

THEODOR EGGERS

## MARTIN LUTHER IN SCHULBÜCHERN FÜR DEN KATHOLISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SEKUNDARSTUFE I<sup>1</sup>

### 1. Abgrenzungen

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

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

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

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

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

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

schlußreich sein könnte<sup>3</sup> und eine schulformspezifische Reflexion, vor allem im Blick auf die Hauptschule und ihre Schüler, besonders geboten erscheint.<sup>4</sup>

Der Begriff Schulbücher signalisiert, daß nur ein bestimmtes Genus didaktischer Materialien befragt wird.<sup>5</sup> Aus dieser Gruppe sind noch einmal jene Bücher vernachlässigt, die ausschließlich für den Unterricht in Kirchengeschichte konzipiert sind<sup>6</sup>, ebenso wie die beiden neueren Katechismen.<sup>7</sup>

Schließlich sind nur Schulbücher berücksichtigt, die nach dem Synodenbeschluß "Der Religionsunterricht in der Schule" (1974) erschienen sind<sup>8</sup>, der in den Bemühungen um

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

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

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

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

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

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

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

In dem so abgesteckten Rahmen erstrecken sich die vorliegenden Ausführungen auf folgende Schulbücher<sup>11</sup>:

ZIELFELDER RU 7/8. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, 7./8. Schuljahr, München 1977<sup>12</sup>;

SUCHEN UND GLAUBEN 7/8. Religionsunterricht, Sekundarstufe I, 7./8. Schuljahr, Teil 1, Hildesheim 1978<sup>13</sup>;

WEGE DES GLAUBENS 7/8. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I, Bd. 2, Jahrgangsstufe 7/8, Düsseldorf 1979<sup>14</sup>;

RELIGION IN DER HAUPTSCHULE 7. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre in den Klassen 5-9, 7. Jahrgangsstufe (Klasse), München 1980<sup>15</sup>;

RELIGIONSBUCH FÜR DIE HAUPTSCHULE 7. Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht, 7. Jahrgangsstufe, Donauwörth 1981<sup>16</sup>.

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2. Vor-Fragen

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

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

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

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

### 2.1 Zum Schulbuch

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

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

Schulbücher für den Religionsunterricht werden, wie entsprechende Lehr- und Lernmittel für andere Unterrichtsfächer, in einem komplizierten Bedingungsgefüge divergierender Faktoren erstellt. In diesem Kontext, der "nur durch eine umgreifende Feldanalyse in seinen Zusammenhängen erfaßt werden" kann<sup>19</sup>, können "einige der Faktoren... so bestimmend sein, daß das Schulbuch nur bei ihrer strikten Beachtung - und sei es unter Verzicht auf bessere, aber entgegenstehende Einsichten ihrer Autoren - zustandekommt. Anpassungsbereitschaft, Kompromißwilligkeit, vorauseilender Gehorsam und taktisch-politische Klugheit angesichts herrschender Erwartungen sowie staatlicher und kirchlicher

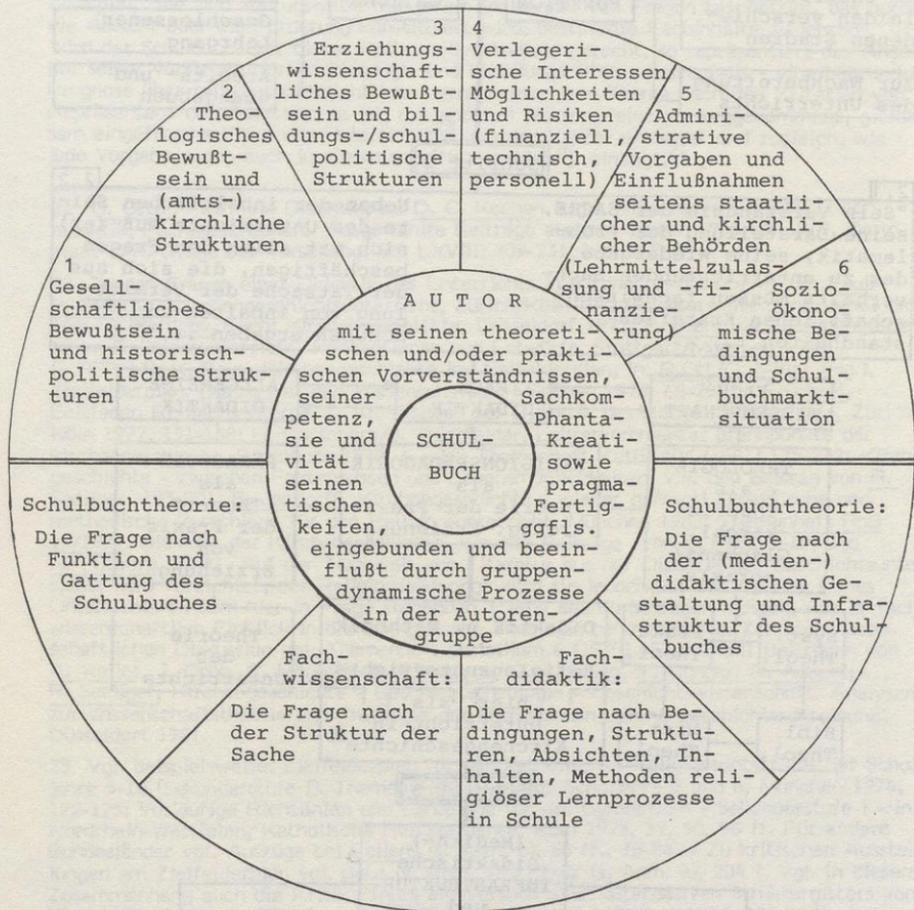
17 H. Halbfas, Religionsbücher für die Grundschule. Eine Untersuchung ihrer didaktischen Konzeption, in: religion heute. Informationen zum religionsunterricht 6 (1974) 1-5, hier 1.

