

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 ²1981; Wege des Glaubens, Jahrgangsstufen 7/8: Düsseldorf ⁴1981; Grundfassung, Düsseldorf 1981; Zeichen der Hoffnung, Jahrgangsstufen 9/10: Düsseldorf ⁸1981; 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 (¹1954) 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, 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. Merklein, 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 Erzählansätze 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. Scharfenberg/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

- Reallienkunde ("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"; "Weg 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 existenziale 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, existenzielle 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 nachzúfragen, 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. Weigenast, 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. Oberlegungen 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 Handlungsmöglichkeit 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, Tübingen⁵1974); 2. die sprachpsychologische Beschreibung (Klassiker: K. Bühler, Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache, Stuttgart²1965).

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 existenziale 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 Neuzählens 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 Ziefelder-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 Heilswillen 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 hervorstechender, 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 21968, 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 "Kleinliteratur" (M. Dibelius, Die Formgeschichte des Evangeliums, Tübingen ⁵1966, 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.), Reformen 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 vermissen 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 Markus-evangelium, 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 Messiasitels 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 Messiasitels auf den unschuldig leidenden Jesus wird doch erst durch die Auferweckung möglich.

Schüler, die ein rigides Rollenverständnis internalisiert haben und eine historisch objektivierete 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. Schladath, *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-verbale 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 führen³⁷. 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-Bösesell