht der Erziehung führte dazu, Methoden entdeckenden Lehrens und Lernens zu diskutieren, bei der Behandlung ethischer Fragen ein neutrales Verfahren zu überlegen und ganz allgemein Lehrdirektiven soweit als möglich zu reduzieren. -

Die Forderung, Religionsunterricht erzieherisch zu legitimieren, führte zu einem Überdenken der Ziele und Inhalte und zu einer Neuformulierung der Ziele und zur Änderung der Lehrpläne. Die alte Auffassung vom Religionsunterricht als autoritativer Überlieferung überkommener Inhalte wurde fragwürdig. Jetzt sollten Kinder nicht (mehr) durch "Gehirnwäsche" zu bestimmten Auffassungen gebracht werden. Die Arbeiten von J. Piaget und anderen hatten in der Entwicklungspsychologie vielmehr die Notwendigkeit aufgewiesen, mit Hilfe von Schlüsselbegriffen die Lerninhalte in Relation zur Psychologie der religiösen Entwicklung zu strukturieren.

Verschiedene Ansätze

Die Entwicklungen in der Religionsdidaktik während der 60er Jahre spiegelten den Einfluß dieser Veränderungen. Mitte der 60er Jahre gab es ein offeneres liberales Konzept. Die Lehrpläne wurden im Blick auf die Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen der Kinder revidiert. Der bibelzentrierte Ansatz wurde durch den kindzentrierten Ansatz ersetzt. Ronald Goldmans Lebensthemen machten von den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie Gebrauch, und die Inhalte wurden über den christlichen Glauben hinaus auf andere Religionen ausgedehnt. Aber die Lehrplanung war inhalts- und nicht lernzielbezogen. Die Lehrpläne waren in Ansatz und Perspektiven noch konfessionell. Das Ziel religiöser Erziehung bestand noch in konfessionell-glaubensorientiertem Engagement der Kinder im christlichen Glauben. Aber es wurde schon immer deutlicher, daß es in einer Schulklasse nicht in erster Linie um "die Unterweisung von Kindern in einer besonderen Glaubensrichtung oder Weltanschauung mit Blick auf ihr Engagement" gehen durfte, sondern um "die Erziehung der Kinder zum Verstehen von Glaubensrichtungen und Weltanschauungen" gehen sollte.³ Dieses Bewußtsein von der Notwendigkeit, zwischen den jeweiligen Rollen von Staat, Schule und Kirche zu unterscheiden und die Aufmerksamkeit auf Religion und religiöses Verhalten zu richten, führte zur Entwicklung anderer Ansätze religiöser Unterweisung.

3 M. Grimmitt, What Can I Do in R.E.?, 1978, 22.

Nach John Wilsons "Education in Religion and the Emotions" (1971) ist Religion eine Weise, wie der Mensch mit seinem Gefühlsleben umgehen kann, das spezifische Charakteristikum der Religion ist ihr Zusammenhang mit dem Gefühl der Furcht. Die Leute haben Furcht vor mächtigen, geheimnisvollen Dingen und vor der übermenschlichen Macht, die ihnen nach ihrer Meinung zugrunde liegt. Furcht führt zur Verehrung und Religion kann man überall identifizieren, wo es Furcht und Verehrung gibt. So ist Religionsunterricht nach Wilson "die Hilfe, die man Kindern gibt, um in bezug auf solche Gefühle und Haltungen, die für Religion zentral sind, vernunftgemäßer zu werden".⁴ Religion wäre demnach nur als Unterrichtsfach legitimiert, wenn man anerkennt, daß die zur religiösen Erziehung "eigenen Verstandeskriterien den Kriterien ähnlich sind, die der Erziehung der Gefühle eigen sind". Wilsons Ansatz wurde aus verschiedenen Gründen nur von wenigen akzeptiert, besonders wegen seines einseitigen Religionsbegriffs. Aber durch die Betonung der Gefühle für die religiöse Erziehung steht er als Korrektiv gegen die ausschließliche Hervorhebung der kognitiven Dimension und der Vermittlung von religiösen Kenntnissen in einigen didaktischen Konzepten.

Vorwiegend im Licht der Erziehung untersuchte die Grundlegung religiöser Unterweisung das "Arbeitspapier 36" des Rates der Schulen (Schools' Council). Darin wird festgelegt, daß es "das Ziel religiöser Erziehung in (Staats-)Schulen ist, Verstehen und Einsicht zu vertiefen, nicht zu missionieren (proselytisieren)".⁵ Diese Unterscheidung der Ziele brachte das Arbeitspapier gegen den "konfessionellen" oder "neo-konfessionellen" Ansatz zum Ausdruck, nach dem Religionslehre den Glauben einer bestimmten Kirche zu lehren oder zu fördern hat. Das angestrebte Ziel ist jedoch nicht eine rein akademische Befassung mit den großen Religionsgemeinschaften als einzige Alternative. Vielmehr gibt es zumindest zwei andere Alternativen, die eine wesentliche Rolle als weit verbreitete Konzepte in der Geschichte des Religionsunterrichts in England spielen: der implizit-religiöse und kindbezogen-existentialer Ansatz und der explizit-phänomenologische Ansatz.

Der implizit-religiöse oder existentiell-suchende Ansatz

Einer der Hauptvertreter dieses Konzepts war Harold Loukes. "Religiöse Erziehung ... handelt vom Leben, über das unsere Kinder lernen, von der Tiefe des Lebens, von der sie an der Oberfläche lernen, vom Ganzen des Lebens, über das sie im Fragment lernen. Im Grunde ist religiöse Erziehung das Gespräch zwischen Alt und Jung über die einfache Frage 'Was ist das Leben?' ...

4 J. Wilson, Education in Religion and the Emotions, 1971, 161.

5 Schools' Council Working Paper 36, Religious Education - Secondary Schools, 1971, 17.

Dem Leben ... kann man nur im Dialog begegnen, zwischen Menschen, die einige Erfahrung davon haben, und Menschen, die anfangen, sich damit zu beschäftigen, und der Dialog wird sich mit dem befassen, was ... sie zusammen gefunden haben oder finden können."⁶ Nachdem Loukes den Stand des Religionsunterrichts in der Schule untersucht hatte, war er zu dem Ergebnis gekommen, daß Kinder zwar an religiösen Fragen interessiert waren, aber den einseitigen Religionsunterricht als Bibelunterricht langweilig fanden. Religionsunterricht müßte aktuelle Bedeutung besitzen. Er müßte dort ansetzen, wo die Kinder sind, an der Erfahrung jedes Schülers, und so die Kluft zwischen den Kindern und dem Lerninhalt überbrücken. Dieser Ansatz wurde seit Loukes' Buch "Teenage Religion" (1961) allgemein als "problemorientierte religiöse Erziehung" bezeichnet. Loukes trat für die "problemorientierte Methode" bei den oberen Klassen der Secondary School (Gymnasium) ein. Probleme personaler Beziehungen, persönlicher Verantwortung und ihrer Bedeutung wurden dabei erörtert und analysiert, gefolgt von deren christlicher Interpretation und der Überlegung der Konsequenzen für das Leben. Für die jüngeren Schüler der Secondary School sollte der Religionsunterricht auf der Bibel aufbauen, aber die Bibel sollte als "ein Buch über die menschliche Lebenssituation (human condition)" erschlossen werden.⁷

In "New Ground in Christian Education" (1965) bezog Loukes die säkularisierte Situation der britischen Gesellschaft mit ein und erklärte, daß "die authentische Weitergabe einer überkommenen Tradition durch die offene Suche nach der lebendigen Wahrheit zu ersetzen ist".⁸ Es liegt in der Natur des Menschen, nach der Bedeutung des Lebens zu suchen. Religion hat primär das Anliegen, eine Interpretation des Lebens zu geben: des Lebenssinnes und -zweckes. Die Aufgabe des Religionslehrers ist es also, Kindern besonders bei ihrer persönlichen Suche nach dem Sinn und der Bedeutung des Lebens und seiner Werte zu helfen. Die Qualität des Lehrers, seine/ihre Fähigkeit "Kräfte des Wachstums und der Vision" zu fördern⁹, seien wichtiger als deren Verbundenheit mit dem Christlichen. Loukes verstand religiöse Unterweisung als den Dialog zwischen Lehrer und Schüler, in dem die religiösen Fragen entfaltet wurden, die in der Alltagserfahrung implizit enthalten sind, und einige der Antworten untersucht werden, welche die Religionen dazu anbieten. Gemeinsame Lehr-Lernverfahren (team teaching) würden eine ausgezeichnete Methode für eine solch offene

6 H. Loukes, New Ground in Christian Education, 1965, 148.

7 H. Loukes, Teenage Religion, 1961, 150.

8 Loukes (s. Anm. 6), 175.

9 Ebd. 177.

Analyse menschlicher Erfahrungen bieten. Loukes war überzeugt, daß jede Erfahrung ihre religiöse Dimension hat, und wenn man die Kinder dafür sensibilisiert und ihnen geholfen habe, den Sinn für Ehrfurcht, Wunder und Entzücken auffindig zu machen, dann würden sie "die göttliche Dimension" des Lebens selbst entdecken.

Loukes nahm die säkularisierte Welt ernst, beachtete die gesellschaftlichen und pädagogischen Veränderungen und machte von den Entdeckungen der Entwicklungspsychologie Gebrauch. Er schuf eine Brücke zwischen dem konfessionellen bzw. christlich-erzieherischen (nurturing) Ansatz und dem späteren phänomenologischen bzw. religionskundlichen Ansatz.¹⁰ Gleichwohl lautete das allgemeine Urteil, daß Loukes' Ansatz zu weit gefaßt war. Religion müsse auf eine Erfahrung bezogen sein; wenn **aber** jede besondere Art einer Erfahrung religiös sein soll, dann blieb keine spezifisch religiöse Erfahrung übrig. Viele Religionslehrer fanden es in der Folge schwierig, das Fach als Religionsunterricht zu erhalten. Der religiöse Inhalt schien oft mehr künstlich hergeleitet zu sein als sachgemäß aus den Themen, die beliebiger Art waren. In der Praxis war der Unterricht, der sich aus diesem Ansatz entwickelte, oft von Sozialkunde-Unterricht nicht zu unterscheiden. In der Tat führte er dazu, Religionsunterricht durch Ethik-Unterricht zu ersetzen, oder er trug zur Auflösung von Religion in ein Programm allgemeiner Humanwissenschaften bei.

Aber liegen diese Entwicklungen in der rechten Verwirklichung des offenen religionsdidaktischen Konzeptes? Konnte es pädagogisch verantwortet werden, wenn die christliche Position oder das christliche Ideal als die einzig gangbare Antwort auf die Probleme dargestellt wurden, die zur Diskussion standen? Viele waren der Ansicht, daß Loukes' erfahrungsbezogener Ansatz die Schüler Erfahrungen aussetzen wollte, die dazu geplant sein sollten, ihr Wachstum zum christlichen Theismus zu nähren, so daß in der Folge ihre persönlich-existentielle Suche zu einer Suche nach christlichen Inhalten wurde.

Der phänomenologische Ansatz bei der expliziten Religion

Die zweite Alternative zum konfessionellen Konzept ist der explizit-religionsbezogene oder phänomenologische Ansatz, als dessen Vorkämpfer

10 Ein religionsdidaktischer Typ, der als religionskundlich zu bezeichnen wäre, ist im Englischen aufgrund der Umwandlung oder durch Ergänzung mancher theologischer Fakultäten durch religionswissenschaftliche bzw. religionsgeschichtliche Lehrstühle und Lehraufträge bedingt. Vgl. die entsprechende Bemerkung unten im Text. – Eine Kehre zum konfessionellen Konzept unter säkularisierten Schulbedingungen vertritt J. Hull (s. Anm. 27f).

Ninian Smart zu nennen ist. Dieser übte in den 70er Jahren den vorherrschenden Einfluß aus und brachte den Impuls, die Weltreligionen zum Gegenstand des schulischen Religionsunterrichts zu machen.