18 Ebd.

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

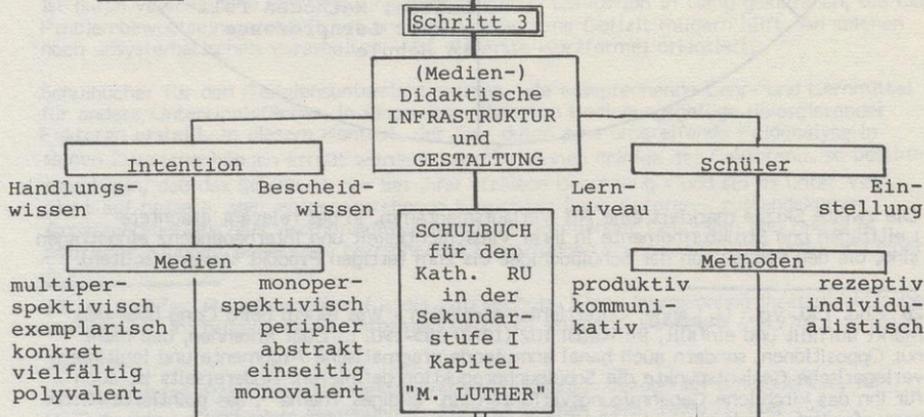
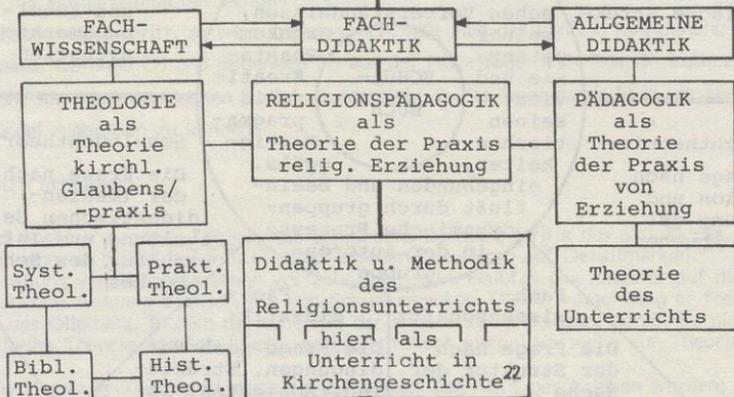
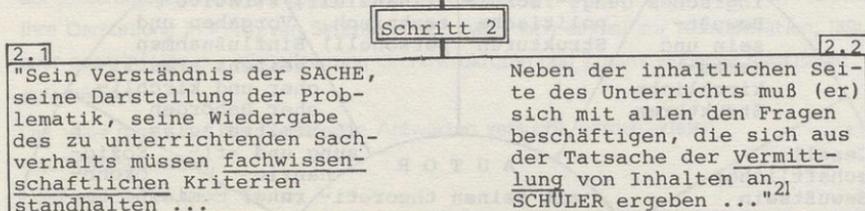
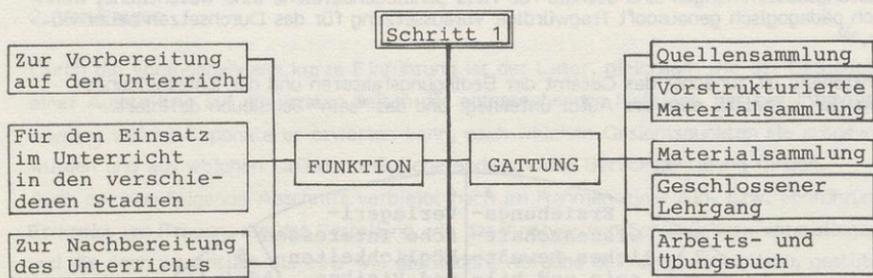
Zulassungsbestimmungen sind deshalb für viele Schulbuchbereiche eine wesentliche, wenn gleich pädagogisch genauso oft fragwürdige Voraussetzung für das Durchsetzen neuer Bücher.<sup>20</sup>

