

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 (Grauraasterungen, 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, heraussuchen 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-/Verbotfälle 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 dulden 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 heranföhren. 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. Hinzu kommen (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.!).; 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. Brüscheiler 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