



N12<502780284 021

UB Tübingen





# RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

18-20  
1985-1987  
18/1986  
Reg. 11-20

## Religionsbücher-Grundschule

*Ott* · Gemeinde und Kirche

*Jendorff* · Geschichtliches Lernen

*Sorger* · Biblische Elemente

*Zirker* · Glaubwürdigkeit des Glaubens

*Stachel* · Exodus und Exodusmotive

*Florian* · Das Bild der Frau

*Hoeps* · Bild und Symbol

*Dommann* · Religionsunterricht in der Schweiz

*Schlüter* · Wertungen: J. Ratzinger/W. Kasper

WZ *Block* · Jesus der »Rabbi«

**ZA**

4253 *Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft*

*Katholischer Katechetik-Dozenten (AKK)*

208261

US Tübingen

10. DEZ. 1986

✓ ZID

ISSN 0173-0339

## I N H A L T

Rudi Ott	Gemeinde und Kirche. Ansätze und Zuschnitt des Themas in neueren Grundschulbüchern	2
Bernhard Jendorff	Elemente geschichtlichen Lernens in der Grundschule	34
Karlheinz Sorger	Biblische Elemente in Religionsbüchern für die Grundschule	59
Hans Zirker	Die Glaubwürdigkeit des Glaubens in Religionsbüchern der Grundschule	76
Günter Stachel	Exodus und Exodusmotiv in der Religionspädagogik	99
Heike Maria Florian	Das Bild der Frau in den Religionsbüchern der Primarstufe	120
Reinhard Hoeps	Bild und Symbol. Zur Bildausstattung der Religionsbücher von Hubertus Halbfas	131
Fritz Dommann	Religionsunterricht in der Schweiz und schweizerische Lehrmittel	137
Richard Schlüter	Die Religionspädagogik heute im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper - Anmerkungen zu Begründung und Interesse ihrer Bewertungen	151
Hans-Günter Heimbrock	Jesus der "Rabbi" - Ein Modell für Religionslehrer heute? 17	17

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten

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

Schriftleiter:  
Prof. Dr. Hans Zirker  
Blumenstraße 29  
D-4044 Kaarst

Bezug der Hefte über den Schriftleiter

Preis: Einzelheft 15,- DM

Jahresabonnement (2 Hefte) 24,- DM und Versandkosten

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

N11< 46268295 021

UB Tübingen

## VORWORT

Als 1984 ein Heft der Religionspädagogischen Beiträge den Religionsbüchern der Sekundarstufe I gewidmet wurde, stellte das Vorwort zugleich in Aussicht, daß ein weiteres Heft Untersuchungen zu den Büchern der Grundschule bringen sollte. Der zeitliche Abstand, in dem dies nun geschieht, ist durch die Erscheinungsjahre der besprochenen Werke gerechtfertigt.

Im Folgenden ist nicht beabsichtigt, die einzelnen Unterrichtsreihen in umfangreichen Rezensionen und globalen Beurteilungen zu besprechen. Der Leser bekommt auch nirgends gesagt, welches Schulbuch schließlich nach der Abwägung aller Gesichtspunkte zu bevorzugen sei. Stattdessen werden jeweils begrenzte, aber für die Didaktik erhebliche Perspektiven ausgewählt. Die untersuchten Bücher sind dabei nicht immer dieselben; denn die Autoren bevorzugten für die jeweiligen Aspekte ihrer Aufmerksamkeit unterschiedliche Werke. Insgesamt wurden folgende berücksichtigt: "Exodus" (bei Florian, Ott, Sorger, Stachel, Zirker), "Religion in der Grundschule" (bei Florian, Jendorff, Ott, Sorger, Zirker) "Religionsbuch" (bei Florian, Hoeps, Ott, Sorger, Zirker), "Ich bin da" (bei Florian), "große Freude" (bei Jendorff). Dabei beachtet vor allem der Aufsatz von G. Stachel auch den Wandel religionspädagogischer Trends, wie er sich bei der Herkunft der Reihe "Exodus" aus den inzwischen schon Geschichte gewordenen Umbrüchen der späten 60er und frühen 70er Jahre und an symptomatischen Veränderungen der Neubearbeitung ablesen läßt. Ein Aufsatz (Dommann) skizziert die Situation des katholischen Religionsunterrichts der Schweiz und die dort benutzten Lehrmittel (nicht nur der ersten vier Schuljahre).

Zwei Beiträge stehen außerhalb der Rahmenthematik dieses Heftes. Besondere Aktualität hat die Untersuchung der religionspädagogischen Implikationen verschiedener Äußerungen von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper zu Religionsunterricht, Katechese und Katechismus.

H. Zirker

RUDI OTT

## GEMEINDE UND KIRCHE

Ansätze und Zuschnitt des Themenbereiches in neueren Grundschulbüchern.

Mit dem Wandel von Gesellschaft und Kultur, in die das religiöse Leben verflochten ist, verändern sich nicht nur das Verständnis von Glaubensinhalten und religiösen Ausdrucksformen, sondern auch die Wege und Ziele ihrer didaktischen Vermittlung. Im Blick auf den Themenbereich "Gemeinde und Kirche" ist dieser Wandel, wie er sich in den letzten 25 Jahren vollzogen hat, besonders augenfällig. Im "Rahmenplan für die Glaubensunterweisung" von 1967<sup>1</sup> wurde dem Religionsunterricht in der öffentlichen Schule die Aufgabe zugewiesen, "im Dienst der Verkündigung jener rettenden Heilstatsachen, deren lebendige Mitte Jesus Christus ist (Kerygma)"<sup>2</sup> den Kindern und Jugendlichen in der ihrer Entwicklung gemäßen Weise "ein überschaubares Bild des Glaubens und des christlichen Lebens (zu) vermitteln"<sup>3</sup> und dadurch stufenweise in das "Leben aus dem Glauben" anzuleiten und einzuüben<sup>4</sup>. Zu den religionspädagogischen Hauptaufgaben rechnete der Rahmenplan nach der Gebetserziehung die "Anleitung zum Leben mit der Kirche" mit dem Ziel, "Gemeinschafts- und Kirchenbewußtsein (zu) wecken und (zu) vertiefen"<sup>5</sup>. In dieser Konzeption fanden die Anstöße der materialkerygmatischen Bewegung<sup>6</sup> ihren Höhepunkt, aber zugleich ihren Abschluß. Bereits zu der Zeit der Veröffentlichung des Rahmenplans wurde in der Praxis spürbar, daß im Zuge der allgemeinen Säkularisierung und ihrer Einflüsse auf Bewußtsein und Lebensgestaltung eine derart geschlossene Glaubenserziehung und Integration in das kirchliche Leben den Religionsunterricht überforderte<sup>7</sup>. Die Schüler hatten in wachsender Zahl immer weniger lebendige Erfahrungen mit der Kirche und ihren konkreten Lebensformen. Heute hat sich diese Situation noch verschärft. Die meisten Religionslehrer der Grundschule entdecken bei

1 Rahmenplan für die Glaubensunterweisung mit Plänen für das 1.-10. Schuljahr, hrsg. von den katholischen Bischöfen Deutschlands durch den Deutschen Katecheten-Verein, München 1967.

2 Ebd. 7.

3 Ebd. 7.

4 Vgl. ebd. 8.12.

5 Ebd. 13.

6 Vgl. J.A. Jungmann, Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung, Regensburg 1936; F.X. Arnold, Dienst am Glauben, Freiburg 1948; G. Weber, Religionsunterricht als Verkündigung, Braunschweig 1964.

7 Vgl. dazu neuerdings U. HemeI, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 19-21, 81f.



ZA 4253

Ihren Schülern kaum noch Bezüge zur kirchlichen Praxis<sup>8</sup>. Wie kann in dieser Situation der Religionsunterricht Kinder, die in einer religiös indifferenten Umwelt aufwachsen und kaum Berührungspunkte zu den elementaren Formen christlichen Lebens haben, mit dem Sinngehalt und der Lebenswelt von Gemeinde und Kirche vertraut machen? Wo kann er ansetzen? Welche inhaltlichen Akzente ermöglichen den Zugang zum Verständnis kirchlicher Praxis? Inwieweit kann oder soll der schulische Religionsunterricht die Realisierung kirchlicher Praxis anzielen?

## 1. Der neue Ansatz in der Korrelationsdidaktik

1.1 Die Einsicht in die Grenzen des schulischen Religionsunterrichts führte in den 70er Jahren zur Entwicklung der eigenständigen Sakramentenkatechese in den Pfarrgemeinden. So mußte genauer geklärt werden, welche Aufgaben dem Religionsunterricht im Themenbereich Gemeinde und Kirche zukommt<sup>9</sup>. Die Diskussion um den Religionsbegriff hat deutlich werden lassen, daß die Religionspädagogik Religion nur als "operationalen Begriff"<sup>10</sup> verstehen kann, d.h. daß der Religionsunterricht sowohl auf die Vollzüge konkreter Religion verwiesen ist<sup>11</sup> und sie thematisiert als auch Möglichkeiten der Realisierung im Kontext der weltanschaulich pluralen Schule eröffnet, ohne dabei den Freiheitsanspruch der Schüler zu unterlaufen. Im Themenbereich Gemeinde und Kirche geht es gerade um solche Sachverhalte, die die geschichtlich gewordene, konkrete Religion und ihre Verwirklichung in konkreten Handlungsvollzügen ausmachen. Gerade auch "die 'Fähigkeit zur religiösen Frage' kann nur von der konkreten Konfession aus erreicht werden"<sup>12</sup>. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß es nicht um

8 Nach den Osterferien 1986 konnte in einem 5. Schuljahr eines Gymnasiums einer kleinen Stadt im Rhein-Main-Gebiet unter 20 Schülern lediglich ein Junge (der zugleich Ministrant ist) etwas über Karwoche und Osterfest berichten; ein Mädchen erzählte kurz etwas über Beobachtungen, die es am Urlaubsort der Familie in Bayern machte. Dieser Tatbestand ist nicht repräsentativ, aber signifikant für die religiöse Sozialisation der Kinder.

9 Auf die Diskussion über das Verhältnis von Religionsunterricht und Gemeindekatechese kann hier nicht eingegangen werden. Vgl. H. Halbfas, Aufklärung und Widerstand, Stuttgart/Düsseldorf 1971, 288-308; G. Baudler, Schulischer Religionsunterricht und kirchliche Katechese, Düsseldorf 1973; ders., Religiöse Erziehung heute (UTB 898), Paderborn 1979, 64-91; A. Exeler, Katechese in unserer Zeit, München 1979, 28-51; W. Nastajczyk, Religiös erziehen, Freiburg 1981, 54-56; ders., Katechese: Grundfragen und Grundformen (UTB 1245), Paderborn 1983, 33-48; U. Hemel, Theorie der Religionspädagogik, München 1984, 240-383; ders., Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 111-118.

10 E. Feifel, Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff, in: ders. u.a. (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik I, 38-48, hier 46.

11 Vgl. W. Simon, Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts. Eine Untersuchung zum Problem der Inhalte religiösen Lehrens und Lernens (SPT 27), Zürich 1983, 314-331; G. Stachel, Theorie und Praxis des Curriculum, in: Handbuch der Religionspädagogik II, 48f.

12 G. Baudler/R.Ott, Emanzipation als Globalziel des Religionsunterrichts, in: KB1 96 (1971) 297-303, hier 303.

unreflektierte Übernahme von und Einübung in religiöse Vollzüge geht, sondern um ihre Auslegung im Kontext menschlicher Erfahrungen. Dieser Themenbereich bleibt unter der Rücksicht ein wesentlicher Bestandteil des Religionsunterrichts, als er die inneren Bezüge kirchlichen Handelns auf die konkreten Erfahrungen und Situationen menschlichen Lebens (z.B. miteinander essen, teilen, schuldig werden) verdeutlicht, um den Verständnishorizont der Schüler auf das Überbietende der christlichen Botschaft hin zu erweitern. Die Sicht des Glaubens kann jedoch nicht einfach daneben gestellt werden. Für diesen Lernschritt gibt es nur Ansatzpunkte, wenn die Tiefendimension konkreter Erfahrungen und Handlungen der Kinder selbst erspürt und erschlossen werden. Dabei erweist sich die Kategorie des Symbolischen als eine entscheidende Vermittlungsebene zwischen Erfahrungswelt und christlichem Sinnhorizont<sup>13</sup>. Eine offene Frage bleibt dabei, inwieweit der Religionsunterricht unmittelbar in konkrete kirchliche Handlungsvollzüge einführen und einüben sollte. Eine Antwort dazu soll erst am Ende der Analyse der neueren Grundschulbücher zu geben versucht werden.

1.2 Der Zielfelderplan für die Grundschule (1977)<sup>14</sup> spricht jedenfalls nicht mehr von Einführung und Einübung in das Leben der Kirche. Die Intentionen des Zielfeldes "Christliche Gemeinde und Engagement" - mit dem umfangreichsten Themenangebot des ganzen Plans - sind ausschließlich auf das Verstehen der realen Vollzüge in den Gemeinden ausgerichtet, jedoch wird damit auch die Erwartung verknüpft, daß sich die Schüler im Verstehensprozeß, der im Unterricht aufgebaut wird, für den Glauben der Kirche öffnen und sich zum Engagement in und für die Kirche motivieren lassen<sup>15</sup>. Die Erschließung der Themen geschieht auf dem Wege der Korrelation von christlicher Botschaft und menschlichem Leben, d.h. die situativen Lebenserfahrungen der Schüler sollen mit den Formen und Gestalten überlieferten Glaubens schöpferisch verbunden werden<sup>16</sup>.

Was aber heißt Verstehen? Es fällt auf, daß im Zielfelderplan von den kindgemäßen Erfahrungs- und Verstehensformen kaum die Rede ist. Die (korrelative) Komposition der Lerninhalte und -ziele läßt einen deutlichen Akzent auf dem kognitiven Lernen erkennen. Das dürfte kaum den Fähigkeiten der Kinder entsprechen. Kann man in der Grundschule das Erleben und Handeln in den Bereich der Methodik als eines sekundären Feldes der Didaktik verweisen? Besteht

13 Vgl. W. Simon, Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts (s. Anm. 11), 338-429.

14 Zielfelderplan für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Teil I: Grundlegung, hrsg. im Auftrag der Bischöflichen Kommission für Erziehung und Schule von der Zentralstelle für Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, Deutscher Katecheten-Verein München 1977.

15 Ebd. 45f.

16 Ebd. 19.

Korrelation nur in der kognitiven Verknüpfung von Lebenserfahrungen und Glaubensinhalten? Erleben und Handeln als Dimensionen des Lernens werden im Zielfelderplan nicht ausgeklammert<sup>17</sup>, das Prinzip der Handlungsorientierung wird sogar ausdrücklich in Anspruch genommen<sup>18</sup>, aber es bleibt der Eindruck, daß damit nicht ein Lernweg entfaltet, sondern die kognitive Erschließung der Themen nur in methodischer Variation abgestützt wird.

Um Mißverständnisse der Problemstellung abzuweisen, muß betont werden: Der Religionsunterricht kann nicht die Zielsetzung der Gemeindekatechese übernehmen. In der Verteilung der Kompetenzen und Möglichkeiten liegt auch gar nicht das Problem, sondern in der Frage: Wie kann Kindern, zu deren Lebensgefühl und Bewußtsein die religiöse Dimension von Wirklichkeit kaum mehr gehört, und in deren Sozialbezügen religiöse Praxis nur selten vorkommt, von ihren Erfahrungen her der Zugang zu den menschlichen Haltungen und zu dem Verständnis von Wirklichkeit eröffnet werden, die das anthropologische Strukturgefüge des christlichen Glaubens ausmachen? Dieses Problem stellt sich in der Praxis des Religionsunterrichts und der Gemeindekatechese in gleicher Weise. Es darf bezweifelt werden, daß das intellektuelle Erschließen religiöser Inhalte, auch in der Korrelation von situativen Lebenserfahrungen und Formen christlichen Glaubens, wie es vom Zielfelderplan intendiert ist, eine hinreichende Lösung bietet.

1.3 Religiöses Lernen, zumal bei Kindern, ist nicht unabhängig von affektiven und handlungsorientierten Lernerfahrungen. Religiöse Vorstellungen können von Kindern nur im aktiven, erlebnishaften Vertrautwerden mit den Ausdrucksformen des Glaubens angeeignet und differenziert werden. Mit der begrifflichen Unterscheidung von Gemeinschaften, der Begründung kirchlicher Gemeinschaften, der Einsicht in den Zusammenhang religiöser Vollzüge mit menschlicher Sehnsucht usw.<sup>19</sup> sind Kinder überfordert, weil die Basis religiösen Lernens fehlt. Religiöses Wissen bleibt als reines Sachwissen äußerlich und verliert sich, wenn es nicht in soziale Erfahrungen integriert ist und den Menschen selbst berührt. Darum sind Lernprozesse notwendig, in denen die Kinder für die menschlichen Haltungen des Glaubens und für die Tiefendimension von Erfahrungen erlebnishaft sensibilisiert und durch eigene Erfahrungen in Handeln und Dialog an die elementaren Ausdrucksformen des Glaubens herangeführt werden<sup>20</sup>. Der Religionsunterricht bietet dazu

17 Ebd. 88, 139 ("Reden allein erzeugt kein Leben!"), 150f, 159.

18 Ebd. 151, 159.

19 Ebd. 45.

20 Vgl. U. Hemel, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche (s. Anm. 7) 61-71; H. Halbfas, Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1, Zürich/Düsseldorf 1983, 14f u.ö.

den Raum offener Kommunikation: er lädt diejenigen, denen die religiöse Dimension des Lebens für die Persönlichkeitsentfaltung wichtig ist<sup>21</sup>, dazu ein, ohne den jungen Menschen darauf festzulegen, und sucht die Verständigung über die gemachten Erfahrungen. Korrelationsdidaktisch ausgedrückt: Es geht um das Aufnehmen der Erfahrungswelt der Kinder im schulischen Raum, um das Erspüren der Tiefendimensionen von Lebenssituationen und um den Aufbau religiösen Verstehens in Erleben, Handeln und Dialog.

1.4 Den konkreten Weg der Korrelation sieht W. Simon in einer "Didaktik der Symbole des Glaubens"<sup>22</sup>. Im Zielfelderplan finden wir diesen Ansatz auch auf allgemeiner Ebene ("Sehen und dahinterschauen", "Reden in Worten und Bildern"); die sakramentalen Zeichen werden theologisch (!) gedeutet; für das Feiern und die Festbräuche werden auch Zusammenhänge mit dem Erleben der Kinder hergestellt. Einen konsequent symboldidaktischen Aufbau von der anthropologischen Ebene her hat nur das Themenfeld "Christen sind Getaufte". Das Schwergewicht dieser Themen liegt aber auf ihren biblischen Bezügen und den Konsequenzen für die Lebenspraxis. In Anbetracht der tatsächlichen Sozialisation der meisten Kinder wird hier weit vorausgegriffen. Müssen wir das Symbolverständnis nicht entschiedener von dem Lebenskontext her aufbauen, in denen die Symbole des Glaubens bereits vor ihrer religiösen Deutung einen Ort haben, und für die religiöse Sinn dimension didaktisch einen Zugang von der anthropologischen Sinnerschließung her eröffnen? Zum einen haben die Symbole des Glaubens ja selbst diese anthropologische Dimension. Zum anderen bleiben sie damit im Bewußtsein der Kinder auch mit dem Lebenskontext verbunden, wenn der religiöse Lernprozeß gerade vom Hintergründigen konkreter Sachverhalte der Lebenswelt ausgeht und didaktisch auf ganzheitliches Wahrnehmen und Deuten abgestellt ist. Mit Recht postuliert darum W. Simon: "Die Glaubenssymbole müssen interpretiert werden im Kontext einer ganzheitlich wahrgenommenen Lebenserfahrung. Die emotionalen und affektiven Momente dieser Voreinstellung dürfen nicht ausgeblendet werden".<sup>23</sup> Diese Überlegungen deuten wiederum auf die Konzeption eines Religionsunterrichts hin, der Symbolelemente aus dem Kontext der Erfahrungswelt nicht nur thematisiert, sondern sie auch in konkreten Erlebnis- und Handlungsformen unterrichtlich aufarbeitet und interpretiert. Auf dieser Basis und im didaktischen Zusammenhang mit ihrer biblischen Sinnbestimmung kann mit den Schülern der Symbolwert der kirchlichen Vollzüge

---

21 Das ist natürlich zunächst Sache der Erziehungsberechtigten der Grundschul Kinder, die das Angebot der Schule akzeptieren.

22 Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts (s. Anm. 11), 429.

23 Ebd. 428.

in einem gestuften Lernaufbau erschlossen werden. Die Lerninhalte und -ziele des Religionsunterrichts ergeben sich dann von den konkreten Vollzügen her, die für das Christentum als konkrete Religion konstitutiv sind. Erst diese Akzentuierung des Religionsunterrichts kann in Wahrheit als vorbereitende, begleitende und weiterführende Unterstützung der Katechese in den Pfarrgemeinden verstanden werden. Wir sollten uns nicht der Illusion hingeben, die Kinder verstünden mehr von Gemeinde und Kirche, wenn sie gründlich und ausführlich direkt mit der Vielfalt kirchlicher Glaubensvollzüge befaßt werden, obwohl sie dazu keine lebendigen Bezüge haben.

## 2. Charakterisierung und Beurteilung der Grundschulbücher

Schulbücher decken in der Regel nicht den ganzen Unterricht ab. Durch Aufbau, Inhalt und Gestalt stellen sie jedoch ein Lernangebot und Steuerungsinstrument dar, das von bestimmten religionsdidaktischen Ansätzen und Absichten geprägt ist. Die Analyse der Schulbücher macht also keine Aussagen, über den tatsächlichen Religionsunterricht, sondern nur über die didaktischen und methodischen Tendenzen und die mediale Gestaltung von Themen in den Schulbüchern. Sie bezieht sich auf folgende Unterrichtswerke (wegen der kürzeren Zitation im späteren Text werden sie gleich mit einem Sigel versehen):

EX = Exodus. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, hrsg. vom Deutschen Katecheten-Verein, Kösel Verlag München/Patmos Verlag Düsseldorf: Bd. 1 (1. Schuljahr) 1975; Bd. 2 (2. Schuljahr) 1975; Bd. 3 (3. Schuljahr) Neuausgabe 1984; Bd. 4 (4. Schuljahr) Neuausgabe 1985.

RGS = Religion in der Grundschule. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre, hrsg. v. V. Hertle, M. Saller, W. Stengelin, Kösel Verlag München: 1. Jahrgangsstufe, 1981; 2. Jahrgangsstufe, 1983; 3. Jahrgangsstufe, 1984; 4. Jahrgangsstufe, 1985.

HF = Hubertus Halbfas (Hrsg.), Religionsbuch für das erste Schuljahr, 1983, Religionsbuch für das zweite Schuljahr, 1984, Religionsbuch für das dritte Schuljahr, 1985, Religionsbuch für das vierte Schuljahr, 1986 (Druckfahnen), Patmos Verlag Düsseldorf/Benziger Verlag Zürich.

Die Fülle des Materials macht eine einigermaßen durchsichtige Ordnung und grobe Gliederung des Stoffes notwendig. Nach der genauen Durchsicht der Unterrichtswerke ergaben sich für die Charakterisierung und Beurteilung folgende Themenkomplexe:

- Gesamtaufbau des Themenbereiches Gemeinde und Kirche,
- Feste und Feiern, inkl. Heiligenfeste,
- Sakramente.

## 2.1. Gesamtaufbau des Themenbereiches Gemeinde und Kirche.

Im ersten Schritt sollten die Unterrichtswerke von einem Überblick über ihren Aufbau und ihre Schwerpunkte der Thematik her charakterisiert und beurteilt werden.

### 2.1.1 Das Unterrichtswerk Exodus tastet sich in kleinen Schritten vor, entfaltet dann aber den Themenbereich in breiter Darstellung.

#### 2.1.1.1 In EX 1 sind Elemente kirchlichen Lebens zunächst nur in den Kontext menschlicher Handlungsformen (hören, sehen, für mich, füreinander, sprechen und beten, geben) eingerückt. Stärker akzentuiert wird Ostern im Blick auf das Symbol Licht und Kirche als Haus, das sich durch charakteristische Kommunikationsformen und Ziele (54f: Taufe, Kommunion, Altar, Predigt, Sendung der Kirche) von anderen Wohnungen und Treffpunkten unterscheidet. Im Jesus-Kapitel wird auch die Berufung zur Nachfolge angesprochen und in konkreten Beispielen der Diakonie bildhaft demonstriert (19.22f), jedoch ohne direkten Gemeindebezug. Weihnachten wird als Kalendertag Jesusbildern zugeordnet und mit Freude-schenken verknüpft (21.22). Die Korrelation von religiösen mit außerreligiösen Handlungsformen ist auf Sachklärung hin angelegt. Können Kinder, die mit den kirchlichen Vorgängen kaum Erfahrungen verbinden, durch Vergleichen und Unterscheiden ihre Bedeutung erfassen? Überfordert sind sie sicherlich, wenn sie verschiedene Weisen der Betrachtung einer Marien-Statue unterscheiden sollen (17), solange Verehrung und Gebet zu Maria als die eigentliche Voraussetzung all der anderen Haltungen gar nicht vertraut sind. Das Lichtsymbol wird ausgerechnet mit dem Osterthema aufgebaut, während hier der anthropologische Kontext nicht erschlossen und das Symbol sogleich metaphorisch in Erfahrungen des Geborgenseins umgesetzt wird (36f).

#### 2.1.1.2 EX 2 geht einen kräftigen Schritt weiter in den Themenbereich hinein. Besonders die zweite Hälfte des Buches ist auf Formen kirchlichen Lebens konzentriert: Die Messe wird in den Zusammenhang mit Ostern gerückt und als Kern der Beziehung der Menschen zur Kirche in ihrem (groben) äußeren Ablauf und ihrer inneren Dynamik verdeutlicht (60-67). Das Mitfeiern der Kinder wird als Voraussetzung für die Gemeinschaftserfahrung in der Kirche konkret veranschaulicht (68f). Hier und beim Thema Weihnachten (32-35) ist zum ersten Mal von Feiern die Rede, aber nur im kirchlichen Kontext. Das Thema Taufe steht ganz unter dem Aspekt der Lebensentscheidung für Christus und ihrer Konsequenzen für die Lebensführung (70-73). "Hören", in EX 1 (6-7) als Gegenüberstellung von Nachrichtenketten und Hören in der Kirche angerissen, wird als Hören des Wortes Gottes an der gläubigen Lebenspraxis von Menschen weiterentfaltet (84-87). Die Bußthematik wird von Alltagssituationen, in denen etwas wieder gut gemacht werden muß und Versöhnung geschieht, eingefädelt. Dem wird das Geschehen der Beichte als "gut machen" Gottes an die Seite gestellt und mit dem Bildsymbol der geöffneten Türe veranschaulicht (88-93).

#### 2.1.1.3 In EX 3 macht der Themenbereich den Hauptbestand der Inhalte und den Spannungsbogen des ganzen Buches aus. Denn es geht um den Konnex zur Gemeindekatechese (119). Es fällt auf, daß das Verständnis von Gemeinde als ein Miteinanderverbundenwerden und Heimatgeben mit Symbolerfahrungen vorbereitet wird (4.6f.12). Das Buch zeigt Möglichkeiten, wie von der Schule aus das Leben der Gemeinden erkundet werden kann.

"Zu Jesus gehen" in verschiedenen Vollzügen und Glauben wie Petrus beim Gang über das Wasser werden unter dem Weg-Motiv als Strukturlinie der Gemeinde entfaltet (8f). Mit der Aktualisierung von 1 Kor 12 gibt das Buch die entscheidende Charakteristik der weltumspannenden Bewegung auf Christus hin (10f). Der zusammenfassende Merklein-Text greift nochmals die theologischen Schwerpunkte des Kapitels "Wo Christen leben" auf und informiert kurz über die Leitung der Kirche (11). Im Kontext Bildersprache werden die wichtigsten theologischen Aspekte des Kreuzessymbols vom innerkirchlich-liturgischen Vorkommen her erklärt. Auf die Verdichtung von Leiderfahrungen im Kreuz spricht nur eine Arbeitsaufgabe an (27.29). Zum wiederholten Mal breit entfaltet werden die Themen "Weihnachten feiern" (38-47) und "Bußsakrament" (66-75). In einer geschickten Komposition sind Karwoche, Passionsgeschichte, Ostern und Kirchenjahr zu einem Ganzen verwflochten, so daß die Kinder in gründlicher Weise die äußere und innere Struktur kirchlichen Feierns kennenlernen (76-85). Gleichzeitig kann die breit angelegte Eucharistiekatechese (96-105) auf diesen biblisch-liturgischen Elementen aufbauen und andere (bereits vorbereitete) Sinnschichten des Sakramentes explizieren.