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



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

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



Das Verlaufsdiagramm zeigt deutlich, wie eng die Fragen nach dem Schulbuch mit Leitfragen und Strukturmomenten der Planungsaufgabe Religionsunterricht schlechthin zusammenhängen. In dieser von exklusiv medienspezifischen Aspekten entgrenzten Perspektive nähern sich die Rollen des Schulbuchautors wie des -kritikers der Rolle des Religionslehrers an, dem ein bestimmtes Thema für seinen Unterricht in einer bestimmten Jahrgangsstufe durch amtliche, von Staat und Kirche gemeinsam verantwortete Lehrpläne vorgegeben ist.<sup>23</sup> Die Bühne für diese Rolle ist das Feld der Fachdidaktik als jener Disziplin, "die sich vorzugsweise mit jenem Ineinander von Fragen beschäftigt, das durch die Absicht oder die Forderung konstituiert wird, bestimmte Fachinhalte zu lehren".<sup>24</sup> Wird der Schulbuchautor dieser Rolle stellvertretend gerecht, so repräsentiert das Angebot seiner vorstrukturierten Planungs- und Handlungshilfen - bestenfalls - eine begründete Prognose über religionsunterrichtliche Lernprozesse zum Thema nach den Kriterien von Repräsentanz und Relevanz; es ist, mit anderen Worten, "eine vorweggenommene, gleichsam eingefrorene Form von Unterricht"<sup>25</sup>, die den Lehrer entlastet und zugleich, wie jede Vorgabe, wenn auch in einem spezifischen Maß<sup>26</sup>, einengt.<sup>27</sup>

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2.2 Zur Struktur der Sache

Ist die katholische Forschung zu Martin Luther und zur Reformation(sgeschichte) schon für den (evangelischen) Fachwissenschaftler vor fünfzehn Jahren "nahezu unübersehbar" gewesen, wie er im Blick auf die damals vorliegende Literatur bemerkte<sup>23</sup>, so mutet das Vorhaben, im Kontext der religionspädagogischen Rückfrage nach "Martin Luther in Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I" eine fachwissenschaftlich vertretbare Kurzformel zur Struktur der Sache zu erstellen, vermessen und wie das berüchtigte Sisyphos-Unternehmen an. Wenn der Versuch dennoch, aus den vorab skizzierten Gründen, gewagt wird, so hat er aufs Ganze gesehen, nicht mehr als den Charakter einer orientierenden Fußnote, die Grundlinien nachzeichnet und Knotenpunkte sichtbar macht. Bei ihrer Abfassung sind im wesentlichen Lageberichte und Forschungsüberblicke leitend gewesen.<sup>24</sup>

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

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

<sup>23</sup> Vgl. H.-M. Barth, Luther und die Reformation in katholischer Darstellung, in: Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft 59 (1970) 558-571, hier: 558.

<sup>24</sup> Vgl. O. H. Pesch, Hinführung zu Luther, Mainz <sup>2</sup>1983; B. Lohse, Martin Luther. Eine Einführung in sein Leben und Werk, München <sup>2</sup>1983; P. Manns/H. N. Loose, Martin Luther, Freiburg 1982; R. Friedenthal, Luther. Sein Leben und seine Zeit, München 1982 (Serie Piper 259). A. Sauer, Wandlungen des Lutherbildes, in: rhs 9 (1966) 113-119; E. Iserloh, Luther in der neueren katholischen Kirchengeschichtsschreibung, in: EvErz 18 (1966) 269-277; ders., Luther und die Kirchenspaltung. Was verbindet ihn mit, was trennt ihn von der katholischen Kirche?, in: KatBl 108 (1983) 27-41; O. H. Pesch, Zwanzig Jahre katholische Lutherforschung, in: Lutherische Rundschau 16 (1966) 392-406; Barth (s. Anm. 28); B. Moeller, Die allgemeine Reformationsgeschichte Deutschlands in der heutigen Forschung; ders., Die Vorreformation in der heutigen Forschung, beide in: Eckert/Schüddekopf (s. Anm. 8), 22-33, 34-40; Themenheft Concilium 12 (1976) 473-543: "Luther damals und heute", v.a. die Beiträge von J. Brosseder, Die katholische Luther-Rezeption, 515-521, und O. H. Pesch, Der gegenwärtige Stand der Verständigung, 534-543; J. Brosseder, Das heutige katholische Lutherbild, in: Una Sancta 37 (1982) 281-292; E. Maron, Das katholische Lutherbild der Gegenwart. Anmerkungen und Anfragen, Göttingen 1982 (= Benschheimer Hefte 58); P. Manns (Hg.), Zur Lage der Lutherforschung heute, Wiesbaden 1982; H.-F. Geißer u.a., Weder Ketzler noch Heiliger. Luthers Bedeutung für den ökumenischen Dialog, Regensburg 1982; K. Lehmann (Hg.), Luthers Sendung für Katholiken und Protestanten, München/Zürich 1982.