Religion wird als ein menschliches Phänomen verstanden, eine mächtige Kraft, welche die menschliche Gesellschaft und Kultur gestaltet und die immerwährenden letzten Fragen zu beantworten sucht. Sie ist ein Bereich menschlicher Erfahrung, der der Erklärung bedarf. Ohne religiöse Erziehung wäre Erziehung überhaupt unvollständig.

Dieser Ansatz macht eine Synthese aus dem fachzentrierten und kindzentrierten Ansatz. Er bezieht die Einführung in die explizite Religion mit ein und ebenso die Erfahrungen, die eine religiöse Interpretation erfordern (implizite Religion). Er hat eigentlich Erziehung bzw. Bildung im Bereich der Religion zum Inhalt. Das Ziel ist, "Fähigkeiten zu schaffen, mit denen Religion zu verstehen ist und über Religion nachgedacht werden kann"¹¹. Dabei geht es insbesondere um das "Lehren wie" und weniger um das "Lehren daß". Vom Religionslehrer wird also erwartet, daß er Werturteile vermeidet und eine Haltung sympathischer Neutralität allen Religionen gegenüber einnimmt. Die einführende und enthusiastische Einstellung des Lehrers ist wichtiger als die Frage, ob er selber ein gläubiger Mensch ist oder nicht.

Die Verfechter dieses Ansatzes bestehen auf der Praxis von "Empathie" und "Vermeidung von Beurteilungen", um Religionen so verstehbar zu machen, wie sie von ihren Anhängern selbst gekannt und erfahren werden. Sie lehnen die "Hinführung der Schüler auf einen im voraus bestimmten religiösen Standpunkt" ab¹². Das religiöse Engagement der Kinder darf nicht beeinflusst werden, denn die Funktion des Religionsunterrichts ist nicht, Kinder in eine religiöse Tradition zu initiieren, sondern sie sowohl den gläubigen wie den nichtgläubigen Standpunkt würdigen zu lehren. Der Zweck des Religionsunterrichts ist nicht mehr, Kinder zu Christen zu machen und ein religiöses Erbe weiterzugeben oder sie zu irgendeiner Art von religiösem Engagement zu führen, sondern ihnen zu helfen, daß sie mit Einfühlungsvermögen würdigen können, was es heißt, religiös engagiert zu sein. Die religiösen Grunddaten sind in einer deskriptiven Form als kategoriale Dimensionen so ausgelegt: Ritus, Mythos, Ethos, Vergesellschaftung, Lehre

11 Schools Council Working Paper, 36, 37.

12 Ebd. 37.

(doctrine), Erfahrung. Die Kinder sollen an einigen Beispielen von solchen Dimensionen in verschiedene Religionen eingeführt werden. Sie sollen beispielsweise mit Empathie die "fünf Pfeiler des Islam" kennenlernen, die "vier edlen Wahrheiten des Buddhismus" und Lehre und Ritual der christlichen Sakramente.

Agreed Birmingham Syllabus

Der weit verbreitete Gemeinsame Birminghamer Lehrplan¹³ und das dazugehörige Lehrerhandbuch (1975) hat den phänomenologischen Ansatz in abgekürzter Weise verwirklicht. Dieser Lehrplan machte klar, daß die Aufgaben des Religionsunterrichts in der Entwicklung eines kritischen Verständnisses von Religion bestehen, im Beitrag zum Gemeinschaftsleben in einer pluralistischen Gesellschaft und in der Hilfe bei der Entwicklung einer eigenen persönlichen Lebensphilosophie der Kinder durch die Begegnung mit den wichtigsten Weltreligionen und Weltanschauungen (Humanismus und Kommunismus). Der Lehrplan bekannte sich zu einer neutralen Haltung gegenüber den verschiedenen Religionen und ihren säkularisierten Alternativen.

Dieser neue Ansatz hat weiten Anklang gefunden. Im allgemeinen wurde anerkannt, daß dabei verschiedene Faktoren berücksichtigt werden, die zu einer gesunden Auffassung von Religionsunterricht führen: Achtung vor den nichtchristlichen Weltreligionen, Anerkennung der säkularisierten Weltanschauungen, Berücksichtigung der Autonomie des Kindes, Sorge um Vermeidung der Indoktrination des Kindes, z.B. durch die Ansichten des Lehrers usw. Es gab allerdings auch einige Bedenken in bezug auf die Praktikabilität: zu geringe Vorbereitungszeit für die Erarbeitung der Unterrichtsmaterialien, Unzulänglichkeit der Quellen der Weltreligionen, mangelnde Ausbildung und Einstellung der Lehrer. Es gab auch Einwände, die mit dem Religionsunterricht direkt nichts zu tun hatten. So waren einige der Ansicht, daß schulische Bildung eine Einführung in unsere Kultur und ihre Werte sein solle, daß sie folglich ihre Wurzeln im Christentum haben müsse, daß es mit der abendländischen Tradition nur weitergehe, wenn die Bildungsprozesse von

13 Der Agreed Birmingham Syllabus von 1975 hat besonders Anstoß erregt wegen seiner offenen Behandlung des Kommunismus und konnte sich deshalb nicht in seiner ursprünglichen Fassung durchsetzen. - Andere Lehrpläne sind entsprechend der andersartigen Zusammensetzung der Komitees zur Abfassung der Lehrpläne (aus verschiedenen Religionen, Konfessionen, kommunalen und schulischen Bereichen) auch anders strukturiert. So weist z.B. der Lehrplan für Hampshire im Unterschied zu den hier zumeist angesprochenen stark säkularisierten Lehrplänen die Befassung mit nur einer anderen Weltreligion (außer dem Christentum) auf. Vgl. D. Naylor, A Case Study in Agreed Syllabus Making, in: B.E. Gates, Ed., Religious Education Directory for England and Wales o.J., 164; W. Laxton, Paths to Understanding. A Handbook to Religious Education in Hampshire Schools, 21982.

überzeugten Christen getragen würden. Dem entspricht die Ansicht, daß eine hinreichende Kenntnis der Bibel und Kirchengeschichte nötig ist, um den Sinn vieler Details der englischen Geschichte und Literatur zu verstehen. So sind einige überzeugt, daß man dem Pluralismus in der britischen Gesellschaft zu viel Raum lasse, wohingegen die Einwanderer durchaus einverstanden seien, sich in die britische Kultur zu integrieren, ja daß sie glücklich wären, wenn sie bei diesem Prozeß etwas über die Religion des Gastlandes kennenlernen würden.

Viele 'Humanisten' andererseits fanden, daß der Ansatz einseitig zugunsten der Religion Partei nehme. Sie möchten das Fach Religionsunterricht in ein Fach für Lebenswissenschaft oder Lebensphilosophie umwandeln. Nach ihrer Meinung ist die phänomenologische Methode eine Einübung in die religiöse Würdigung des Lebens, weil sie die Religion vom Standpunkt gläubiger Menschen aus erschließt. Die Art der Verstehensermöglichung laufe auf religiöse Einübung hinaus, zwar nicht mehr auf eine Erziehung zum Christentum, aber doch zur Erschließung der religiösen Dimensionen in der Erfahrung des Menschen. Das gelte besonders bei Grundschulkindern, wo mit einem impliziten Ansatz gearbeitet werde, der vorbereitend und komplementär zum expliziten Ansatz hinführe. "Die Erschließung der Erfahrung gehe so vonstatten, daß gezeigt werde, wie Religionen in den menschlichen Erfahrungen ihre Wurzel haben, indem sie diese interpretieren und damit korrespondieren."¹⁴ - Vorausgesetzt, daß die gleiche empathische Betrachtung für rein innerweltliche Interpretationen eingeräumt wird, kann man auf dem Niveau der Secondary Schools eine solche Vorgehensweise akzeptieren. Aber der Versuch, im Grundschulalter ein Fundament für die Begründung der Religion in der Erfahrung der Kinder zu legen, muß einfach als eine religiöse Einübung (nurturing) betrachtet werden. Hingegen sollte den Kindern klargemacht werden, daß ein religiöses Verständnis des Lebens nicht die einzige Option ist, die sie haben. Die Antworten auf Lebensfragen dürfen keinesfalls allein in religiösen Interpretationen gesucht werden.

Was den religiösen Gehalt in den jüngsten Lehrplänen für Religionsunterricht anbetrifft, die nach dem phänomenologischen Ansatz strukturiert sind, so handelt es sich dabei faktisch um ethische und soziale Lerneinheiten, die von denen religiös interpretiert werden, die selbst von religiösen Prinzipien ausgehen. Ganze Abschnitte befassen sich mit allgemein-aktuellen Themen von individuellem Bezug und solchen, die Bewußtsein und Sensibilität für soziale und Umweltprobleme schaffen.

14 Schools Council, *Discovering an Approach*, 1977, 31.

Im Grunde läßt es sich nicht rechtfertigen, diese Teile der Lehrpläne als Religionsunterricht zu bezeichnen, da es sich dabei lediglich um eine allgemeine Vorbereitung zu verantwortlichem Bürgersein handelt.

Kritik aus christlicher Sicht

Was halten gläubige Christen von diesem rein deskriptiv-neutralen Ansatz ohne Stellungnahme im Religionsunterricht? Viele halten ihn in der heutigen Tendenz der Entchristlichung für charakteristisch, also für ein der tatsächlichen Lage entsprechendes säkularisiertes religionsdidaktisches Konzept. Für solche Christen impliziert Erziehung immer die Vermittlung bestimmter Werte und Haltungen. Wertneutrale Erziehung halten sie bereits für ein Postulat humanistischer Anthropologie, die alles andere als neutral, sondern eine Engführung der Sicht des Menschen darstellt. Die neuen Lehrpläne mit ihrer Betonung der wissenschaftlichen Methoden, der Erfahrung des Individuums und der Sinnsuche bezeugen bereits eine Einstellung, die grundlegend säkularistisch ist, bei der religiöse Überzeugungen und Ansichten über Religion der persönlichen Privatsphäre zugeordnet werden. Einige verweisen in die Richtung der britischen linguistischen Philosophie mit der Tendenz Sinn- und Wahrheitsfragen auszuscheiden. Ihr Einfluß ist noch immer sehr spürbar in der allgemeinen Auffassung, religiöse Äußerungen seien bedeutungs- bzw. sinnlos, weil sie nicht verifiziert werden können. Das kann zu einem reduktionistischen oder nihilistischen Standpunkt führen: Leben könne keinen Sinn haben, es gebe nichts, woran man glauben könne; jegliche ethische oder spirituelle Sicht des Menschen sei sinnlos. Viele verfechten den Standpunkt, daß diese Einstellung die Grundlage der herrschenden Erziehungstheorie in England sei.

Gläubige Menschen nichtchristlicher Religionen stimmen darin überein, daß der phänomenologische Ansatz den religiösen Bedürfnissen ihrer Kinder nicht gerecht wird. Auch halten sie ihn lediglich für eine deskriptive Darstellung verschiedener menschlicher und gesellschaftlicher Phänomene. Auch nach ihrer Meinung darf Erziehung nicht letzten Endes der Transzendenzdimension gegenüber neutral sein oder das Übernatürliche leugnen. Viele Muslime halten eine beliebige Offenheit in der religiösen Erziehung für typisch christlich.

Alle engagierten Gläubigen würden den phänomenologischen Ansatz lediglich als Vorphase betrachten, wodurch das Verstehen und Betrachten von Wahrheits- und Wertfragen vorbereitet wird. Nach ihrer Ansicht ermangelt die neutrale Vermittlung jenes persönlichen Engagements, das nötig ist für religiöse Erziehung. Das Wesen der Religion geht ohne Engagement verloren. Humanisten haben wenigstens eine Unterweisung über die Lebenssituation, aber der phänomenologische Ansatz wird höchstwahrscheinlich die Kinder zum

Agnostizismus führen. "Das ist im wesentlichen eine Einführung in die Bindungslosigkeit. Die Verfasser haben mit großem Geschick eine Einstellung von Idealismus mit einer seltsamen Betonung von Objektivität verbunden. Obgleich es an Hinweisen auf religiöse Erfahrung nicht fehlt, scheint sie im Klassenzimmer immer nur als die Erfahrung von jemand draußen behandelt zu werden, die nur zu erfassen und analytisch zu beobachten ist. Ein solcher Religionsunterricht wird jedes Kind in die Lage versetzen, sich auf die Seite der Engel zu stellen, ohne an sie zu glauben."¹⁵

Die geistige Folge, die sich aus dieser rein deskriptiven Darstellung von Religion im Religionsunterricht ergibt, ist ein Übergang von Neutralität zu Subjektivismus, zu Indifferentismus, Humanismus und Agnostizismus, letztlich zu Atheismus. Die skeptische Behandlung des Wahrheitsanspruchs der verschiedenen Religionen im Verein mit der oberflächlichen Darstellung, die ihnen im Klassenzimmer zuteil wird, kann den Eindruck entstehen lassen, daß in Wirklichkeit keine von ihnen wichtig ist.