- 2.1.1.4 **EX 4** hebt neu an mit der Gemeindegemeinschaft: "Eine Kirche für alle" (4-11). Die Sendung der Kirche wird in den Teilthemen "Feuer fangen, Weitergeben, Dienen" differenziert entfaltet, wiederum von interessanten Erfahrungen des Lebens vorbereitet. Mit dem Ansatz bei Pfingsten wird das Thema "Evangelium von Christus Jesus" aus EX 3 (86-95) neu aufgegriffen und damit die Glaubenserfahrung der ersten Christen als Zündfunke der Sendung verdeutlicht. Von der grenzüberschreitenden Verkündigung des Paulus aus verlagert sich dann das Schwergewicht auf das missionarische Wirken der Kirche heute: So geht die Kirche den Weg, den Christus eingeschlagen hat. Durch die Bilder und Geschichten wird konkret erfassbar, worin Weitergeben und Dienen als Kern dieser Sendung bestehen, wenn der Religionsunterricht die Vorschläge qualifiziert ausfaltet. Unter ausschließlich ethischem Akzent wird zum dritten Mal Weihnachten breit thematisiert (36-45). Ostern und Exodus sind durch theologische Informationen miteinander verbunden (62f). Ohne jeden Bezug zur Kirche bleiben die Propheten-Geschichten (64-75). Kleine Elemente enthalten die Themen "Sterben und leben" (78.82), die der Lehrer jedoch genau erklären muß, und "Leiden" (92.95). Im Kontext "Unrecht abbauen" werden die Kinder anschaulich in das Engagement der kirchlichen Hilfswerke eingeführt. Hier ist auch die Verbindung zu den Propheten hergestellt (96-103).

- 2.1.1.5 **Gesamtbeurteilung:** Dem Unterrichtswerk Exodus kann man nicht den Vorwurf machen, es würde den Themenbereich Gemeinde und Kirche unzureichend bearbeiten. Noch mehr wäre zu viel - der Stoffmenge und dem Erfassungsvermögen der Kinder nach. Der theologische Gehalt, der die Zielsetzung und Praxis von Gemeinde und Kirche bestimmt, kommt genügend deutlich zum Ausdruck. Eine Fülle von Bildern, Erzähl- und Bekenntnistexten entfaltet die theologische Grundlinie christlichen Gemeindeverständnisses in konkret-anschaulicher Weise und in gestuftem Aufbau aus, konzentriert auf die entscheidenden Vollzüge der Gemeinde: Christus-

nachfolge, kirchliche Feste und ihr Heilsgeheimnis, Taufe, Eucharistie und Buße, Diakonie, Mission, Aufbau der Gemeinde, Leib Christi, Gebet, Heiligenfeste. An den notwendigen Bezügen zur Hl. Schrift, die den christologischen und pneumatologischen Grund von Gemeinde vermitteln, fehlt es nicht. Die einzelnen Elemente verweisen direkt auf die kirchliche Praxis und leiten zu ihrem genaueren Kennenlernen an. Man gewinnt aber den Eindruck, daß diese "theologische Perfektion" mit zwei didaktischen Nachteilen erkaufte ist:

a) Die Erschließung der Inhalte von der anthropologischen Ebene her ist auf pragmatische Verknüpfung und Unterscheidung beschränkt. Aufgewogen wird das nur, wenn der Lehrer die Themen konsequent mit der Besinnung auf menschliche Grunderfahrungen und ihren Bedeutungsgehalt anreichert. EX 3 und 4 enthalten dazu nur in zwei Fällen konkrete Anregungen. Eine Didaktik der Symbole des Glaubens ist zwar im Blick, aber der Zugang von der anthropologischen Dimension her fällt zu dürrig aus (z.B. Licht, Weg). Kinder ohne gewachsene religiöse Sozialisation erfahren vieles, was in Gemeinde und Kirche geschieht, aber zu wenig davon, wie im Gemeindeleben elementare Erfahrungen und Situationen des Menschseins aufgenommen und in ihrem tieferen Sinn auf die befreiende Botschaft des Glaubens hin erschlossen werden.

b) Viel methodische Arbeit ist nötig, damit die Themen nicht zu kopflastig vermittelt werden. Das theologische Profil der Bücher erzwingt einen überwiegend kognitiven Unterricht<sup>24</sup>. Er kann zwar durch viele Formen des Erlebens und Handelns verbreitert werden, aber im Buch selbst deuten nur einige wenige Elemente auf diese Lernebene hin. Der Unterricht verweist so auf kirchliche Praxis und klärt den Inhalt, in der Klasse selbst bleiben die Ansätze des Erfahrungslernens unterbeleuchtet, wenn der Unterricht nur von der Inhaltsstruktur der Bücher ausgeht.

Was der Unterricht mit Exodus kognitiv aufbereitet, bedarf geradezu der Ergänzung durch die Gemeindekatechese, damit durch die affektive Vertiefung und das Erfahrungslernen im sozialen Kontext religiöses Lernen sich zu einem Ganzen abrundet.

---

24 Information und Wissen sind auch für Kinder der Grundschule notwendig. Diese Beurteilung von Exodus richtet sich nicht gegen die Merkheft-Texte. Als zusammenfassende Lernertexte sind sie auch sprachlich gut geeignet. Es besteht nur die Gefahr, daß Lehrer von daher die kognitive Seite noch mehr betonen.

- 2.1.2 Weitaus am breitesten entfaltet das Unterrichtswerk Religion in der Schule die Thematik. In den meisten Kapiteln bildet sie geradezu den Ausgangspunkt und Leitfaden der Inhaltsstruktur, mit dem Kirchenjahr als dem stärksten Strang durch alle Schuljahre. Besonders die Rahmenthemen kennzeichnen den unmittelbaren Bezug auf die theologischen Perspektiven der Inhalte.
- 2.1.2.1 RSG 1 beginnt mit einer Einordnung der Eucharistiegemeinschaft in Erfahrungen (erzählen und erklären, gehalten werden, miteinander feiern), die die Kinder auch in anderen Sozialbezügen machen (5). Ein religiöses Lied zeigt die Glaubensdimension auf. Danach werden die Themen überwiegend und direkt von Glaubensinhalten und kirchlichen Vollzügen bestimmt. Dennoch fallen immer wieder starke Bezüge zur Lebenswelt der Kinder, zu Bräuchen und Symbolen auf, in denen der Glaubensgehalt konkret wird: Neben Heiligenbildern stehen Szenen aus dem Alltag (19.22); Nachfolge Jesu wird in zahlreichen Situationen des täglichen Lebens erschlossen (41); zur Versöhnung im Bußsakrament finden sich Beispiele kindlichen Verhaltens und Anlässe zum Gespräch über das "Gut miteinander auskommen" (58-63). Die kirchlichen Feste werden besonders in ihren Symbolen und Bräuchen akzentuiert: Advent, Weihnachten, Ostern. In kleinen Schritten wird ein Zugang zum Taufsymbol Wasser eröffnet (50f); das Anschlußthema "Geborgen" ermöglicht dazu eine Vertiefung in der kindlichen Erfahrungswelt, obwohl kein direkter Zusammenhang ausgewiesen ist (52-57).
- 2.1.2.2 Die erneute Thematisierung der kirchlichen Feste im biblisch-christologischen Kontext, erweitert durch die Hl. Woche (70f) bereitet in RGS 2 zwei große Themenblöcke vor, in denen es um die Zugehörigkeit und das Leben in der Gemeinde geht. Die differenzierte Darstellung der Tauffeier, ihrer Riten und Symbole ist eingebettet in Erfahrungen des Zueinandergehörens, von denen aus die Taufsymbole gedeutet werden: Taufe ist Aufnahme in die Gemeinschaft mit Christus und in die Kirche. Der Zuschnitt der Inhalte ist sehr persönlich gehalten. In diesem Kapitel sind alle wichtigen Elemente der Tauftheologie in einfachen Sätzen und Bildern versammelt. (73-79). Das Thema taucht später nur noch zweimal kurz auf (RGS 4,69.79). Die treibende Kraft der Getauften wird von Pfingsten her gedeutet und in der Christophorus-Gestalt konkretisiert. Füreinander leben und miteinander feiern, ist der Grundgedanke für die Pfarrgemeinde, der in einer Vielzahl von Vollzügen dargestellt und christologisch begründet wird: Personen, Feste, Sonntag, Gottesdienst (83-87). Die Zusammenarbeit der vielen Dienste wird mit 1 Kor 12 motiviert. Der Bogen der Gemeinsamkeit in der Kirche reicht bis in die Gemeinden der 3. Welt und das Amt der Bischöfe und des Papstes (90-93). Diese Akzente sind wohl für die Kinder zu früh gesetzt, zumal das kirchliche Amt in RGS 4, 75 nochmals vorkommt.
- 2.1.2.3 Im Jahr der Erstkommunion werden Gemeinde und Kirche so breit thematisiert, daß man mit RGS 3 in einer Schule, deren Religionsunterricht mit der Pfarrgemeinde verknüpft ist, die Sakramentenkatechese voll bestreiten könnte. Das Buch vermittelt in gründlicher Form alle wichtigen Lerninhalte: Verständnis des Bußsakramentes und der Hl. Messe. In verschiedenen Präsentationsformen werden die theologischen Aspekte der Sakramente differenziert entfaltet. Symboldeutungen unterstützen das Verständnis. Dieses Buch ist fast schon ein Katechismus für Kinder

im alten Stil. Einen zweiten Schwerpunkt bildet die Klärung des Festgeheimnisses von Weihnachten (27-38) - eine breit angelegte Inkarnationstheologie auf biblischer Basis. Der Aufbau des Themas von RGS 1 an ist beeindruckend. Aber geht diese Breite (22 Seiten in 3 Schulbüchern!) nicht zu Lasten anderer, vor allem biblischer Inhalte? Ein weiteres gewichtiges Thema ist die Gestalt Mariens (39-48). Von Weihnachten her ist das Thema in den vorangehenden Büchern und Kapiteln vorbereitet. Hier werden alle wichtigen Aspekte marianischer Frömmigkeit (in weltumspannender Perspektive) dargestellt.

- 2.1.2.4 RGS 4 greift das Thema Schuld und Sünde gar an drei Stellen auf: "Damit unser Leben gelingt" - "Verloren sein - wiedergefunden werden" - "Deine Sünden sind dir vergeben". Die Vertiefung des Bußverständnisses ist sicher angebracht, aber Konzentration erleichtert auch. Auch das Thema Ostern (41-52) wird erneut breit entfaltet, diesmal mit biblischem Akzent und als Anlaß für weitere Feste des Kirchenjahres. Angehängt ist die Deutung der Osterbräuche (48) und eine Symbolgeschichte, in der die Hoffnung eines Kindes auf Befreiung von Bedrängnis zum Ausdruck kommt. Der Versuch, Ostern als Motiv des Lebens zu deuten, ist wohl zu abstrakt ausgefallen. Einen neuen Bezug erhält die Eucharistie: Kirche als Gemeinschaft im Brotbrechen, die aus dem Geist Gottes lebt (65-78). Von der Geistsendung her werden die Grundfunktionen der Kirche (Verkündigung, Liturgie, Diakonie) in Bildern, Liedern, Bibeltexten, Erzählungen und kurzen Merktexen erläutert. Kirchegebundene Kinder erhalten viele Verstehenshilfen. Interessant ist der ökumenische Akzent, der von der Schulsituation her angegangen wird (76-78). Ohne das Trennende zu verschweigen, richtet sich der Abschnitt auf den Wunsch nach Einheit der Christen. Ein weiteres Kapitel führt die Kinder Grundsätzen des 2. Vatikanums entsprechend an die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Christen, Juden und Moslems heran (79-92): "Kinder des einen Vaters". Der Missionsauftrag der Kirche wird dabei nicht verkürzt.

- 2.1.2.5 Gesamtbeurteilung: Das Unterrichtswerk will religiöses Sachwissen von Gemeinde und Kirche in einer für Kinder verständlichen Sprache gründlich vermitteln. In gestuftem Lernaufbau und vertiefenden Schritten werden die Grundelemente kirchlichen Lebens theologisch differenziert entfaltet. Die Tendenz zur vollständigen Darstellung der katholischen Glaubenslehre bedingt eine starke Konzentration auf innerkirchliche Inhalte. Der lebendige Wechsel der Sprach- und Bildformen macht die schwere Kost nicht nur verdaulicher, sondern auch anregend für Kinder, die eine ausgeprägte emotionale und soziale Beziehung zum kirchlichen Leben haben. Wie ein Katechismus für Kinder gibt das Werk adressatengerechte Verstehenshilfen, indem die Kinder von der Anschauung und von Erzählungen her zu Glaubensaussagen hingeführt werden. Dieser Weg verläuft überwiegend in der Art methodischer Anknüpfung. Tiefere Sinnperspektiven im anthropologischen Horizont werden selten angezielt. An ihre Stelle treten direkt Glaubenserfahrungen: argumen-

tierend, doxologisch oder konfessorisch. Die Thematisierung von Bräuchen und Symbolen (ausschließlich als Bilder) ermöglicht auch anthropologische Zugänge, Verstehenshilfe enthält das Buch aber auf dieser Ebene kaum, da auch die Kindergeschichten manchmal zu flach oder moralisierend wirken. Eigenartigerweise wird für das Grundsymbol Kreuz kein Lernweg aufbereitet.

Die Wucht religiösen Wissens erschlägt fast die Sensibilisierung für und den erfahrungsbezogenen Zugang zu religiösen Ausdrucksformen. Vom Konzept her legt sich als Erlebnis- und Handlungsform des Unterrichts fast nur die direkte Teilnahme an kirchlichen Leben nahe. Der große religiöse Ernst, von dem die Bücher leben, bleibt aber nicht auf liturgische Vollzüge beschränkt. Es geht immer wieder darum aufzuzeigen, wie der Glaube an Christus im alltäglichen Handeln des Christen reale Gestalt annehmen kann. Das Leben wird vom Glauben her erschlossen.

- 2.1.3 Die Religionsbücher für das 1. - 4. Schuljahr von Hubertus Halbfas unterscheiden sich didaktisch in erheblichem Maße von den anderen Grundschulbüchern. Sie enthalten die gleichen Themenblöcke - der Zielfelderplan ist auch hier Lehrplanvorgabe -, aber Ansatz, inhaltlicher Zuschnitt und didaktische Schwerpunktsetzung ergeben ein völlig anderes Bild. Mit eindringlicher Konsequenz wird allein von der Schule ausgegangen und zwar als einem Lernort, in dem primär nicht über Vollzüge des kirchlichen Lebens, das sich in den Gemeinden abspielt, geredet, sondern durch erlebnishafte und handlungsbezogene Lernformen die anthropologischen und theologischen Sinndimensionen der zentralen Ausdrucksformen von Kirche erschlossen werden. Die Thematik der Bücher greift also die Praxis von Gemeinde und Kirche auf und zwar mit einer z.T. breiteren Palette von Inhalten (z.B. Erntedank, Aschermittwoch, Fastenzeit, Kreuzweg, Wallfahrt, Sakrament, Sonntag). Ihr Lernaufbau zielt nicht so rasch und intensiv auf die Erläuterung theologischer Sachzusammenhänge, sondern bereitet dazu erst einen breiten Weg auf der Ebene der sinnlichen und gemüthhaften Kräfte der Kinder und der Handlungsmöglichkeiten im Raum der Schule. Bevor die Glaubensdimension in konfessorischen und argumentativen Sprachformen zum Ausdruck kommt, soll mit den Kinder zuerst in symbolischen Ausdrucksformen wahrnehmend und handelnd eine tiefere Dimension von Wirklichkeit erschlossen werden. Die Inhalte, an denen dies geschieht,

sind restlos aus der Praxis kirchlichen Lebens genommen; dazu gehören auch solche, deren Bedeutung in der kirchlichen Praxis nicht (mehr) genügend bewußt ist (z.B. Symbole Tür, Mitte). Feste und Symbole sind die beiden Hauptzugänge zum Themenbereich: zum einen ermöglichen sie handlungsorientierte und wahrnehmungsbezogene Lernformen, zum andern vermitteln sie eine Tiefensicht von menschlichen Erfahrungen, die sich in den Glaubenssymbolen verdichten.

- 2.1.3.1 Integriert in die Gestaltung des Lebensraumes Schule werden die Kinder in HF 1 in die Stille geführt und zum Hören angeleitet (14-16). Als ersten Schwerpunkt entfaltet das Buch in Bildern, kurzen Besinnungstexten und Legenden den Sinngehalt christlicher Feste: Erntedank, Heiligenfeste, Allerseelen, Advent, Weihnachten, Epiphanie, Fastnacht, Passion, Ostern (18-41). Das Buch bietet viele Gesprächsanlässe, in denen die Kinder erfassen können, um welche Sinnperspektiven der Gehalt dieser Feste menschliches Leben bereichert: Freude über das Geschenke, Blick für die Not, Geborgensein im Tod, teilen lernen u.a. - nicht allein in Bildern der Sehnsucht, sondern gerade in der Spannung zu den dunklen Seiten des Lebens. Es geht um das Gespür für die Liebe als Triebkraft und Ziel des Lebens bzw. für die Wirkungen des Gegenteils: "Tief innen ein Herz, das nichts tut als liebt" (42). Die Kinder werden auf einen geistigen Weg geführt, dies in konkreten Erfahrungssituationen im Kontext der Feste zu erspüren (17). Glaubenssymbole (Kreuz, Taube u.a.) und -worte sind bedächtig den dargestellten Lebenssituationen eingefügt; ihr Bezug ergibt sich aus ihrem Lebenssinn. In der Polarität zum Dunklen wird die Sensibilität für das Lichtsymbol erlebnishaft aufgebaut und auf den religiösen Kontext (Ewiges Licht, Taufkerze, Grablicht u.a.) hin erweitert (62-64), ohne gleich den vollen theologischen Sinngehalt zu formulieren. Das Licht wurde immer schon empfunden wie der Einbruch des Göttlichen in die Welt. Darum ist es ein herausragendes Symbol religiöser Wirklichkeitserfahrung. Das Buch führt die Kinder aus dem Erleben von Tag und Nacht über das Lichtsymbol in bedeutsamen Situationen zum Bild: Gott ist Licht (65).
- 2.1.3.2 An dem, was im 1. Schuljahr grundgelegt ist, wird in HF 2 weitergebaut: Stillwerden heißt jetzt in die Tiefe steigen und so Schätze entdecken (10f). Heiligenlegenden sensibilisieren die Kinder für das eigenwertige Leben der Tiere und für unsere Verantwortung (18-20). In einer Didaktik des Feierns lernen die Kinder, die geteilte und so verdoppelte Freude als wesentlichen Lebensinhalt erspüren; zur Gestaltung persönlicher, christlicher, ja erfundener Feste werden sie angeleitet (45-50. 89-91). Damit wird eine breitere Basis für das Verständnis der kirchlichen Festzeiten (Weihnachten, Fastenzeit, Karfreitag, Ostern, Pfingsten) geschaffen, die mit neuen Inhaltsakzenten wieder aufgenommen werden. Feiern lernen bereitet zum Feiern mit der Kirche vor (55-67). Neu hinzu kommen erste Schritte zur Eucharistie: Brot als Nahrung und Lebensgrundlage und so als ein wertvolles Gut, das uns zu Brüdern macht, wenn wir es teilen. In dieser Symbolik erinnert es an Jesus, der im Gastmahl die Armen die Menschenfreundlichkeit Gottes erfahren läßt (12-14. 42-43. 73-75). In ähnlicher Weise führt das Verständnis des Symbols Wasser als Lebensgabe und als Gefahr zur Deutung der Taufe in der Symbolstruktur, die ihr Paulus in Röm 6 zuweist (73-74. 76).

- 2.1.3.3 Wie in den anderen Unterrichtswerken erhält das Thema Kirche in HF 3 einen starken Akzent. Der Schwerpunkt liegt auch hier auf dem Symbolverständnis und der biblischen Grundlage kirchlichen Handelns. Jesus beruft Jünger, damit sie in seiner Nachfolge durch das Weitergeben des Brotes, das er selbst für alle ist, Bruderschaft stiften, denn "Christus hat nur unsere Hände" (37-50). Brotbrechen und Mahl sind Zeichen der Versöhnung, die von Jesus im Abschiedsmahl den Jüngern gedeutet und so zum bleibenden Zeichen der Gemeinschaft werden (59-67). Hier erst kommt in Bild und Text mit dem Hochgebet der Bezug zur Gemeindeliturgie hinzu (68-70). Mit dem Symbolbegriff kann dann die anthropologische und religiöse Dimension des Sakramentes Brot verständlich werden (98). Einen Weg gehen, das ist der neue Akzent, unter dem Kirche zur Sprache kommt. Bilder, Geschichte, Handeln lassen die Kinder die Wege von Menschen mitgehen, die sich mit der Kirche oder so wie Kirche voller Sehnsucht durch Freude und Leid hindurch auf den Weg zu Gott machen. Mit den Wegen zwischen den großen Festen wird das Kirchenjahresthema erweitert: Aschermittwoch, Kreuzweg, Wallfahrt, Maria. Das Handeln der Kinder steht im Vordergrund, ihr eigenes Leben sollen sie als einen Weg begreifen (71-82).
- 2.1.3.4 "Mit der Kirche leben" setzt voraus, daß die existentielle und religiöse Dimension ihrer Vollzüge erschlossen wird, sonst bleibt kirchliche Praxis äußerlich oder befremdlich. Diesen Weg geht H. Halbfas, wenn er die Kinder zuerst wesentliche Ausdrucksformen kirchlichen Lebens in ihrer Sinngestalt und von ihrer Bedeutung für menschliches Leben her erfahren läßt, bevor sie mit der Praxis selbst befaßt werden. Die großen didaktischen Stationen auf dem Weg zum Verständnis kirchlichen Lebens sind daher das Feiernlernen und der Sinngehalt von Festen, das Symbolverständnis und die Sinnstruktur der Sakramente, Nachfolge Jesu und ihr Anspruch in konkreten Lebenssituationen sowie das Unterwegs-sein als Grundzug des Lebens und der Kirche. Der meditative und erfahrungsbezogene Lernweg hat den eindeutigen Vorrang vor theologischen Begriffen und dogmatisch-liturgischen Sacherklärungen. Dabei geht es direkt um kirchliches Leben, obgleich die Inhaltsstruktur offen bleibt. So ist das Feld bereitet, daß konkret Grundvollzüge und Auftrag der Kirche auf der Ebene der Pfarrgemeinde anschaulich und verstehbar werden. Ihre Mittlerfunktion zwischen den Menschen und der Heilsbotschaft Jesu wird in HF 4 (65-78) konkret entfaltet an Taufe, Gottesdienst, Diakonie, Lobpreis, Zusammenarbeit in der Gemeinde und Gefährtschaft in Krankheit und Tod. Neu zu erschließender Inhalt ist der christliche Sonntag (53-56), dessen biblische Grundlegung und theologischer Gehalt mit dem Problem verbunden wird, daß heute der Wert des Sonntags aus dem Bewußtsein der Menschen verschwunden ist. Auch hier geht es nicht um das Vielerlei kirchlichen Handelns, sondern um das Verständnis ihrer inneren Dynamik: Kirche ist eine Suchbewegung und ein Unterwegs-sein mit den Menschen; sie lebt aus ihrer Christusbeziehung und sucht im Dasein für die Menschen den Heilsauftrag Jesu zu realisieren in Verkündigung, Liturgie und Diakonie.
- 2.1.3.5 Gesamtbeurteilung: Das Unterrichtswerk greift in breiter und tiefgehender Weise die wesentlichen Strukturlinien und Elemente kirchlicher Praxis auf. Es ist das Anliegen von H. Halbfas, die Inhalte auf ihr inneres Gefügtsein hin aufzuschließen, d.h. zu zeigen, welche Dimensionen von Wirklichkeit in den religiösen Ausdrucksformen der Kirche verborgen

sind und wie darin Gotteserfahrung zum Vorschein kommt. Der Lernaufbau geht strikt vom schulischen Kontext aus: Er holt gewissermaßen die zentralen Inhalte kirchlichen Lebens in den Lernort Schule, dessen Unterricht durch gemeinsames Erleben, Handeln, Wahrnehmen, meditatives Erschließen und Dialog über Erfahrenes zum Verständnis der Inhalte führen soll. Der Aufbau des Verstehensprozesses geht ganz und gar von der Kommunikationssituation der Schule und ihren konkreten Möglichkeiten erfahrungsbezogenen Lernens aus. Die Schulklasse ist nicht Kirche in der Schule, aber sie macht sich durch ihre gemeinsamen Erfahrungen und durch das Erspüren dessen, was Kirche als Lebens- und Glaubensgemeinschaft ausmacht, auf den Weg zu der Wahrheit, für die Kirche ihrem Auftrag nach lebt. Die Intensität, mit der "alle Einzelaussagen mit langem Atem vorbereitet" werden<sup>25</sup> und die Verwobenheit der Themen durch die Wiederaufnahme von Motiven in neuen Kontexten und über die Schuljahre hinweg, ist bestechend. Durch diese Fäden werden die Inhalte zu einem Ganzen verdichtet. Insoweit sucht das, was in diesen Schulbüchern entfaltet ist, noch seinesgleichen. Der Ansatz beim Lernort Schule geht (in HF 1-3) einher mit einer relativ geringen Zahl an direkten Verweisen auf das konkrete Geschehen in den Gemeinden und auf die Mitwirkung in der kirchlichen Praxis selbst. Die Thematik bleibt bei dem, was im Lerngeschehen der Schule aufgebaut werden kann, und verweist kaum darüber hinaus. Die Abstinenz in dieser grundsätzlichen Form erscheint nicht unbedingt gerechtfertigt. H. Halbfas betont zwar, daß das Religionsbuch "Im Bereich der einzelnen Zeiten und Feste... Gemeindebezüge ermöglicht, die stets über das Klassenzimmer hinaus orientieren"<sup>26</sup> und daß es für den handlungsorientierten Unterricht wesentlich ist, "an bestimmten Stellen stets den eigenen Klassenrahmen zu überschreiten" und auch zur Kirche eine Brücke zu schlagen<sup>27</sup>. Die Bücher enthalten aber für dieses Brückenschlagen zur Gemeinde kaum Handlungsimpulse und präsentieren nur an wenigen Stellen konkrete Vorgänge aus der Praxis der Gemeinde. Solche Verweise dürften es aber allen Kindern erleichtern, die Unterrichtserfahrungen mit der faktischen Praxis von Kirche zu

---

25 H. Halbfas, Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 3, Düsseldorf/Zürich 1985, 539.

26 Ders., Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 2, Düsseldorf/Zürich 1984, 401.

27 Ebd., 403.

verknüpfen. Ein kleiner Widerspruch liegt darin, daß die Kinder zwar über die Gottesdienstpraxis der Juden, zu der die meisten keinen Bezug haben, bereits im zweiten Schuljahr (HF 2, 81-88) informiert werden, die zentralen Inhalte von Eucharistie und Bußsakrament erst im dritten Schuljahr vorgestellt werden, andere Vollzüge dieser Sakramente gar nicht zur Sprache kommen. Die Konzentration auf das Wesentliche ist im Kontext des gewählten didaktischen Weges verständlich - man kann halt nicht alles machen -, aber könnten nicht die Meditationsübungen, Formen des Feierns, Heiligenlegenden, Symbole, Gemeinschaftserlebnisse und Themen menschlichen Handelns - ohne Stillbruch - dichter mit den Ausdrucksformen von Liturgie, Verkündigung und Diakonie der Kirche vernetzt werden? Eine Vereinnahmung für die Glaubensgemeinschaft muß dadurch nicht befürchtet werden.

Trotz dieses Einwandes bleibt der konsequente Ansatz bei Symbolen und Handlungsorientierung für die Religionsdidaktik in Schule und Gemeinde wegweisend.