<sup>30</sup> Barth (s. Anm. 28), 570.

andersetzung noch nicht befriedigend ausgetragen ist<sup>31</sup>, wengleich eine Verständigung über Gemeinsamkeiten greifbar erscheint:<sup>32</sup>

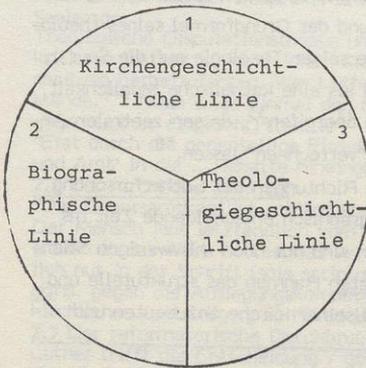
Einerseits die historische Lutherforschung der sogenannten Lortz-Schule, heute vor allem vertreten und profiliert durch E. Iserloh und P. Manns;

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

Vereinfacht lassen sich die beiden Ansätze so skizzieren:

### Historische Lutherforschung

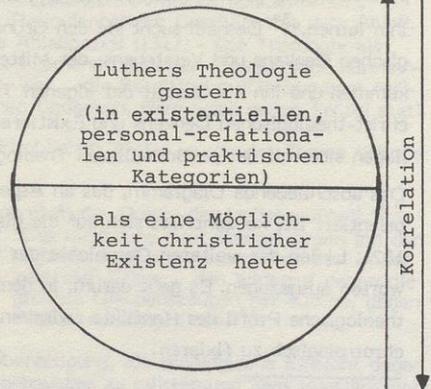
MARTIN LUTHER  
UND SEINE ZEIT (16. Jh.)



Kritische Rückfrage HEUTE  
mit dem Ziel zu verstehen  
("Historische Wahrheit")

### Systematisch-theologische Lutherinterpretation

MARTIN LUTHER  
IN SEINER ZEIT (16. Jh.)



Kritische Rückfrage HEUTE  
mit dem Ziel, einen Di-  
alog zu führen und von  
Luther zu lernen  
("Praktische Wahrheit")

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

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

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

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

Die systematisch-theologische Lutherinterpretation dagegen möchte "Luther nicht nur persönlich und geschichtlich verstehen", sie "will theologisch mit ihm sprechen und von ihm lernen."<sup>34</sup> Deshalb sucht sie den Grundstrukturen und der Grundformel seines theologischen Denkens und Verstehens, der Mitte und Grenze seiner Theologie auf die Spur zu kommen und ihn als Gestalt der eigenen Tradition und als eine katholische Möglichkeit christ-theologischen Denkens und Existierens heute zu begreifen<sup>35</sup>, dessen zentralen Anliegen sich mit der postkonziliaren Theologie weithin "verrechnen" lassen.<sup>36</sup>

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

<sup>33</sup> Vgl. Iserloh, Luther und die Kirchenspaltung (s. Anm. 29).

<sup>34</sup> Manns (s. Anm. 29), 103

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

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

DER KONTEXT (bis 1513)

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

LUTHER

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

KIRCHE

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

DER TEXT (1513-1521)

"Das weltgeschichtliche Ereignis der Reformation beginnt im Hörsaal."<sup>37</sup> Luther wollte die Reform der Kirche durch die Reform der Theologie (Theologie treiben von der Frage nach der Stellung des Menschen vor Gott her<sup>38</sup>) und die Reform der Theologie durch die Reform der Exegese (sensus litteralis).<sup>39</sup>

1. Die reformatorische Grunderkenntnis

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

2.1 Der theologische Disput

Erfahrungen mit der Bußpraxis in der Seelsorge.

Verdienstfrömmigkeit (Occamismus); Reliquienhandel; Geschäft mit dem Ablass.

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

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

2.2 Der kirchliche Konflikt

"Der Gehorsamskonflikt schlägt um in die Frage nach der Quelle der Heilsgewißheit."<sup>43</sup>

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

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

2.3 Der reformatorische Durchbruch

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

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

37 Pesch, ebd. 51.

38 Vgl. Lohse, ebd. 152 ff.

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

40 Lohse, ebd. 182.

41 Pesch, ebd. 101.

42 Ebd.

43 Ebd. 110.

44 Ebd. 96.

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

### 3. Politische Zuspitzung und reformatorische Wende

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

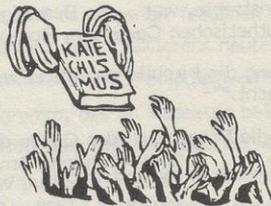
1520 Die drei sog. reformatorischen Hauptschriften