Was die Behandlung des Christentums und anderer Weltreligionen im Lehrplan von Birmingham und anderswo angeht, so ist die Einstellung aufs Ganze gesehen agnostisch, aber dem Christentum gegenüber ist der Ton zusätzlich negativ wie sonst bei keiner anderen Religion. Einige sind der Ansicht, es werde im Religionsunterricht mit zweifachem Maß gemessen. "Unkritische Austeilung von Informationen über den Islam bis hin zum Lob, ist für einige Lehrer charakteristisch, die strenge Maßstäbe anlegen, wenn es zu den eigenen Religionen kommt."¹⁶

Es ist zweifellos Mode, dem Christentum gegenüber kritisch zu sein, hingegen für die meisten anderen Weltanschauungen offen. So hält beispielsweise das Lehrerhandbuch zum Birminghamer Lehrplan den Lehrer an, "den Schülern zu helfen, sich ein kritisches Urteil über Leben und Werk Jesu zu bilden"¹⁷, während ähnliche Anregungen in bezug auf das Leben anderer Religionsstifter völlig fehlen. So wird erwartungsgemäß beim Unterricht über den Islam dessen Beitrag zu Zivilisation und menschlichen Fortschritt hervorgehoben, und somit dem Islam Achtung gezollt. Aber im Bezug auf das Christentum werden den Kindern die Schwierigkeiten mit dem Glauben und Einwände dagegen bewußt gemacht. Zu Recht wird die Aufmerksamkeit der Kinder auf bibel-didaktische Probleme gelenkt, aber die herrschenden Probleme über den

15 J.V. Taylor, "Initiation into Agnosticism", in: Learning for Living, Summer 1976, 130.

16 E. Hulmes, Commitment and Neutrality in Religious Education, 1979, 85.

17 Living Together: A Teacher's Handbook of Suggestions for Religious Education, 1975, 54.

göttlichen Ursprung des Koran werden nicht erörtert. Die Lehrer werden eigens auf die "konfessionelle" Note mancher christlicher Texte (in der Bibliographie) hingewiesen, während islamische Texte unbesehen passieren.

Zum religiösen Standpunkt des Religionslehrers: der dialektische Ansatz

Edward Hulmes hat die Meinung geäußert, das Christentum werde in der britischen Religionspädagogik vernachlässigt und hat vorgeschlagen, einen massiven Nachholprozeß durchzuführen, da das Christentum für eine große Zahl von Kindern zu einer unbekannten Weltreligion geworden sei. Er hat das Gefühl, daß die Briten den Willen aufgegeben haben, die Werte ihrer Kultur weiter zu tradieren und "in der letzten Konsequenz heißt das, daß wir den Willen verloren haben, unsere religiösen Werte zu tradieren"¹⁸. Sicher sollten einige Leute in England daran erinnert werden, daß das Christentum eine der größten Weltreligionen ist und nicht auf das europäische Denken und die Sprachen Europas angewiesen: daß die Mehrzahl der Christen nicht Weiße und nicht Europäer sind. Kinder vor allem sollten mit der reichhaltigen Vielfalt christlicher Lebenspraxen vertraut gemacht werden, der Liturgie und Tradition in den christlichen Kirchen Asiens, Afrikas und Südamerikas.

Was die Behandlung der Weltreligionen in der Schule betrifft, so sind nicht wenige der Ansicht, daß der gegenwärtige Trend zu Oberflächlichkeit und Fehldarstellungen führt. E. Hulmes ist überzeugt, daß es "bei weitem besser (ist), Kinder nicht in das komplexe Feld der Weltreligionen einzuführen, als diesen Religionen durch die Art der Behandlung nicht gerecht zu werden"¹⁹. - Es ist notwendig, zwischen den Ansprüchen der Religionen zu unterscheiden. Wie kann man das Bewußtsein für die Vielfalt der Religionen wecken, ohne in irgendeiner Form die Probleme des Wahrheitsanspruchs darzulegen, in dem sich die Weltreligionen unterscheiden? Die Kinder sollten ein Gefühl dafür bekommen, daß die Unterschiede zwischen den Religionen nicht zufällig und willkürlich sind, sondern wichtig und der Behandlung in der Schule wert.²⁰ Religionen werden von ihren Anhängern nicht in der äußerlichen Weise verstanden, in der sie von einigen Vertretern des phänomenologischen Ansatzes in der Schule dargeboten werden. Gläubige Menschen sprechen von Offenbarung und Transzendenz. Es muß die Möglichkeit der Stellungnahme und Bewertung im Religionsunterricht geben: die Kinder müssen

18 Hulmes (s. Anm. 16), 84.

19 Ebd. 53.

20 Vgl. ebd. 84.

die Religionen einschätzen dürfen, mit denen sie sich befassen. Die Bewertung ist ein vitaler Anteil des Erziehungsprozesses, weil sie zum Wachstum des Schülers in seiner Autonomie beiträgt. Die plurale Gesellschaft hat mit lebendigen Optionsmöglichkeiten zu tun. Die Kinder fragen: welche Religion ist die richtige? Und sie haben einen Anspruch auf Hilfestellung zur Unterscheidung zwischen den Optionsangeboten. Wenn die Kinder echt wählen können sollen, dann müssen ihnen echte Optionsmöglichkeiten vorgelegt werden. Die Wahrheitsfrage ist ernst zu nehmen, die allgemein übliche Relativierung unangemessen.²¹

Der agnostische Lehrer kann sich leicht als Vorkämpfer der Objektivität und Neutralität gerieren, aber ist er in der Praxis objektiver und neutraler als sein religiös engagierter Kollege? Denn Objektivität und Neutralität zu verfolgen, kann genauso gut Parteinahme zum Beispiel für phänomenologische Bewertung von Religion spiegeln und ist nicht nur eine Lehrmethode.²² Dem agnostischen, scheinbar objektiven Lehrer wird erlaubt, seinen Skeptizismus zu propagieren. Lehrer können der irrigen Ansicht sein, daß sie die Konsequenzen der Parteinahme vermeiden, wenn sie sich weigern, einen religiösen Glauben anzugehören.²³

E. Hulmes besteht darauf, jedem Lehrer sein persönliches Engagement zuzugestehen und nicht eine Neutralität zu verlangen, die faktisch nicht zu erreichen ist.²⁴ Versteht man Offenheit in religiösen Erziehungsprozessen realistisch, so dienen die persönlichen Überzeugungen des Lehrers und sein Engagement als Antriebskraft seiner Lehraufgaben. Deshalb fordert Hulmes "eine volle und kräftige Rehabilitierung des Engagements als eines nicht-voll kreativ und befreienden Faktors im Religionsunterricht"; denn schließlich sei doch Hingabe das, worum es in der Religion geht. Er versteht Engagement als eine dynamische Qualität, die mit Wachstum und Verwundbarkeit, Entscheidung und Veränderung verbunden ist; die sich auf der Grundlage von Evidenz bewegt.²⁵

Die Idealform des Engagements wäre die gleichzeitige Verbundenheit mit Flexibilität, die auf neu auftauchende Evidenzen zu reagieren in stande ist. Der Lehrer sollte also trotz seiner eigenen weltanschaulichen Gebundenheit der Herausforderung durch andere Weltanschauungen, religiöser oder säkularisierter Art, offen begegnen. Damit garantiere er echten Religionsunterricht. Der christliche Religionslehrer sollte seine Religion empfehlen, und

21 Vgl. ebd. 70.

22 Vgl. ebd. 9, 20.

23 Vgl. ebd. 21.

24 Vgl. ebd. 9.

25 Vgl. ebd. 79, 87.

wenn andere dieselbe Gelegenheit nützen, um ihre Überzeugungen darzustellen, sich dem nicht widersetzen. Denn letzten Endes gehe es im Religionsunterricht um Wahl und Entscheidung. Das Engagement des Lehrers ist die primäre Quelle, aus der Religionsunterricht strömt und mit dessen Hilfe er sich entwickelt.²⁶ Kurz gesagt, Hult sieht das Engagement des Lehrers als ein wertvolles religionspädagogisches Prinzip und vertritt einen dialektischen Ansatz in der Religionsdidaktik: die Kritik der eigenen Position durch die Maßgabe der entgegengesetzten oder komplementären Lebensanschauungen.

Kirchliche Schulen als Alternativen

Der Ansatz von Hultes bleibt im Rahmen einer Variante des Gesamtkonzepts von phänomenologischen und existentiell suchendem Ansatz. Gibt es überhaupt eine Alternative dazu in der Religionspädagogik? Einige Religionspädagogen spüren, daß man überlegen sollte, ob Religion im Rahmen einer rein weltlichen (säkularisierten) Philosophie, wie sie das britische Erziehungssystem fundiert, überhaupt sachgemäß gelehrt werden kann. Sie sind der Ansicht, daß die kirchlichen Schulen eine echte Kritik und Alternative zu den herrschenden, zum Teil antichristlichen Einstellungen schaffen sollten. Die kirchlichen Schulen sollten die Auffassung repräsentieren, daß Religion und Moral nicht nur Privatsache sind. Die Gemeinschaft der Christen solle ihrem Ruf treu sein, denn sie habe eine unterscheidende Position in Bezug auf die Natur des Menschen und die Gesellschaft. Viele glauben jedoch, daß es nur geringe Bemühungen gibt um einen christlichen Beitrag gegenüber der liberalen Einstellung im Bereich der herrschenden religiösen Ausbildung. Die Überzeugung, daß das öffentliche Erziehungssystem bereits einen antichristlichen Einschlag gezeigt habe, hat in den letzten Jahren zur Entwicklung einer Anzahl ökumenischer kirchlicher Schulen geführt. Nicht, daß die zwischen den Konfessionen vorhandenen Unterschiede heruntergespielt würden, gleichwohl wird innerhalb der britischen Schulsysteme eine glaubwürdige Alternative angeboten.

Reformvorschläge als Alternativen

Manche Religionspädagogen, die eine positivere Einstellung zum herrschenden religionsdidaktischen Ansatz haben, betrachten die Ausklammerung von Glaube und Unglaube als wichtigen Part der Erziehungsmethode. John Hull²⁷

²⁶ Vgl. ebd. 90.

²⁷ J. Hull, Keynote Address from Christian Nurture to Religious Education: The British Experience, Religious Education, 137-140.

geht von der Erkenntnis aus, daß in der Religionspädagogik Englands heute die Unterscheidung von Religionsunterricht und religiöser Einübung (im konfessionellen Sinn) akzeptiert wird und daß es an den Religionsgemeinschaften liegt, die "richtigere Linie" in der Praxis zwischen Unterricht und Indoktrination zu verwirklichen. Können die Religionsgemeinschaften im Rahmen ihrer Glaubenspraxis eine kritische Offenheit zustande bringen? J. Hull vertritt die Ansicht, daß die Logik des christlichen Glaubens kritische Offenheit sogar fordere; daß es die Aufgabe der Christen sei, alles zu prüfen und das Gute zu behalten, so daß die Verbindung von Engagiertheit und kritischer Offenheit keinen Widerspruch enthalte.