## 2.2 Feste und Feiern

Dieser Themenkomplex wurde bisher im Gesamtkontext der Schulbücher skizziert. Im Folgenden geht es darum, seinen Zuschnitt in der Sequenz der einzelnen Schuljahresbücher zu untersuchen. Dem Prinzip des aufbauenden Lernens sind alle Grundschulbücher verpflichtet. Doch welchen Weg weisen sie jeweils dem Unterricht?

- 2.2.1 Das Interesse von Exodus liegt darin, die Kinder möglichst intensiv an die Glaubensgeheimnisse der Feste und Festzeiten und an den Aufbau des Kirchenjahres heranzuführen. Den breitesten Raum nehmen Weihnachten und Ostern ein. Merkwürdigerweise fehlt die Fastenzeit ganz. Auf den Sonntag wird nicht einmal verwiesen, geschweige denn seine Bedeutung entfaltet. Theologisch und situativ betrachtet zwei wirkliche Defizite! Anhand der Legenden können auch Heiligenfeste thematisiert werden. Sie erscheinen aber nicht unter diesem Akzent, sondern die Heiligen werden als Vorbilder christlicher Glaubenspraxis vorgestellt (Martin, Don Bosco, Franz von Assisi, Christophorus, Elisabeth). Maria erscheint im Kontext der Weihnachtserzählungen (öfters) und als Exempel der Heiligenverehrung in Gebet, Wallfahrt und Marienfesten. Ihre Glaubenshaltung muß erst noch verdeutlicht werden. Der Sinn von Erntedank bleibt im symbolischen und ethischen Kontext unbesprochen. Insgesamt sind die Bezüge zur Bibel und kirchlichen Praxis direkt geknüpft und

mit methodischer Sorgfalt differenziert. Aber der ethische Akzent, der von Weihnachten her abgeleitet wird (EX 2,30f; 4,36-45), ist in dieser Breite m.E. falsch angesetzt. Der Gedanke der Nachfolge, d.h. des Handelns im Geiste Jesu, kann sinnvoller vom Evangelium oder von der Eucharistie und Buße her entfaltet werden als von einem Fest aus, in dem es primär um den meditativen Zugang und die Deutung von Erfahrungen im Horizont der gefeierten Heilsereignisse geht. Die Sternsingeraktion müßte genügen, um den ethischen Anspruch zu verdeutlichen. Die Symbolik von Advent und Weihnachten wird auf dem Weg einer Sensibilisierung für religiöse Ausdrucksformen zu wenig genutzt. Der Brauch des Krippebauens ist jedoch ein hilfreiches Moment (EX 2,33f; 3,42f), wenn es von den Kindern auch realisiert wird. Warum wird vom Warten auf den Messias geredet, Weihnachten dann aber nicht als Ankunft des Messias beschrieben (EX 3,36.47)? Wenn der Merktext Jesus als großes Licht und als Sonne bezeichnet, sollte diese Symbolik auch in kleinen Lernschritten erschlossen werden. Das Lichtsymbol bleibt aber auf Ostern beschränkt (EX 1,36f). Mit der Entstehungsgeschichte der lukanischen Weihnachtserzählung (EX 2,32) sind die Kinder sicher überfordert.

Die methodische Aufbereitung der Hl. Woche ist recht gut gelungen (EX 3,76-85). Die Erzählungen der Grundschriftbibel sind jedoch als notwendiger Bestandteil anzusehen. Die Mitte von Ostern wird in EX 1 (34f) und 4 (84f) zwar von Sterben und Hoffnung auf Auferstehung gerahmt, aber in den übrigen Elementen geht es um die Lichtsymbolik der Osterfeier (2,36f), um das sachgerechte Verständnis der Emmausgeschichte ("Mit den Augen des Glaubens sehen") und um eine Feier der Klasse, in der symbolisch die Ostererfahrung vom Karfreitag her entfaltet wird (3,82f). Die Emmausgeschichte erlaubt zwar, eine theologische Beziehung zwischen Ostern und Eucharistie herzustellen, aber die Vertiefung mit Lebenssymbolen, die den Kindern zugänglich sind, ist schwach ausgeprägt. Die Erschließung der Auferstehungshoffnung im Bild von Weizenkorn und Verwandlung der Raupe zum Schmetterling kommt gut heraus (4,84f). Das Pfingstfest ist ganz von biblischen Inhalten bestimmt als der Anfang von Kirche, die aufbricht, den Menschen das Evangelium zu verkünden (3,86; 4,6f). Auch bei diesem Themenkomplex erweist sich, daß Exodus stark auf kognitives Verstehen der Festinhalte angelegt ist und die Symbolstruktur der Feste zu wenig ausschöpft. Hilfen

zum Feiernlernen und zur Verknüpfung mit dem Lebenshorizont werden kaum gegeben. Feste und Festzeiten erscheinen überwiegend in ihrer theologisch-liturgischen Struktur.

- 2.2.2 Im Prinzip kann ähnliches von Religion in der Grundschule gesagt werden. Die Glaubenssprache bestimmt in der Art des Redens und der großen Anzahl der Elemente überdimensional den gesamten Lernaufbau. Die Handlungsbezüge richten sich direkt auf kirchliche Praxis. Der Religionsunterricht wird fast zur Kirche in der Schule. Jedoch dürfte das Arbeiten mit den zahlreichen Symbolelementen, in denen der Lernweg seinen Anfang nimmt, den Zugang zum Sinn der Feste wesentlich erleichtern. Die Veröffentlichungen über das christliche Brauchtum, die den Charakter der Volkskirche prägen, haben hier ihren praktischen Niederschlag gefunden<sup>28</sup>.

Lediglich das Warten und Hoffen im Advent wird mit einer analogen, vielleicht nicht sonderlich gewichtigen Alltagssituation der Kinder verdeutlicht (RGS 2,28f). Das Wunderbare und Geheimnishafte der Welt, das in der Geburt eines Kindes offenbar wird, malt jedoch eine Erzählung von Selma Lagerlöf (RGS 3,28f) als Hintergrund von Weihnachten. Hoffentlich wird die Erzählung nicht zu sehr theoretisch verarbeitet, wie es das Rahmenthema ("In Bildern sprechen") insinuiert. Der Nachfolgeaspekt wird in RGS 3 (38) nicht so penetrant ausgebreitet wie in Exodus. An umfangreichen Sachklärungen zu Weihnachten mangelt es nicht. In kleinen Schritten nähern sich die Bücher dem Festgeheimnis von Ostern, in das die Passion Jesu und die Karwoche integriert wird (RGS 1,42-49; 2,66-71). Die biblisch-christologische Akzentuierung ermöglicht auch die Vernetzung mit der Eucharistie (RGS 3,54-63). Mit besonderer Intensität, in der das kirchliche Feiern eigens symbolisch und theologisch dargestellt wird, erläutert RGS 4 (41-51) die österliche Glaubensbotschaft (bis Pfingsten). Biblische Erzählungen, Bilder und Lieder geben ein differenziertes Bild von dem Glaubensgeheimnis, das die Kirche feiert. Der theologisch-liturgische Akzent bleibt auch hier bestimmend. Die Glaubensbestimmung des Sonntags klingt zweimal kurz an: als Zeit kirchlichen Feierns (RGS 2,86f) und (In einem Mieritz) als "Osterfest ... kleinen" (RGS 4,49). Von der problematischen Situation

---

28 H. Kirchhoff, Ursymbole und ihre Bedeutung für die religiöse Erziehung, München 1985; ders., Christliches Brauchtum. Advent - Weihnachten - Ostern, München 1985.

des Sonntags in unserer Zeit wird nicht ausgegangen. Außer den theologischen Erläuterungen sind die Verstehenshilfen und die Anleitung zum Feiern dünn gesät (vgl. RGS 2,86-87). Einen breiten Raum nimmt auch das Thema María ein; es wird ebenfalls vom ersten Schuljahr an aufgebaut. Im Unterschied zu Exodus kommt die Glaubenshaltung Mariens von den biblischen Texten her deutlicher zum Ausdruck, besonders in RGS 3,32-33; 4,39-48. Bayern ist eben das Land der großen Marienwallfahrtsorte und -feste. Auch darum muß ein Schulbuch den Sinn der marianischen Frömmigkeit deutlicher erläutern, damit die Kinder diese Glaubenspraxis verstehen lernen.

Man vermißt in diesen Büchern das Aufschließen der Inhalte auf der Ebene existentieller Erfahrungen, auf die das kirchliche Feiern bezogen ist. Auch für kichengebundene Kinder ergäbe sich aus einer engeren Korrelation von Glaubensbotschaft und menschlichem Leben ein tieferes Verständnis des Weges, den die Kirche als Leib Christi mit den Menschen geht.

- 2.2.3 Die christlichen Feste sind ein Schwerpunkt religiösen Lernens in den Religionsbüchern für das 1.-4. Schuljahr. Im beigelegten Elternbrief ordnet H. Halbfas die in HF 1 zahlreich thematisierten Feste des Kirchenjahres nicht direkt dem Themenbereich Kirche zu. Das ist ein Indiz für die didaktische Akzentuierung dieses Themenkreises: Es geht ihm zuerst um das Sichtbarwerden des Hintersinns in Bildern, die die verschiedenen Erfahrungsdimensionen der Feste dem intuitiven Erfassen der Kinder vermitteln. Die Verknüpfung mit kirchlicher Praxis liegt so nicht auf der Ebene äußerlicher Präsentation religiöser Ausdrucksformen, über die das Auge rasch hinweggehen kann, sondern geschieht durch das Innewerden der bedrängenden und befreienden Erfahrungen des Lebens, die sich in den christlichen Festen verdichten. Ab dem zweiten Schuljahr wird der kirchliche Zusammenhang durch die Rahmenthemen eindeutig bestimmt. Die Fülle der Aspekte, die Relindis Agethen ins Bild setzte, mag den erwachsenen Betrachter zunächst ratlos machen, aber das Vertrauen in die Intuitionskraft der Kinder wird ihn eines besseren belehren. Erst wenn die Einbildungskraft der Kinder ausgebaut ist - und dafür muß der Unterricht ständig Anlässe bieten -, können die Bilder des Glaubens greifen und die Symbolsprache der Feste lebendig werden.

Zudem werden die Kinder sehr intensiv dazu angeregt, sich durch aktive Gestaltung eine Sache zu erarbeiten, z.B. Hungertuch (HF 2,58f), Kreuzweg (3,76f), Wallfahrt (3,78f), und die konkreten Anlässe zum Feiern im Schulleben zu realisieren (2,45-50.89-91; 3,51-58.116-118). Die Didaktik des Feierns in diesen Religionsbüchern ist darum ein großer Wurf, der die gängigen Praxismodelle von religiösem Lernen überbietet. Die anfänglichen Schwierigkeiten mit den Bildern und Texten werden durch die sorgfältigen Interpretationshilfen der Lehrerhandbücher aufgewogen.

Es ist hier nicht möglich, die didaktische Differenzierung der Feste einzeln aufzuführen und zu beurteilen. Es genügt festzuhalten: Der Ansatz ist stimmig für den, der nicht in eifertiger Geschäftigkeit auf lehrhafte Erklärungen kirchlichen Handelns bedacht ist, sondern die Lebensqualität der Feste im Herzen zu erspüren vermag. Wie könnten Kinder, die von ihren Eltern nicht in kirchliches Leben eingeführt werden, besser für die Sinnerspektiven christlichen Feiern sensibilisiert werden? Wie könnten Kindern, die kirchlich sozialisiert sind, besser erfahren, daß die Feste die Tiefenschichten des Lebens betreffen? Wenn es dem Religionsunterricht gelingt, die Herzen der Kinder in dieser Weise für das Transzendente zu öffnen, hat er mehr geleistet als was landläufig in den Gemeinden katechetisch (im weitesten Sinne) erschlossen wird. Wer glaubt, Kinder würden mit den großen Themen des Lebens (Tod, Freiheit, Aufmerksamkeit für die Notleidenden u.a.) überfordert werden, hält sie für infantil.

Halbfas hat Festzeiten thematisiert, die anderswo kein oder weniger Gewicht im Lernprozeß haben (Erntedank, Allerseelen, Fastnacht, Aschermittwoch, Fastenzeit, Sonntag), andere entfallen ganz (Christi Himmelfahrt, Fronleichnam, Allerheiligen, Taufe Jesu). Aber wenn Tiefe des Erfassens dem Verstehensprozeß mehr hilft als Vollständigkeit, ist die Kritik an diesen Entscheidungen ein sinnloses Erbsenlesen, zumal die Hauptfeste und -festzeiten sowie die Grundlinie christlichen Feiern anthropologisch und theologisch hinreichend klar werden. Ein Lernprozeß, der auf einer großen Zahl von Bekenntnissätzen und liturgisch-dogmatischen Sacherklärungen aufbaut, bringt nicht notwendigerweise einen Mehrwert bei Kindern, die das Feiern verlernt haben.

2.2.4 **Resümee:** Die starke Akzentuierung der Feste und Festzeiten in engem Bezug auf das Kirchenjahr ist für religiöses Lernen in der Grundschule in vollem Umfang berechtigt. Dafür sprechen vornehmlich folgende Sachverhalte:

a) Die Feste bilden in der religiös indifferenten Gesellschaft noch die einzigen (jedoch meist nur kalendarischen) Situationen im Leben aller Kinder, deren Gehalt religiös bestimmt ist und an deren Realität der Religionsunterricht wenigstens anknüpfen kann. Ihren Sinngehalt zu erschließen, ist freilich die didaktische Aufgabe.

b) Feste sind transparent auf Grunderfahrungen des Lebens, denen die Botschaft Jesu gilt.

c) Kinder haben Freude an Festen und am Feiern. Wenn ihr Gespür mit Erlebnissen und Handlungen gefüllt wird, können sie für die Tiefenstruktur der Feste und für den religiösen Horizont des Lebens, der sich in ihnen ausdrückt, aufgeschlossen werden.

d) Die Symbole und Handlungen des Feierns sind anschaulich-konkrete Zugänge zu Glaubenserfahrungen.

Das didaktische Interesse leitet sich also nicht von der Verkündigungstheologie ab, sondern geht von den sich in den Festen des Kirchenjahres verdichtenden Dimensionen existentieller und religiöser Erfahrung aus. Wie die Analyse gezeigt hat, kommen der Lernaufbau und Lernweg, den die Schulbücher von H. Halbfas zeigen, diesen didaktischen Ansätzen am nächsten. Der direkte Bezug auf kirchliches Handeln könnte jedoch deutlichere Konturen bekommen. EX und RGS setzen den Schwerpunkt auf das theologische Verstehen, vernachlässigen aber weitgehend das Feiernlernen und die Verknüpfung der Feste mit existentiellen Erfahrungen.

### 2.3 Sakramente

Es kann kein Zweifel daran bestehen, daß die Sakramente als die Zeichen der Nähe Gottes und als Grundvollzüge von Kirche ein unerläßlicher Lerninhalt des Religionsunterrichts sind. Das ergibt sich aus den eingangs angestellten Überlegungen. Die Interferenz zur Gemeindekatechese ist nicht nur kein Problem, sondern religionspädagogische Chance, wenn wir die von G. Biemer vorgeschlagene Verhältnisbestimmung als "Akzentverlagerung vom Verstehen in das Tun, von der Analyse in die Synthese, von der Kognition zur Realisation, von

der Theorieebene in der Praxisebene"<sup>29</sup> im Auge behalten. Nicht Ausgrenzung, sondern Kooperation ist der einzig situationsgerechte Weg<sup>30</sup>.

- 2.3.1 Traditionell beschränkt sich Exodus auf die Sakramente Taufe, Eucharistie und Buße. Was ein Sakrament ist, wird nirgendwo thematisiert<sup>31</sup>. Dagegen versucht man einen Weg über das Symbolverständnis, wenn auch in kurzatmiger Weise, d.h. die Symbolstruktur der Sakramente wird nicht in mehreren Schritten und von verschiedenen Situationen her erschlossen, sondern die Erfahrungen, die wir mit Symbolen verbinden, werden nur vorbereitend dargelegt. Am intensivsten geschieht dies noch beim Symbol Wasser als Lebenszeichen (EX 3,26) und beim Symbol Licht, allerdings nur im religiösen Kontext (EX 1,36-39.55; 2,35; 4,43). Mit der Entfaltung der Symbolstruktur von Brot und Wein kann man nicht zufrieden sein: EX 2 (50-51) erzählt nur den Weg von der Ernte zum Familientisch und (unvermittelt) zur Kommunion, verbunden mit dem gekürzten Gebet der Gabenbereitung. Könnte nicht gerade der ausgeklammerte Gliedsatz dieses Gebetes ("damit es uns das Brot des Lebens werde") ein Ansatz dafür sein, die Lebensqualität des Brotsymbols intensiver zu erschließen? Ein wenig klingt es in der Geschichte "Mamas Brot" (EX 3,102) an, aber eine anthropologische Deutung geschieht nicht. Eine Beziehung zum Brotwunder (erst in EX 4,70) und Brotwort Jesu, die dem Symbol auch für das Eucharistieverständnis wichtige Akzente geben, unterbleibt ebenfalls. Erst EX 4 (54f) stellt den Konnex zur Bedeutung in der jüdischen Paschafeier her. Als Element der Meßfeier finden wir es mehrfach. Der didaktische Akzent der Eucharistie liegt auf der Tischgemeinschaft und der theologischen Verbindung der Messe mit dem Abendmahl Jesu und seinem Mahl mit den

---

29 G. Biemer, Katechetik der Sakramente. Kleines Handbuch der Sakramentenpädagogik, Freiburg 1983, 22.

30 Umso erstaunlicher ist es, daß in dem jüngsten "Handbuch der Gemeindekatechese" von Emeis und Schmitt (Freiburg 1986) die Relation von Gemeindekatechese und Religionsunterricht in keinem der entfalteteten Problemfelder näher bedacht wird. Dem entspricht eine mancherorts vorfindliche Praxis, daß zwischen den beiden Praxisfeldern weder personell noch pastoral noch inhaltlich eine Verbindung hergestellt wird. Eine bedenkliche Entwicklung!

31 Der Begriff taucht nur zweimal und zwar in der Erläuterung des Beichtens (EX 3,74) und im Merktext zum Bußsakrament (EX 3,75) auf, ohne erklärt zu werden. Inhaltlich unvermittelt wird auch im Kontext von Kirche vom Wachsen des Reiches Gottes gesprochen (EX 4,11). Weder hier noch im Kapitel "Bilder vom Reich Gottes" wird ein Zusammenhang hergestellt.

Emmausjüngern, von dem aus auch in EX 2 (64-67) die Struktur der Messe entwickelt wird ("In die Kirche gehen"). Letzteres intensiviert EX 3 (98f) unter der Devise "Mitmachen". Mehrfach kommt das Brotbrechen zur Sprache (EX 2,18.62; 3,8.102-104), aber die christologisch-liturgische Akzentuierung spart eine nähere Deutung der Symbolhandlung aus. Nur aus dem Verständnis dieses Vorgangs könnten die Kinder die (überfordernde) Aufgabe angehen: "Über das Geheimnis von Brot und Wein bei der Eucharistie nachdenken" (EX 3,102). Um den Merktext über die Erinnerung der Messe an die Lebenshingabe Jesu am Kreuz zu verstehen (EX 3,105), müßten erheblich stärkere Verbindungslinien ausgezogen werden als die nichtsagende Arbeitsaufgabe in EX 3 (78). Das Eucharistiekapitel in EX 3 ist inhaltlich zu wenig durchdacht. Die intensivierende Wiederaufnahme aus EX 2 (64-69) bringt mehr theologischen Stoff, aber keinen neuen Zugang. In EX 4 spielt das Thema nur ansatzweise eine Rolle (73). Insgesamt also ein Sammelsurium von Elementen, deren innerer Konnex zu unklar entfaltet wird.

Mit großer Gründlichkeit werden dagegen vom ersten Schuljahr an die verschiedenen Aspekte des Bußsakramentes erschlossen, jedenfalls wenn man auch die zahlreichen ethischen Themen in diesen Zielkorridor einordnet. Die inhaltlichen Akzente sind: Konflikte in zwischenmenschlichen Beziehungen, Jesus und die Sünder, das Böse im Menschen, sich für das Gute entscheiden, sich versöhnen, Regeln und Gebote, schuldig werden, Bußsakrament als Vergebung und Neubeginn. Der Schwerpunkt des Themas liegt im dritten Schuljahr, dem Alter der Erstbeichte, während die Kinder schon im ersten und zweiten Schuljahr über kindliche Verhaltensweisen und das Sich-Versöhnen nachdenken und von der Zuwendung Jesu zu Sündern (nur) ein wenig erfahren (EX 1,18-19; 2,16-17). Die Einordnung des Gleichnisses vom verlorenen Sohn in den Kontext der "Bilder vom Reich Gottes" (EX 4,24-26) mag berechtigt sein. Für das Verständnis des Bußsakramentes ist es unverzichtbar. Die Versöhnungsbereitschaft Gottes als Grundlage kirchlichen Handelns wird an keiner anderen Stelle der Bibel mit solcher Eindringlichkeit erzählt; man sollte das Gleichnis daher nicht ausklammern. Es wäre besser im zweiten Schuljahr plaziert, um die Versöhnungswege Gottes im Kontext von "Gut machen" verständlich zu machen, zumal der Zusammenhang von Kreuz als

Lebensbaum, Lossprechung in der Beichte und Bittversen aus den Psalmen dort unvermittelt steht und das Verständnis der Kinder überfordert (EX 2,92). Zur Einsicht in die menschliche Grundsituation des Schuldigwerdens und zur Intention der Beichte gibt EX 3 genügend Ansätze. Erfreulicherweise wird der mißverständliche Begriff Fehler anstelle von Schuld und Sünde vermieden, aber nicht genügend klar ist, was Schuld und Sünde mit Gott zu tun haben. Gerade hier liegt ein wirkliches Problem unserer Zeit, das der Aufarbeitung bedarf. Trotz dieser Einwände ist dieses Thema recht gediegen entfaltet.

EX breitet ein Vielerlei an Elementen zum Sakramentenverständnis aus, aber es fehlt ein konsequenter Lernaufbau und (besonders bei der Eucharistie) eine innere Linie. Der Ansatz bei Symbolen scheint beabsichtigt zu sein, ist aber nur fragmenthaft durchgeführt.

- 2.3.2 Während EX (2,70-73) das Taufbewußtsein auch auf konkrete Konsequenzen für das Umgehen mit Situationen des Alltags in der neuen Beziehung zu Gott auslegt, bleibt Religion in der Grundschule bei der theologischen Erläuterung des liturgischen Geschehens. Die Lebenskraft des Wassers ist in einer vereinfachten Weise Anknüpfung für die Deutung der Taufe als Geschenk neuen Lebens von Gott (RGS 1,50f). Wahrscheinlich können die Erstklässler dieser Umdeutung des Symbols nicht so leicht folgen, wie es vom Buch beabsichtigt ist. Die sinnvolle Einordnung zwischen den Themen "Ostern feiern" und "Geborgen" ließe auch noch andere Akzente zu. Dem Gesamtkonzept von RGS entsprechend geht es aber hier und in RGS 2 (73.76-70) darum, alle wesentlichen Begriffe der Tauffeier in einfacher Sprache zu erklären: Christ werden, zur Kirche gehören, Taufformel, Kind Gottes, Pate, Zeichen, an Christus glauben (anhand der Äthiopiertaufe) u.a. Warum aber zweimal innerhalb weniger Seiten das gleiche Lied? Recht gefällig sind die Gedanken zum konkreten Sinn des Getauftseins und das Thema Namenspatron (2,78). Was aber soll der Impuls "Manche Kinder sind nicht getauft..."? Aus dem Kontext ist nur eine negierende Ausgrenzung möglich. Der Lebensbezug der Taufe wird also nur in innerkirchlichen Kategorien beschrieben.

Brot als Gabe Gottes, für das wir danken und dessen Weitergabe Liebe ausdrückt, ist der gelungene Ansatz für das Zentralsymbol

der Eucharistie (2,56f; 3,10-13). Auch die christologischen Akzente sind hier richtig gesetzt. Die Verteilung auf das erste und zweite Schuljahr ergäbe eine eindringlichere Lernsequenz. Die andere Linie von Anfang an ist das Feiern des Gottesdienstes: als Mitte der Pfarrgemeinde (1,5-15; 2,87) und als Hören auf Gott (1,15; 2,16). Der Ruf der Gläubigen im Hochgebet verbindet die biblischen Erzählungen von Passion und Auferstehung (im Kontext der Karwoche) mit der Meßfeier (2,71). In RGS 3 wird das Gedächtnis von Tod und Auferstehung Jesu in der Eucharistie mehrfach wieder aufgegriffen (54.56.57.62.63.66.69).

Mit einem soliden Konzept vermittelt das Buch die entscheidenden Aspekte des Eucharistieverständnisses in dreifacher Weise:

- a) Der Schwerpunkt im Kapitel "Die heilige Messe feiern" (3,49- 60) liegt auf dem Zusammenhang der Messe mit den Mahlfeiern Jesu, besonders seinem letzten Paschamahl; dabei wird auch der Aufbau der Meßfeier erarbeitet und die Glaubenserfahrung Israels einbezogen. Leitgedanke ist die Gemeinschaft mit Christus im Mahl. Darin ist die Wandlung von Brot und Wein integriert; dieses geheimnishafte Geschehen wird sinnvollerweise nicht besonders ausgestaltet (56). Die Deutung der Gaben durch das Wort Jesu ist bereits im Kapitel "Brot für das Leben der Welt" (12f) vorbereitet und wird nochmals im folgenden Kapitel vertieft. Zur Deutung von drei Vollzügen der Meßfeier gibt das Buch als Anknüpfung Beispiele aus der Erfahrungswelt der Kinder: Zusammenkommen zu einer Gemeinschaft (50f), miteinander essen (52), sich erinnern (56). Daß dieses Schulbuch nur den kognitiven Lernweg (hier via negationis) kennt, wird schlagartig an der folgenden Aufgabe deutlich: "Spielt ein Festmahl in stummer Darstellung und ohne Gegenstände! Woran könnt ihr erkennen, daß es ein festliches, frohes Beisammensein ist?" (52). Wohin sollte der Weg des Als-ob führen, wo alle Menschen das Feiern nur in gediegenen wirklichen Feiern lernen? Erfreulich sind die starken biblischen Akzente.
- b) Das Kapitel "Ich bin bei euch alle Tage" (3,61-72) vertieft zwei Kernpunkte der Eucharistie: Christus ist Brot des Lebens; in der Messe wird die Selbsthingabe Jesu gegenwärtig (vgl. auch 2,67). Das Geheimnis der Liebe Christi ist der bewegende Grund für eine neue Existenzweise: in Christus sind die Menschen einander verbun-

den und aus seiner Gegenwart im eucharistischen Brot folgt das Dasein füreinander. In dieser Grundlinie sind noch Erklärungen zu den wichtigsten Formen der eucharistischen Frömmigkeit eingeflochten: Fronleichnam, Tabernakel, Monstranz u.a. Die Inhaltsstruktur ist beeindruckend, aber die dichte theologische Sprache (66.69) erschwert das Verständnis. Die erarbeiteten Symbole Brücke und Weinstock (64f), die Erzählung vom geopfertem Bambus (66) sowie die Kunstbilder helfen dagegen ein gutes Stück weiter.

c) RGS 4 (70f) greift das Brotbrechen in der Eucharistie auf und erarbeitet auf dieser Grundlage die Wesenszüge von Kirche. Die Symbolik ist gut vorgestellt, aber die Konkretion im Leben der Kinder fehlt.

Das Eucharistiekonzept gehört zu den stärksten, aber auch schwierigsten Themen von RGS. Lebendig werden die Inhalte für Kinder wohl nur dann, wenn sich Eltern und Gemeinde mit ihnen auf den aufgezeigten Weg machen.