1520 Bannandrohung

1521 Reichstag zu Worms, Exkommunikation und Reichsacht<sup>47</sup>.

#### 2.3 Zur Ausgangslage der Schüler

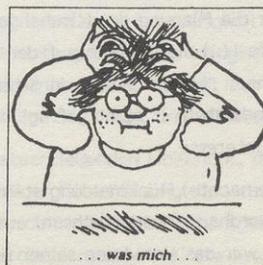
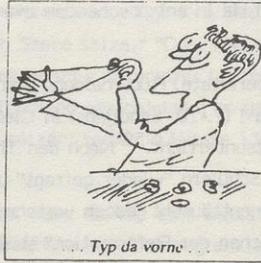
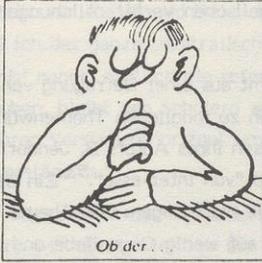
Anders, als es diese Illustration aus dem "Katholischen Katechismus der Bistümer Deutschlands" (1955) glauben machen könnte (wollte), sind Schulbücher für den Religionsunterricht in der Regel nicht als ein Geschenk des Himmels begriffen worden, nicht in jenen Zeiten, als der Markt durch ein amtskirchliches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



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

<sup>46</sup> Vgl. ebd., 103-115.

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



Dieses Erscheinungsbild wird seit einem Jahrzehnt auch in kirchenamtlichen Dokumenten angenommen<sup>48</sup>, ohne daß es deswegen auch schon in jedem Fall als Determinante für die religionspädagogische Praxis akzeptiert ist.

Im Horizont dieser globalen Lagebeurteilung<sup>49</sup> suchen die folgenden knappen Hinweise die Ausgangslage der Schüler im Blick auf das Thema "Martin Luther" annähernd in zweifacher Weise zu skizzieren: Einmal, indem sie zwei regionale und insofern sicher nicht repräsentative, aber doch aufschlußreiche Rückmeldungen aus der Praxis zitieren; zum anderen, indem sie aus fachdidaktischen Komplementärmaterialien jene Aspekte zusammentragen und in eine Strukturskizze einbringen, die den Zugang der Schüler zur Sache über das Medium Schulbuch mehr oder minder beeinflussen dürften. Bei dieser Sichtung fällt auf, wie wenig die anstehende Vorfrage auf Seiten der katholischen Religionsdidak-

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

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

tik reflektiert wird<sup>50</sup>, während sie in entsprechenden evangelischen Veröffentlichungen mehrfach bedacht ist.<sup>51</sup>

Die erste (wissenschaftlich zubereitete) Rückmeldung stammt aus einer Befragung von 188 Schülern der Sekundarstufe I (7.-10. Schuljahr) in Gießen zu möglichen Themenwünschen für den Kirchengeschichtsunterricht.<sup>52</sup> Nach den Thesen ihres Autors B. Jendorff scheint Kirchengeschichte bei Schülern "wieder gefragt" und "von Interesse".<sup>53</sup> Ein Blick in die Untersuchungsergebnisse enttäuscht jedoch vorschnelle Hoffnungen: Das Thema "Die katholische Kirche und die Kirchen der Reformation" stößt auf wenig Gegenliebe und belegt mit einer Ausnahme<sup>54</sup> in allen Auswertungen nur einen der letzten vier Rangplätze (von zwanzig möglichen). Legt man das von Jendorff selbst aufgestellte didaktische Kriterium zugrunde, demzufolge "für die Planung des Kirchengeschichtsunterrichts in den einzelnen Klassen der Sekundarstufe I(..) die Themen auf den Rangplätzen 1 - 5 interessant sein (dürften)"<sup>55</sup>, so wäre demnach "Martin Luther in Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I" nicht gefragt oder bestenfalls in der zehnten Jahrgangsstufe für Jungen von Interesse.

Die zweite (journalistisch aufgemachte) Rückmeldung stammt aus dem evangelischen Religionsunterricht an Schulen in Nordhorn (Niedersachsen) aus dem (Luther-)Jahr 1983.<sup>56</sup> Wie ihr Autor K. Koch wissen läßt, war das Vorwissen seiner Schüler minimal. Seine Unterrichtserfahrungen unterteilt er nach drei Kategorien: Interesse, Gleichgültigkeit, Unverständnis. Er schreibt: "Gelegentlich macht die Lebensgeschichte ... Spaß. So löst zum Beispiel das Blitzschlagerelebnis des jungen Martin ... eine interessante Diskussion darüber aus, ob ein derartiger Vorfall tatsächlich ein Leben so entscheidend beeinflussen kann. Als aufgeklärte Kinder des 20. Jahrhunderts trauen meine Schüler dem Blitz soviel Einfluß heute nicht mehr zu. Auch das Leben im Kloster stößt auf Interesse. Ich male Gehorsam, Kasteiung und Fasten genüßlich aus, dafür dankt man mit ungeteilter Aufmerksamkeit." Auch "Johannes Tetzl und sein florierender Ablaßhandel kommen ... gut an." "Thesenanschlag und