Was den Religionsunterricht in den staatlichen Schulen angeht, so können einige dafür eintreten, daß Praxiseinübung (nurturing), ob religiöser oder nicht religiöser Art, in einer pluralistischen Gesellschaft keine Sache der Schule sei, obgleich Praxisnähe durchaus eine mögliche unbeabsichtigte Folge von offenem kritisch-informativem Religionsunterricht sein kann. Andere werden der Ansicht sein, daß man in staatlichen Schulen durchaus bis zur Konkretisierung von religiösen Inhalten gehen könne, solange diese nicht einseitig für nur eine Religion ausgewählt werden.

Bei der Wahl zwischen den beiden Ansätzen "Religionsunterricht ja, aber keine Einübung in religiöse Praxis" oder "Einübung im Zusammenhang mit Unterricht" sollten gewisse Bedingungen beachtet werden. Wenn die Schule formell zu einer Kirche gehört, oder wenn "die Schulgemeinschaft genauso als Glaubensgemeinschaft betrachtet werden kann wie eine Gottesdienstgemeinde"²⁸, dann hat sie ein Recht darauf, ebenso erzieherische Einübung wie Unterricht in Religion anzubieten. J. Hull würde sagen, daß in gemischten Situationen, wenn eine Minderheit von der Praxiseinübung ausgeschlossen ist, die Mehrheit zusehen muß, wo sie außerhalb des schulischen Religionsunterrichts ihre Einübung erhält. Nach seiner Ansicht ist die konkrete Einübung nur für einige, während der Unterricht für alle da ist.

Katholischer Religionsunterricht

Die Katholiken betrachten ihre Schulen als Teil des nationalen Bildungssystems und als Teil der Kirche. Das Ziel des Religionsunterrichts an ihren Schulen bleibt konfessionell, aber sie sind der Ansicht, daß richtiger Religionsunterricht und Katechese miteinander vereinbar seien.²⁹ Nach

²⁸ J. Hull, Christian Nurture and Critical Openness, Scottish Journal of Theology, Bd. 34, 17-37.

²⁹ Vgl. K. Nicholls, Cornerstone, 1980.

den derzeit vorherrschenden religionsdidaktischen Konzept in katholischen Schulen besteht Übereinstimmung, daß zwischen Unterweisung, Einübung und Indoktrination unterschieden werden muß, daß Religionsunterricht die verschiedenen Dimensionen der Religion prüfen und sie einer Reflexion unterziehen sollte, daß Religionsunterricht die Kinder ganz allgemein mit der Welt der Religion und Religionen vertraut machen sollte, daß er dazu beitragen sollte, den Kindern ihren eigenen Glauben einsichtiger und persönlicher werden zu lassen. Katholiken sind mit anderen der Ansicht, daß in einer multireligiösen Gesellschaft der konfessionelle Ansatz in der Religionsdidaktik unangehen ist, aber sie würden nicht folgern, daß er den Geist der Erziehung widerspricht. Sie bestehen auf der Bedeutung der Lehre des Christentums für den Religionsunterricht. Die herrschende Auffassung von Erziehung und Bildung bewerten sie im Zusammenhang mit der zeitgenössischen liberalen, rationalen und empirisch orientierten westlichen Kultur und erachten sie als kritikwürdig. Wie legitimiert sich die Behauptung, daß nur der neutrale phänomenologische Ansatz der Religionsdidaktik als Erziehung bezeichnet werden kann? Aufgrund eines pädagogischen Prinzips oder aufgrund der reinen Zweckdienlichkeit oder der unterrichtlichen Effizienz? Viele Katholiken glauben, daß der nichtkonfessionelle Ansatz der legitime Versuch ist, Indoktrinierung zu vermeiden und den spezifischen Lehrschwierigkeiten einer weltanschaulich pluralistischen Gesellschaft auszuweichen.

Natürlich ist es falsch, Kinder mit einer fixen, statischen Summe von Anschauungen und Praxen zu indoktrinieren; es wäre nicht nur unvereinbar mit dem Wesen der Erziehung, sondern auch schädlich. Nach katholischer Auffassung ist jedoch Indoktrinierung nicht eine Sache der Inhalte, die gelehrt werden, sondern besteht in der Art und Weise, wie und im Zweck wofür es geschieht.

Der konfessionelle Ansatz in der Religionsdidaktik muß logischerweise nicht die Unabhängigkeit des Geistes in Frage stellen. Katechese bedeutet nicht, daß Glaubensinhalte wie erstarrte Formeln im Geist von Kindern oder Erwachsenen deponiert werden. Katechese ist eine Einführung von Kindern in eine lebendige Tradition. Und die Kinder können innerhalb der Tradition weiterkommen, ein besseres Verständnis von dem entwickeln, was sie empfangen haben, von innen her eine kritische Einstellung dazu entfalten. Gerade, weil sie wissen, was es heißt, zu einer Glaubensgemeinschaft zu gehören und einem Glauben verpflichtet zu sein, können sie andere Glaubenstraditionen besser verstehen. - Kinderkatechese ist eine Vorstufe zur vollen verantworteten Kirchenzugehörigkeit Erwachsener. Das enthält

die Forderung, Kindern innerhalb der katholischen Tradition ein Maß von Autonomie zu vermitteln, daß sie die Fähigkeit erwerben, über religiöse Fragen nachzudenken. Katechese kann eine erzieherische Form haben, die die Freiheit achtet und das Glaubenswachstum und die persönliche Entwicklung ermutigt. Religiöse Unterweisung sollte einen einsichtsvollen, wissenden und selbstkritischen Glauben entwickeln. Tatsächlich hat das Christentum von seinem Wesen her immer Spielraum zu kritischem Nachdenken gegeben. Es gibt keinen Grund, weshalb religiöse Erziehung und Unterweisung innerhalb der katholischen Glaubensgemeinschaft nicht auch weiterhin so vor sich gehen sollte.

Katholiken erstreben einen Erziehungs- und Unterrichtsstil, der sowohl den pädagogischen Prinzipien als auch den Werten der Katechese gerecht wird, der sowohl auf ein positives Verständnis von Religion zielt als auch auf Entwicklung und Reife des christlichen Glaubens der Katechese-Beteiligten. Was die derzeit hierzulande vertretene empathische Methode angeht, eigenen (Un-)Glauben zeitweilig zu suspendieren, um - ohne Engagement - das heißt ohne Verbindlichkeit - sich in den (Un-)Glauben der anderen zu versetzen, so bestehen daran von katholischer Seite größte Zweifel. Es ist wahrscheinlich, so argumentierte John Henry Newman, daß ethisches Engagement ein integraler Bestandteil der religiösen Akte des Verstehens und Zustimmens ist.

In letzter Zeit sind die Begriffe "spirituell" und "spirituelle Dimension", "Entwicklung spirituellen Bewußtseins" allgernein bekannt geworden und werden von Gläubigen und Humanisten gebraucht. Beide meinen damit, daß die persönliche Entwicklung der Kinder im phänomenologischen Ansatz der Religionsdidaktik vernachlässigt werde. Humanisten fordern, daß das Schulcurriculum Auffassungen und Werte enthalten solle, die alle Perspektiven des Lebens berücksichtigen, so daß die Kinder zum Beispiel ihre Spiritualität in Kunst, Natur, Menschlichkeit usw. finden können; jedenfalls ohne Religion. - Gläubige Menschen hingegen machen aufmerksam darauf, daß religiöse Erziehung mehr beinhalten müsse als ein phänomenologisch erschlossenes Verständnis von Religion. "Die phänomenologische Methode hat Neugierde erregt statt Verpflichtung. Die Leute wissen eine Menge über Religion, ohne zu wissen, worum es dabei geht, das heißt, ohne zu einer persönlichen Erfahrung damit zu kommen."³⁰

Ein Wissen über Religionen und Kulturen zu vermitteln, einen Blick auf Religion von außen her, ist noch keine religiöse Erziehung und kein Reli-

30 E. Robinson, The Original Vision, 1977, 80.

gionsunterricht. Die spirituelle Dimension muß einbezogen werden. Sie sollte sogar das spezifische Anliegen des Religionsunterrichts sein, ein notwendiges Ziel, denn "Spiritualität" ist die Qualität, die die verschiedenen religiösen Glaubenspraxen einigt.

Zun. Schluß

1. Was den vorherrschenden didaktischen Ansatz im Religionsunterricht der staatlichen Schulen anbelangt: sind die neuen Lehrpläne lehrbar und die Methoden praktikabel, wenn man die zur Verfügung stehende knappe Zeit bedenkt? Welchen Beweis gibt es, daß die Kinder dazu gebracht werden, eines Tages selbständig über Religion zu denken? "Die Annahme, daß Kinder am Christentum oder einer anderen Religion interessiert werden können durch Fakten ..., zu denen sie keinen Bezug aus ihrer eigenen Erfahrung haben, führt in einen tiefen methodologischen Irrtum."³¹

2. Es besteht die Gefahr, daß Religion den Anschein der Unwirklichkeit erhält und auf rein ethische und soziale Studien reduziert wird. Was die Sinnuche anbelangt: müssen sich die Kinder selbst auf den Weg der Sinnuche machen oder ist es die Aufgabe des Religionsunterrichts, den Kindern den Weg zu zeigen, auf dem das Leben des Menschen durch religiöse Traditionen Sinn gegeben worden ist?

3. Praktisch gesehen unterstützt der gegenwärtige Trend der Religionsdidaktik die Haltung des agnostischen Humanismus und hat zu religiösem Indifferentismus geführt. Die Säkularisation der Religionspädagogik hat ihre Wurzeln in den 60er Jahren; dann als wurden an unseren Universitäten die theologischen Fakultäten teilweise in Fakultäten für Religionswissenschaft verwandelt, eine Disziplin, die Religion als ein menschliches Phänomen von außen betrachtet ohne Bezugnahme auf den Wahrheitsgehalt.

4. Erfahrungen können ambivalent betrachtet werden, das heißt, sie zeigen in verschiedene Richtungen: die religiöse und die nichtreligiöse. Diese Ambivalenz konfrontiert den Menschen mit der Notwendigkeit einer Wahl, daß es entweder nur schiere Tatsachen gibt oder daß der Glaube an eine transzendente Wirklichkeit berechtigt ist. Eine solche phänomenologische Analyse müßte die Möglichkeit schaffen, den Sinn und die Relevanz der religiösen Auseinandersetzung als Ausgangspunkt für die theologische Auseinandersetzung aufzuweisen. Eine solche Analyse müßte klären, daß säkularisierte Interpretation der Alltagserfahrung nicht gerecht wird. Das übliche Ver-

31 Hulmes (s. Anm. 16), 94.

ständnis von Säkularisation als gott-losem und antichristlichem Säkularismus und das übliche Verständnis des Christentums als eines antisäkularistischen religiösen Supranaturalismus müssen hinterfragt werden. Es müßte geklärt werden, daß der säkularistische Weg nicht der einzige und evidenterweise beste Weg ist, um menschlich zu sein. "Es gibt einen jüdischen Weg, Mensch zu sein, einen hinduistischen Weg, einen buddhistischen Weg, einen metaphysischen (bei den Griechen), einen christlichen usw."³²

5. In unserer Kultur ist das Paradigma des Menschen der diesseitige säkularisierte Mensch geworden, für den Religion sekundär ist, wenn überhaupt. Aber in der ganzen Geschichte der Menschen und auch heute - außerhalb der Region des Nordatlantik - war und ist der Mensch transzendenzorientiert. Es gibt reichhaltige Hinweise dafür in der Religionsgeschichte und indirekte Evidenz dafür in der herrschenden Unzufriedenheit mit dem säkularisierten Modell des Menschen. "Mehr als ich trich vor das Tribunal der modernen Skeptiker ... zitiert fühle, um das Bewußtsein dessen, was einige von uns göttlich nennen, zu verteidigen, bin ich geneigt, einige von ihnen vor das Tribunal der Weltgeschichte zu rufen, wo sie sich für die seltsame Un-Sensibilität in bezug auf diese Dimension des menschlichen Lebens zu verteidigen haben. In globaler Perspektive gesehen ist das herrschende anti-transzendente Denken eine Verirrung."³³