Zum Bußsakrament entfaltet RGS einen derart breiten Lernweg, wie wir ihn nirgendwo finden. Die Akzentuierung der Vergebungsbotschaft des NT in RGS 1-4 verdeutlicht wiederholt den Glaubenshorizont, der auch ein realitätsgerechtes Reden von Schuld und Sünde zuläßt. Die Autoren haben es sich offenbar zur Aufgabe gemacht, die Kinder im Blick auf ganz konkrete Situationen ihres Lebens zur Gewissenserforschung anzuleiten. Dieser Aspekt ethischer Erziehung ist sehr gründlich bearbeitet. Aber mußte deswegen auch so oft, geradezu penetrant, vom Schuldigwerden und Sündigen die Rede sein? Sicher wird die Schuldverfälschung in unserer Gesellschaft verdrängt. Aber fördern wir bei Kindern das Verständnis, wenn am Ende des Nachdenkens über unser Verhalten immer wieder die Schuld betont wird? "Erkennen, was gut ist" heißt der Abschnitt zur Gewissenserforschung (3,18f). Brauchen die Kinder dazu nicht mindestens ebenso viel konkrete Anleitung wie zur Einsicht in das Böse? Auch davor muß gewarnt werden, daß die Begriffe Schuld und Sünde durch den Begriff Fehler ersetzt werden. Das sind doch zwei verschiedene Dinge, wenn auch der landläufige Sprachgebrauch nicht differenziert. Was geschieht in den Herzen der Kinder, wenn die kindhafte Unfähigkeit, Situationen des Alltags sinnvoll zu bewältigen ("Fehler machen"), direkt mit dem biblischen Wort von den Verlorenen, um die sich

Gott sorgt, verknüpft wird (2,44f)? Der Begriff Fehler ist doch bei Kindern vielfältig besetzt. RGS 4 (10f) versucht zwar mit Hilfe des Begriffes Verantwortung Fehler und Sünde zu unterscheiden, am Ende des Textes bleiben die Begriffe (ebenso in 4,54) aber vermischt. Wir sollten eindeutig von Schuld und Sünde sprechen und zwar im Blick auf den Willen Gottes, der die Welt gut geschaffen hat, uns in die Verantwortung für ihre Gestaltung nimmt und dazu Wegzeichen aufgerichtet hat. Das Wiedergutmachen der Beichte böte Anlaß, zur positiven Weltgestaltung in konkreten Lebenssituationen anzuleiten. Für eine zweimalige breite Darstellung des Geschehens der Beichte besteht kein Grund (3,15-26; 3,53-64), zumal Schuldigwerden und Vergebung auch noch in anderen Kontexten thematisiert werden. Gut bearbeitet sind die Aspekte: Unsere Schuld hat mit Gott zu tun (4,12f) - Einander vergeben (1,62f; 2,44f. 59; 3,20; 4,56f) - Schuld eingestehen (4,11.54.60). Das Thema Bußsakrament könnte also gestrafft werden zugunsten ethischer und biblischer Themen.

Trotz einiger Einwände bietet RGS ein gründliches und differenziertes Lernkonzept zum Verstehen der Sakramente. Besonders Eucharistie und Buße sind die beherrschenden Themen der Schulbücher. Häufig werden Bezüge zur Lebenswelt der Kinder hergestellt. Dennoch bleibt das Nachdenken über existentielle Erfahrungen hinter der Glaubenssprache zurück. Die Verarbeitung der Themen geschieht nahezu ausschließlich auf kognitivem Wege. Die zahlreichen ansprechenden Bilder ermöglichen jedoch auch meditative Unterrichtsschritte. In methodischer Hinsicht müßten die Bücher variabler werden.

2.3.3 Völlig anders thematisiert H. Halbfas die Sakramente. Man wird seinem Konzept nicht gerecht ohne den Blick auf seinen religionspädagogischen Ansatz<sup>32</sup>.

- a) "Ihr erster didaktischer Ort" ist "zweifelloso die Gemeinde und nicht die Schule", aber der Religionsunterricht bleibt nicht "frei von dieser Aufgabe".
- b) Das Verständnis der Sakramente kann sich nur in der Kommunikation der Gemeinde bilden, wo sie in ihrer Symbolstruktur eine zentrale Funktion besitzen. Es ist unbezweifelt, "daß der eigentliche Sakramentenunterricht sich auf dem Boden und in Interaktion mit der Gemeinde vollzieht". Wegen dieser Schwerpunktsetzung ist zu beachten, daß "das schulisch Gebotene und Mögliche nicht für das Ganze gehalten wird und keinen verzeichnenden Stellenwert beansprucht".

---

32 Vgl. Lehrerhandbuch 3 (s. Anm. 25), 372-384.

c) Während bisher die Sakramente "immer nur theologisch erklärt" wurden, gibt H. Halbfas der Sprache des Symbols und der Erzählung den Vorrang vor dem beschreibenden und argumentativen Zugang. Im Rückgriff auf die Sakramententheologie von L. Boff will er die analoge und symbolische Dimension erschließen, damit zunächst die affektiven Kräfte angeregt und die existentielle Betroffenheit angerührt werden.

Darin liegen die Gründe für den konsequenten Lerngang von der Symbolerfahrung her und für das Einhalten dieser Lernebene: "Die Sprache des Symbols will über die vermeßbare Oberfläche der Dinge hinaus und die Welt auf ihren Hintergrund durchsichtig machen"<sup>33</sup>. Erst am Ende des dritten Buches wird die symbolische Kommunikation zur digitalen (d.h. beschreibend-argumentativen) über den Begriff Symbol erweitert (HF 3,98) und die Transparenz des Symbols Brot für den sakramentalen Charakter, den es durch Jesus erhält, geöffnet (98). Die Lernsequenz vermittelt auch hier überwiegend solche Symbole, die im Vollzug der Sakramente Bedeutung haben: Licht, Wasser, Brot, Mitte (Altar), Baum (Kreuz, Weinstock). Es wird sehr wenig erklärt, aber die Kinder werden mit dem Sinngehalt der Symbole durch sinnliche Wahrnehmung, Meditation und Erzählung vertraut. An diese Lernerfahrungen der Kinder schließt sich erst der religiöse Kontext der Symbole an bzw. baut darauf auf.

Die geheimnisvolle Kraft des Wassers ist Deutungsansatz für das Verstehen der Taufe. Über die Lernelemente des Buches hinaus sollen die Kinder nicht nur nichtbiblische und biblische Wassergeschichten kennenlernen, sondern auch mit dem Wasser vielfältige sinnliche Erfahrungen machen<sup>34</sup>. Dennoch ist nicht einzusehen, weshalb die Symbolstruktur der Taufe selbst unbesprochen bleibt. Dem Ansatz würde kein Abbruch getan. Bei der Wiederaufnahme des Themas in HF 4 (66f) wären sehr wohl auch Gedanken angebracht, in denen der Zusammenhang zum Rahmenthema ("Mit der Kirche leben") und die existentielle Bedeutung des Getauftseins näher beleuchtet werden. Dem Schüler-Lehrer-Gespräch bleibt zu vieles überlassen.

Ähnliches gilt für die Behandlung des Bußsakramentes (HF 3, 59-63). Von der Bibel her gibt das Buch einen sehr ansprechenden Zugang (Lk 15,11-32; Joh 8,2-11), der auch in der meditativen Reflexion auf das Sich-Anvertrauen in der Beichte und durch die Lossprechungsformen das Handeln der Kirche einbezieht. Unaufdringlich verdeutlicht der Text von W. Willms aus dem Evangelium den befreienden Vorgang des Beichtens, so daß die

33 Ebd. 383.

34 Lehrerhandbuch 2 (s. Anm. 26), 493-497.

Gefühle und Gedanken der Schüler im Gespräch der Klasse gut abgewogen werden können. Könnten die Kinder nicht in ebenso bedächtiger Weise zum Nachdenken über das Schuldigwerden angeregt werden? Brauchen sie nicht auch Impulse zum Unterscheiden von Gut und Böse? Es kann nicht behauptet werden, daß die Bücher den Anspruch der Botschaft Jesu an menschliches Handeln vernachlässigen. Aber Gewissenserforschung und Reue haben auch im Prozeß des Erwachsenwerdens eine bedeutsame Funktion. Natürlich hängen Verständnis und Verbindlichkeit der Vergebungsbotschaft vom Umgang des Lehrers mit den schulischen Konflikten der Kinder ab<sup>35</sup>. Aber gibt es in der Grundschulzeit nicht auch schon Schritte der Ablösung zu selbständigem Urteilen und Gestalten, die vertieft werden können?

Beeindruckend ist der Weg zum Verständnis der Eucharistie. Die Symbolkraft des Brotes für Leben und Solidarität der Menschen ist von HF 2 an (12-14.42-43.54.73-75) der Ansatz für die Begegnung mit Christus, dem "Brot der Welt" (3,37), der sich unbegrenzt verteilt<sup>36</sup> an die, die Hunger haben. Die Solidarität Jesu mit den Armen, den sozial Verwundeten, in ihrer Menschenwürde Verletzten, im Lebensrecht Geschmälernten<sup>37</sup> verlangt die Bruderschaft der Gemeinde, ohne die Eucharistie ein sinnleeres Geschehen bleibt (vgl. 1 Kor 11,20). Brotbrechen und Gastmahl als Ausdruck von Versöhnung sind die Grundlinie des Themas, die von wichtigen Bibeltexten über das Handeln Jesu aus (Mk 2,13-17; EX 16,12-15; 1 Kön 17, 8-16; 2 Kön 4,42-44; Mt 14,13-20; Lk 22,7-20; Lk 14,15-24) und anhand von Erzählungen und Bildern in den Lebenshorizont hinein entfaltet werden. Erfahrungen der Kinder selbst kommen kaum zur Sprache, aber das durchdachte und vorbereitete Feiern der Kinder in der Schule soll zu einem Abglanz dessen werden, was Eucharistie eröffnet. Dieser Ansatz könnte erweitert werden durch andere symbolhafte Vorgänge der Messe (z.B. eingeladen werden, das Wort Gottes hören, Fürbitte, Friedensgruß). Der direkte Bezug auf die Liturgie bleibt auch hier karg bemessen. HF 3 (68-70) ermöglicht jedoch eine gute Deutung der Eucharistie auf

---

35 "Ein Lehrer, der unsere Geschichte (Joh. 8,2-11, R.O.) Kindern vermittelt, gerät zwangsläufig unter ihren Maßstab. So oft in der Schule ein Konflikt ausbricht, Kinder etwas falsch machen, sich gegeneinander oder gegen Fremde verfehlen, möchten sie in der Art, wie Lehrer ihre Verfehlungen behandeln, einen kleinen Abglanz der verzeihenden Güte und Menschenfreundlichkeit Jesu erleben. Ob sie darauf beim eigenen Lehrer zuverlässig hoffen dürfen?" (Lehrerhandbuch 3 - s. Anm. 25 - ,406)

36 HF 3, 45-49.

37 Vgl. Lehrerhandbuch 2 - s. Anm. 26 - ,356

Tod und Auferstehung Jesu von ihrer Mitte, dem Hochgebirge aus. Auf dem Verständnis der eucharistischen Gaben von Brot und Wein basiert in HF 4 (68f) der Auftrag der Kirche zum Zeugnis der Liebe und zur Einheit der Menschen.

Die Schulbücher von H. Halbfas zeigen in eindringlicher Weise, daß der Ansatz bei der Didaktik der Symbole die Schüler sehr viel intensiver in die anthropologischen und theologischen Dimensionen der Sakramente einzuführen vermag als langatmige begriffliche Erläuterungen. Eine Bedingung dieses Ansatzes darf jedoch nicht zu gering veranschlagt werden: Unterricht muß zuerst Wege des Erlebens und Handelns gehen, ehe die Inhalte kognitiv erklärt werden. Ob die Schule, nicht nur der Religionsunterricht, bereit ist, sich dahin gehend zu verändern?

### 3. Schlußüberlegungen:

Am Ende der Analyse und Beurteilung der Schulbücher bleibt die Frage offen, ob und inwieweit der Religionsunterricht in der Grundschule unmittelbar in konkrete kirchliche Vollzüge einführen und einüben sollte. Diese Frage wird sicher von Pädagogen, die ihren Schwerpunkt in der Gemeinde haben, anders beantwortet als von Religionslehrern. Die unterschiedlichen Auffassungen können und dürfen aber nicht zu einem Auseinanderdriften der Praxisfelder führen, wie es derzeit den Anschein hat. Geistliche fordern immer noch weitgehend die direkte Einführung in kirchliche Praxis und fühlen sich fehl am Platz, wenn ihnen das nicht so recht gelingen will.

Zu bedenken ist, daß jedes Sprachspiel an bestimmte Kommunikationsstrukturen gebunden ist. Diese gewachsene liturgische und dogmatische Glaubenssprache ermöglicht Verständigung unter denen, die sich auf ihren Bedeutungsgehalt existentiell eingelassen haben und sich mit ihren erworbenen Einstellungen und Interpretationsmustern darin einfinden können. Diese Voraussetzung kann in der Regel für die Gemeinde als Erfahrungs- und Lernort angenommen werden<sup>38</sup>. Wo wir im Religionsunterricht Kinder antreffen, die durch die Familie einen lebendigen Bezug zur Gemeinde haben, ermöglicht auf den ersten Blick die direkte Hereinnahme und Erschließung der Glaubensvollzüge einen wichtigen Lernschritt, dessen Akzent auf der kognitiven Lernebene liegt. Die Einführung in kirchliches

---

<sup>38</sup> Die Erfahrungen in der Gemeindekatechese zeigen, daß man auch dort nicht selbstverständlich von dieser Voraussetzung ausgehen kann. Die Bereitschaft, sich auf das Sprachspiel der Gemeinde einzulassen, ist jedoch größer als im Religionsunterricht.

Handeln könnte auch den direkten Vollzug im Raum der Schule implizieren (z.B. Gebet und Gottesdienst). Zumindest gibt es keinen Grund, dies kategorisch abzuweisen, da Religion primär kein Lehrgebäude ist, sondern Ausdruck einer Sinndeutung und Lebenshaltung. Einer solchen Situation entspricht "Religion in der Grundschule". Dennoch erkennen wir auch hier fortwährend, daß sich Worte und Symbole gewissermaßen verselbständigen. Sehr leicht hantieren wir "mit abgenutzten, hohlen Wörtern, deren stimmige Korrektheit uns kaltläßt, weil wir ihre lebendige, mitreißende, entflammende Wirklichkeit und Kraft verloren und 'vergessen' haben"<sup>39</sup>.

Die Dinge kommen bei Kindern und Jugendlichen nur ins rechte Lot, wenn wir die religiösen Ausdrucksformen im Kontext menschlicher Wirklichkeit und in Korrelation zu konkreten Erfahrungssituationen nicht nur kognitiv, sondern auch erlebnisbezogen und handlungsorientiert erschließen. Diesen didaktischen Weg muß der Religionsunterricht auch in der direkten Verständigung über kirchliches Handeln gehen. Aber das Problem besteht darin, daß diese Voraussetzungen nur selten gegeben sind und eher zurückgehen als ansteigen. Wo fangen wir dann mit der Verständigung an? Sicher nicht direkt bei den religiösen Vollzügen selbst, weil unter den Sonderbedingungen der Schule bestenfalls etwas angelehrt wird und der religiöse Lernprozeß ohne die vertiefende Katechese der Familie und Gemeinde in der Regel im Unverständnis endet. Die Kinder bedürfen vielmehr zuerst der Sensibilisierung für die tieferen Dimensionen der Wirklichkeit. Sie lernen darin aber wenig durch die begriffliche Unterscheidung von Erfahrungswegen (vgl. EX 1,17). Es geht vielmehr um einen Lernprozeß, in dem mit den Kindern die gemüthhaften Kräfte, Haltungen und Wahrnehmungsformen in ganzheitlicher Erlebnisgestalt angeregt und aufgebaut werden, die auch in den religiösen Ausdrucksformen wirksam sind: sehen, hören, still werden, Dinge, Ereignisse und Handlungen als Symbole wahrnehmen, die metaphorische Dimension von Sprache spüren, miteinander feiern u.a. In diesem Lernprozeß, der vom Horizont der Kinder ausgeht, ihre Erfahrungswelt anspricht und auslegt, haben dann aber religiöse Ausdrucksformen ihren Ort. Jedoch ist Behutsamkeit gefordert, damit nicht etwas aufgestülpt wird, für das noch kein Gespür besteht. Solche Lernformen sind auch Stationen auf dem Weg der Einübung in religiöses Handeln. Diesem Ansatz folgen die Bücher von H. Halbfas. Exodus startet auf einer ähnlichen Spur, verläßt sie aber in den Büchern 3 und 4, bleibt also in dieser Hinsicht ergänzungsbedürftig.

---

39 Th. Schneider, Was wir glauben. Eine Auslegung des Apostolischen Glaubensbekenntnisses, Düsseldorf 1985, 333. Was Th. Schneider hier vom Heiligen Geist sagt, gilt für nahezu alle religiösen Symbole und Begriffe.

Wann der Lernprozeß in der Schule die direkte Einübung religiöser Vollzüge zuläßt, hängt von der gewachsenen Sensibilität und Motivation der Kinder ab. Die Frage läßt sich demnach nicht allgemein entscheiden, fällt also in den Bereich der religionspädagogischen Kompetenz des Religionslehrers. Daß der Religionsunterricht dafür offenbleibt, gehört jedoch zur Sachgerechtigkeit der Religionsdidaktik.

Prof. Dr. Rudi Ott  
Hinkelsteinerstraße 24  
6500 Mainz-Bretzenheim

BERNHARD JENDORFF

## ELEMENTE GESCHICHTLICHEN LERNENS IN DER GRUNDSCHULE

Ein Grundschüler wird nicht erst und ausschließlich im Sachunterricht mit Geschehenem, mit der auf die Zukunft einwirkenden Geschichte konfrontiert. Bereits in seiner Vorschulzeit erfährt er, "daß dauernd etwas geschieht und vorübergeht, daß er sich auf etwas Künftiges freuen und über etwas Vergangenes nachdenken, sich daran erinnern kann. Er erkennt weiter, daß etwas Vergangenes noch weiterwirkt."<sup>1</sup> Dem Kind werden Märchen erzählt. In ihnen handelt(e) irgendwer oder jedermann im nicht historischen Irgendwann und -wo. "Es war einmal" ist "die erste Scheidung zwischen Vergangenheit und Gegenwart, gewissermaßen ein erstes geschichtliches Bewußtsein der Trennung der erlebten Welt in eine solche, die ist und in der man lebt, und in eine solche, die war und in die man sich hineinversetzt."<sup>2</sup> Ein entscheidender Schritt der Kinder zur Geschichte wird durch das Erzählen von Sagen und Legenden getan. Sie sind gebunden an eine konkrete Person im Kontext ihrer Zeit und Um-/Mit-Welt. Sowohl Märchen als auch Sagen und Legenden sind für Kinder geeignete Wege, sich in Geschichte einzuleben, sich in das dynamische Werden einzuordnen. So können sie an den vermittelten Erfahrungen partizipieren und mit ihnen ein eigenes Leben gestalten.

1. Sachunterricht - Religionsunterricht

Der Religionsunterricht (= RU) in der Grundschule geht davon aus, daß die Offenbarung Gottes und die menschlichen Erfahrungen in Wechselbeziehung stehen, daß Lebenssituation der Schüler und Glaubenstradition der Kirche korrelieren. Dieser theologische Unterricht ist mit seinem spezifischen Curriculum in den Kanon der erziehenden und bildenden Schulfächer unverzichtbar integriert.

Globalziel des Geschichtsunterrichts ist es, einen Beitrag zu leisten, "die heute notwendige Beteiligung möglichst Vieler an der Gestaltung unserer Gesellschaft zu ermöglichen und zugleich die Chancen für alle im Rahmen des Grundgesetzes vertretenen Positionen - ... - zumindest nicht zu verringern."<sup>3</sup>

Um die junge Generation vor einer Selbstamputation ihres Standbeins in der Vergangenheit zu bewahren und ihr ein Stolpern oder sogar Fallen in die Zukunft zu

1 O. Betz, Frag-würdigkeiten. Überlegungen, Anregungen der Katechese der Gegenwart, München 1967, 113.

2 H. Roth, Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, München<sup>2</sup>1968, 69.

3 J. Huhn, Elementare Formen historischen Lernens, in: Geschichtsdidaktik 2 (1977) 149-165, hier 150.

ersparen, müssen bereits Grundschüler erlernen, mit Geschehenem zu arbeiten. Vorrangig der Sachunterricht vermittelt diese Fähigkeit. Sein Ziel: langsame Entwicklung des Zeitverständnisses, "Einsicht in den Wandel gesellschaftlicher, staatlicher, kultureller, technischer oder wirtschaftlicher Phänomene, Aufbau einfacher modellartiger Vorstellungen über historische Gesellschaften, Staaten, Kulturen usw., ferner Einsicht in das Gewordensein der Gegenwart und in die Unwiederholbarkeit des Geschehenen, Einblick in den Zusammenhang zwischen Ort- und 'Heimat'-Geschichte und überregionaler Geschichte", schließlich auch elementarerer "Umgang mit historischen Quellen."<sup>4</sup>

Diese anspruchsvolle Zielsetzung darf nicht begrenzt eingefächert werden in den Sachunterricht; sie muß interdisziplinär erarbeitet werden.

Der RU, der "eine kritische, produktive Wechselbeziehung (herstellt) zwischen dem Geschehen, dem sich der überlieferte Glaube verdankt, und dem Geschehen, in dem Menschen heute - ... - ihre Erfahrungen machen"<sup>5</sup>, ist geeignet, geschichtliches Denken zu fördern und geschichtliche Erkenntnisverfahren einzuüben. Kooperation und Serviceleistungen anderen Fächern zu erbringen, ist eine didaktische Notwendigkeit und eine theologische Qualität des RU.

Zur Zeit ist es (noch) nicht möglich, weder ein die Schulfächer übergreifendes noch ein Willkür und Zufälligkeit verabschiedendes, ein horizontale und vertikale Sequentialität beachtendes Curriculum geschichtlichen Lernens im Sachunterricht anzugeben: Zu dürftig sind die neueren entwicklungspsychologischen Befunde. Die Geschichtsdidaktik zeigt allgemein zu geringes Interesse an der Grundschule. Die Schwierigkeit des Problems wird noch größer - aber auch verständlicher -, wenn man bedenkt, "daß jeder einzelne in seine eigene Geschichte verstrickt ist und ein erkennendes Bewußtsein von eben dieser seiner eigenen Geschichte aufzubauen hat. Historische Erfahrungen sind nur bedingt übertragbar und kommunikabel, weil sie stets ein Moment der persönlichen Betroffenheit und Relevanz voraussetzen, das sich nicht generell für jeden gleich ergibt. Darum fällt es auch so schwer, eindeutig und widerspruchsfrei zu definieren, was in der Geschichte wichtig ist und was nicht."<sup>6</sup>

---

4 P. Knoch, Geschichte, in: B. Kochan/E. Neuhaus-Siemon (Hg.), Taschenlexikon Grundschule, Königstein/Ts. 1979, 143-144, hier 143.

5 Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr, o. O. (München) o. Z. (1984), 242.

6 W. Hug, Produktives Lernen im historischen Unterricht der Grundschule, in: I. Hantsche/H.-D. Schmid (Hg.), Historisches Lernen in der Grundschule. Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, Stuttgart 1981, 59-80, hier 75.

Die Lehrpläne für den Sachunterricht sind auch Dokumente systematischer Unsicherheit. In ihnen finden sich nicht immer zum Nachteil der Schüler und ihrer Bildung - trotz heftiger, teils berechtigter Kritik<sup>7</sup> - Prinzipien und historische Themen der Heimatkunde-Lehrplantradition. Eine quantitative Analyse zeigt, daß der "Anteil historischer Themen bzw. Ziele am gesamten Sachunterricht zwischen etwa 20 % (Berlin und Bayern bei günstigster Berechnungsart) und ca. 1 % (Hessen, Niedersachsen, Baden-Württemberg)"<sup>8</sup> liegt. Es muß die Gefahr gesehen werden, daß Fähigkeitskomplexe, die für ein historisches Verständnis konstitutiv sind, hinter anderen, die durch die Schule gefordert und gefördert werden, zurückbleiben. "Fehlende Anregungssituationen für historisches Lernen verhindern nicht nur das Tempo der kognitiven Entwicklung, sie beeinflussen auch die Motivationsstruktur für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe negativ."<sup>9</sup>

Grundschulpädagogen, die sich für die Zukunft junger Menschen verantwortlich wissen, entfalten behutsam - die Neugier ihrer Schüler in Dienst nehmend - das geschichtliche Bewußtsein. Sie greifen die vagen spontanen Ansätze auf, befriedigen, stärken, kultivieren sie. "Geschichtliches Interesse zu erwarten, wo keine Begegnung mit der Geschichte geboten und gepflegt wurde, ist naiv."<sup>10</sup> Das gilt bereits für die vorschulische Erziehung - beispielsweise bei sonntäglichen Fahrten über Land, wenn die Familie an einer Kirche, einem Kloster vorbeikommt, ein Kreuz, einen Bildstock passiert, Feste, Märkte besucht oder über einen alten Friedhof geht.

Die Kinder lernen - meist spielerisch - Temporaladverbien zu gebrauchen: Jetzt bin ich ... - Früher war ich ... - Später will/werde ich sein ... Bilder aus der frühen und späteren Kindheit der Heranwachsenden sind anschauliche, lebensnahe Medien. Die Schüler sind an diesen Quellen inter-essiert, sie kommen darin vor.

Die Kinder werden mit der Zeit sicherer, die Uhr und den Kalender zu gebrauchen. Die Kategorien früher - später, vorher - nachher reichen ihnen für die Zeitbestimmung bald nicht mehr aus. Sie gliedern die Zeit in Stunden - Tage - Monate - Jahre. Die Schüler lernen zu datieren: Heute, am 09.02.1986 ... - Vor einem Monat, im Januar 1986 ... - In einem Jahr, 1987 ... "Der grundsätzlichen Orientie-

7 Vgl. G. Beck/C. Claussen, Sachunterricht, in: Kochan/Neuhaus-Siemon (s. Anm. 4), 372-382, hier 374 f.

8 H.-D. Schmid, Historisches Lernen in der Grundschule, in: K. Bergmann u. a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Band 2, Düsseldorf 1980, 115-121, hier 118 f.

9 H. Günther-Arnd, Psychologische Voraussetzungen historischen Lernens in der Primarstufe, in: Hantsche/Schmid (s. Anm. 6), 12-32, hier 25.

10 Roth, (s. Anm. 2), 62.

rung an unserer Zeitrechnung kann hier eine wichtige Ordnungsfunktion zugemessen werden, die die gewonnenen Erkenntnisse zu Verankerungspunkten macht, bei denen der weiterführende Unterricht ansetzen kann."<sup>11</sup> Eine Zeitleiste, an die optische Medien bei den Jahreszahlen angebracht werden, macht zeitliche Abstände und Proportionen deutlich. Sie prägt die Datierungen besser ein als eine ausschließlich verbale Nennung:

1951: Bau der katholischen Kirche: Fotografien - möglichst mit Personen, die den Kindern bekannt sind -, eine Grafik, ein Symbol des Kirchengebäudes. - Die (religiöse) Umwelt wird durch 'guided discovery' erschlossen, strukturiert, erweitert. Die Lokalgeschichte, ihr Specificum ermöglicht Realbegegnungen, läßt be-greifen. Die Kategorie Zeit ist lebensnah.

Langsam entstehen Zeit-Inseln. Sie sind nicht nur numeriert. Auf diesen Inseln lebten, handelten Menschen. Es geschah etwas. Personen, Handlungen, Gegenstände konkretisieren die Datierungen. Zuerst sehen die Schüler die Zeit-Inseln von fern ungenau. Abgerundete Jahreszahlen ermöglichen eine Vororientierung, ein vage Einordnung. Präzisierungen erfolgen bei der Arbeit an den Zeit-Inseln.

1500 - 1550: Luther-Zeit

70 - 100: Evangelisten-Zeit

30 - 70: Apostel-Zeit

0 - 30: Jesus-Zeit. - Obwohl die Datierung historisch unpräzise, ja sogar falsch ist, kann sie für eine Vor-Orientierung vertreten werden.

520 v. Chr.: Wiederaufbau des Tempels in Jerusalem

932 v. Chr.: Reichsteilung

bis 722 v. Chr.: Nordreich - Israel

bis 586 v. Chr.: Südreich - Juda

1000 v. Chr.: König-David-Zeit

So wie jeder Grundschüler einige wesentliche Textstellen aus der Urkunde des biblischen Glaubens auswendig aufsagen und zentrale Gebete der Kirche mit den Mit-glaubenden sprechen können muß, so hat er auch am Ende der ersten vier Schuljah-re Richtung weisende - möglicherweise nicht mehr als 10 - Zeit-Inseln der Ge-schichte des Volkes Gottes genauer zu kennen.