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

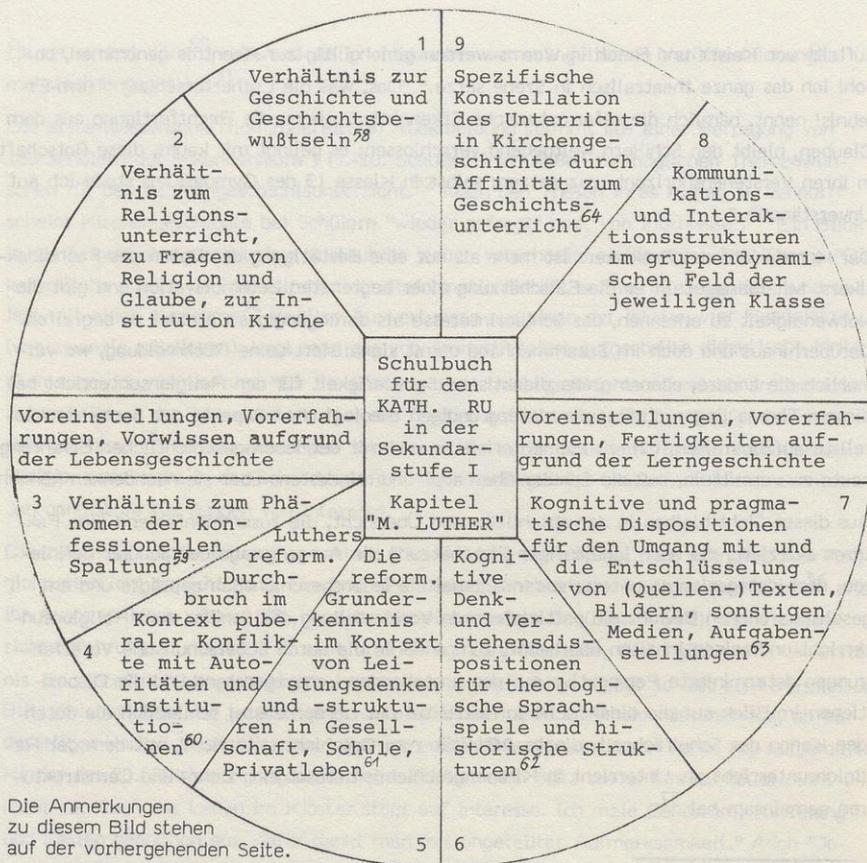
60 Vgl. Schmidt/Thierfelder, 27 Unterrichtseinheiten, 349.

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

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

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

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



### 3. Befunde

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

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

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

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

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

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

Weiterhin wird, teilweise im Kontext von Beschreibungen der geistigen und kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen des Spätmittelalters<sup>70</sup>, auch über "kirchliche Mißstände" informiert.<sup>71</sup> Teilweise ergänzen Auszüge aus selbstkritischen kirchenamtlichen Dokumenten (Schuldbekennnis Papst Hadrian VI. auf dem Reichstag zu Nürnberg;

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

67 Ebd. 214.

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

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

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

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

Einberufungsbulle Papst Paul III. zum Konzil von Trient) diese Einblicke in "dankle Zeiten".<sup>72</sup>

Schließlich wird, im Kontext dieser Informationen, über (Fehl-)Formen der Volksfrömmigkeit, über (Aber-)Glaube und (Todes-)Ängste damals berichtet und die zur Geschäftemacherei verkommene Ablaßpraxis beschrieben.<sup>73</sup> Damit wird die Kritik Luthers<sup>74</sup> zumindest von den äußeren Rahmenbedingungen her verständlich.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In diesem Sinn wird in keinem der Schulbücher die eigentliche Konfliktstruktur deutlich; der reformatorische Durchbruch bleibt ausgespart, lediglich der Bruch wird konstatiert. Dabei bleiben auch die Konturen der theologischen Umorientierung nur verschwommen greifbar, indem sich die Darstellung vornehmlich auf die Chronologie der Ereignisse (Leipziger Disputation, Reichstag zu Worms) konzentriert.<sup>75</sup> Vereinzelt wird die Wende im Blick auf die drei Hauptschriften Luthers angedeutet<sup>76</sup>; ein Schulbuch ist bemüht, das neue Glaubensverständnis zu explizieren.<sup>77</sup>