Prof. Frank Lyons
Technical College
Yorkshire, England

32 W. Cantwell Smith, Towards a World Theology, 1981, 53.

33 Ebd. 189.

GEORGE REILLY

SINNERSCHLIESSUNG UND EMOTIONEN

Ein Beitrag zur Frage der emotionalen Dimension des Religionsunterrichts

Die emotionale Dimension des Religionsunterrichts wird auf drei ineinanderfließenden Ebenen in der Religionspädagogik diskutiert:

- a) von der Struktur des Lerngegenstandes her, d.h. aufgrund sachlogischer Argumente, welche den eigenständigen, ganzheitlichen Charakter der religiösen Erfahrung betonen, wird die Bedeutung der Emotionen für die Erschließung von religiöser Erfahrung hervorgehoben, "da sie über eine kognitive Erfassung allein noch nicht einmal in Ansätzen erfahrbar"¹ ist. Hier geht es um die Struktur der religiösen Erfahrung selber und um die erkenntnistheoretische Rolle der Emotionen in der Erfassung dieser Erfahrung.
- b) ein therapeutisch orientierter Religionsunterricht hebt die Rolle der Gefühle in der Entwicklung der persönlichen Identität besonders hervor. Von einem psychoanalytischen Ansatz ausgehend wird Religion im Blick auf ihre Funktion im Sozialisationsprozeß gesehen, und dementsprechend zielt der therapeutische Religionsunterricht auf eine Aufarbeitung der affektiven Erfahrungen, die in der religiösen Sozialisation wichtig sind.
- c) in Anlehnung an ganzheitliche Lerntheorien wird die affektive Dimension des Lernprozesses selber betont. Das persönliche Betroffensein oder die Verinnerlichung von bestimmten Sachverhalten werden als notwendige Merkmale eines religiösen Lernprozesses definiert. Wenn es um die Erziehung von Haltungen oder Verhaltensweisen im Religionsunterricht geht, wird die Bedeutung von affektiven Identifikationsmöglichkeiten in einem solchen Lernprozeß unterstrichen. Die affektive Beziehungsebene spielt eine wichtige Rolle in neueren didaktischen Überlegungen zum Lernen.² Insgesamt wird auf die besondere motivationsfördernde oder -hemmende Rolle der Emotionen im Lernprozeß überhaupt hingewiesen.

In diesem Aufsatz möchte ich den Versuch unternehmen, von einer Theorie der Emotionen ausgehend diese verschiedenen Ansätze zu diskutieren. Es geht mir darum, die hierzulande bisher vorwiegend psychoanalytische Sicht der Emotionen um eine kognitive Dimension zu erweitern und zu zeigen, daß der affektive Aspekt der religiösen Erfahrung einen sinnerschließenden Kern hat, der eindeutige Konsequenzen für die Religionsdidaktik aufweist.

1 A. Biesinger, Die vergessene Kategorie des Emotionalen im Religionsunterricht, in: rhs 22 (1979) 155-161, hier 156.

2 Vgl. z.B. H.-G. Helmbrock, Psychologische Konzepte in der Religionspädagogik, in: EvErz 33 (1981) 468-479, hier 470f.

I Emotionstheorie

1. Die Vielfalt der Emotionen

Emotionen sind sehr vielfältig und vielschichtig. Eine erste grobe Einteilung unterscheidet zwischen relativ kurz andauernden affektiven Zuständen (Affekten wie z.B. Zorn) und länger anhaltenden Zuständen (Stimmungen wie z.B. glücklich sein). Hinzu kommen Dispositionen zu solchen affektiven Zuständen, wie z.B. Ängstlichkeit, die aber selber keine affektiven Zustände sind. Man kann auch unterscheiden zwischen a) dem Innen- oder Erlebnisaspekt, b) dem Verhaltensaspekt, c) dem neurophysiologischen Aspekt und d) dem Ausdrucksaspekt der Emotionen.³

2. Der kognitive Kern der Emotionen

Seit der kognitiven Wende in der Psychologie, d.h. seitdem Prozesse des Bewußtseins selber wieder zum Gegenstand der psychologischen Forschung geworden sind, steht der 'kognitive Kern' der Emotionen im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses. Man redet sogar von einer 'kognitiven Theorie' der Emotionen.⁴ Während frühere Theorien die Emotionen mit den körperlichen Empfindungen (James, Lange), mit den Trieben (Freud), mit dem Verhalten (Behaviourismus) gleichsetzten, sind diese verschiedenen Aspekte in einer kognitiven Theorie der Emotionen zwar wichtig, haben aber nicht die ausschlaggebende Bedeutung, die ihnen früher beigemessen wurde. Sowohl die physiologische Theorie von W. James als auch die traditionelle Theorie von Descartes und Hume faßten die Emotionen primär als passive innere physiologische oder seelische Erregungen auf, die demjenigen, der sie erlebt, und auch nur ihm, unmittelbar zugänglich sind und die nur sekundär und unvollkommen in einer sprachlichen Form ihren Ausdruck finden. D.h. in diesen Theorien wird ein Kern im Menschen vorausgesetzt, wo unmittelbare Erlebnisse oder Erfahrungen gemacht werden können, unabhängig von dem aktiven Vermögen des menschlichen Geistes. Die Theorie von James und Lange ist eigentlich eine Fortsetzung auf physiologischer Ebene der traditionellen Theorie von Descartes und Hume. Die kognitive Theorie dagegen macht ernst mit der neuzeitlichen Einsicht, daß alle menschlichen Erfahrungen von Denkkategorien und von der Sprache aktiv geformt werden.⁵ Was nicht gleich heißt, daß es sich um rationale Kategorien oder um eine diskursive Sprache handeln muß.

³ Vgl. D. Ulrich, *Das Gefühl*, München/Wien/Baltimore 1982, 41f.

⁴ Ebd. 111-114.

⁵ W. Proudfoot, *Religious Experience, Emotion and Belief*, in: *Harvard Theological Review* 70 (1977) 343-367.

Zum kognitiven Kern einer Emotion gehören drei wesentliche Elemente. Diese können folgendermaßen beschrieben werden: die Wahrnehmung eines Sachverhalts (ein Schießgewehr ist auf mich gerichtet), das Wissen um bestimmte Eigenschaften dieses Sachverhalts (das Schießgewehr kann töten), die Einschätzung dieser Eigenschaften in Bezug auf den Betroffenen als angenehm oder unangenehm (die Kugel kann mich töten).

Schwierigkeiten entstehen, wenn man versucht, diesen kognitiven Aspekt der Emotionen näher zu beschreiben. Die beiden Elemente, die Wahrnehmung eines Sachverhalts und das Wissen um bestimmte Eigenschaften dieses Sachverhalts sind in ihrer Struktur relativ klar. Probleme treten beim dritten Element, bei der Einschätzung der Eigenschaften in Bezug auf den Betroffenen, auf. Eine rationalistische Auslegung dieses 'Urteils' läuft Gefahr, die Qualität und Form der 'Innenseite' der Emotionen zu vernachlässigen. Die Emotionen sind auf jeden Fall nicht das Produkt eines kognitiven Urteils seitens des Betroffenen. Dies war eine der ersten Versionen der kognitiven Theorie, vertreten vor allem durch M.B. Arnold und R.S. Lazarus.⁶ Dieses Modell eines kausalen Verhältnisses zwischen Einschätzung und Emotion konnte aber nicht lange aufrechterhalten werden, denn es müßte nach dieser Theorie möglich sein, Emotionen durch eine Veränderung der Einschätzung des Sachverhalts zu verändern, was bekanntlich nicht immer stimmt. Meine Angst vor dem Fliegen ändert sich nicht notwendigerweise dadurch, daß ich jetzt weiß, daß es ein relativ sicheres Verkehrsmittel ist. Die Bestimmung dieses Verhältnisses Emotion - Wissen ist maßgebend dafür, welche Rolle der Wissensvermittlung und dem Erwerb von rationalen Kompetenzen in der Erziehung von Gefühlshaltungen und Dispositionen zugeordnet wird.

Zur Zeit herrscht die Meinung, daß Emotionen nicht das Ergebnis irgendwelcher intentionalen kognitiven Leistungen sind, sondern daß sie selber intentionale Zustände sind.⁷ D.h. die Bewertung eines Sachverhalts ist selber ein wesentliches Merkmal einer Emotion und nicht das, was eine Emotion verursacht. Dieser Begriff der 'Einschätzung' muß aber sehr weit gefaßt werden. Es muß nicht immer ein bewußtes Urteil sein. Es kann so unterschiedliche Dinge einschließen wie einen Wunsch (Liebe), ein Verhalten (weglaufen vor Angst) oder Neigungen zu einem bestimmten Verhalten.⁸ Ich werde weiter unten auf diesen Punkt zurückkommen. Zuerst möchte ich auf die intention-

6 Vgl. Ulich (s. Anm. 3), 27f.; J. Marks, A Theory of Emotion, in: *Philosophical Studies* 42 (1982) 227-242, hier 228f.

7 Marks, (s. Anm. 6), 230.

8 G. Pitcher, Emotionen, in: G. Kahle (Hg.), *Logik des Herzens. Die soziale Dimension der Gefühle*, Frankfurt a.M. 1981, 82-107, hier 91-93.

nale Struktur der Emotionen näher eingehen.

3. Die Intentionalität der Emotionen

Eine Analyse der Sprache der Emotionen zeigt, daß Emotionen einen Objektbezug implizieren: man freut sich auf etwas. Diese Intentionalität der Emotionen, wie diese Objektbezogenheit in der philosophischen Fachsprache heißt, hat folgende wichtige Konsequenz: der Bezug zwischen der Einschätzung eines Sachverhalts und den Eigenschaften dieses Sachverhalts ist nicht zufällig, sondern konstitutiver Natur. Die Angst eines Soldaten an der Front ist in der objektiven Feststellung der tödlichen Wirkung des ihm gegenüber stehenden Kriegsgeräts begründet. Es handelt sich hier um ein logisches und nicht um ein kausal-empirisches Verhältnis zwischen der Emotion 'Angst' und der Einschätzung der Wirkung des Kriegsgeräts. Da diese Einschätzung besonders in Bezug auf die Bedeutung des Sachverhalts für den Betroffenen falsch sein kann (es handelt sich nicht um ein feindliches, sondern um ein eigenes Kriegsgerät), kann man von begründeten und unbegründeten Emotionen reden.

Diese objektive Grundlage gilt aber nicht für alle Emotionen. Für manche Gefühle lassen sich nur subjektive Gründe finden. Die Faszination, die jemand beim Betrachten eines Bildes empfindet, kann auf die subjektive Wahrnehmung der Komposition des Bildes zurückgehen. Gerade hier muß die Kulturabhängigkeit in der Entstehung mancher Gefühle betont werden.⁹

In die subjektive Wahrnehmung einer Situation gehen bewußte und unbewußte Momente ein. Die psychoanalytische Forschung hat uns gelehrt, daß gegenwärtige affektive Zustände und Dispositionen durch frühkindliche Interaktionen mit den Eltern mitgeprägt sind. Dies zwingt zu einer Erweiterung des Begriffs der Intentionalität. Sie bezieht sich nicht nur auf die gegenwärtige, bewußte 'externe' Welt des Betroffenen, sondern auch auf frühkindliche Ereignisse, die intrapsychisch als unbewußte Interaktionsrepräsentanten fortbestehen.

Als Problem bleibt noch die genaue Bestimmung des Verhältnisses zwischen diesen frühkindlichen Erlebnissen und gegenwärtigen Emotionen und Dispositionen. Vor allem müßte geklärt werden, inwiefern eine kausale Auslegung dieses Verhältnisses zulässig ist, oder ob es sich nicht eher um ein Verhältnis im Sinne einer Matrix handelt, die unsere gegenwärtigen Emotionen konturiert.¹⁰ Die psychoanalytische Einsicht in die Bedeutung frühkindlicher Interaktionen für gegenwärtige Emotionen kann auf jeden Fall die ganze

9 R.C. Solomon, Emotionen und Anthropologie: Die Logik emotionaler Weltbilder, in: Kahle (s. Anm. 8), 233-253, hier 234.

10 W. Mertens, Emotionale Sozialisation, in: K. Hurrelmann und D. Ulich (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim 1980, 669-692, hier 672.