Die Schüler datieren von den Zeit-Inseln aus: Vor der ... -Zeit. - Nach der ... -Zeit. Neue Zeit-Inseln entstehen, die durch Menschen, Handlungen, Monumente konkret sind.

Geschehensabläufe in einer Zeitspanne von - bis werden erkannt. Veränderungen und Entwicklungen beispielsweise im Zeitraum von

30 - 64: vom Tod Jesu bis zum Tod des Apostels Paulus in Rom werden sichtbar.

---

11 K.-H. Zuber, Zur Wissenschaftsorientierung elementaren historischen Lernens, in: Hantsche/Schmid (s. Anm. 6), 33-49, hier 45.

Warum-Fragen, Fragen nach den Gründen geschichtlicher Phänomene, nach Ursachen der Entwicklungen sind zu stellen. "Die Frage 'Warum?' löst Selbstverständlichkeiten auf, führt zur Einsicht in Veränderungsmöglichkeiten, -notwendigkeiten aber auch in Veränderungsgrenzen."<sup>12</sup> Bei der Befragung der Geschichte und ihrer Entwicklung auf Ursachen und Folgen hin werden elementare sozialwissenschaftliche Fragestellungen und Verfahren von den Grundschulern angewandt.

Die Begründungsfaktoren werden geordnet, kategorisiert, geklärt: psychische, sozialpsychologische, soziologische, ökonomische, geographische, historische, ideologische, theologische ... Gründe des Geschehens, Motive des Handelns. - Um kein Mißverständnis entstehen zu lassen: Entscheidend ist nicht, daß die wissenschaftlich richtigen Bezeichnungen genannt werden, "sondern daß die von ihnen repräsentierten Fragestellungen von den Schülern erkannt und angewendet werden können."<sup>13</sup> Neue Begriffsschöpfungen in der Sprache der Kinder sind denkbar, sogar wünschenswert.

Wer Begründungsfaktoren suchen und ordnen will, muß wissen, was damals - in der begründenden Zeit - war. Die Schüler haben historische Fakten zur Kenntnis zu nehmen. Vor allem dem erzählenden Lehrer kommt der informierende Part zu.

Die verursachenden Faktoren einer geschichtlichen Entwicklung sind in den meisten Fällen nicht gleichgewichtig. Bewertungen sind vorzunehmen. Ein unreflektiertes Urteil greift oft zu kurz. Die Schüler müssen die Fragen stellen lernen: Wer hat uns das überliefert? - Warum sagt uns die (verbale, ikonische, haptische) Geschichtsquelle das so? Die Kenntnis der Herkunft der geschichtlichen Information, der Standortgebundenheit des Autors ist ein Wegweiser der Bewertung und Gewichtung, der Interpretation und Deutung. Nicht selten wird die Notwendigkeit weiterer - ergänzender, kontrastierender - Informationen sichtbar.

Letztlich steht die Beantwortung der Frage nach dem Beurteilungsmaßstab des Geschehens, der Geschichte an. - Hier werden sich in der Regel die Wege der 'Profanhistoriker' und 'Kirchenhistoriker' trennen. Der Religionslehrer deutet - möglicherweise - die Geschichte des Volkes Gottes in, sub, cum der Welt und ihren raum-zeitlichen Umständen heilsgeschichtlich. Die persönlich erfahrene, wirkende Botschaft Jesu Christi liefert dem Religionslehrer ein spezifisches Instrumentarium zur Beurteilung und Deutung der Kirchengeschichte im soziokulturellen, politischen, ökonomischen Kontext.

---

12 Huhn (s. Anm. 3), 157.

13 Ebd. 155.

Für die Inselbildung in einem effektiven historisch orientierten Sachunterricht gibt Wolfgang Hug zehn Orientierungshilfen, die auch für den kirchengeschichtlich orientierten RU zu beachten sind:

"Auf kurze Formeln gebracht, stellt sich der Stufenbau des historischen Lernprozesses in folgenden Stichworten dar:  
 Vom Konkreten zum Abstrakten  
 Vom Nahen zum Fernen  
 Von der Anschauung zum Begriff  
 Vom Einfachen zum Vielfältigen  
 Vom Komplexen zum Großräumigen  
 Vom Privaten zum Öffentlichen  
 Von der Phantasie zur Wirklichkeit  
 Von der Nachahmung zum Selbertun  
 Vom Vorgegebenen zum Selbstbestimmten."<sup>14</sup>

## 2. Religionsunterricht - Kirchengeschichtsunterricht

Situativer, problemorientierter, erfahrungsbezogener RU hat eine geschichtliche Komponente.<sup>15</sup>

Geschichte ist für Israeliten und Christen der Ort der Transzendenzerfahrungen. In der konkreten Geschichte begegnete das Volk Gottes des Alten Bundes Jahwe. Gott inkarnierte im Koordinatensystem von Raum und Zeit. Durch Jesus Christus erhielt die Vergangenheit einen Ziel-, die Zukunft einen Ausgangspunkt. Die endgültige Zeiten-Wende kann datiert werden. In der Sprache, die heutige Menschen an einem bestimmten Ort in einer unwiederholbaren Zeit sprechen, wird das Evangelium Jesu verkündet, Hoffnung für diese Zeit gegeben, endgültiges Heil nach dieser Zeit zugesagt.

Dem Kirchengeschichtsunterricht (= KGU) liegt das Kirchenbild des Vaticanum II<sup>16</sup> zugrunde. Einem katholischen<sup>17</sup> KGU, der den lebendigen Weg der Kirche(n) in Raum und Zeit nachzeichnet, kritisch ätiologische Fragen an das Gewordene, die kirchliche(n) Tradition(en) stellt und jungen Menschen Gestaltungshilfen ihres subjektiven Procedere in der Expedition des Volkes Gottes zu seinem übergeschichtlichen Ziel - basileia tou theou - anbietet, ist das Prädikat 'ökumenisch' immanent.<sup>18</sup>

14 Hug (s. Anm. 6), 77 f.

15 Vgl. Gemeinsame Synode, Der Religionsunterricht in der Schule, 2.3.4; 2.4.1; 2.5.1.

16 Vgl. Lumen gentium, 4.

17 Vgl. L. Vischer, Die Kirchengeschichtsschreibung - konfessionell oder ökumenisch?, in: J. Pfammatter/F. Furger (Hg.), Kirchengeschichtsschreibung als theologische Aufgabe, Zürich 1982, 11-30.

18 Vgl. Unitatis redintegratio, 10; Gemeinsame Synode, Unsere Hoffnung, IV, 1; 2.

Im KGU bestimmt "die Gegenwart den Zugriff auf die Vergangenheit."<sup>19</sup> Das konkrete Heute, Hier und Jetzt des Volkes Gottes ist Ausgangspunkt des KGU in der Grundschule. Das Herkömmliche wird auf sein Her-kommen untersucht; seine Bedeutungen werden ergründet, die Intentionen deutlich gemacht.<sup>20</sup> Ziel des unterrichtlichen Prozesses sind die Gegenwart und Zukunft. Die Geschichte des Volkes Gottes ist der heterogenen Schülerschaft gegenwärtig und erfahrungsnah, in die Zukunft offen und gestaltungsfähig.

Die Geschichte der Kirche(n) vollzieht sich zu allen Zeiten allerorten in der Spannung zwischen Anspruch, Volk Gottes zu sein und der Realität, faktisch hinter ihrem Ideal zurückzubleiben. Ecclesia in via semper reformanda. Kompaß ihres Weges ist das Evangelium Jesu Christi. An ihm muß sich Kirche selbst messen und von anderen beurteilen lassen. Berechtigte Negativurteile sind Anlaß zur Kurskorrektur.

### 3. Kirchengeschichtsunterricht - Lehrpläne

Geschichtlich orientierter RU in der Grundschule baut im Idealfall an die Zeit-Inseln des Sachunterrichts an, präzisiert, konkretisiert sie, läßt neue Inseln entstehen, verringert ihre Abstände. Hinweise, wann, womit, wie dies geschieht, sollten den Lehrplänen zu entnehmen sein.

#### 3.1 Zielfelderplan

Wer einseitig - wie in diesem Beitrag - nach Elementen geschichtlichen Lernens in Lehrbüchern, Kommentaren und Lehrplänen sucht, kann und darf keine Aussage über die Qualität des Ganzen machen.

Welche Hilfen für das geschichtliche Lernen kann der Praktiker den Planungsrastern und -skizzen des Zielfelderplans für die Grundschule<sup>21</sup> (= ZfpG) entnehmen?

Begrüßenswerte Ansätze geschichtlicher Lernprozesse finden sich bereits in der 1. Klasse, Zielstrang I 3a, Rahmenthema "Sehen und dahinterschauen." Die Frage- und Suchbewegung wird gefördert. Sie ist Motor auch geschichtlichen Arbeitens. Wirkungszusammenhänge und Ursachen eines geschichtlichen Phänomens werden aufgedeckt. - Vorzüglich für die Arbeit mit und an dem Geschehenen sind beispielsweise die Lernzielformulierungen in

19 G. Ruppert, Geschichte ist Gegenwart. Ein Beitrag zu einer fachdidaktischen Theorie der Kirchengeschichte, Hildesheim 1984, 102.

20 Vgl. K. Wegenast, Religionsdidaktik Grundschule. Voraussetzungen, Grundlagen, Materialien, Stuttgart 1983, 91.

21 Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, Teil I: Grundlegung, München 1977; Teil II: Unterrichtsplanung, Heft 1-4, München 1978-1980 (= ZfpG).

121<sup>22</sup>: "Kinder fragen bei allem warum

- Y - Aufzeigen, daß durch Fragen Zusammenhänge aufgedeckt werden.
- Fragen auf ihre Bedeutsamkeit und Wichtigkeit überprüfen."

320: "Warum ist das so?"

Alltäglichkeiten und Ausnahmesituationen kritisch hinterfragen."<sup>23</sup>

Kritisches Nach-fragen, nach Gründen suchen, überlegen, warum ..., Gründe bewerten sind häufig vorgeschlagene Ziele im ZfpG.

224: "Leute, die nicht in die Kirche gehen

- Y - Gründe nennen, warum manche Leute nicht zur Kirche gehen, und die Gründe bewerten."<sup>24</sup>

430: "Ein Buch mit einer langen Geschichte" nimmt die Schüler in den Überlieferungsprozeß hinein:

- "X - Beispiele sammeln, was Vater und Mutter, Oma und Opa von früher erzählen.
- Y - Verstehen, daß Ereignisse, die früher wichtig waren, in der Erinnerung bleiben, mit der Zeit aber verblassen, aber auf Anregungen und Anfragen hin gerne wieder in die Erinnerung geholt werden.
- Verstehen lernen, warum Menschen gerne von früher erzählen.
- Überlegen, warum Menschen 'alte Geschichten' aufschreiben.
- Entdecken, daß auch in der Bibel wichtige Lebenserfahrungen weiter erzählt werden."<sup>25</sup>

In 431: "Das Alte Testament

XYZ - Grafik über einige inhaltliche Schwerpunkte und wichtige Stationen der Entstehungsgeschichte des Alten Testaments erstellen."<sup>26</sup>

werden Zeit-Inseln errichtet; aber: nach welchen Kriterien welche?

Der ZfpG hilft, das Zeitbewußtsein aufzubauen.<sup>27</sup> Der RU erbringt Serviceleistungen für den Sachunterricht, wenn er den Schülern Mut macht, Rück-fragen zu stellen und diese für einen effektiven Geschichtsunterricht unabdingbare Fragerichtung schult.

Kirchengeschichte im engen Sinn wird dann betrieben, wenn "die Geschichte des Volkes, das sich selbst als das neue Gottesvolk bezeichnet hat"<sup>28</sup>, im RU thematisiert wird.

22 Die Zahl weist auf das Planungsrastrer 121 im ZfpG, Teil II: Unterrichtsplanung, Heft 1, 174 (= ZfpG II 1, 174).

23 ZfpG II 3, 223.

24 ZfpG II 2, 208.

25 ZfpG II 4, 265.

26 ZfpG II 4, 266.

27 Vgl. z. B. auch 122, 302.

28 A. Philipps, Kirchengeschichtsunterricht nach dem Konzil, in: KatBl 96 (1971) 528-536, hier 533.

Der ZfpG setzt heimatkundlich an. Das Hier und Heute sind Ausgangspunkt in den Rahmenthemen II 2a: "Christen feiern Eucharistie", II 2c: "Gemeinde braucht Treffpunkte", "Verschiedene Christen haben verschiedene Aufgaben." Die Schüler stellen Fragen an das ihnen (mehr oder minder) Bekannte.

Der ZfpG geht vom Nahen zum Fernen: Gemeinde - Weltkirche.

Es ist im ZfpG zu beobachten: Das Volk Gottes ist verortet; in die Vergangenheit wird nicht ausdrücklich gefragt. - Erbe eines alten, einseitigen Heimatkunde-Unterrichts?

248 "Kinder in der Gemeinde"<sup>29</sup>

spricht Möglichkeiten sinnvoller Mitarbeit der Kinder in der Gemeinde an; sie ist gestaltungsfähig.<sup>30</sup>

Die Kirche ist "an die Geschichte Israels angeschlossen: Wer von ihrer Herkunft reden will, muß weiter zurückschauen als nur bis zu Jesus."<sup>31</sup> Das Volk Gottes des Alten Bundes, seine Geschichte kommt in den Blick des kirchengeschichtlich orientierten RU. Menschen erfuhren in ihrer persönlichen Lebensgeschichte in einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort Gott-Jahwe. Die alttestamentlichen Texte, die das überliefern, sind nicht übergeschichtlich, geschichtslos. Sie erzählen und schildern, beschreiben und berichten von Menschen nicht aus dem märchenhaften Irgendwann, sondern in einer bestimmten angebbaren Zeit.

Bei der Arbeit an und mit biblischen Texten steht der Religionslehrer vor den Fragen, wann, in welchem Umfang, mit welcher Funktion er realkundlichen Bibelunterricht betreibt.

Der ZfpG konfrontiert mit biblischer Realienkunde ab 1. Klasse, Zielstrang II 1a, Rahmenthemen "Land der Bibel" und "Die Bibel: das Buch". In diesen Unterrichtseinheiten muß deutlich werden, daß Geschichtlichkeit und Welthaftigkeit für den biblischen Glauben konstitutiv sind und ernstgenommen werden. Die Schüler sollten erfahren, daß geschichtliche und geographische Fakten Menschen formten und bestimmten.

Wer "den Sitz im realen Leben der damaligen Menschen"<sup>32</sup> für die Texte ausfindig machen will, darf nicht die Geschichte der Geographie hinstellen oder in einer vagen Grauzone des geschichtlichen Wissens - in Palästina damals ...; da-

---

29 ZfpG II 2, 232.

30 Vgl. z.B. auch 347.

31 H. Zirker, Ekklesiologie, Düsseldorf 1984, 41.

32 ZfpG II 2, 99.

mals in Israel ...; das alte Israel ...; Menschen damals ... - belassen, obwohl genauere Informationen möglich sind.

Eine "Zeitleiste erstellen über die Geschichte der Schrift an sich und der Bücher des AT bzw. NT"<sup>33</sup> erleichtert das geschichtliche Lernen der Grundschüler, da ihnen immer wieder einmal die Daten und Epochen in den (beiläufigen) Blick kommen können.<sup>34</sup>

Soll biblische Realienkunde vor der Gefahr bewahrt werden, sich zu verselbständigen, muß sie in ihrer Dienstfunktion, theologische Gehalte biblischer Texte zu erschließen, bleiben. Wäre die biblische Realienkunde - näher die alttestamentliche Zeitgeschichte - im ZfpG nicht losgelöst vom Zielstrang II 1b ausgewiesen, so wäre nicht pauschal zu konstatieren: "Menschen der Bible" sind zeitlos; wenn aber zeitlos, dann können diese Menschen bei Grundschülern ins Märchenhafte 'Es war einmal' absinken.

Bereits in der Grundschule müssen Zeit-Inseln des Volkes Gottes entstehen, von denen aus vor- und zurückdatiert werden kann. Die politisch-sozialen und religiös-kulturellen Umstände auf einer bestimmten Zeit-Insel sind nicht zu vernachlässigende Determinanten der Begegnung Gott - Mensch. So kann beispielsweise nur der Schüler, der die Zeit kennt,

302: "Z - Über die Berufungsgeschichte des Propheten Jeremia nachdenken."<sup>35</sup>

Die Vernachlässigung der historischen Dimension, die nicht akzentuierte Hervorhebung der Zeitkoordinate schwächt die politische Dimension des AT und NT ab.

331: "Elija/Elischa

An biblischen Texten erkennen, wie Menschen ihre Umwelt verändern, weil sie sich von Gott berufen wissen"<sup>36</sup>,

Ist nur mit Wissen der Zeit möglich. So kann auch dem Eindruck gewehrt werden, "es handle sich hier um 'Privatpersonen' mit je individuellem Einzelschicksal ohne Beziehung zum Volk Gottes."<sup>37</sup>

In Schwierigkeiten können die Grundschüler dann kommen, wenn ihnen Inhalte aus zwei Geschichtsepochen kurz hintereinander angeboten werden. Es ist nicht auszuschließen, daß uninformierte Grundschüler Gleichzeitigkeit, zumindest zeitliche

33 ZfpG II 3, 114.

34 Vgl. auch die thematischen und methodischen Hinweise zu 431, in: ZfpG II 4, 130.

35 ZfpG II 3, 205.

36 ZfpG II 3, 234.

37 ZfpG II 3, 125.

Nähe annehmen.

Z. B.:

302: "So war ich - so will ich werden

- Z - Über die Berufungsgeschichte des Propheten Jeremia nachdenken.
- Die Bekehrung des Apostels Paulus als das einschneidende Ereignis seiner Entwicklung verstehen."<sup>38</sup>

Der biblischen Realienkunde, ihrer dienenden Funktion und Integration in den Bibelunterricht, kommt für das geschichtliche Lernen in der Grundschule eine entscheidende Bedeutung zu.

Dies gilt für die alt- und für die neutestamentliche Zeit.

Die Rahmenthemen "Die Bibel erzählt von Jesus" und "Jesus der Christus" in Zielstrang II 1c begleiten die Grundschüler ab 1. Schuljahr. Hier werden leider keine Zeit-Inseln im 1. Jahrhundert (beiläufig) aufgebaut. Datierungen werden vermieden, geographische Bezeichnungen dagegen vermittelt. Jesus, der Christus, lebte und handelte nach dem ZfpG an Orten im "Land der Bibel" zeitlos.<sup>39</sup>

Der historische Jesus wird konzentriert in

238: "Eucharistie und Abendmahl"

erarbeitet. In den thematischen und methodischen Hinweisen heißt es: "Gedenktage im Leben Jesu (Geburtstag, Todestag, vor allem der Tag seines Abschiedsmahles in Verbindung mit Ostern)."<sup>40</sup>

445: "Die ersten Gemeinden der Christen"

in Jerusalem und Antiochien sind verortet und zeitlich fixiert: "Eine kurze Geschichte der frühen Kirche an einer Zeitleiste darstellen (Jesu Wirken, Jesu Tod, Ausbreitung des Glaubens durch die Apostel, Paulus geht zu den Heiden, Petrus in Rom u. a.)."<sup>41</sup>

In diesem Thema wird wiederum konzentriert neutestamentliche Zeitgeschichte betrieben. Gut so, aber: Es ist wünschenswert, daß bei allen möglichen Themen geschichtliche Bildung erfolgt.

Das historische Rückfragen, warum - beispielsweise -

131: "die zwölf Freunde Jesus nachgefolgt sind"<sup>42</sup>;

238: "die Kirche Eucharistie feiert"<sup>43</sup>,

ist im ZfpG ausgeprägt. Begründungsfaktoren in der Geschichte können sichtbar wer-

38 ZfpG II 3, 205.

39 Vgl. z.B. 138, 447, 337, 336, 240, 341.

40 ZfpG II 2, 143.

41 ZfpG II 4, 171.

42 ZfpG II 1, 184.

43 ZfpG II 2, 222.

den. Theologische Begründungen haben im raum-zeitlichen Koordinatensystem eine Verankerung.

Menschen, Persönlichkeiten, Christen machen Geschichte in der Kirchengeschichte. Sie sind an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit Teilnehmer der Expedition des Volkes Gottes auf die basileia tou theou hin. Manche Menschen haben Modellicharakter durch ihre relativ konsequente Art und Weise der Nachfolge Christi in einer Geschichtsepoche. Der ZfpG geht sparsam mit den Heiligen<sup>44</sup> um. Wenn "produktive Vorbilder" (J. B. Metz) im RU thematisiert werden und die kritisch nachfragende Auseinandersetzung mit ihrem Versuch der Nachfolge Christi zum geschichtlichen Lernen einen Beitrag leisten soll, dann müssen diese Frauen und Männer eingebunden in den gesellschaftlichen Rahmen ihres Handlungsortes, verwoben in die Bestimmungsfaktoren ihrer Zeit dargestellt werden. Beispielsweise bei:

323: "Manche rennen nur dem Geld nach"

Z - Von Menschen hören, die sich im Vertrauen auf Gott keine Sorgen um materielle Güter machten (z. B. Don Bosco)."<sup>45</sup>

457: "Christen in besonderem Einsatz

Z - Die Lebensgeschichte eines engagierten Christen verstehen."<sup>46</sup>

422: "Wunschlos glücklich

Z - Überlegen, warum Franz von Assisi später als Besitzloser glücklicher war als in seinen Jugendjahren und Bruder 'Immerfroh' genannt wurde."<sup>47</sup>

Zeit- und raumenthobene Heilige sind blutleer, wenig anregend für junge Menschen. Der ZfpG kann diese Gefahren nicht ganz ausschließen.

"Ohne angemessene Berücksichtigung von lebendigem Brauchtum oder auch nur von Brauchtumselementen wird der Religionsunterricht in der Grundschule kognitiv überlastet und führt zu einer Überforderung des Grundschulers. Deshalb sollten Brauchtumselemente, soziokulturell geprägte Gebetsformen, Gebetshaltungen, Gottesdienste und Gemeindefeiern im Unterricht nicht übergangen werden und jeder Anklang von Brauchtumsformen im Unterricht Berücksichtigung finden."<sup>48</sup> Ein überregionaler Lehrplan wie der ZfpG muß mit dem Angebot religiösen Brauchtums zurückhaltend sein, da es fast immer bezogen ist "auf einen Ort, eine Landschaft, eine Sprach-(Mundart-)Gruppe, eine Gesellschaftsschicht."<sup>49</sup> Eine informierende Zustands-

44 Vgl. ZfpG, Grundlegung, 146-148.

45 ZfpG II 3, 226.

46 ZfpG II 4, 292.

47 ZfpG II 4, 257.

48 ZfpG, Grundlegung, 139.

49 ZfpG, Grundlegung, 138.

beschreibung des religiösen Brauchtums in der Gegenwart ist unzureichend. Ausgehend vom Heute muß die Woher- und Warum-Frage gestellt werden, um zur Mitte des Brauchtums zu gelangen. Die Selbständigkeit der Schüler ist in der 'oral history' eingefordert. Der nächste Schritt geht in die Zukunft: Wie werden diese Grundschüler zukünftig das vorgefundene Brauchtum pflegen?

Heutiger KGU hat auch "die Geschichte des Christentums in seinen kirchlichen Ausprägungen und deren Wirksamkeit in der Welt"<sup>50</sup> zu erarbeiten.

Ökumenisch orientiert ist im ZfpG Zielstrang I 3b. Er setzt im 1. Schuljahr (123) beim unmittelbar Erfahrbaren der Schüler ein: Für den RU werden katholische und evangelische Schüler getrennt. Gründe für diese organisatorische Maßnahme werden erarbeitet. Die Geschichte der Kirche(n) muß dabei zur Sprache kommen. Historisch-theologische Argumentationen dürfen auch beim Nachfragen in 223 "Leute, die in eine andere Kirche gehen" und 323 "Manche rennen nur dem Geld nach" nicht ausbleiben.

Die zweite Weitung erfährt der KGU im engen Sinne durch die Erarbeitung der "Geschichte der Religionen und des Religiösen in der Menschheit."<sup>51</sup>

Der fragende und deutende Blick über den katholischen Kirchturm hin zu den Kirchtürmen der anderen an Christus Glaubenden geht dann zu den Gebetshäusern derer, die durch die Gnade Gottes zum Heil berufen sind - besonders zu den Synagogen und Moscheen.

Anregungen für den erweiterten KGU findet der Religionslehrer in den Rahmenthemmen "Andere Konfessionen und Religionen" und "Lebensstile - Lebensprogramme" des Zielstrangs I 3b.

Die Themen setzen wiederum konkret, lebensnah an. Rückfragen werden gestellt. Die von den Schülern genannten Begründungen für einen Lebensstil, ein Lebensprogramm in einer nicht-katholischen Konfession/Religion dürfen, müssen pluriform sein. Es ist zu wünschen, daß bei den Anregungen zum Nachfragen die Schüler auch auf den begründenden Weg in und aus der Geschichte aufmerksam gemacht werden. So z. B. bei

222: "Mein Freund heißt Mustafa" und

225: "Leute, die anders beten, als wir es gewohnt sind."

Eine Vernachlässigung der geschichtlichen Argumentation kann in

423 "Andere religiöse Gruppen in unserer Stadt" und

424 "Jüdischer Glaube heute"

nicht ausgeschlossen werden.

---

50 Philipps (s. Anm. 28), 532.

51 Ebd. 533.

### 3.2 Bayerischer Lehrplan

Die Suche nach Elementen geschichtlichen Lernens im curricularen "Lehrplan Katholische Religionslehre Grundschule"<sup>52</sup> des Bundeslandes Bayern (= CuLp) .. ist mühsam. Aus den im CuLp angegebenen Richtzielen, den dazugehörigen Inhalten und Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung ist nicht abzulesen, daß das ansatzhafte Zeitbewußtsein der Grundschüler wesentlich erweitert, das Sehen des Geschehenen und das kritisch ätiologische Zurück-Fragen in die Vergangenheit gefördert, die zu gestaltende Zukunft klar in das Zielspektrum des RU genommen wird.

Wünschenswert wäre es, wenn der Dreiklang Gegenwart - Vergangenheit - Zukunft im 4. Schuljahr, "8. Themenbereich: Ich - heute und morgen"<sup>53</sup> stark erklänge.

Die ecclesia in via in nach-christlicher Zeit, die die Schüler sind, wird in Zukunft ein anderes Selbstverständnis in der pluralen Gesellschaft haben (müssen) als vor einer Generation. Kirche ist eine von Menschen zu gestaltende Größe. Wer an ihrer Gegenwart und Vergangenheit arbeitet, arbeitet für ihre Zukunft. In der 2. Jahrgangsstufe werden 7. "Zur Kirche gehören" und 8. "Leben in der Pfarrgemeinde"<sup>54</sup> thematisiert. Hier könnte heimatlicher KGU betrieben werden. Der CuLp bleibt im Heute stehen. Kritische Fragen an die Geschichte der Kirche und Problematisierung ihrer gegenwärtigen Strukturen unterbleiben. Statik anstelle von Dynamik ist festzustellen. - Bei der geographischen Ausweitung des 8. Themenblocks von der Pfarrgemeinde zur Weltkirche sind keine Spuren der Geschichte auszumachen.

Alt- und neutestamentliche Inhalte sind nach dem CuLp weitgehend zeitlos. Verortung dominiert Datierung. - Dieses Pauschalurteil ist jedoch nach Lektüre der unterrichtsnahen "Handreichungen 2" zu korrigieren:

2. Schuljahr, 2. Themenbereich: Die Bibel erzählt von Gott und den Menschen  
"Grobziel 3: Die Bibel als ein Buch verstehen lernen, das von Taten Gottes erzählt, die die Menschen froh machen."

Feinziel: "1. Aufmerksam werden auf die Situation (politisch, religiös) der Israeliten um 1000 v. Chr. ...