Anders ist die Sachlage in Bezug auf die reformatorische Grunderkenntnis. Von ihr berichten alle Schulbücher im Kontext biographischer Informationen. Unterschiedlich ist die Platzierung jedoch im Duktus der Kapitel: im einen Fall zwischen Ablassstreit und Leipziger Disputation<sup>78</sup>, im anderen Fall entwicklungsgemäß zwischen Aufriß zur zeitgeschichtlichen Situation des Spätmittelalters und Ablassstreit.<sup>79</sup> Bedeutsamer noch sind die Differenzen in der Präsentation. Mehrheitlich ist zunächst die Grundfrage Luthers nach einem gnädigen Gott erwähnt<sup>80</sup>; diese Sorge wird sodann mit dem Selbstzeugnis über die Klosterzeit illustriert. Im Anschluß daran wird die eigentliche theologische Erkenntnis entweder durch Weiterführung des Zitats angedeutet<sup>81</sup> oder sachlich umschrieben und durch Zusätze interpretiert.<sup>82</sup> Im Vergleich damit stellt der Rückgriff auf einen ausführlicheren theologischen Quellentext bereits eine Ausnahme dar.<sup>83</sup>

In dieser Hinsicht sprengt die (Cranach-)Bild-(Quellen-)Text-Kombination nicht nur den sonst üblichen Rahmen<sup>84</sup>; sie gibt darüber hinaus auch den inneren Zusammenhang zwischen reformatorischer Grunderkenntnis und Christologie zu erkennen und bleibt überhaupt die Ausnahme einer weitergreifenden theologischen Perspektive.

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

Gattungsgemäß sind zunächst zwei Grundformen zu unterscheiden: strukturierte Material-

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

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

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

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

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

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

81 Vgl. Zielfelder ru 7/8, 177.

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

83 Vgl. Religion in der Hauptschule 7, 132.

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

sammlungen<sup>85</sup> und (mehr oder minder streng) geschlossen konzipierte Lehrgänge.<sup>86</sup> Die beiden Schulbücher des ersten Typs bieten den Sachstrukturen des Themas entsprechend verschiedenartige exemplarische Medien an<sup>87</sup>. Ohne daß ein Ergebnis festgeschrieben ist, ist dadurch doch ein Grundbestand an Informationen garantiert; deren Auswertung und gebotene wechselseitige Verknüpfung sind methodisch in keiner Weise programmiert. Die Rolle der Schüler ist, solange die didaktische Binnenstruktur des Unterrichts der Eigenart der Materialvorgabe Rechnung trägt, in der Grundtendenz durch selbsttätiges, produktives, entdeckendes Lernen unter Anleitung des Lehrers definiert. Demgegenüber charakterisiert die Schulbücher des zweiten Typs, daß sie in der Regel<sup>88</sup> nicht auf möglichst originale Begegnung mit der Sache anhand exemplarischer Medien angelegt sind. Stattdessen zielen sie auf systematische Darstellung. Dazu bedienen sie sich eines fortlaufenden Textes, in dem die entsprechenden Informationen zusammengefaßt sind. Die Rolle der Schüler ist, solange die didaktische Binnenstruktur des Unterrichts mit der Eigenart der Vorgabe korrespondiert, die man am ehesten als Sachkunde Religion umschreiben kann, in der Grundtendenz durch rezeptives Lernen definiert. Steuerungsfunktion übernehmen dabei vor allem die in großer Zahl aufgenommenen Arbeitsaufgaben. Sie sind mehrheitlich philologisch ausgerichtet; häufiger wird für weiterführende Informationen auf schulbuchübergreifende Lektüre (vor allem von Geschichtsbüchern) verwiesen; nur vereinzelt ist zur Korrelation mit eigenen Lebenserfahrungen oder zu eigenen Stellungnahmen aufgefordert:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

90 Religion in der Hauptschule 7.

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

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

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

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

	Zielfelder ru 7/8		suchen und glauben 7/8		Wege des Glaubens		Grundfassung		Rel. in der Hauptschule		Rel.-buch für die HS		mitten unter euch		Summe $\phi$	
	S.	%	S.	%	S.	%	S.	%	S.	%	S.	%	S.	%	S.	%
BILD	1	33,3	10,5	38,8	4	23,5	5,2	28,4	7,5	44,1	7	31,8	3,75	20,8	39,25	31,9
TEXT	2	66,7	16,5	61,2	13	76,5	13,5	71,6	9,5	55,9	15	68,2	14,25	79,2	83,75	68,1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4. Bedenken