Struktur gegenwärtig erlebter affektiver Zustände oder Dispositionen nicht erklären.

4. Selbsterfahrung und Sinnerschließung

Da in den Emotionen der Sachverhalt für den Betroffenen als angenehm oder unangenehm erlebt wird, gibt es außer dem Objektbezug ein Selbstverhältnis in den Emotionen, in dem ich mich oder bestimmte Bereiche meiner Existenz als angenehm bzw. unangenehm erfahre. Ich erfahre mich als von den Eigenschaften des Sachverhalts betroffen; ich erfahre mich in meinem Wohl als angenehm oder unangenehm von diesem Sachverhalt betroffen. Was heißt es aber, sich in seinem Wohl als angenehm bzw. unangenehm betroffen erfahren? In affektiven Zuständen wird eine Situation oder ein Sachverhalt in einem bestimmten Licht in bezug auf mich wahrgenommen.¹¹ Es bedeutet, daß in affektiven Zuständen meine jetzt zu vollziehende Existenz als eine angenehme oder unangenehme Aufgabe meinem Willen erschlossen wird. Die Stimmungen erschließen die Existenz in einem bestimmten Wie für den Willen: das Existierenmüssen wird als angenehm/unangenehm, als sinnvoll, sinnlos oder sogar als rätselhaft erlebt.¹²

Die Valenz der Emotionen ist also mehr als ein bloß momentanes angenehmes oder unangenehmes Gefühl. Sie schließt eine komplexe Wahrnehmungsstruktur mit ein, die unsere Erfahrung der Welt bestimmt und uns die Sinnqualität dieser Erfahrung erschließt.¹³ In affektiven Zuständen haben wir einen der Grundpfeiler einer Erkenntnisform, die sich wesentlich von der Form der Erkenntnis unterscheidet, die durch die objektivierende Vernunft vermittelt wird. In der rationalen Erkenntnis wird die Welt zum Objekt der Erkenntnis des Subjekts. Die Welt wird verdinglicht und der Mensch wird ihr Herr und Bezwingen. Dieses ist das Weltbild, welches unsere heutige naturwissenschaftliche und technische Vernunft bestimmt. Die Erkenntnis der instrumentellen objektivierenden Vernunft dient der Bemächtigung der Natur. Hier wird Erkenntnis funktionalisiert im Hinblick auf die Herrschaft des Subjekts, des Selbst, über die Natur. In diesem Modell können Emotionen nur in der Funktion der Regulierung und Steuerung von solchen verdinglichenden Erkenntnisprozessen ('Informationsverarbeitungsprozessen'!!) auftreten. Mit solchen physikalischen-funktionalistischen Begriffen werden aber die Emotionen selber verdinglicht.

11 W. Alston, Emotion und Gefühl, in: Kahle (s. Anm. 8), 16; ferner: W.K. Kay, Reason and Emotion: a Problem in Religious Education, in: Lumen Vitae 38 (1983) 89-101, hier 92.

12 E. Tugendhat, Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung, Frankfurt a.M. 1979, 208f.

13 Vgl. Solomon (s. Anm. 9), 239-241.

Im Gegensatz dazu wird hier behauptet, daß affektive Zustände einen Eigenwert haben und daß sie dem Individuum eine Qualität vermitteln, die zunächst nicht mit den Kategorien des verdinglichenden Verstandes, sondern mit denen der Einbildungskraft entfaltet wird. Die Einbildungskraft hat die Fähigkeit, Bilder zu entwerfen, in denen der sinnvollen, sinnlosen und rätselhaften Qualität von affektiven Zuständen inhaltliche Konturen gegeben wird. In diese Tätigkeit der Einbildungskraft gehen geschichtlich und gesellschaftlich vermittelte und auch unbewußte Erfahrungen und Wünsche (z.B. aus der frühen Kindheit) mit ein.

In den Emotionen, die einen direkten Objektbezug haben (z.B. Furcht, Reue), wird die Erfahrung der eigenen Existenz indirekt über den das Wohl des Betroffenen 'affizierenden' Sachverhalt erlebt. Bei den Stimmungen dagegen tritt diese Selbsterfahrung in den Vordergrund. Der Grund hierfür liegt im unterschiedlichen Objektbezug der affektiven Zustände. Während die kurzanhaltenden Emotionen sich auf bestimmte Eigenschaften eines konkreten extra-subjektiven Sachverhaltes beziehen, beziehen sich Stimmungen auf das Leben als ganzes. Die Selbsterfahrung, die in den Stimmungen erlebt wird, betrifft unser Wohl in bezug auf das ganze Leben: mein persönliches Leben als ganzes wird mir in meinen Stimmungen positiv oder negativ, bzw. sinnvoll oder sinnlos erschlossen.

Die Selbsterfahrung, die in den Emotionen gemacht wird, darf nicht privatistisch verstanden werden. Die Intentionalität der Emotionen besagt, daß das Individuum sich selbst in seinem Verhältnis zur Welt erfährt. Auch wenn wie in den Stimmungen die Selbsterfahrung im Vordergrund steht, ist der Objektbezug trotzdem vorhanden als Verhältnis des Individuums in seiner Umwelt insgesamt. Es ist kein privater innerer Kern des Individuums, der in den Emotionen erfahren wird, sondern die sinnvolle bzw. sinnlose Qualität seiner Interaktion mit der Welt wird dem Individuum erschlossen. Den traditionellen Theorien von Descartes und Hume liegt die Vorstellung zugrunde, daß der Mensch ein inneres privates 'Ich' besitzt, wo die Emotionen erlebt werden und die konsequenterweise nur ihm zugänglich sind. Dieser "cartesianische Mythos"¹⁴ konnte erst in diesem Jahrhundert überwunden werden.¹⁵ Sozialpsychologische Befunde bestätigen diesen intersubjektiven Charakter von affektiven Erfahrungen.¹⁶

14 G. Ryle, *The Concept of Mind*, Harmondsworth 1963, Kap. I.

15 Vgl. M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen 1968, § 25 und 64.

16 Mertens (s. Anm. 10), 671f.

Dieses Selbstverhältnis als Verhältnis zur persönlichen Interaktion mit der Umwelt hat weitreichende Konsequenzen für die Entwicklung der persönlichen Identität. Dieser Aspekt steht im Mittelpunkt der psychologischen und vor allem der tiefenpsychologischen Forschung der Emotionen. Es muß auch gleichzeitig daran erinnert werden, daß seit Descartes und Kant das Selbstverhältnis grundlegende Bedeutung für die Möglichkeit einer persönlichen Identität und einer wahren Erkenntnis hat. Es ist wichtig, den Zusammenhang zwischen den beiden Begriffen Erkenntnis und Identität, der einen fundamentalen Zug des neuzeitlichen Denkens darstellt, zu sehen. Erst die Transformation der traditionellen rationalistischen und privatistischen Konzeption dieses Selbstverständnisses in diesem Jahrhundert (M. Heidegger auf S. Kierkegaard aufbauend) hat die Anfänge einer tragfähigen philosophischen Grundlage für die Erforschung der Emotionen gelegt. Die Entdeckung der affektiven Dimension des Selbstverhältnisses und ihre Bedeutung für die Entfaltung der persönlichen Identität ist inzwischen um verschiedene psychologische Gesichtspunkte wesentlich erweitert worden. Die Erforschung der persönlichen Identität kann sich aber nicht erschöpfen in der psychologischen Frage nach der ontogenetischen Wurzel ihrer Entwicklung. Identitätsentwicklung hat auch eine Sinndimension, deren Qualität in affektiven Erfahrungen dem Individuum erschlossen wird.

5. Emotionen und Verhalten

Ein weiterer Aspekt der Emotionen, der wichtig ist, ist ihre Verhaltenskomponente. Obwohl dieser Aspekt generell zu den Merkmalen der Emotionen gezählt wird, muß das Verhältnis zwischen den affektiven Zuständen und dem Verhalten sehr differenziert behandelt werden. Man kann z.B. feststellen, daß eine emotionale Erregung zu ganz unterschiedlichen Handlungen führen kann und daß aus unterschiedlichsten Emotionen heraus die gleichen Handlungen folgen können.¹⁷ Es gibt also kein unmittelbares kausales Verhältnis zwischen Emotionen und Verhalten. Es gibt sogar manche Emotionen (die 'stillen Leidenschaften': z.B. Trauer, Reue), die überhaupt keine spezifische Handlung oder kein spezifisches Verhalten und auch keine Tendenz zu einem spezifischen Verhalten implizieren.¹⁸ Die behaviouristische Reduktion der Emotionen auf eine Reaktion gegenüber Signalen und Stimuli, die sich im emotionalen Verhalten zeigt, macht den methodologischen Fehler, das Verhältnis Emotion - Verhalten ausschließlich als ein kausal-empirisches zu verstehen. Das emotionale Verhalten wird dann funktionalistisch interpretiert im Hinblick auf die Adaptation des Individuums zu seiner Umwelt. In der

17 Ulich (s. Anm. 3), 24; Alston (s. Anm. 11), 15f.

18 Ulich (s. Anm. 3), 20; Pitcher (s. Anm. 8), 93; Alston (s. Anm. 11), 16.

Psychologie ist man geneigt, eine von der Biologie übernommene funktionalistische Denkweise vorzuziehen, nach welcher die Emotionen die Verhaltensregulation wahrnehmen, um das Gleichgewicht des Individuums als Organismus in seiner Beziehung zur Umwelt zu stabilisieren. Dieses im behavioristischen Ansatz kurzzeitige und zum Teil fehlerhafte Verständnis des emotionalen Verhaltens, das auch in manchen Lerntheorien vertreten wird, raubt den Emotionen ihren Eigenwert als eine eigenständige sinnerschließende Dimension menschlicher Erfahrung.

Natürlich bestehen zwischen Emotionen und bestimmten Verhaltensweisen begriffliche Zusammenhänge (ein trauriger Mensch lacht normalerweise nicht). Manche Handlungen implizieren bestimmte konstitutive Emotionen¹⁹ (z.B. impliziert die Teilnahme am Gottesdienst eine gewisse innere Haltung). Diese begrifflichen Zusammenhänge schließen die empirisch nachweisbare Kulturabhängigkeit der Emotionen nicht aus, die in der neueren Forschung betont wird.²⁰ Die begriffliche Verbindung zwischen Emotion und ihrem Ausdruck im Verhalten ist ein Aspekt der kognitiven Struktur der Emotionen, die eine Form von Urteil über einen Sachverhalt miteinschließt. Die Verbindung ermöglicht eine gewisse Zuordnung zwischen affektivem Zustand bzw. Disposition und Verhalten, ohne dieses Verhältnis kausal-empirisch auffassen zu müssen.²¹

Die Erforschung der Emotionen in ihrem Verhältnis zum Lernen muß die Phase der funktionalistischen Denkweise überwinden, die den Emotionen eine Steuerungsfunktion in kognitiven objektivierenden Lernprozessen zuordnet. Wichtiger für die Religionspädagogik auf jeden Fall wäre die Erforschung der Entwicklung der affektiven Fähigkeit der Sinnerschließung im Kindes- und Jugendalter und das Verhältnis dieser Fähigkeit zur Entwicklung des konkreten und formalen Denkens (Ansätze bei J.W. Fowler²²).

II Religion und die Emotion

Die Diskussion um das Verhältnis zwischen Religion und den Emotionen hat verschiedene Richtungen eingeschlagen. Eine Richtung, im wesentlichen von

19 J.M. Rich, *Moral Education and the Emotions*, in: *Journal of Moral Education* 9 (1979/80) 81-87, hier 82f.

20 Proudfoot (s. Anm. 5), 347; Ulich (s. Anm. 3), 157.

21 Solomon (s. Anm. 9), 239.

22 J.W. Fowler, *Stages of Faith*, San Francisco 1981.

der analytischen Philosophie geprägt, versucht dieses Verhältnis durch eine Untersuchung des Gebrauchs des Begriffs 'Religion' in der Alltagssprache zu klären. Die anderen Richtungen sind phänomenologisch oder neuerdings psychologisch orientiert und nehmen die religiöse Erfahrung selber ins Visier um den affektiven Gehalt und individuelle Bedeutung dieser Erfahrung freizulegen.