3. Wichtige geographische und historische Gegebenheiten zur Zeit Jesu kennen."<sup>55</sup>

---

52 Lehrplan Katholische Religionslehre Grundschule, München 1979 (= CuLp).

53 CuLp, 4. Jahrgangsstufe, 14 f. (= CuLp 4., 14 f.).

54 CuLp 2., 14-16.

55 Handreichungen 2 zum Lehrplan Katholische Religionslehre Grundschule. Unterrichtsbeispiele, Unterrichtsplanung, Elternarbeit, München 1980, 41.

Die biblische Realienkunde ist im CuLp sowohl in der alt- als auch in der neutestamentlichen Zeitgeschichte ausgedünnt.

Jesus "zieht von Ort zu Ort".<sup>56</sup> Wann war das? Welche geschichtlichen Hintergründe sind bei der Erarbeitung zu berücksichtigen? - Bei diesen Fragen geht es nicht um eine Historisierung biblischer, das Heil verkündender Texte, sondern die Schüler sollen Jesus, den Christus, als einen Menschen seiner Zeit an einem bestimmten Ort kennenlernen, sein raum-zeitliches Menschsein ernst nehmen.

"Der Anfang der Kirche in Jerusalem"<sup>57</sup> ist auf keiner Zeit-Insel festgemacht.

Der CuLp führt bei den Inhalten auch Heilige auf. Es bleibt zu hoffen, daß sich die Schüler mit ihnen als Menschen einer bestimmten Zeit auseinandersetzen werden.

Religiös-kirchliches Brauchtum wird im CuLp angeboten.<sup>58</sup> Dabei wird in der Regel weder in das begründende Gestern noch in das zu gestaltende Morgen gefragt. Ein kleiner Ansatz für veränderndes Handeln ist im 1. Schuljahr auszumachen:

"4. Themenbereich: Advent und Weihnachten feiern

Lernziele: Advent und Weihnachten bewußt erleben und gestalten."<sup>59</sup>

Der CuLp wirft im 4. Schuljahr einen Blick auf "verschiedene christliche Konfessionen neben unserer katholischen Kirche"<sup>60</sup> und die nicht-christlichen Religionsgemeinschaften. "Ostkirche", "Kirchen der Reformation"<sup>61</sup>, "Vom Glauben der Moslems", "Vom Glauben der Juden"<sup>62</sup> weisen in die Geschichte. Der CuLp enttäuscht aber die Neugierde der Grundschüler an der Geschichte.

Der CuLp meldet Zeit-Inseln. Sie können nur schemenhaft ausgemacht werden. Die bayerischen Grundschüler lernen im RU nicht, daß etwas geschehen muß mit der Geschichte, daß sie zu hinterfragen und zu gestalten ist. Die Angaben im CuLp bringen die Welthaftigkeit des Heils nur schwach zum Ausdruck.

Lehrpläne geben dem Unterricht Rahmenbedingungen vor. Kein Religionslehrer und kein Religionsbuch sind so frei, daß sie die amtlichen Vorgaben ignorieren

56 CuLp 1., 9.

57 CuLp 4., 11.

58 Vgl. CuLp 1., 7, 8, 10; 2., (8), 15.

59 CuLp 1., 8.

60 CuLp 4., 12 f.

61 CuLp 4., 12.

62 CuLp 4., 13.

dürften. Sie sind aber an sie auch nicht sklavisch gebunden. Pädagogen, die geschichtlich und kritisch denken, die von konkreten Lernbedingungen ausgehend klassenspezifische Lehrintentionen bestimmen, schülerbezogene Handlungsweisen der Lehrer und ihr persönliches unterrichtliches Können machen die Qualität des kirchengeschichtlich orientierten RU aus.

#### 4. Lehrplan - Religionsbuch

Die Auswahl und Beschränkung auf die beiden untersuchten Religionsbücher - "große Freude" und "Religion in der Grundschule" - bot sich an wegen ihres engen Anschlusses an einen überregionalen bzw. an einen regionalen Lehrplan. Ein Stück des Weges vom Lehrplan zum konkreten Unterricht kann nachvollzogen werden.

Für jede Rezension und kritische Auseinandersetzung mit einer Publikation gilt eine chinesische Weisheit: Zu wissen, wie man es macht, ist nicht schwer; es auch zu machen, das ist schwer. Warnung an den Kritiker - Trost der Autoren!

So wie beim ZfpG die Unterrichtsplanungen Inhalt und Gestalt des intendierten RU deutlicher werden lassen, so gewinnt das Medium Religionsbuch durch seinen Lehrerkommentar an Profil. Didaktisch-methodische Richtungen - auch Änderungen -, Ergänzungen, Vertiefungen werden sichtbar. Kommentare sind notwendige Schlüssel, die in der Hand des Lehrers die Tür zum Unterricht öffnen (können).

Ich sehe es nicht als meine Aufgabe an, in diesem Aufsatz mit Hilfe der Schulbücher geschichtliche Lernprozesse vorzuschlagen.

##### 4.1 Große Freude

Große Freude<sup>63</sup> (= GF) schließt sich sehr eng an die "Einzelthemen und -intentionen des Zielfelderplanes für die Grundschule"<sup>64</sup> an.

GF will im 1. Schuljahr in der Einheit "Kinder fragen bei allem warum"<sup>65</sup> (= ZfpG 121) durch Warum-Fragen die Wirklichkeit erschließen und verändern. Das Bild GF 1., 13 unten beispielsweise regt zu Rückfragen nach den vorgängi-

---

63 M. Gartmann u. a., große Freude. Religion im 1. Schuljahr, Hildesheim 1984 (= GF 1.); dies., große Freude. Religion im 2. Schuljahr, Hildesheim 1985 (= GF 2.); dies., Lehrerkommentar. große Freude. Religion im 1. Schuljahr, Hildesheim 1984 (= GFLk 1.); dies., Lehrerhandbuch. große Freude. Religion im 2. Schuljahr, Hildesheim 1985 (= GFLk 2.).

64 GFLk 1., 6.

65 GF 1., 12 f. In Klammer steht die Zahl des betreffenden Unterrichtsthemas aus dem ZfpG.

gen Ursachen des Leides des Kindes und der Frau an. Die Vergangenheit wirkt heute. Früher - trafen diese Menschen unzureichend Vorsorge für ihren Unterhalt; - versagten Menschen ihre Hilfe; - war die Witterung für eine ausreichende Ernte ungünstig; - wurde die Nahrung ungerecht verteilt ...

Das Bündel der Bedingungsfaktoren ist zu ordnen. Die Frage nach der Zukunft bleibt nicht aus. - Geschichtliches Lernen wird gefördert durch "(4) Die eigene Geschichte befragen."<sup>66</sup> Die Schüler befragen sich heute, ihre Lebensgeschichte, können Zukunftspläne schmieden.

Die unmittelbare Umgebung der Schüler bietet immer wieder Anregungen, in die Geschichte zurückzufragen. "Leute, die nicht in unsere Kirche gehen"<sup>67</sup> (= ZfpG 224, 223) konfrontiert die Zweitkläßler mit einer Fotografie aus einem evangelischen Gottesdienst.<sup>68</sup> "Bei der Behandlung dieser Thematik gilt es vor allem zu zeigen, daß alle Christen an einen Gott Jesu glauben und diesen Glauben in der eigenen Gottesdiensttradition bekennd feiern, daß bei allen konfessionellen Unterschieden der Blick auf das Gemeinsame der christlichen Kirchen nicht verlorengehen darf."<sup>69</sup> Evangelische Christen stehen in einer anderen Kulturtradition. Warum? Begründungen sind zu erarbeiten - auch theologie-geschichtliche. - Muslime besuchen deutsche Grundschulen. Junge Christen nehmen in ihrem alltäglichen Umgang mit türkischen Mitschülern eine fremde Kulturtradition wahr. Unbekanntes verunsichert. Fragen lösen Ängste auf. Erklärungen und Begründungen sind Brücken der Verständigung. "Durch das Kennenlernen einiger religiöser Ausdrucksformen des Islams kann den Kindern diese für sie häufig als fremd empfundene Religion mit dem Ziel nähergebracht werden, die Glaubensüberzeugung und die Gebetspraxis des Islams achten zu lernen. Ähnliches läßt sich bei der Darstellung von religiösen Ausdrucksformen des Judentums erreichen."<sup>70</sup> - Die Fenster des RU sind durch GF bereits ab 1. Schuljahr<sup>71</sup> zur christlichen Schwesterkirche und zu den Brüdern und Schwestern in Abraham geöffnet. Die Anregungen für die Arbeit mit GF 2., 42 f. sind geeignet für die geschichtliche Bildung. Die Gesprächsskizze "(12) 'Evangelisch - katholisch' "<sup>72</sup> zeigt, daß geschichtliche Begründungen nicht unkindgemäß sein müssen. Eine Zeit-Insel - vor über 400 Jahren - entsteht. Gegenwart - Vergangenheit - aktiv zu gestaltende Zukunft werden den Schülern bewußt. - Menschen,

66 GFLK 1., 31.

67 GF 2., 42 f.

68 GF 2., 42.

69 GFLK 2., 58; vgl. auch Kopiervorlage 10/3.

70 GFLK 2., 58.

71 Vgl. GF 1., 28; Gebetssituationen von Christen, Juden, Muslimen.

72 GFLK 2., 63.

die anstelle des Kirchgangs<sup>73</sup> einer Freizeitbeschäftigung nachgehen, müssen ihre Lebensgeschichte - eine möglicherweise nur noch nominale christliche Tradition - befragen lassen, warum ...?

Im 1. Schuljahr ist "Kirche - Haus Gottes - Haus der Christen"<sup>74</sup> (= ZfpG 136, 142, 135, 124) heimatkundlich orientiert. Kirche als Ort, als Kultstätte kommt in den Blick. Die Bilder konfrontieren mit kirchlichen Vollzügen. Dem ZfpG folgend finden sich in GFLk 2., 79-81 keine Hinweise auf die Geschichte des Hauses Gottes/ - der Christen, die zu Fragen anregt, um das Heute der Kirche zu erklären und ihr Morgen zu gestalten.

Alttestamentliche Texte bereiten Grundschulern wegen des fernliegenden soziokulturellen Umfeldes oft Schwierigkeiten. GF bemüht sich - methodisch geschickt -, im 2. Schuljahr in der Einheit "Jahwe führt aus Ägypten"<sup>75</sup> (= ZfpG 233) spielerisch das Problem zu lösen. Die "Sachinformationen zum transformierten Bibeltext im Schülerbuch"<sup>76</sup> schaffen die zu vermittelnde Zeit-Insel um 1200 v. Chr.. - Wie wird sie den Schülern sichtbar? Auf ihr könnten im vorgeschlagenen "Spiel zur Aufbruchsituation" und in der "Skizze eines Schattenspiels mit musikalischen Elementen zu Exodus 13,20-14,31"<sup>77</sup> die differenzierten Lebensumstände der Israeliten im Sklavenhaus Ägypten und die Mehrschichtigkeit des geschichtlichen Exodus zur Sprache kommen. "Die Transformation des Textes kann sich ... nicht auf die Ebene der Historizität beschränken, sondern muß den Zusammenhang von Geschichte und Glaube, den der Text in dichterischer Form darstellt, zum Ausdruck bringen."<sup>78</sup> Wenn die geschichtliche Sachinformation - erzählend, nicht lexikonartig informierend - in die Lehrererzählung einging und in der Auslegung zur Sprache käme, wären die theologischen Aussagen im Raum-Zeit-Koordinaten-System hinreichend verankert.

Der "Erzählvorschlag: Samuel als Prophet in Israel"<sup>79</sup> für die Einheit "Jahwe beruft Samuel"<sup>80</sup> (= ZfpG 229) zeigt, daß GF mehr an einer Verortung als an einer Verankerung in der Zeit gelegen ist. - Raum u n d Z e i t erden die biblische Botschaft. In GF wird auf unbestimmten Inseln im Meer der Zeit von Menschen gehandelt, treten Gott und sein Volk in Verbindung, erfüllt z. B. Samuel einen

---

73 GF 2., 43.

74 GF 1., 48-51.

75 GF 2., 50-53.

76 GFLk 2., 74 f.

77 GFLk 2., 69-73.

78 GFLk 2., 74.

79 GFLk 2., 81.

80 GF 2., 54-57.

Auftrag Jahwes. Wann beginnt "mit den Propheten, die sich persönlich durch eine Berufung direkt von Jahwe erwählt wissen"<sup>81</sup>, eine neue Zeit in Israel? - "Später" (?) salbte Samuel "den Saul zum ersten König von Israel."<sup>82</sup> Ein beachtenswertes Datum in der Geschichte Israels; es ist eher von den Schülern im Gedächtnis zu behalten als die im Lehrerkommentar erwähnten Orte Gilgal oder Mizpa. - Regt der vorgelegte Erzählvorschlag zum Nachfragen und Dialog an?

Wer Jesusgeschichten erzählt, muß auch von der datierbaren Zeit und den Orten der Handlungen des historischen Jesus erzählen. Eine funktionale Realienkunde hilft dabei. In den transformierten Bibeltexten für die Erstkläßler zu "Die Bibel - das Buch mit den Jesusgeschichten"<sup>83</sup> (= ZfpG 127) in GFLk 1., 25-27 fällt durchgängig die Zeitdimension aus. Wer z. B. das Gleichnis vom Gastmahl nachspielen soll<sup>84</sup>, muß wissen, in welcher Zeit er spielt, welche Umstände auf der Bühne zu beachten sind.

Geographie vor Zeit zeigt sich verständlicherweise im 2. Schuljahr in der realkundlichen Einheit "In Palästina sieht es anders aus"<sup>85</sup> (= ZfpG 226). Beachtenswert ist in der "Religionspädagogischen Hinführung" formuliert: "Der Glaube an die Menschwerdung Gottes (Inkarnation), an die Solidarität Gottes mit der Geschichte dieser Welt ist nur dann nachzuvollziehen, wenn das Jesusgeschehen als konkret-reale Geschichte einer bestimmten Zeit und Wirklichkeit verstanden wird, als eine Geschichte, die im Glauben als Geschehen Gottes mit und in dieser Welt angenommen werden darf."<sup>86</sup> - Warum datiert GF für die Schüler nicht genauer als "Bald nach Jesu Tod wurde der prächtige Bau (= Tempel) zerstört"?<sup>87</sup>

Im Bibelunterricht sollte bei der Gliederung des zeitlichen Nacheinander nicht auf den ordnenden Zahlen herumgeritten werden. Sie müssen aber (wiederholt) genannt werden, um sich den Schülern fest einzuprägen.

Die in den "Sachinformationen zu den Bildern der Schulbuchseiten"<sup>88</sup> GF 2., 10 ff. vermittelten Geschichtskennntnisse sind in den RU erzählend einzubringen. - Die Arbeit an einer Zeitleiste bietet sich im 2. Schuljahr "Im Gottesdienst wird aus

---

81 GFLk 2., 80.

82 GFLk 2., 81.

83 GF 1., 10 f.

84 GFLk 1., 27.

85 GF 2., 10-15.

86 GFLk 2., 17.

87 GF 2., 10.

88 GFLk 2., 21 f.

der Bibel vorgelesen"<sup>89</sup> (= ZfpG 227) an. Wichtige Trittsteine in der Geschichte des Volkes Gottes des 1. Jahrhunderts entstehen.

GF geht offenkundig davon aus, daß die Grundschüler - woher auch immer - wissen, wann Jesus geboren wurde, Menschen zu sich rief, in Staunen versetzte, sein letztes Abendmahl feierte.<sup>90</sup> Die Zeitspanne der Jesus-Zeit ist den Schülern genauer anzugeben, auch wenn nicht historische, sondern theologisch-christologische Aussagen im Vordergrund des Interesses stehen. Dies erleichterte später u. a. eine Zusammenschau der römischen Geschichte mit der neutestamentlichen Zeitgeschichte. So könnte dem weitverbreiteten 'Schubkastendenken' - auch bei den Lehrern - entgegengewirkt werden.

Religiöses Brauchtum<sup>91</sup> ist in GF kein zentraler Inhalt. Eher beiläufig wird es angeboten. Brauchtum muß heutigen Menschen die Frage nach ihrem Herkommen beantworten, um lebendig, die Mitte des Festes intendierend, gestaltet zu werden - so auch das Brauchtum zum Martins- und Nikolaustag.<sup>92</sup> Den Erzählvorschlägen "Martinslegende" und "Nikolauslegende"<sup>93</sup> fehlen Frageansätze, die anregen, nach den Begründungen des Handelns der Heiligen zu suchen. Bei der Bearbeitung der Legenden in einer heterogenen 1. Klasse ist zu beachten: Der Religionslehrer kann nicht davon ausgehen, daß sich die Legenden an Jünger, Nachfolgebereite wenden, die das beschriebene Vorbild als Herausforderung für ihre Gegenwart und Zukunft akzeptieren.<sup>94</sup> Die Erarbeitung der Grundzüge ethischen Handelns des römisch-heidnischen Soldaten und des christlichen Bischofs ist in der Grundschule nicht verfrüht. KGU könnte sich bereits in den ersten Schuljahren als ein die theologischen Disziplinen übergreifender Unterricht erweisen. Der Religionspädagoge muß den Weg aus der vorbildlichen Vergangenheit in die zukünftig fortzuschreibende Heilsgeschichte für seine Klasse situationsspezifisch trassieren.

Religionspädagogen, die mit GF arbeiten, haben die Möglichkeit, ihren Schülern die Zeitdimension zu erschließen. Das Schulbuch und der Lehrerkommentar sind gutes Wegebaumaterial.

89 GF 2., 36 f.; vgl. auch die dazugehörige Kopiervorlage 9/1 in GFLk 2.: Drei Stadien der Überlieferung.

90 Vgl. GF 1., 18, 36 f.; GF 2., 16-19, 58 f.

91 Vgl. GF 1., 17; GFLk 1., 74.

92 GF 1., 14 f.

93 GFLk 1., 36 f.

94 Vgl. G. Lange, Legenden vom Heil durch Christus. Impulse für den Unterricht, in: A. Läßle u. a. (Hg.), Religionspädagogische Gegenwartsfragen. Die Vorträge des religionspädagogischen Kurses 1979 im Cassianeum Donauwörth, Donauwörth 1980, 33-61; bes. instruktiv: "4. Geschichte und Legende", 40 f.

#### 4.2 Religion in der Grundschule

"Religion in der Grundschule"<sup>95</sup> (= RG) ist "entsprechend den Themenbereichen des 'Lehrplans Katholische Religionslehre Grundschule' in Bayern (1979) aufgebaut."<sup>96</sup>

RG 1., 10 f. zeigt einen in den Jahreszeiten sich verändernden Baum. Das Jetzt - Vorher - Nachher seines Aussehens kann nach Gründen befragt werden. Der Religionslehrer kann ein Geschehen in der Zeit, einen be-gründenden Prozeß bewußt machen. Wünschenswert wäre es, wenn ein anschaulicher Prozeß in der Zeit auch für die Kirche heute - zur Zeit der Großeltern - in imaginerter Zukunft visualisiert wäre. Architektur als Ausdruck einer sich wandelnden Ekklesiologie bietet sich an. "Menschen zeigen ihren Glauben"<sup>97</sup> nicht immer in einem Raum, in dem die Mitfeiernden um den Altar stehen. Warum? Was sagt die Anordnung der Kirchenbänke über das Selbstverständnis der Kirche aus? - Für die Zweitkläßler ist in "8 In der Pfarrgemeinde leben"<sup>98</sup> ein Arbeitsauftrag notwendig, durch den die Geschichte der Pfarrgemeinde in den Blick kommt.<sup>99</sup> Das Bewußtsein wüchse, in einer kirchlichen Tradition am Wohnort zu stehen. Verständnis für das Kirchengebäude, seine Inneneinrichtung, die dadurch bedingte - von Ort zu Ort unterschiedene - äußere Ordnung während des Gottesdienstes könnte grundgelegt werden. Die Schüler könnten ihre Wünsche an eine Kirche von morgen artikulieren. Veränderbares - Unveränderbares müßte gegeneinander abgewogen werden.

RG bietet alt- und neutestamentliche Zeitgeschichte weder in einem Kurs noch - und das wäre besser - bei der Erarbeitung biblischer Texte an. Da RG in einem Kapitel große Räume der Geschichte des alttestamentlichen Bundesvolkes umspannt<sup>100</sup>, ist eine zeitliche Strukturierung notwendig, um die Schüler nicht im vagen "Einst"<sup>101</sup> zu belassen. Das Procedere von Zeit-Insel zu Zeit-Insel könnte

---

95 V. Hertle u. a. (Hg.), Religion in der Grundschule. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre in der Grundschule. 1.-4. Jahrgangsstufe, München 1981-1985 (= RG 1.-4.).

96 V. Hertle u. a., Religion in der Grundschule. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre. 1. Jahrgangsstufe (Klasse). Unterrichtshilfen für Lehrer, München 1981, 2 (= RGU 1., 2).

97 RG 1., 15.

98 RG 2., 83-93.

99 Z.B. in RG 2., 85.

100 Z.B. Josef-David in RG 2., 18-21; Jahwe-Bund-Bundesbruch-Heimkehr aus Babylon in RG 4., 18-25.

101 RG 3., 76.

sichtbar gemacht werden. - Das "Kleine Lexikon" in RG 3. und 4.<sup>102</sup> ermöglicht leider keine historische Orientierung, wann, bis wann z. B. "der Hohe Rat ... zuständig für die religiösen Angelegenheiten"<sup>103</sup> war. - So wie Orte und Landschaften die Geschichte Israels bestimmten und strukturierten, so auch die Zeit.

Verwirrung kann bei den Schülern auftreten, wenn sie ohne Lehrerinformation auf einer Lehrbuchseite mit Fakten aus mehreren Epochen konfrontiert werden; z. B. im 4. Schuljahr "In der Verbannung sahen die Israeliten, daß ..." - "Afra lebte in Augsburg ..." - "In der Zeit, als Christen ihres Glaubens wegen verfolgt wurden, lebte in Rom der Diakon Laurentius."<sup>104</sup>

Die neutestamentliche Zeit bleibt den Schülern, die mit RG arbeiten, weitgehend unbestimmt: Wer einen Geburtstag feiert, will wissen, wie alt das Geburtstagskind wird, wann es geboren wurde.<sup>105</sup> Die Zeitangabe aus dem Lk-Evangelium<sup>106</sup> genügt ihnen (möglicherweise) nicht. - Spätestens im 2. Schuljahr, in "6 Der Weg Jesu: Leben - Leiden - Auferstehen"<sup>107</sup> sollten den Schülern genauere Zeitangaben über den historischen Jesus gemacht werden. - "Seit dem Tod Jesu sind etwa 50 Jahre vergangen."<sup>108</sup> - Von welchem Termin aus müssen die Drittklässler 50 Jahre hinzurechnen?

RG bietet zahlreiche Werke der bildenden Kunst an. Sie bilden nicht nur ab, sondern interpretieren auch eine Zeit und ihre Umstände. Wer Bilder verstehen, deuten, sie mit biblischen Texten vergleichen soll, muß über ihre Zeit-Bühne etwas wissen. Das Schulbuch macht keine Angaben - außer in den Quellenverzeichnissen.

Eine falsche Tempuswahl ist in RG 2., 80 zu beobachten: "In Italien lebt der Priester Johannes Bosco." - Noch heute? Das verwandte Präsens stiftet Verwirrung, da unmittelbar zuvor die aktuelle Geschichte des Unfalls von Frau Pils und dem helfenden Roland im Tempus der Gegenwart erzählt ist.

102 RG 3., 101 f.; 4., 101 f.

103 RG 3., 101.

104 RG 4., 26; vgl. auch RG 4., 85: "Seit König David ..." - "Nach der Zerstörung Jerusalems durch die Römer ..." - "Auch heute noch beten die Juden an der Westmauer des Tempels, der Klagemauer."

105 RG 1., 28 ff.; RG 2., 27 ff.; RG 3., 30 ff.

106 Vgl. RG 3., 32: "Lest in der Schulbibel Nr. 100"; RG 3., 33: "Lest in der Schulbibel Nr. 104".

107 RG 2., 61-72.

108 RG 3., 32.

Schwierigkeiten bietet den Religionslehrern im 3. Schuljahr "6 Ich bin bei euch alle Tage" ... "Tarzisius. Es war die Zeit der Christenverfolgung in Rom."<sup>109</sup> - In welcher Periode der Christenverfolgungen verteidigte Tarzisius die Eucharistie, die er seinen Glaubensbrüdern bringen wollte? - "In der Zeit der Christenverfolgung ist der Fisch für die Christen ein Geheim-Zeichen ..."<sup>110</sup>. Daneben findet sich ein Abendmahlsmosaik aus S. Apollinare Nuovo in Ravenna aus dem 6. Jahrhundert. - Warum wurde kein Fresko aus den Katakomben angeboten? - In RG 3., 70 wird einem Synchronismus Vorschub geleistet. Ohne genauere Zeitangabe kommen zwei weit entfernte Zeitepochen in den Blick: "Die ersten Christen ..." - "Damian Deveuster, ein Belgier", der sich für die Aussätzigen auf der Insel Molo-kai bis zu seinem Tod einsetzte. - Hier muß im RU präzise über die Zeit informiert werden.

RG bietet am ehesten bei der Erarbeitung christlichen Brauchtums, das an Heilige geknüpft ist<sup>111</sup>, Möglichkeiten, geschichtliche Lernprozesse bei den Grundschülern in Gang zu setzen.<sup>112</sup>

Die Doppelseite RG 1., 18 f. geht vom Heute aus - Menschen im Umfeld der Kinder sind für Menschen da -, stellt dann eine Frau - die Heilige Elisabeth - in einer bestimmten Epoche der Geschichte der Kirche als Vorbild dar, um die Schüler aufzurufen, in die Nachfolge Christi - "Ich bin für andere da."<sup>113</sup> - einzutreten.

Die "Unterrichtshilfen" sind für den Religionslehrer eine große Unterstützung, die nicht erst nach Jahren des Erscheinens des Schulbuches auf dem Markt erhältlich sein dürfen. So zeigt z. B. RGU 1., 26 f., exemplarisch, wie die Persönlichkeit Elisabeth im Kontext der Zeit erarbeitet werden kann mit Hilfe des Bildes im Schulbuch - "Ausschnitt aus der Außenseite eines Altarflügels vom Meister des Hausbuchs (Nachfolger), Ende des 15. Jahrhunderts."<sup>114</sup> -, der geschichtlichen Hinweise zu Elisabeth von Thüringen und der Legende vom Dienst der Heiligen an dem Aussätzigen sowie der Verknüpfung des Tafelbildes mit Lk 10,25-37 und dem Bild auf der Vorderseite des Erstklafbuches.

Der RU wird in der 2. Jahrgangsstufe ungenügend zu den Brüdern in Abraham

109 RG 3., 68.

110 RG 3., 69.

111 Z.B. Elisabeth in RG 1., 19; Nikolaus in RG 1., 22 f.; Barbara in RGU 1., 33; Martin in RG 4., 40.

112 Vgl. RGU 1., 27, 31, 33.

113 RG 1., 19.

114 RG 1., 64.

geweitet: "4. Kernal aus der Türkei betet auch. Er betet anders als wir."<sup>115</sup> Diese Sätze stehen verloren an der falschen Stelle nach drei Arbeitsaufträgen. Die Information über eine nicht-christliche Gebetstradition wird nicht mehr im Schulbuch aufgegriffen. Das müßte in der Planung des Religionslehrers nachgeholt werden.

Eine Öffnung des herkömmlichen kirchengeschichtlich orientierten RU ist in der 4. Jahrgangsstufe zu beobachten: "Im Laufe verschiedener Jahrhunderte ist die ursprüngliche Einheit der Glaubenden zerbrochen."<sup>116</sup> Hier kann schülernah - das Bild RG 4., 77, das einen evangelischen, einen katholischen und einen orthodoxen Bischof bei einem gemeinsamen Gottesdienst zeigt, als Ansatz und Ziel verwendend - Geschichte des getrennten Volkes Gottes betrieben werden: Wie stellt sich die zerbrochene Einheit im Umfeld der Schüler dar? Wann und warum trennten sich die christlichen Kirchen? Wie muß sich die Kirchengemeinde vor Ort auf dem Weg zur Einheit der Kirche verändern? Was übersteigt ihre Möglichkeit und Leistungsfähigkeit?