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

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

1. Trotz einer (partiell expliziter entfaltenen<sup>95</sup>) ökumenischen Perspektive, deren didaktischer Wert nicht durch sachbezogene Argumente, wohl aber durch die diesbezügliche Ausgangslage der Schüler (nicht mehr entwickeltes Problembewußtsein, distanzierte Kirchlichkeit) in Frage steht, leisten die vorliegenden Schulbücher weithin keine kritische Rekonstruktion von (kirchlicher) Vergangenheit, durch die Gewordenes ins Werden zurückverwandelt und, auch für Schüler erkennbar, um ihrer Gegenwart und Zukunft willen erörtert würde (res gerendae). Vielmehr wird in ihnen Geschichte fast ausschließlich "deskriptiv" betrieben.<sup>96</sup> Ihre "sterile Faktizität" prädisponiert einen Unterricht, der die Schüler "in die Rolle mehr oder weniger teilnahmsloser Betrachter versetzt"<sup>97</sup>: "Kirchengeschichte wird... als Kulturfilm abgespult, sie ist nicht mehr ein Drama, in dem Religionslehrer und Schüler Zukunft bestimmende Rollen haben."<sup>98</sup> Lernen bleibt auf Rezeption und Reproduktion chronologisch-systematisch vorgeschriebener, objektivierter Geschichte beschränkt; das leitende Erkenntnisinteresse ist von der archivarisch-antiquarischen Frage geprägt, wie es gewesen ist, und zielt auf "die Aneignung historischen Wissens"<sup>99</sup> (res gestae).

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

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

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

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

97 Ebd.

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

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

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

3. So wenig die Schulbücher ihre primären Adressaten überzeugen können, daß das, was im Unterricht ansteht, sie für ihr Leben unbedingt angeht, und so wenig sie ihnen entsprechend strukturierte Lernprozesse einräumen, in die sie ihre individuell divergierende Ausgangslage einbringen können, so wenig lassen sie auch ein spezifisches Profil als Schulbücher für den Religionsunterricht erkennen. Dieser Tatbestand überrascht nicht zuletzt deswegen, weil für den Unterricht in Kirchengeschichte gerade bei diesem Thema von allen Seiten die Affinität zum Geschichtsunterricht beschworen wird. Sieht man aber einmal von der eingangs erwähnten ökumenischen Perspektive<sup>101</sup> und von der (partiell geradezu extensiven<sup>102</sup>) Darstellung der katholischen Reform(er) ab, so schrumpft die Reformationgeschichte bis auf wenige Passagen zu einer Geschichte ohne Theologie. Beispielhaft wird dieses theologische Defizit darin greifbar, wie oberflächlich die reformatorische Grunderkenntnis Luthers zur Sprache gebracht ist<sup>103</sup> und wie weder seine Frage in den Verstehens- und Erfahrungshorizont dreizehn- und vierzehnjähriger (Haupt-)Schüler übersetzt wird, noch am konkreten Fall hinreichend konkret verständlich gemacht ist, wie theologische Einsicht auf Glaubens- und Lebensvollzüge praxisorientierend zurückwirken muß. Will man dem Vorwurf des Kritikers Glauben schenken, die Kirchengeschichtswissenschaft habe sich aus dem Feld zurückgezogen, wo man um die theologische Wahrheit ringe<sup>104</sup>, so spiegeln die Schulbücher diese Abstinenz getreu wieder.

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

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

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

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

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

4. Die bisher gegen die Schulbücher vorgetragenen Bedenken schlagen schließlich aus mediendidaktischer Perspektive noch einmal im Blick auf die Bebilderung nachdrücklich zu Buche. Erscheinen die Infrastrukturen, mindestens aus der Perspektive des Religionsunterrichts mit Hauptschülern, eh schon text- und kopflastig<sup>105</sup>, so können die fast durchgängig schwarz-weiß reproduzierten Bilder durch ihre triste Eintönigkeit diesen Eindruck nicht nur nicht kompensieren; sie verstärken ihn im Gegenteil noch durch das Moment der Langeweile, so daß sich das Interesse für die Lektüre weiter verringert.<sup>106</sup> In der Regel lassen die Bilder keine eigenständige didaktische Funktion erkennen<sup>107</sup>; bestenfalls stützen sie dokumentarisch die deskriptive Darstellung historischer Sachverhalte ab oder illustrieren sie. In den wenigen Ausnahmefällen, in denen sie einen positiven Stellenwert gewinnen könnten, fehlt in den Bildlegenden das nötige Maß an Sachinformationen und/oder Lernhilfen<sup>108</sup>, oder die geringe Repräsentationsqualität und das Bildformat verhindern, daß Schüler sie mit Erfolg erlesen können.<sup>109</sup> Der unverhältnismäßig große Proportionsanteil an "Paßbildern" kirchlicher Würdenträger und Heiliger läßt schließlich kritisch fragen, wieso ausgerechnet bei dem in Frage stehenden Thema Kirchengeschichte als Heiligengeschichte abgebildet und die Perspektive "von unten" einer sonst schon fragwürdigen "Petrifizierung" und Perspektive "von oben" geopfert wird.<sup>110</sup> Insgesamt drängt sich der Verdacht auf, die Bebilderung der Schulbücher partizipiere in diesem Fall an der immer noch geübten Praxis, "ein gedanklich konstruiertes Manuskript erst nachträglich zu 'illustrieren'"; das aber führt, wie abzusehen, "zu keiner didaktisch vertretbaren Position."<sup>111</sup>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dr. Theodor Eggers, Hochschulassistent  
Gravenhorster Straße 28  
4530 Ibbenbüren

---

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

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