1. Der sprachanalytische Ansatz

Die Stärke der analytisch-philosophischen Betrachtung dieses Verhältnisses Religion - Emotion liegt im meines Erachtens schlüssigen Nachweis des begrifflich notwendigen Zusammenhangs zwischen Religion und bestimmten Emotionen. In diesem Ansatz geht es also nicht um das faktische Vorhandensein, Herkunft oder Funktion irgendwelcher Gefühle im religiösen Erlebnis, sondern um den logischen Beweis, daß der Gegenstand des religiösen Glaubens der Emotion 'Ehrfurcht' würdig ist. J. Wilson, ein in Oxford (England) lehrender Philosoph und Erziehungswissenschaftler, der diesen Ansatz in der Religionspädagogik am konsequentesten vertritt²³, macht aber den entscheidenden Fehler, das Auftreten einer Emotion von ihrer rational verstandenen Bewertungsstruktur abhängig zu machen. Die Auswirkungen dieses Fehlers zeigen sich im Versuch Wilsons, eine Taxonomie von Lernzielen für den Religionsunterricht von diesem begrifflichen Zusammenhang und von einem eng rationalistisch konzipierten Bildungsbegriff her abzuleiten. Einübung in den rationalen Umgang mit den religiösen Emotionen als oberstes Ziel des Religionsunterrichts leitet die Aufstellung dieser Taxonomie. Daran wird aber deutlich, daß der Nachweis eines begriffslogischen Zusammenhangs zwischen Religion und Emotion nicht ausreicht, um eine Intellektualisierung des Religionsunterrichts zu vermeiden. Andere Zusammenhänge, vor allem ein erweiterter Bildungsbegriff, müssen herangezogen werden, um die ganze Breite der pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten des unterrichtlichen Umgangs mit der affektiven Dimension der religiösen Erfahrung voll auszuschöpfen.

2. Der phänomenologische Ansatz

Die phänomenologische Analyse der religiösen Erfahrung findet bei manchen Religionspädagogen großen Anklang. Es gibt, so wie ich das sehe, zwei Richtungen innerhalb dieses Ansatzes. Eine Richtung betont den unmittelbaren Charakter der religiösen Erfahrung oder des religiösen Erlebnisses als 'Gefühl des Numinosen' im Sinne von R. Otto. In diesem Gefühl ist ein Wissen über das Numinose unmittelbar gegeben. Dieses Gefühl ist grundsätzlich vorsprach-

²³ Siehe J. Wilson, *Education in Religion and in the Emotions*, London 1971.

lich und vorreflektiert. Es läßt sich nicht definieren: es übersteigt die Grenzen unserer Sprache und unseres Denkens. Es kann nicht von außen beobachtet werden, sondern nur im Erlebnis in einem introspektiven Akt erkannt werden.²⁴

Diese Auffassung birgt eine für den Religionsunterricht folgenreiche Schwierigkeit in sich: der grundsätzlich private Charakter dieser affektiven Erfahrung schließt die Möglichkeit einer Kommunikation (z.B. in einer Unterrichtssituation) über diese Erfahrung aus. Es sei denn, man läßt die Möglichkeit einer nicht-verbalen symbolischen Ausdrucksform für diese Erfahrung zu. Die Annahme einer unmittelbaren vorkognitiven affektiven religiösen Erfahrung kann sich zwar auf die lange augustinish-franziskanische Tradition berufen, in welcher diese Möglichkeit ein Eckpfeiler des Verhältnisses des Menschen zu Gott darstellt.²⁵ Das Problem liegt aber im 'unmittelbaren Charakter' dieser Erfahrung, in der die Möglichkeit einer menschlichen Erkenntnis, die alle sprachlichen und kognitiven Vermögen des menschlichen Geistes übersteigt und die eine direkte Erfahrung Gottes darstellt, impliziert wird. Diese Betrachtungsweise muß sich mit dem neuzeitlichen Grundsatz auseinandersetzen, daß alle menschlichen Erfahrungen von menschlichen Denkformen und von der menschlichen Sprache geprägt sind. Dies hat keineswegs zur Folge, daß Emotionen im religiösen Bereich mit rationalen Denkkategorien und objektivierenden sprachlichen Ausdrucksformen besetzt werden müssen. Sie sind von anderen eigenständigen Denkkategorien geprägt und haben ihre eigenen nicht-objektivierenden Ausdrucksformen. Diese 'Kulturabhängigkeit' der (religiösen) Emotionen widerspricht der Möglichkeit eines a priori vorgegebenen, spezifisch religiösen Gefühls des Numinosen. Emotionen im religiösen Bereich, auch wenn sie für religiöse Erfahrung begrifflich konstitutiv sind, können faktisch nur im Rahmen einer entsprechenden Sozialisation entstehen.²⁶

Die andere Richtung innerhalb des phänomenologischen Ansatzes geht davon aus, daß der Glaube zunächst nicht als unmittelbares Erlebnis der Transzendenz, sondern indirekt in alltäglichen menschlichen Erfahrungen erfahren wird. Interessant in unserem Zusammenhang ist, daß die Erfahrungen, die in dieser Hinsicht besonders betont werden, oft affektive Erfahrungen sind, die wir in unserem Alltag erleben (Freude, Freundschaft, Leiden usw.). Es wird ferner oft darauf hingewiesen, daß diese Erfahrungen einen sinnerschließenden Charakter haben. Meistens handelt es sich um langfristige affektive Zustände, die einen stimmungsähnlichen Charakter haben (z.B. Trauer) und in denen die Sinnlosigkeit oder die Rätselhaftigkeit der mensch-

24 Siehe R. Otto, *Das Heilige*, Gotha 1927, Kap. III.

25 K.-H. zur Mühlen, Art. Affekt II, in: TRE I (1977) 599-612.

26 Vgl. M.J. Langeveld, *Das Kind und der Glaube*, Braunschweig 1959, 81.

lichen Existenz ganz allgemein erschlossen wird.²⁷ Manche Autoren betonen mit Recht die Ambivalenz dieser Erfahrungen.²⁸ Ihr Sinngehalt ist nicht eindeutig, keine reine Gegebenheit und bedarf deswegen der Interpretation. Aufgrund der Interpretation der affektiven Erfahrung wird die Existenz des einzelnen und die Welt, die ihn umgibt, in einem bestimmten Licht gesehen: als sinnvolle, sinnlose oder rätselhafte Aufgabe.

Dieser Ansatz ist in der neueren Religionspädagogik auf breite Zustimmung gestoßen. Die Wechselbeziehung zwischen der Offenbarung und diesen affektiven Erfahrungen ist zu einem Grundpfeiler der Korrelationsdidaktik geworden und prägt alle Phasen der Curriculuarbeit von der Entwicklung von Lehrplänen bis zur inhaltlichen Gestaltung des Religionsunterrichts selber.

Bei der Auswahl von 'Grund' Erfahrungen, die in dieser Curriculuarbeit bestimmend sind, greift man gern auf die Ergebnisse der psychologischen Forschung zurück, um diese Auswahl zu sichern.²⁹

3. Der psychologische Ansatz

In der psychoanalytisch-orientierten Analyse der affektiven Dimension der religiösen Erfahrung wird diese Erfahrung als eine von der lebenslangen affektiven Auseinandersetzung mit Mutter- und Vaterfiguren geprägte Erfahrung verstanden, die am Prozeß der Ichentwicklung teilnimmt. In diesem Verständnis der religiösen Erfahrung steckt die psychoanalytische Theorie der Emotionen: religiöse Erfahrung hat eine interaktionistische Struktur, die ihre ontogenetische Wurzel in der Beziehung des Kindes zu seinen Bezugspersonen am Beginn des Lebens findet. Die grundlegende Struktur bildet sozusagen die Matrix für alle weiteren affektiven (inklusive religiösen) Erfahrungen des Individuums, in denen diese Matrix immer wieder entweder bewußt oder unbewußt vergegenwärtigt wird.³⁰

Biologisch-physikalische Begriffe wie Trieb, Energie, Spannung, Entladung, Gleichgewicht bestimmten in der klassischen Psychoanalyse die Darstellung der Rolle der Emotionen in der Auseinandersetzung mit den Elternsymbolen. Emotionen wurden als trieb-energetische Vorgänge, die nach dem Prinzip der Gleichgewichtserhaltung in der Verteilung von Energie ablaufen, aufge-

27 G. Milanesi, Glaubenserfahrung und Sozialisation, in: G. Stachel u.a. (Hg.), Sozialisation - Identitätsfindung - Glaubenserfahrung, Zürich/Einsiedeln/Köln 1979, 101-121, hier 102f.

28 W. Kasper, Der Gott Jesu Christi, Mainz 1982, 115.

29 Vgl. z.B. G. Baudler, Der größere Vater, in: Schule und Mission 1982 (Heft IV), 244-253.

30 Mertens (s. Anm. 10), 671f.

faßt.³¹ Sie funktionieren in diesem Modell als Regulatoren des Gleichgewichts in zwischenmenschlichen Beziehungen, indem sie Störungen signalisieren und Ausgleiche ermöglichen.

Die sozialpsychologische Erweiterung der psychoanalytischen Sicht hat die zugrundeliegende anthropologische Annahme dieses prinzipiell für sich isolierbaren Trieb-Subjekts als eine cartesianische-solipsistische Auffassung des Menschen durchschaut.³² Die neuere Psychoanalyse geht davon aus, daß frühkindliche Interaktionen durch gegenseitige Vorstellungen und Wünsche bezüglich der Reaktionen des Interaktionspartners geprägt werden und daß diese Wünsche durch andere affektive Strebungsqualitäten als nur die beiden traditionellen primären Triebbedürfnisse (die objektbezogenen Triebe Libido und Aggression) konstituiert werden. Es ist das Verdienst der narzißmustheoretischen Diskussion, die grundlegende Bedeutung der primärnarzißtischen Strebungen, das Verlangen nach Selbstbestätigung und die Sehnsucht nach Verschmelzung mit einem vollkommenen 'Objekt' aufgezeigt zu haben.³³ (Inwiefern dieses Verlangen des Individuums nach Harmonie ausschließlich der Interaktion zwischen Mutter und Kind entspringt oder ob es seine Wurzel in der natürlichen Religiosität der Seele, in den Archetypen, hat, möchte ich hier nicht diskutieren.)

In einer sehr interessanten Studien zeigt R. Preul auf, wie christliche Symbole die Entfaltung dieser beiden narzißtischen Erlebnismomente ermöglichen können.³⁴ Wichtig in der Erfüllung beider Tendenzen ist, daß beide Momente voll zur Geltung kommen können und daß sie gleichzeitig produktiv aufeinander verweisen. Die primäre Tendenz nach Verschmelzung mit einem vollkommenen Ganzen darf nicht auf Kosten der Existenz des konkreten Individuums erfüllt werden. Preul ist, meines Erachtens auch mit Recht, der Meinung, daß das christliche Wirklichkeitsverständnis die Existenz und Befriedigung beider Tendenzen erfüllen kann: eine gelungene Beziehung zu Gott schlägt um in eine aktive Lebensgestaltung.

Trotz dieser positiven Würdigung neuerer psychoanalytischer Einsichten muß doch auf ein grundlegendes Defizit dieser Forschungsrichtung hingewiesen

31 Ebd.; vgl. auch Ulich (s. Anm. 3), 107.

32 K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik I, Gütersloh 1975, 113f.; Mertens (s. Anm. 10), 673-676.

33 Vgl. J. Scharfenberg, Einige Probleme religiöser Sozialisation im Lichte neuerer Entwicklungen in der Psychoanalyse, in: WzM 26 (1974) 343-352, hier 346ff.