Daß RG Zeit-Inseln nicht prinzipiell ablehnt, zeigt sich in der 3. Klasse:

"Heute noch erzählen sich die Leute in Bogen an der Donau: Es war im Jahr 1104."<sup>117</sup> - Ist die genaue Jahreszahl sehr wichtig, notwendig zu behalten? - Datierungen auch in der 4. Jahrgangsstufe: "Mohamed lebte um 600 in der Stadt Mekka in Arabien."<sup>118</sup> "Abu Hamid Ghazzali, um 1100."<sup>119</sup> Nach den vorausgegangenen dürftigen Geschichtsinformationen bleibt zu fragen, ob die Schüler in demselben Kapitel "7 Kinder des einen Vaters"<sup>120</sup> die Angaben zeitlich richtig einordnen können: "Seit König David war Jerusalem die Hauptstadt Israels." ... "Nach der Zerstörung Jerusalems durch die Römer ..." <sup>121</sup> - Dieses für eine Einführung in nicht-christliche Kulturtraditionen wichtige Kapitel 7 sollte in seiner Bebilderung überlegter sein. RG 4., 82 f. informiert Schüler adäquat über die Feier des Belramfestes. Warum erscheint auf Seite 83 ein Bild mit der Erklärung "Eine jüdische Familie feiert das Pascha-Fest"? Die mögliche 'Vernetzung' mit RG 3., 54: "Beim Paschamahl erinnern sich Jesus und die Apostel: ..." ist nicht geglückt, da das Schulbuch (möglicherweise) nicht mehr in der Hand der Kinder ist.

---

115 RG 2., 53.

116 RG 4., 76.

117 RG 3., 40.

118 RG 4., 80.

119 RG 4., 88.

120 RG 4., 79-92.

121 RG 4., 85.

Eine systematische geschichtliche Bildung konnte in den beiden Unterrichtswerken nicht beobachtet werden. In GF mehr und in RG minder werden die Grundschüler über die Geschichte des Volkes Gottes informiert, stellen sie Fragen in die Vergangenheit und an die Tradition, schlußfolgern sie für die Zukunft. Eine hinreichende Konsultation der Lehrpläne und Schulbücher für den Sachunterricht fand (sehr wahrscheinlich) nicht statt. Fächerübergreifendes Lernen wird nicht intendiert. Den Schülern bleibt es überlassen, die Lehrangebote zusammenzufügen. Damit sind sie aber überfordert. Es mangelt in den Schulbüchern an einer Fixierung der Geschehen auf der Zeitleiste. Datierte, bewohnte Zeit-Inseln müssen sich Schülern multimedial einprägen. Illustrierungen und Visualisierungen sind keine Zugeständnisse an das Bild-Zeitalter. Hören, Sehen und Lesen steigern die Fähigkeit, den geschichtlich strukturierten Lerngegenstand zu behalten. "Historisches Lernen durch Tun"<sup>122</sup> ist vor allem beim heimatkundlich geprägten KGU angeraten. Die Schüler holen selbständig Informationen ein, befragen Quellen ätiologisch, ziehen Konsequenzen für ihre Zukunft. Jedoch, in der Grundschule wird "historisches Lernen unter Anleitung"<sup>123</sup> vorherrschen. Die Rolle des Religionslehrers als erzählendem Informanten, als Initiator und Moderator der Auseinandersetzungsprozesse ist dabei neu zu überdenken. Viele Schüler haben ihre mangelnde geschichtliche Bildung in der Grundschule noch in der Sekundarstufe II nachzuarbeiten. Wer mit theologischen Quellen aller Art interpretierend umgehen soll, kann die geschichtliche Dimension nicht unbeachtet lassen.

Abgeschlossen am 13.02.1986.

Prof. Dr. Bernhard Jendorff  
Sandfeld 18c  
63 Gießen

122 Hug (s. Anm. 6), 65-72.

123 Ebd. 72-74.

KARLHEINZ SORGER

## BIBLISCHE ELEMENTE IN RELIGIONSBÜCHERN FÜR DIE GRUNDSCHULE

Die folgende Untersuchung wählt unter den an sich möglichen Aspekten des Themas aus. Nach einer kurzen Vorstellung der drei Buchreihen und einer vergleichenden Übersicht, die die offenkundigsten Unterschiede nennt, folgt eine Differenzierung der mit dem Sammelnamen "Biblische Elemente" bezeichneten Vielfalt und eine Darstellung ihres unterschiedlichen Vorkommens in den untersuchten Büchern. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf den bildlichen Darstellungen biblischen Inhalts.

Der letzte und zugleich umfangreichste Abschnitt wendet sich der Art und Weise der Textgestaltung zu. Dabei kommen die Bücher des öfteren in kurzen Textbeispielen selbst zu Wort; so tritt deutlicher als durch bloße Beschreibung die Eigenart der jeweiligen Reihe hervor.

### 1. Die untersuchten Buchreihen

Exodus (Sigel: Ex), Kösel-Verlag, München, Patmos-Verlag, Düsseldorf

Die Reihe wird herausgegeben vom Deutschen Katecheten-Verein, München. Band 1 und 2 sind bereits 1975 erschienen und wurden von Th. Eggers, K.H. König, G. Lange, G. Miller und D. Wagner erarbeitet. Zu beiden Bänden veröffentlichte 1976 bzw. 1978 die gleiche Autorengruppe mit einigen weiteren Mitarbeitern je einen umfangreichen Lehrerkommentar. Die Bände 3 und 4 erschienen 1984 bzw. 1985 als völlige Neubearbeitung ihrer 1974 herausgegebenen "Vorgänger". Bearbeiter sind Th. Eggers und G. Lange mit einigen Ko-Autoren. Lehrerkommentare zur Neubearbeitung sind bisher nicht auf dem Markt. Auf die 1979 von der Deutschen Bischofskonferenz herausgegebene "Bibel für die Grundschule" nimmt die Reihe "Exodus" keinen Bezug.

Religion in der Grundschule (RiG), Kösel-Verlag, München

Die Reihe wird im Auftrag des Deutschen Katecheten-Vereins, München, herausgegeben von V. Hertle, M. Saller und (ab Band 3) W. Stengel. Die Bände 1 bis 4 erschienen 1981, 1983, 1984 und 1985. Verfasser sind die Herausgeber mit wechselnden Ko-Autoren. Zu Band 1 veröffentlichten V. Hertle, M. Saller und R. Seitz 1981 "Unterrichtshilfen für Lehrer" (Kösel-Verlag, München). Mit zahlreichen Arbeitshinweisen wird in den Bänden 3 und 4 die oben genannte "Bibel für die Grundschule" intensiv in den Unterricht einbezogen.

Religionsbuch (Rb), Patmos-Verlag, Düsseldorf, Benziger-Verlag, Zürich-Köln

Die Bände für das 1. bis 4. Schuljahr erschienen 1983, 1984, 1985 und 1986. Im jeweils gleichen Jahr folgten umfangreiche Lehrerhandbücher zu den Bänden 1 bis 3; das Handbuch zu Band 4 steht noch aus. Herausgeber der Schülerbücher und Autor der Lehrerkommentare ist H. Halbfas. Im Lehrerhandbuch 1 heißt es zwar: "Die Bände für die Schuljahre 2 bis 4 werden ... das Vorhandensein einer eigenen 'Schulbibel für die Grundschule' berücksichtigen" (335), doch findet sich in den genannten Schulbüchern kein entsprechender Hinweis.

In den Reihen Ex und Rb wird also das jeweilige Jahrgangsbuch als einziges im Unterricht verwendetes Schülerbuch angesehen und muß daher auch die für notwendig erachteten biblischen Elemente enthalten. RiG dagegen ist von Band 3 an auf die Ergänzung durch die "Bibel für die Grundschule" angelegt.

Informationen zur Konzeption des jeweiligen Werkes und zum theologischen und didaktischen Hintergrund einzelner Elemente finden sich (neben praktisch-methodischen Hinweisen) in den erwähnten Lehrerkommentaren, teilweise auch in den Abschnitten "Was sich die Autoren gedacht haben" in Ex 1 und 2, "Hinweise für Lehrer und Eltern" in Ex 3 und 4 sowie in dem achtseitigen "Elternbrief", der den einzelnen Bänden von Rb beiliegt. Besonders auf die Kommentare wird im folgenden des öfteren Bezug genommen.

## 2. Biblische Elemente in den drei Reihen: vergleichende Übersicht

### Exodus

Von den 20 Einzelthemen in Ex 1 enthalten 9, also knapp die Hälfte, biblische Elemente, darunter alle 7 Abschnitte, die zur Gruppe "Glaubenthemen" gehören.<sup>1</sup> In Ex 2 spielt die Bibel in 13 von 24 Themen eine Rolle, wieder vornehmlich unter den "Glaubenthemen".<sup>2</sup> Ausschließlich oder fast ausschließlich biblisch bestimmt sind die Abschnitte "Von Jesus erzählen", "Weihnachten feiern", "Gott wendet zum Guten" und "Mit den Augen des Glaubens sehen". Ex 3 und 4 haben je 12 Kapitel zu jeweils 8-12 Seiten. In allen begegnen biblische Elemente. Ganz oder überwiegend biblisch ausgerichtet sind in Ex 3 die Kapitel "Im Lande Jesu", "Geschichten von Königen", "Die Heilige Woche" und "Evangelium von Christus Jesus", in Ex 4 "Jona bekommt Religionsunterricht", "Bilder vom Reich Gottes", "Bibel lesen", "Exodus" und "Propheten-Geschichten".

### Religion in der Grundschule

Die Bände 1 bis 4 sind jeweils in 8 Kapitel gegliedert.<sup>3</sup> Keiner dieser Abschnitte verzichtet auf biblische Elemente. Auch die Kapitel "Anfangen" und "Sehen-entdecken-staunen", mit denen RiG 1 beginnt, enthalten ein biblisches Bild bzw. einen biblischen Text. Ausschließlich oder ganz überwiegend von der Bibel bestimmt sind folgende Kapitel: in RiG 1 "Jesus begegnen", in RiG 2 "Wovon die Bibel erzählt", in RiG 3 "Das Volk Gottes bekennt: Jahwe rettet", in RiG 4 "Gott schenkt Gebote - Wegweisungen für unser Leben". Auch eine Reihe anderer Kapitel sind stark biblisch geprägt. In Band 3 wird zudem 26mal, in Band 4 14mal in Arbeitsaufgaben ("Lest...", "vergleicht..." u.ä.) auf Perikopen der "Bibel für die Grundschule" Bezug genommen.

1 Die Themen in Ex 1 sind vier Gruppen zugeordnet: Elementare Grundakte; Ichwerdung / Ichstärkung; Wir-Erfahrung / Miteinander; Glaubenthemen.

2 Die Themengruppen in Ex 2 sind: Elementare Grundakte / Religiöse Erfahrungen; Glaubenthemen; Wir-Erfahrungen / Miteinander.

3 Sie entsprechen den Themenbereichen des bayrischen "Lehrplans Katholische Religionslehre Grundschule" von 1979.

## Religionsbuch

Alle Bände sind im wesentlichen nach dem gleichen Schema aufgebaut:

Leben und Lernen in der Schule

Schöpfung

Gott

Jesus

Fest

Gebet / Gottesdienst / Sakrament

Kirche

Religionen

Symbolverständnis

Sprachverständnis

Bibelverständnis

Die letzten drei Abschnitte haben jeweils Lehrgangscharakter.

Zunächst zu Rb 2 bis 4: Die Abschnitte "Schöpfung", "Gott" und "Jesus" und natürlich der Kurs "Bibelverständnis" sind jeweils stark bis ausschließlich biblisch geprägt. In den Lernfeldern "Schule", "Religionen" und "Symbolverständnis" (außer in Rb 4) fehlen dagegen biblische Elemente ganz oder fast ganz. In den übrigen Abschnitten ist die Präsenz biblischer Elemente unterschiedlich: die Variationsbreite reicht vom Fehlen jeden biblischen Anklangs bis zu relativ starker biblischer Prägung ("Gebet, Gottesdienst, Sakrament" in Rb 3).

Rb 1 variiert das Schema: an Stelle der Lernfelder "Schöpfung" bis "Religionen" stehen zwei umfangreiche Abschnitte "Im Kirchenjahr" und "Sehen lernen". Im erstgenannten Kapitel findet sich zu "Advent" eine "Herbergssuche" (Text und Bild) und zu "Weihnachten" und "Erscheinung des Herrn" jeweils ein biblisch bestimmtes Bild. Im Lernfeld "Sehen lernen" bringt Rb 1 mit der Bartimäus-Geschichte (Mk 10,46-52) die erste und einzige biblische Erzählung, allerdings im vollen Wortlaut ohne Kürzung und Vereinfachung. In den Lehrgängen "Sprachverständnis" und "Symbolverständnis" finden sich biblische Elemente nur am Rande. Abgesehen vom Kurs "Bibelverständnis", von dem noch zu reden ist, verwendet Rb 1 biblische Elemente wesentlich sparsamer als Ex 1 und besonders RiG 1.

Mit dieser Feststellung sind wir bereits in den ausdrücklichen Vergleich der drei Reihen eingetreten. Als Unterschiede fallen in die Augen:

1) RiG ist insgesamt am stärksten biblisch orientiert. In Ex und Rb dominiert die Bibel weniger stark, doch bringt Ex sie auf besonders vielfältige, Rb auf besonders anspruchsvolle Weise ins Spiel. Davon wird im einzelnen noch die Rede sein.

2) Die ausdrückliche Begegnung mit Verkündigung und Wirken Jesu beginnt in Ex und RiG bereits in Band 1, in Rb erst in Band 2.

3) Bei der Auswahl aus dem Alten Testament dominieren in Ex und RiG Erzählzusammenhänge (David und Goliath: Ex 1,42f; RiG 2,20f; die Josefsgeschichte: Ex 2,52-55; RiG 2,18f; Geschichten von David und Salomo aus 1 und 2 Sam und 1 Kön: Ex 3,56-65; das Buch Jona: Ex 4,12-19; die Exodusüberlieferung: Ex 4,54-63; RiG 3,73-86; Elia- und Elischa- Geschichten aus 1 und 2 Kön: Ex 4,64-72), in Rb Einzeltexte, die in einem thematischen Zusammenhang stehen ("Schöpfung", "Gott").

4) Rb nimmt nur mit einer aktualisierenden Paraphrase der Pfingsterzählung (in Band 2,62) auf die Geschichte der frühen Kirche Bezug. In Ex und besonders in RiG ist diese Geschichte stärker präsent, vor allem durch Texte der Apostelgeschichte (10 in RiG, 6 in Ex).

5) Informationen zur Umwelt des Alten und Neuen Testaments geben Ex (ab Band 3) und RiG (ab Band 2) vornehmlich im Zusammenhang mit den Texten und Themen, für deren Verständnis sie von Bedeutung sind, Ex 3 außerdem im Kapitel "Im Lande Jesu" (30-37). Rb konzentriert die entsprechenden - ausführlichen und detaillierten - Informationen im Lehrgang "Bibelverständnis" der Bände 1 ("Israel, Land und Leute")<sup>4</sup>, 2 ("Gottesdienst in Israel") und 4 ("Politische und religiöse Umwelt").

6) Der Kurs "Bibelverständnis" in Rb 3 befaßt sich ähnlich anspruchsvoll und ins einzelne gehend mit der "Heiligen Schrift" - aber nur des Alten Testaments und seiner Bedeutung im Judentum. Außerdem gibt es in Rb 2 bis 4 Hilfen zum Verstehen biblischer Sprachformen und einzelner alt- und neutestamentlicher Texte. Ähnliche Hilfen bieten auch Ex und RiG - zu einzelnen Texten meist weniger ausführlich und qualifiziert als Rb, darüber hinaus auch zu den genannten alttestamentlichen Erzählzusammenhängen. Außerdem informieren beide Reihen schrittweise über Eigenart und Entstehung der Bibel und einzelner ihrer Teile, auch des Neuen Testaments.

### 3. "Biblische Elemente": Differenzierung

Bisher war meist allgemein von "biblischen Elementen" die Rede. Mit dieser Sammelbezeichnung war eine Vielzahl von Elementen gemeint, die auf unterschiedliche Weise die Bibel ins Spiel bringen. Diese Vielfalt soll im folgenden differenziert in Augenschein genommen werden. "Biblische Elemente" begegnen in den Grundschulbüchern als

<sup>4</sup> So sehr dieses Kapitel durch Sachkunde und sorgfältige Gestaltung imponiert, so ist doch zu fragen, ob es sinnvoll ist, Schüler des ersten Schuljahrs vor der ausdrücklichen Begegnung mit Verkündigung und Wirken Jesu - sozusagen "auf Vorrat" - derart detailliert über das Leben in Palästina zu informieren. Für den an bibelkundlichen Realien interessierten Lehrer freilich ist der Kurs in Verbindung mit den Erläuterungen im Lehrerhandbuch eine Fundgrube.

- Bibeltexte, hier zunächst im weitesten Sinn verstanden. Die Skala reicht von alt- und neutestamentlichen Perikopen und einzelnen Versen im originalgetreuen Wortlaut bis zu Texten, die biblische Erzählungen paraphrasieren, aktualisieren oder deren Inhalt zusammenfassend wiedergegeben. Im Abschnitt "Zur Textgestalt" wird davon detailliert die Rede sein.

- Informierende Sachtexte : zur Entstehung der Bibel, einzelner Schriften (etwa der Evangelien) und einzelner Texte; zur Umwelt des Alten und Neuen Testaments; zu biblischen Sprachformen. Rb 4 informiert außerdem (mit entsprechenden Abbildungen) über die unterschiedliche künstlerische Darstellung biblischer Themen: der Geburt Jesu (38f), der Kreuzigung (43-45), der Auferstehung (50f).

- Lieder biblischen Inhalts . Sie finden sich in allen drei Reihen, aber unterschiedlich verbreitet: häufig in Ex und vor allem in RiG, sehr viel weniger in Rb.

- biblische Spielszenen : Ex 3: ein "Wüstenspiel", in Beziehung gesetzt zum Wüstenzug Israels (50f); Getsemane und Gefangennahme Jesu (79); drohende Verfolgung in der Gemeinde von Damaskus (88f); Ex 4: Erweckung der Totengebeine nach Ez 37,1-14 (73); RiG 2: verlorenes Schaf und verlorene Münze (45f); Rb 1: Herbergssuche (30f); Rb 2: Krippenspiel (55-57).

- Aufgaben und Impulse zum Malen, Spielen, Überlegen, Vergleichen, In-Beziehung-Setzen..., besonders zahlreich in RiG und Ex 3 und 4<sup>5</sup>, wenig oder gar nicht in Ex 1 und 2 und in Rb.

- Berichte von schulischen und außerschulischen Aktivitäten und Erlebnissen, die sich auf die Bibel beziehen, eine "Spezialität" von Ex 3 und 4<sup>6</sup>. Meist spielen die erzählten Begebenheiten in einer Schulklasse mit ihrer Lehrerin Frau Wendel. Solche Berichte finden sich: Ex 3: "Ein wichtiger Brief" (zu 1 Kor: 10f); "Im Lande Jesu" (Onkel Jakob erzählt in der Familie und in der Klasse aus Israel: 30-35);

---

5 In den "Hinweisen für Lehrer und Eltern" in Ex 3 und 4 wird als "Neuerung" gegenüber der früheren Fassung (und gegenüber Ex 1 und 2) beschrieben und begründet: "... gibt es immer wieder Texte, die vom schulischen oder außerschulischen Handeln der Schüler erzählen und zu eigenem Handeln anregen. Zudem enthält das Buch an vielen Stellen direkte Arbeitsvorschläge und methodische Impulse. Solche Hilfen wurden von vielen Lehrern gewünscht. Einerseits wird durch diese "Zugaben" das Konzept des Buches und des RU transparenter für Lehrer und Eltern. Andererseits wird dadurch die absolute Offenheit der Lernprozesse eingeschränkt, indem Dispositionen für den Unterricht vorgegeben sind. Die Autoren meinen jedoch, daß diese Orientierungshilfen Phantasie freisetzen und wünschenswerte Lernprozesse im Klassenverband, in Gruppen- und Einzelarbeit erleichtern können." (jeweils 119)

6 Vgl. die vorige Anmerkung. Über Vor- und Nachteile dieser "Neuerung" läßt sich sicher streiten. Meines Erachtens überwiegen die Vorteile. Bezüglich der Geschichten aus der Klasse könnte man allenfalls fragen, ob Frau Wendel nicht als allzu perfekte Lehrerin dargestellt ist, die in jeder Lage optimal handelt.

"Lebensregeln" (Zug durch die Wüste, Gebote als Lebensregeln Israels: 51); "Das Karwochenspiel" (Spiel der Klasse im Anschluß an biblische Texte zu Passion und Ostern: 76-83); "Eine Jesus-Rolle schreiben" (90f); "Eine Glaubensgeschichte lesen" (92). Ex 4: "Jona bekommt Religionsunterricht" (zu Problemhintergrund, Intention und Aktualität der Jona-Geschichte: 12-18); "Bibel lesen" (Informationen über die Bibel durch einen "Bibelprofessor": 28-35); "Pascha feiern" (Erzählung von jüdischer Pessach-Feier als Einleitung zum Kapitel "Exodus": 54f). Bei diesen Texten geht es nicht nur um didaktisch geschickte Vermittlung von bibelkundlichen Realien, sondern zum Teil auch um Hilfen zur verstehenden Aneignung von Texten, so etwa in dem oben genannten Beispiel "Eine Glaubensgeschichte lesen":

"Die Kinder hatten sich in Tischgruppen zusammengesetzt. Vor ihnen lag ein Zettel mit der Geschichte vom blinden Bartimäus; dazu ein Stück Tapete und drei dicke Filzstifte. Zuerst hatten die Kinder die Geschichte gelesen. Dann hatten sie für die Personen, die in der Geschichte eine Rolle spielten, je eine Farbe ausgewählt und die entsprechenden Sätze mit dieser Farbe unterstrichen. 'Schreibt nun die Sätze in den entsprechenden Farben auf die Tapete', sagte Frau Wendel. 'Schreibt so, daß man wie bei einem Bild ablesen kann, wie die Geschichte abläuft.' Am Ende der Stunde konnte man ganz verschiedene Schreib-Bilder sehen. Zum Beispiel auch dies:"

Es folgt ein Schreib-Bild - leider kann es hier nicht abgedruckt werden -, das die Sprachbewegung des Textes als einer Geschichte von Glaube und Nachfolge verdeutlicht. Am Ende steht der ehemals Blinde ganz auf Jesu Seite: Er ist in Wahrheit sehend geworden und folgt Jesus auf seinem Weg.

- bildliche Darstellungen verschiedener Art. Ein Teil dient der Vermittlung von Informationen über Zeit und Umwelt der Bibel: Zeichnungen, Skizzen, Fotos, Landkarten. Der größere Teil der Bilder bezieht sich unmittelbar auf biblische Texte oder steht mit ihnen in Zusammenhang. In der Auswahl dieser Darstellungen unterscheiden sich die drei Buchreihen deutlich voneinander.

Exodus zeichnet sich durch eine große Vielfalt aus. Es finden sich Kinderbilder und -collagen (Ex 1:35; Ex 2:47, 52-55; Ex 4:53); von Mitarbeitern (Astrid Jacobs in Ex 1 und 2, Peter Schimmel in Ex 3 und 4) gestaltete Text-Illustrationen, die zum Teil zusätzliche Sachinformationen vermitteln (Ex 3:65, zu Details des Salomonischen Tempels und des Tempelkults); Reproduktionen frühchristlicher und mittelalterlicher Kunst (Ex 1:3,21; Ex 2:5,19,25,92; Ex 3:57,77,78,80,81,89, 115; Ex 4:6,29,41,51) - hier liegt ein Schwerpunkt der Reihe -; Bilder anderer "alter Meister", insbesondere Rembrandts (Ex 1:21; Ex 2:20,63; Ex 3:59,91; Ex 4:25); Werke von "Klassikern" des 20. Jahrhunderts: G. Rouault (Ex 1:20),

K. Schmidt-Rottluff (Ex 2:61), O. Kokoschka (Ex 4:103), M. Chagall (Ex 4:57,59, 61,75,79) und von zeitgenössischen Künstlern: E. Alt (Ex 3:9,55; Ex 4:25), E. Steiner (Ex 4:91); schließlich Holzschnitte zur Bibel von W. Habdank (Ex 2:95; Ex 3:63; Ex 4:104) und Th. Zacharias (Ex 1:41; Ex 3:39,87; Ex 4:7,37,43,63,67, 83,87,113: acht Bilder in diesem Band!).

Das Verhältnis von Wort und Bild wird in Ex bisweilen variiert. Neben der gewöhnlichen Dominanz des Textes, dem das Bild untergeordnet oder doch zugeordnet ist, gibt es auch andere Formen: solche, in denen das Bild die Führung hat, nämlich biblische Bildgeschichten mit Sprechblasen (Ex 1:18f,42f,49) und regelrechte Bibel-Comics (Ex 3:68f zur Zachäus-Geschichte; Ex 4:13-17 zum Buch Jona), sowie eine "Zwischenform" in Ex 2:14f und 16f:

"Der fortlaufende Text wird unterbrochen durch zwei Bilder, die nicht etwa diesen Text illustrieren, sondern den Fortgang der Erzählung enthalten, so daß der Text ohne das Bild unvollständig bliebe und das Bild buchstäblich 'gelesen' werden muß. Wort und Bild sind also gleichrangige, aber sukzessive Bestandteile einer Mitteilung."<sup>7</sup>

In den Bänden von "Religion in der Grundschule" gibt es zunächst einige Parallelen zu "Exodus". Auch hier illustrieren die für die graphische Gestaltung Verantwortlichen<sup>8</sup> manche Texte; auch hier dominiert unter den nachmittelalterlichen "alten Meistern" Rembrandt (RiG 1:31,32f,60; RiG 3:62; RiG 4:29); auch hier finden sich Bilder von G. Rouault (RiG 2:23,66), K. Schmidt-Rottluff (RiG 3:61), M. Chagall (RiG 4:15), W. Habdank (RiG 2:30; RiG 4:61,98) und Th. Zacharias (RiG 2:81; RiG 3:9,21; RiG 4:27,39).

Das 20. Jahrhundert ist außerdem mit K. Caspar (RiG 2:32f), S. Köder (RiG 4:32), A. Felger (RiG 4:51) und M. Grosch (aus "Die Bauern von Solent in dem malen das Evangelium": RiG 4:68) vertreten, dazu mit je zwei Bildsequenzen aus der Reihe biblischer Bilder von Kees de Kort (RiG 2:64f; RiG 4:53) und aus dem äthiopischen Misereor-Hungertuch von 1976 (RiG 3:22f,67). Die oben genannten Illustrationen durch die Mitarbeiter von RiG werden ergänzt durch zahlreiche, der "Elementarbibel"<sup>9</sup> entnommene Bilder von R. Herrmann zu alttestamentlichen Texten (RiG 2:18f,20f,30f; RiG 3:75,78-82,84f,86; RiG 4:19,23,24f). Biblische Kinderbilder und Bibel-Comics gibt es in RiG nicht.

Bei den im engeren Sinn künstlerischen Darstellungen liegt der Akzent in RiG noch stärker als in Ex auf der frühchristlichen und mittelalterlichen Kunst

<sup>7</sup> Lehrerkommentar zu Ex 2,77.

<sup>8</sup> Deren Namen gehen aus dem Impressum der Bücher nicht eindeutig hervor.

<sup>9</sup> Band 1 bis 5, Verlag E. Kaufmann, Lahr, Kösel-Verlag, München, 1973 bis 1981.