34 R. Preul, Religion - Bildung - Sozialisation, Gütersloh 1980, 215-238.

werden. Wie oben schon gesagt wurde, ist aus psychoanalytischer Sicht die Rückkoppelung gegenwärtiger Gefühlszustände, vor allem im zwischenmenschlichen Bereich, an frühere in der Kindheit erlebte Interaktionen maßgeblich. Jetzige Gefühlszustände sind aber auf diese unbewußten Repräsentationen nicht reduzierbar. Gegenwärtige bewußte Momente haben auch ihre Bedeutung für affektive Zustände. Es ist auch anzunehmen, daß andere, z.B. gesellschaftliche und kulturelle Faktoren und die laufende Erfahrung des Individuums diese bewußten und unbewußten Momente modifizieren.³⁵ Eine Reduzierung der Emotionen auf frühere Interaktionen und ihre gegenwärtige unbewußte Repräsentation droht das auf extra-subjektiven Sinn gerichtete Erschließungspotential gegenwärtiger affektiver Erfahrungen zu übergehen.

III Die emotionale Dimension des Religionsunterrichts

Die Berücksichtigung der emotionalen Dimension von Religion im Religionsunterricht hängt nicht nur von einer sachlogischen Beziehung zwischen Religion und den Emotionen, sondern auch von Erziehungszielen ab. Diese Erziehungsziele müssen aber so weit aufgefaßt werden, daß sie eine Entwicklung und Förderung der gesamten Persönlichkeit des Schülers zulassen. Notwendig ist nicht nur die Förderung der Fähigkeit, über sich und über seine Interaktion mit der Umwelt verfügen zu können, sondern auch die Fähigkeit, sich Sinn eröffnen zu können. Mündigkeit und Selbstbestimmung als Erziehungsziele dürfen daher nicht eng rationalistisch im Sinne eines Verfügungkönnens-über-etwas ausgelegt werden, eine Auslegung, die in unserer neuzeitlichen westlichen Geistesgeschichte dominiert.

Es ist gleichermaßen wichtig, Religion und Sinn nicht nur funktional zu verstehen, eine sozialwissenschaftlich-technologische Sichtweise, die auch in die Theologie Eingang gefunden hat.³⁶ Sinn und Glaube sind in ihrem Kern nicht etwas, das man mit Hilfe der instrumentellen Vernunft aneignen könnte, um darüber zu verfügen wegen einer bestimmten Funktion (z.B. der Kontingenzbewältigung). Es kommt darauf an, das Verhältnis zwischen Religion, Emotionen, Sinnerfahrung und Identitätsbildung so zu verstehen, daß Sinn und Glaube als Geschenk nicht verdeckt werden.

Die programmatischen Äußerungen mancher Autoren in Bezug auf die affektive Dimension des Religionsunterrichts unterliegen dem Fehler, daß aufgrund eines einseitigen oder falschen Verständnisses des 'Wesens' der Emotionen das Ziel der unterrichtlichen Bemühungen in dieser Hinsicht im

³⁵ Mertens (s. Anm. 10), 680.

³⁶ Vgl. z.B. F. Oser u.a., Stufen des religiösen Urteils, in: WzM 32 (1980) 386-398, hier 388.

Sinne einer Optimierung von Lernprozessen verstanden wird. Oder man greift auf psychologisch gesicherte 'Grunderfahrungen' (z.B. Geborgenheit) zurück, um in einem quasi-transzendentalen Sinne die Bedingungen der Möglichkeit der religiösen Ansprechbarkeit des Schülers zu sichern.³⁷ Das Problem liegt bei solchen Anlässen in der Funktionalisierung der Emotionen im allgemeinen und in der kritiklosen Übernahme der Vorstellung von erbbiologisch vorgegebenen, geschichtslosen, 'grundlegenden' Emotionen³⁸, deren wissenschaftlicher Status in der Psychologie umstritten ist.³⁹ Ich will nicht behaupten, daß es keine Beziehung gibt zwischen der Affektivität des Heranwachsenden und der Entwicklung seiner Identität oder zwischen affektiven Erfahrungen und (religiösen) Lernprozessen. Es scheint mir jedoch schwierig, diese verschiedenen Momente anhand der zur Zeit herrschenden funktionalistischen Begrifflichkeit auf einer theologisch befriedigenden Weise in eine religionsdidaktische Theorie einzubinden.

Ich werde deswegen die Entwicklung des 'affektiven Bewußtseins' besonders betonen, nicht um die anderen Momente der Affektivität des Menschen (z.B. ihr Verhältnis zur Identitätsbildung) zu verneinen, sondern weil mir momentan eine Begrifflichkeit fehlt, anhand derer ich diese verschiedenen Momente pädagogisch und theologisch adäquat reflektieren könnte. Diese Akzentsetzung geschieht im Versuch, neueren kognitiven Theorien der Emotionen Rechnung zu tragen, ohne jedoch den kognitiven Kern der Emotionen und seine Bedeutung für die Erziehung rational zu verstehen.⁴⁰

Die Betonung der affektiven Dimension von Religion im Religionsunterricht weist zwei grundlegende Aufgaben auf:

- a) zum einen soll der Schüler befähigt werden, sich auf die spezifisch affektive Erfahrung und auf die sinnerschließende Erkenntnisform, die in religiösen Ausdrucksformen (Riten, Feste, Symbole usw.) ihren Ausdruck findet, einzulassen;
- b) zum anderen soll er diese Erfahrung deuten können.

Es gilt die Schüler durch geeignete Methoden in die affektive religiöse Sicht der Welt und deren Inhalt einzuführen. Es müssen Methoden sein, die eine positive und sinnerschließende Begegnung mit religiösen symbolischen Ausdrucksformen im Unterricht ermöglichen. Nur eine positive Begegnung mit Religion kann den Zugang zu der besonderen Sicht der Welt, die

³⁷ Baudler (s. Anm. 3), 236-251.

³⁸ 'Ebd. 238.

³⁹ Ulich (s. Anm. 3), 40f. und 46f.

⁴⁰ Wie z.B. Wilson (s. Anm. 23) und ihm folgend Kay (s. Anm. 11).

religiöse Erfahrung auszeichnet, eröffnen.⁴¹ Wenn dies nicht gewährleistet wird, läuft man Gefahr, im Religionsunterricht ein 'hidden curriculum' zu vermitteln, das dem erklärten Selbstverständnis des Religionsunterrichts widerspricht.

Diese Forderung stößt auf eine grundlegende Schwierigkeit: Ist es praktisch möglich in den zwei Unterrichtsstunden, die im Normalfall dem Religionsunterricht zur Verfügung stehen, diese besondere Sicht zu vermitteln, wenn sonst in und außerhalb der Schule, die objektivierende Vernunft als allein legitime Erkenntnisform anerkannt wird? Wenn der Versuch aber nicht unternommen wird, wird der Religionsunterricht unglaubwürdig wirken und eine schulische religiöse Erziehung von vornherein scheitern.

Es ist hier nicht möglich, die Fülle von methodischen Anregungen, die den Anspruch erheben, die affektive Dimension der religiösen Erfahrung miteinander zu beiziehen, auf ihre pädagogische und theologische 'Stichhaltigkeit' hin zu überprüfen. In einer solchen Analyse scheinen mir zwei Kriterien wichtig zu sein: erstens, ob diese Methoden eine sinnerschließende Erfahrung ermöglichen, die pädagogisch und moralisch vertretbar ist - hier müßten alle diejenigen Methoden genauer unter die Lupe genommen werden, die von Methoden im affektiven Bereich im Sinne einer Technologie der Einstellungs- oder der Verhaltensänderung sprechen⁴² -; zweitens, ob die Methoden, die verwendet werden, die Möglichkeit einer der Lebenswelt der Schüler angemessenen christlichen Interpretation der affektiven Erfahrung zulassen.

Wir haben schon gesehen, daß affektive Erfahrungen ambivalent sind und der Interpretation bedürfen. Der Sinn dieser Erfahrungen ist nicht etwas Vorgegebenes, Zeitloses, das es zu vermitteln gilt. Eine christliche Interpretation in einem ungeschichtlichen Sinne darf deswegen den Schülern nicht aufgezwungen werden. Die Orientierung, die der Lehrer anhand von christlichen Symbolen den Schülern in der Interpretation ihrer affektiven Erfahrung mit auf den Weg gibt, darf die wichtige kreative Komponente der Phantasie in der Entfaltung dieser Interpretation nicht ersticken. Traditionell wurden die Emotionen als rein passive (und nicht selten krankhafte) Zustände dargestellt. Erst im 18. Jahrhundert hat man ihnen eine aktive, schöpferische Kraft zuerkannt.⁴³ Auch wenn diese schöpferische Tätigkeit des 'affektiven Be-

41 Vgl. O.F. Bollnow, Studien zur Hermeneutik I: Zur Philosophie der Geisteswissenschaften, Freiburg/München 1982, 80-85 zum Thema 'freundliches Verstehen'.

42 Vgl. etwa S. Feldmann-Duda/K. Feldmann, Emotionale Erziehung in der Schule, in: WPB 24 (1972) 19-27, hier 26.

43 U. Franke/G. Oesterle, Art. Gefühl I, in: HWP III, Darmstadt 1974, 82-89, hier 83ff.

wußtseins in seinem Vorstellungsvermögen nicht eindeutig ist, ist der gestaltenden Phantasie in der Entfaltung der Interpretation Raum zu geben. D.h. den Schülern muß die Möglichkeit gegeben werden, Bilder, Symbole zu entwerfen, anhand derer sie den Inhalt ihrer affektiven Erfahrungen anfänglich konturieren können. Affektive Erfahrungen haben eine passive und eine aktive Seite, in welcher Sinnqualität erlebt und auch symbolisiert wird. Diese symbolische Gestaltung des Sinnes der affektiven Erfahrungen mittels der Phantasie geschieht in einer konkreten Lebenswelt des Schülers, die von sozio-kulturellen und unbewußten Faktoren geprägt ist und die in der Deutung der affektiven Erfahrungen einen erheblichen Anteil haben. Die überlieferten religiösen Symbole sind auch geschichtlich und gesellschaftlich vermittelte Ausdrucksformen. Eine Auseinandersetzung mit den faktischen Funktionen dieser religiösen Ausdrucksformen in der Geschichte und in der Lebenswelt des Schülers kann aber erst stattfinden, wenn der Schüler gelernt hat, die Sichtweise und den Inhalt der religiösen Symbole zu verstehen. Ohne das einfühlsame Sich-bewegen-können innerhalb der religiösen Symbole wirkt eine objektivierende Betrachtung vom Glauben verstellend, weil sie sich nur außerhalb des religiösen 'sinn-vollen' Rahmens bewegen würde.

Sinnerschließung in affektiven Erfahrungen im Religionsunterricht geschieht als ein Wechselverhältnis zwischen der einen Fähigkeit, sich auf die sinnerschließende Qualität von affektiven Erfahrungen einzulassen, und der anderen, diese Erfahrungen mit schöpferischer Phantasie religiös neu zu deuten. Diese Sicht der Sinnerschließung und -symbolisierung kann sich auf manche Aspekte der neueren Entwicklungspsychologie stützen, die die Interaktion zwischen Kind und Umwelt als eine aktive Erforschung seiner Umgebung auffaßt. Es besteht jedoch eine gewisse Spannung zur Annahme der grundsätzlichen sinnkonstruktiven Fähigkeit des Menschen, die im kognitiven und im psychoanalytischen Ansatz in der Entwicklungspsychologie zu finden ist und die der Möglichkeit der Erfahrung von Sinn als Geschenk keinen Platz einräumt.⁴⁴ Dieses Vertrauen in die Fähigkeit des Menschen, Sinn selber gänzlich schaffen zu können, ist das metaphysische Pendant zum erkenntnistheoretischen Vorrang, den man der objektivierenden, instrumentellen Vernunft einräumt. Eine religionspädagogische Theorie muß von einem theologischen Standpunkt her darauf achten, daß sie sich von solchen Einseitigkeiten nicht vereinnahmen läßt.

Dr. George Reilly
 Schönbuchstraße 24
 7400 Tübingen-Bebenhausen

44 K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik III, Gütersloh 1982, 52-57.