(RiG 1:2,44,45,47; RiG 2:11,15,25,35,51,69,71; RiG 3:13,27,33,35,37,42,49,53,55, 69,71; RiG 4:1,41,44,47,67,74,100), und hier wiederum auf der Buchmalerei (18 Reproduktionen, davon 7 in RiG 3 und 6 in RiG 4).<sup>10</sup>

"Religionsbuch" zeigt die ästhetisch anspruchsvollste Bildausstattung innerhalb der untersuchten Reihen. H. Halbfas nennt im Lehrerhandbuch 3 die Gesichtspunkte, die die Auswahl der biblischen Bilder in seinen Büchern bestimmen. Bloße Illustrationen lehnt er ab. Es wäre "didaktisch bedeutungslos, wenn das Bild ... mit optischen Mitteln erzählte, was der Text auch erzählt. ... Erforderlich ist vielmehr eine Dimension, die mit den Mitteln des Bildes Tiefen des Textes zeigt, welche Sprache so nicht vermitteln kann, das heißt, der Text darf nicht einfach nacherzählt werden; sondern muß auf eine anders geartete mediale Ebene übersetzt werden. Mit den Werken von Marc Chagall und Relindis Agethen glauben wir in dieser Richtung Lösungen gefunden zu haben."<sup>11</sup> So dominieren in Rb Bilder dieser beiden Künstler. Rb 1 ist, vor allem in den Abschnitten "Im Kirchenjahr" und "Sehen lernen", stark von den Gemälden von R. Agethen geprägt, die sich hier allerdings zum großen Teil nicht auf biblische Texte oder Motive beziehen. Werke von M. Chagall begegnen in den Bänden 2 und 3 im Lernfeld "Schöpfung" und in Band 2 bis 4 im Lernfeld "Gott", und zwar jeweils mit einer gewissen Ausschließlichkeit: alle biblischen Bilder (mit Ausnahme einer Reproduktion aus der "Wiener Genesis") sind Werke dieses Künstlers (insgesamt 17). Außerhalb dieser Lernfelder findet sich in Rb 3 und 4 je eine Chagall-Zeichnung (53 bzw. 103), in Rb 4 die "weiße Kreuzigung" (45). Ähnlich dominant wie "Schöpfung" und "Gott" durch M. Chagall sind die Lernfelder "Jesus" in Rb 2 bis 4 von Werken R. Agethens geprägt (insgesamt 11). Weitere eher biblisch orientierte Bilder der Künstlerin<sup>12</sup> finden sich in Rb 2 (Hungertuch: 59; Pfingstbild: 62).

H. Halbfas will, "soweit es um die Bibel geht, ... nicht auf 'alte Meister' zurück (greifen), weil in deren Werken ein Bibelverständnis zum Ausdruck kommt, das aller Aufklärung, der historisch-kritischen Forschung, der Psychoanalyse und dem heutigen hermeneutischen Bewußtsein noch voraufliegt."<sup>13</sup>

Es ist nicht klar, ob sich diese programmatische Distanzierung nur auf Bilder beziehen soll, die in ganz unmittelbarem Wechselbezug zu einem Bibeltext stehen; jedenfalls gibt es - zum Glück - in Rb auch Bilder "alter Meister":

10 Die Art der Bildauswahl wird in den "Unterrichtshilfen für Lehrer" zu Band 1, S. 3-5, näher begründet.

11 203.

12 Die eigens für Rb geschaffenen Bilder von R. Agethen sind Werke sui generis. Sie bedürften einer ausführlicheren Würdigung. (Vgl. in diesem Heft den Beitrag von R. Hoeps).

13 Lehrerhandbuch 3, 204.

Rb 1:32f (G. de la Tour), 52f (P. Breughel); Rb 2:51 (Dorfkirchen-Fresko), 56f (zwei alte Holzschnitte); Rb 3:1 und 5 (A. Dürer), 25 (Buchmalerei), 59 (H. Bosch), 61 und 62 (Rembrandt); Rb 4:96 (Buchmalerei).

Die Kunst des 20. Jahrhunderts ist außer durch M. Chagall und R. Agethen in Rb 3 durch O. Kokoschka (50), S. Köder (66f), H. Studer (71) und J. Hegenbarth (76f), in Rb 4 durch R. P. Litzemberger (17), O. Pankok (21), A. Manessier (51) und Schwester M. S. May (65,67,69,79,95) vertreten. Bilder aus den im Religionsunterricht viel benutzten Reihen von Th. Zacharias, W. Habdank und Kees de Kort begegnen nicht; ebenso finden sich keine Kinderbilder und keine Comics.

#### 4. Zur Textgestalt

Die Bibel ist primär ein Buch für Erwachsene, nicht für Kinder. Diese Einsicht berücksichtigen die Autoren von Religionsbüchern für die Grundschule zunächst bei der Textauswahl. Bei mancher Kontroverse im einzelnen besteht doch grundsätzlich Konsens, daß aus inhaltlichen Gründen nur ein relativ geringer Teil der biblischen Bücher, Erzählzusammenhänge und Einzeltexte für die Primarstufe in Frage kommt. Niemand wird es einfallen, für Grundschüler größere Passagen aus dem Buch Numeri oder aus dem Römerbrief vorzusehen.

Die Frage der Eignung für Kinder stellt sich dann noch einmal bezüglich der konkreten Textgestalt. Wie weit kann eine Übersetzung eine kindgemäße Sprache sprechen, ohne das Original grob zu verfälschen? Welches Maß an "Fremdheit" ist kindlichem Verständnis zuzumuten? Wie weit ist es legitim, einen Text zu kürzen und zu vereinfachen? In der Spannung zwischen Treue zum originalen Text und Verständlichkeit für Kinder setzen die drei untersuchten Reihen unterschiedliche Akzente. Bevor diese Unterschiede zur Sprache kommen, sind jedoch Gemeinsamkeiten zu nennen, durch die die drei Buchreihen sich in der Art der Textgestaltung von anderen in Vergangenheit und Gegenwart vertretenen Positionen abheben:

1. Anders als frühere biblische Schulbücher verzichteten Ex, RIG und Rb fast ausnahmslos auf die Harmonisierung unterschiedlicher Überlieferungen, etwa im Buch Exodus oder in den Evangelien. Im Gegenteil: vor allem Rb sucht Lehrer und Schüler für die theologische Bedeutung differierender Traditionen zu sensibilisieren.
2. Anders als in manchen "biblischen Erzählbüchern" der Gegenwart finden sich in den untersuchten Reihen nirgendwo psychologisierende, "Leerstellen" des Originals, ausmalende oder auch plump "entmythologisierende" Textfassungen.

3. Grundsätzlich sind die Autoren der Überzeugung - das geht aus zahlreichen Stellen der Lehrerkommentare hervor - , Änderungen, Vereinfachungen und Auslassungen gegenüber dem ursprünglichen Text seien nicht nur pädagogisch mit dem Blick auf den Schüler, sondern ebenso exegetisch zu verantworten. Mit welcher Sensibilität und Sorgfalt diese exegetische Verantwortung wahrgenommen wird, unterscheidet die Reihen allerdings deutlich voneinander. - Nun zu den einzelnen Büchern:

### Exodus

Als Ex 1 und 2 1975 erschienen, gab es weder die endgültige Form der Einheitsübersetzung (1972 erschien eine vorläufige, zur Erprobung bestimmte Fassung nur des Neuen Testaments) noch die "Bibel für die Grundschule". Anlehnungen an deren Textgestalt oder wörtliche Übernahmen wie in anderen Büchern waren also nicht möglich.

In Ex 1 findet sich außer den bereits erwähnten Bildgeschichten zu Jesus-Begegnungen (18f), der David-Goliath-Erzählung (42f) und der Szene unter dem Kreuz (49), jeweils mit sparsamem Sprechblasen-Text, nur Mt 25,34-36 ("Ich war hungrig ...") in der Version der vorläufigen Einheitsübersetzung mit einigen Auslassungen (61).

Die Texte in Ex 2 zeigen ein deutliches Bemühen um kindgemäße Sprache (kurze Sätze usw.). Darüber hinaus gibt es auch inhaltliche Vereinfachungen, Auslassungen, paraphrasierende Umschreibungen - im allgemeinen so, daß die wesentliche Intention der Texte gewahrt bleibt. Problematisch erscheint mit die "interpretierende Paraphrase"<sup>14</sup> "Tut dies, und ich bin bei euch" statt "... zu meinem Gedächtnis" in der Abendmahls-Erzählung (18f). Gerade wenn es um die Korrespondenz der "Szene vom Abendmahl mit einer Eucharistiefeyer von heute" und die "Aktualität des Berichteten" geht (101), sollte man nicht in so gravierender Weise vom Wortlaut eines zentralen Textes abweichen. Neben den genannten mehr oder weniger originalgetreuen Texten gibt es in Ex 2 eine Art "zusammenfassende Erzählung": zu Tobit 4-12 (40) und zu Apg 7-8 mit dem Schwerpunkt bei der Taufe des Äthiopiens (70f). Man kann sicher über die Legitimität solcher Zusammenfassungen diskutieren; ich halte sie in der vorliegenden Form für Zweitkläßler für vertretbar.

Ein Text besonderer Art findet sich S. 35: die lukanische Weihnachtsgeschichte in Versen nach Manfred Bielers "Mein kleines Evangelium"<sup>15</sup> - in der Nachbarschaft

14 Lehrerkommentar zu Ex 2,95. Nähere Begründung dieser Textform ebd. 94f.

15 Herder-Verlag, Freiburg 1974.

eines Sternsingerlieds und zweier Krippendarstellungen. Die Autoren schreiben dazu in den Erläuterungen am Ende des Buches:

"Weihnachten feiern bedeutet zwar nicht nur, aber auch, die volkstümliche Seite des Feierns bedenken. Purismus an dieser Stelle hieße wohl auch, echte Glaubensvollzüge erschweren." (102)

Unter diesem Aspekt und im Unterricht deutlich als eine Geschichte gekennzeichnet, die in dieser Form nicht vom Evangelisten stammt und zum Schmunzeln verführen will<sup>16</sup>, mag der Text akzeptabel erscheinen. Das ändert freilich nichts an den berechtigten grundsätzlichen Vorbehalten gegenüber Bielers "Kleinem Evangelium"<sup>17</sup>.

Auch in Ex 3 und 4 begegnen "zusammenfassende Erzählungen", zum Teil durchsetzt mit originalgetreuen Passagen: "Von den ersten Christen" nach Apg 2 und 4 (Ex 3:8), "David tröstet Saul" nach 1 Sam 16,14-23 (3:59), "Jonatan wird Davids Freund" nach 1 Sam 18.19,1-3 (3:59), "David tanzt vor dem Herrn" nach 2 Sam 5 und 6 (3:60), "David macht sich schuldig" nach 2 Sam 11,2-12,18 (3:62), "Wir waren Sklaven beim Pharao in Ägypten" nach Ex 1,8-22; 5,1-23 (4:56), "Doch Gott hat dem Pharao seine Macht gezeigt" nach Ex 7-12 (4:58), "Gott hat uns gerettet aus der Hand der Ägypter" nach Ex 13-15 (4:60), "Elija, ein Bote Gottes" nach 1 Kön 16-18 (4:64). Auf der einen Seite machen diese Zusammenfassungen mit wichtigen und auch für Kinder interessanten Erzählzusammenhängen bekannt - und sie tun das auf didaktisch geschickte Weise - ; auf der anderen Seite fragt es sich, ob bei solchen Verknappungen, die oft nicht mehr als das bloße Handlungsgerüst übriglassen, nicht Wesentliches verlorengeht, wenn eben Form und Inhalt nicht beliebig zu trennen sind. Die Autoren von Ex und RiG haben sich jedenfalls für die Möglichkeit auch dieser Textsorte entschieden; H. Halbfas hat für Rb die gegenteilige Entscheidung gefällt.<sup>18</sup>

Die übrigen Texte in Ex 3 und 4 lehnen sich zum Teil an die Version der "Bibel für die Grundschule", bisweilen auch an die Einheitsübersetzung an. Überall ist das Bemühen um Verständlichkeit für Kinder zu spüren. Dabei gelingt in Ex 4 eine kind- und textgemäße Übertragung von Gen 2,23b: "Frau-Mensch soll sie heißen, denn vom Mann-Mensch ist sie genommen" (50), eine m.E. geglückte Transposition des Wortspiels "Isch - Ischa", das sonst meist auf der Strecke bleibt ("Frau soll sie heißen, denn vom Mann ist sie genommen" - wieso "denn"?) oder zu sprachlichen Mißbildungen ("Männin") Anlaß bietet.

<sup>16</sup> Lehrerkommentar zu Ex 2,145f.

<sup>17</sup> Vgl. die Diskussion in den Katechetischen Blättern 100 (1975): L. Zinke, Ein neues Bibelbuch für Kinder (120-127); G. Lange, Mein kleines apokryphes Evangelium (246-248); D. Ermeis, Zugang zum Evangelium über Literatur (313f).

<sup>18</sup> Eine Ausnahme findet sich in Rb 4 (34): "Der Feuerofen" nach Dan 3.

Das Streben nach kindgemäßen Textfassungen führt allerdings auch dazu, daß es in Ex 3 und 4 kaum einen größeren Text ohne inhaltliche Vereinfachungen und Kürzungen gibt. Dabei wird die - tatsächlich oder nur scheinbar - größere Verständlichkeit bisweilen mit einem deutlichen Verlust an sprachlichem und sachlichem Profil bezahlt, so bei den Kurzformen des "Schema-Jisrael" (Dtn 6,4-9) und des "kleinen geschichtlichen Credo" (Dtn 26,5-9) in Ex 3 (34 und 37) oder in der Version der Johannes-Predigt nach Lk 3,2f in Ex 4 (38), die die scharfe Gerichtsdrohung eliminiert, durch die der Ruf zur Umkehr so drängend wird.

Auch bei kleinen und kleinsten Abschnitten kürzen und vereinfachen Ex 3 und 4 öfter das Original, manchmal auch da, wo eine solche Änderung die Verständlichkeit nicht erhöht. Ein Beispiel, und zwar von einem - eventuell zum wörtlichen Auswendiglernen bestimmten - "Notizzettel" auf einer "Merkheft"-Seite: Mt 13,44 wird in Ex 4 (27) so zitiert:

"Mit dem Reich Gottes ist es wie mit einem Schatz, der in einem Acker vergraben war. Ein Mann entdeckte ihn. Da verkaufte er alles, was er besaß, und kaufte den Acker."

Darüber, daß das matthäische "Himmelreich" einfachhin mit "Reich Gottes" wiedergegeben wird (ähnlich Ex 4:11,22), mag man diskutieren; aber warum das "er vergrub ihn wieder" und vor allem das inhaltlich wichtige und Kinder gewiß nicht überfordernde "voll Freude" fehlt, ist schwer zu verstehen.

Auch die oft ungenauen Stellenangaben in Ex 3 und 4 geben Anlaß zur Kritik. Drei Beispiele aus Band 4: Unter dem Abschnitt "Paulus geht ein Licht auf" (6) steht "Apostelgeschichte (8,1-3;9)". In Wirklichkeit handelt es sich um einen vereinfachten, zum Teil paraphrasierenden und mit Erläuterungen versehenen Text nach Apg 8,1-3 und 9,1-19. Die Verse 9,20-43 bleiben unberücksichtigt. Als korrekte Stellenangabe wäre also zu erwarten "Nach Apg 8,1-3; 9,1-19". - Der Abschnitt "Jesus redet in Gleichnissen" (22f) bringt in seiner ersten Hälfte einen von den Autoren formulierten Text über den Eindruck, den Jesu Predigt macht, und die Fragen, die die Hörer an seine Reich-Gottes-Verkündigung haben. Der zweite, davon nicht abgesetzte Teil enthält die Gleichnisse vom Senfkorn, vom Sauerteig und von der Perle. Die Angabe "Aus dem Evangelium nach Matthäus (13,31-32. 33. 45-46)" erweckt den Eindruck, der ganze Text stamme von Matthäus. - Unter der Überschrift "Lied vom Gottesknecht" folgt S. 91 eine Kombination aus Jes 42,1.6-7 und 53,3-5, also aus zwei verschiedenen Ebed-Jahwe-Liedern.

Die in diesem und dem vorigen Abschnitt geäußerte Kritik an Ex betrifft sicher keine ganz zentralen Punkte. Aber es ist eben doch schade, daß die Reihe, die die Bibel im übrigen so ideenreich ins Spiel bringt, in Textgestaltung und Stellenangabe manchmal die nötige Sorgfalt vermissen läßt und Schüler (und Lehrer!)

in die Gefahr eines allzu saloppen Umgangs mit der Bibel bringt.

### Religion in der Grundschule

Die Textgestaltung der Reihe ähnelt in vieler Hinsicht der von Ex. Auch hier spielt das Streben nach einer kindgemäßen Sprache eine große Rolle; auch hier werden viele Texte vereinfacht und durch Auslassungen verkürzt; auch hier gibt es "zusammenfassende Erzählungen": in Band 2 zur Josefsgeschichte (18f) und zur David-Goliath-Erzählung (21f).

In RiG 3 und 4 begegnet des öfteren eine typische Kombination aus zusammenfassender Erzählung, Stellen im biblischen Wortlaut, erläuternden Zusätzen, Verweisen auf Bilder und der Aufgabe, bestimmte Perikopen in der "Bibel für die Grundschule" zu lesen. Alle genannten Elemente finden sich in den Abschnitten "Lukas erzählt: Der Sohn Gottes wird Mensch" und "Euch ist der Retter geboren" (3:32-35), "Matthäus erzählt: Jesus ist das Heil der Völker" (3:36f), "Jesus feiert sein letztes Mahl" (3:54f), "Dem Wort Jesu trauen" (4:36f). Auch Kapitel 7 in RiG 3 "Das Volk Gottes bekennt: Jahwe rettet" (73-86), Kapitel 2 in RiG 4 "Gott schenkt Gebote - Wegweisungen für unser Leben" (15-28) und der erste Teil von Kapitel 4 in RiG4 "Christus ist wahrhaft auferstanden, halleluja" (41-47) sind weiterhin ähnlich gestaltet.

Bibeltexte sind in RiG generell durch Rotdruck hervorgehoben. In Band 1 fehlt dabei jede Stellenangabe. In Band 2 werden die Texte im "Quellenverzeichnis" am Ende des Buches durch die Formulierung "Nach ..." als nicht originalgetreue, dem kindlichen Verständnis adaptierte Versionen kenntlich gemacht. In Band 3 und 4 dagegen sind die rot gesetzten Passagen ausdrücklich als "wörtliche Zitate aus der Heiligen Schrift" bezeichnet (jeweils S. 104) und meist - nicht immer! - mit den üblichen Stellenangaben versehen. Dennoch ist ihr Wortlaut auch in diesen Bänden oft vereinfacht oder verkürzt. Ein Beispiel für viele: Mt 16,18-19 wird RiG 4:74 so zitiert:

"Du bist Petrus, und auf diesen Felsen werde ich meine Kirche bauen. Ich werde dir die Schlüssel des Himmelreiches geben. Was du auf Erden binden wirst, das wird auch im Himmel gebunden sein; und was du auf Erden lösen wirst, das wird auch im Himmel gelöst sein."

Die Worte "und die Pforten der Unterwelt werden sie nicht überwältigen" (V. 18b) sind ausgelassen, ohne daß diese Auslassung kenntlich gemacht wäre.

Trotz der genannten Ungenauigkeiten und Inkonsequenzen ist RiG, aufs ganze gesehen, in der Abhebung biblischer Zitate von anderen Texten und in der Art der Stellenangabe sensibler als Ex. Korrekt ist auch die Kennzeichnung einer besonderen Textform in RiG 3 und 4, nämlich interpretierender, den Text entfaltender Nacherzählungen in relativer Nähe zum biblischen Wortlaut. Sie sind schwarz,

nicht rot gedruckt und mit der Angabe "Nach ..." versehen. Als ersten derartigen Text bringt RiG 3 (6f) die Geschichte vom Hauptmann von Kapharnaum nach Lk 7,1-10. Ein Auszug (nach V. 8f) kann die Art der Textgestaltung deutlich machen (interpretierende Zusätze sind unterstrichen):

"Ich weiß, wie das ist. Auch ich muß Befehlen gehorchen und ich selber habe Soldaten unter mir. Sage ich zu einem: Geh!, so kommt er sofort. Und sage ich zu einem anderen: Komm!, so kommt er gleich. Und wenn ich zu meinem Diener sage: Tu das!, so tut er es. Mein Wort geschieht. Dein Wort aber kann mehr. ... Als Jesus das hörte, war er erstaunt über den Hauptmann. Er wandte sich zu den Leuten, die ihn begleiteten, und sagte: Was für ein Glaube bei diesem Hauptmann! Ich sage euch: In ganz Israel habe ich einen solchen Glauben nicht gefunden."

Ähnliche Texte: die Speisungsgeschichte nach Lk 9,11-17 (3:12); das Gleichnis vom reichen Mann und armen Lazarus nach Lk 16, 19-31, erzählt von Eleonore Beck<sup>19</sup> (4:12f); Jesus und die Sünderin nach Lk 7,36-50 (4:33); die Pfingstpredigt des Paulus nach Apg 2,14-37 (4:42); die Himmelfahrt Jesu nach Apg 1,4-11 (4:46) die Pfingsterzählung nach Apg 2,1-42, nacherzählt von Eleonore Beck<sup>20</sup> (4:66). Außer den beiden Texten von E. Beck hat RiG 4 zwei kurze Passagen aus der Bi-"Bibel für die Grundschule" (beide 24), einen leicht adaptierten Text von D. Steinwede<sup>21</sup> (61) und eine Psalm-Paraphrase von J. Zink<sup>22</sup> (99) übernommen.

### Religionsbuch

Die Reihe geht in der Textgestaltung einen anderen Weg als Ex und RiG. Das Bemühen um eine "kindgemäße", d.h. einfache Sprache tritt zurück. Wichtiger ist dem Autor eine Textgestalt, die das Profil des Originals möglichst gut erkennen läßt. H. Halbfas zitiert im Lehrerhandbuch 3 zustimmend I. Baldermanns Programm von der "sprachliche(n) Form als Leitfaden unterrichtlicher Texterschließung"<sup>23</sup>. So kommt es ihm weniger darauf an, diese Form kindlichem Verständnis anzupassen, als vielmehr darauf, Kompetenz zur Erschließung der Form zu vermitteln.

Schon Rb 1 und 2 wählen meist nicht die auf den ersten Blick einfachste und glatteste Übersetzung. Zwei Beispiele: Anders als die Einheitsübersetzung und die "Bibel für die Grundschule" läßt Rb 2 (15) in Gen 2,19 statt der Übertragung "Gott der Herr" den Namen "Jahwe" stehen. - Mk 2,15a wird übersetzt "Und es geschah, daß er sich zu Tisch legte in Levis Haus" (2:42) statt "Er setzte sich

19 Aus: Meine Bilderbibel. Das große Buch von Gott und den Menschen. F. Bahn Verlag, Konstanz, Verlag Butzon und Bercker, Kevelaer 1983.

20 S. Anm. 19.

21 Nach: Wunder. Verlag E. Kaufmann, Lahr, Patmos-Verlag, Düsseldorf 1977.

22 Aus: Womit wir leben können. Das Wichtigste aus der Bibel in der Sprache unserer Zeit. Kreuz-Verlag, Stuttgart-Berlin 1971.

23 198.

In Levis Haus zu Tisch" oder ähnlich.

Besonders in Band 2 gibt es durchaus Auslassungen und Kürzungen; aber sie richten sich nicht primär auf eine möglichst einfache Sprachgestalt, sondern sind immer auch ausdrücklich exegetisch begründet, oft so, daß sie bestimmte theologische Akzente oder inhaltliche Verbindungen, die auf das Konto der Endredaktion gehen, wieder eliminieren. So wird die Flutgeschichte (Gen 7f) in Rb 2 (16) bewußt nur nach dem jahwistischen Quellenstrang erzählt.<sup>24</sup> In drei Heilungsgeschichten des Lernfeldes "Jesus: die Menschenfreundlichkeit Gottes" fehlen unter anderem die - wohl der markinischen Redaktion zuzurechnenden - Schweigegebote und ihre Durchbrechung (2:34,36,40). Im gleichen Lernfeld klammert die Geschichte von der Heilung des Gelähmten nach Mk 2,1-12 die Diskussion mit den Schriftgelehrten über die Vollmacht zur Sündenvergebung (V.6-10) aus (2:39).

Im einzelnen kann man über die Legitimität solcher Kürzungen durchaus anderer Meinung als der Autor sein. So halte ich das Fehlen des Schlußverses Lk 14,24 "Denn ich sage euch: keiner der Geladenen wird von meinem Mahl kosten" in der Parabel vom Festmahl (3:56) für eine gravierende Änderung, die den Akzent des Textes auf unzulässige Weise verschiebt.<sup>25</sup>

Am deutlichsten ausgeprägt ist die Suche nach der jeweils angemessensten Textgestalt in Rb 3. Oft übernimmt Halbfas hier die Einheitübersetzung, manchmal mit kleinen, aber bezeichnenden Abweichungen. Bisweilen orientiert er sich an der "Bibel für die Grundschule". Des öfteren wählt er aber auch eine deutlich andere Textform. Dreimal folgt er der Übertragung Martin Bubers: zu Gen 28, 10-13a. 15-17. 19 ("Die Himmelsleiter": 28), zu Ex 33,18. 20-23<sup>26</sup> "Der Rücken Gottes", überarbeitete Fassung:32), und zu 1 Kön 19,4-9. 11-13 ("Die Stille": 33). Im letztgenannten Text heißt es:

"Dort kam er in die Höhle und wollte nächtigen. Da, Seine Rede an ihn: Was willst du hier, Elija? Heraus! Steh hin auf den Berg vor Mein Antlitz! Und da, vorüberfahrend Er, ein Sturmbräus, groß und heftig, Berge spendend, Felsen mal-mend, her vor Seinem Antlitz:  
Er Im Sturm nicht - und nach dem Sturm ein Beben:  
Er Im Beben nicht - und nach dem Beben ein Feuer:  
Er Im Feuer nicht -, aber nach dem Feuer  
eine Stimme verschwebenden Schweigens." (V.9.11f)

Bei allem Respekt vor der sprachmächtigen Übertragung Bubers und bei aller grundsätzlichen Zustimmung zur Intention von Halbfas scheint mir hier doch die Grenze dessen erreicht zu sein, was 8- bis 9jährigen Kindern zu vermitteln sinnvoll ist.

24 Nähere Begründung: Lehrerhandbuch 2, 176f.

25 H. Halbfas rechtfertigt im Lehrerhandbuch 3 (361-365) seine Textfassung im Anschluß an den von H. Harnisch unternommenen Rekonstruktionsversuch der ursprünglichen Parabel. Ich halte diese "Rekonstruktion", die der Parabel ihre Sinnspitze nimmt, für abwegig. Die exegetische Sachdiskussion kann hier nicht geführt werden.

Am Beispiel der Auszugsgeschichte nach Ex 13,21-14,23 sensibilisiert Rb 3 (30f) für verschiedene Überlieferungsstränge im Alten Testament. Der Text wird eingeleitet:

"Die folgende Geschichte gab es anfangs in zwei verschiedenen Erzählformen. Später hat man beide Erzählformen ineinandergeflochten und dabei hier und da auch etwas weggelassen. Auf dieser Seite haben wir die Erzählfäden (Quellen) wieder entflochten. Nun könnt ihr in schwarzer Schrift die jüngere Form (um 500 v. Chr.), in grauer Schrift die ältere Quelle (um 800 v. Chr.) je für sich lesen und miteinander vergleichen."

Anders als Band 3 orientiert sich Rb 4 ganz an der Einheitübersetzung, wiederum mit einzelnen kleinen Abweichungen. Zwei dieser Abweichungen betreffen Gen 2,15-17. Den Auftrag an den Menschen im Garten Eden (V.15) übersetzt Rb 4 (13 und 94) "damit er ihn bebaue und bewahre" statt "... bebaue und hüte" und betont damit stärker als die Einheitsübersetzung die Verpflichtung zum verantwortlichen Umgang mit der Schöpfung. - Gen 2,17 ist in Rb 4:94 so übertragen:

"... doch von dem Baum in der Mitte darfst du nicht essen; denn sobald du davon isst, wirst du sterben." (Hervorhebung von mir)

- eine problematische, in den neueren Genesis-Kommentaren zum Teil diskutierte, aber nicht befürwortete Textänderung statt "... der Erkenntnis von Gut und Böse".<sup>26</sup>

Die Art der Stellenangabe ist in Rb im allgemeinen korrekt. Einige wenige Ausnahmen: Anders als die erwähnten gekürzten Evangelientexte ist in Band 2 das Osterbekenntnis nach 1 Kor 15 trotz einiger Auslassungen nicht mit "Nach...", sondern mit der einfachen Stellenangabe ("1. Korintherbrief 15,3-4") ausgewiesen (61). In Band 4 sind geringe Kürzungen im Text von Psalm 65,10-12.14 (13) und Lev 23,1-3 (53) sowie größere Auslassungen - unter anderem das Fehlen des ganzen Verses 14 - in Ex 24,12-17 (96) nicht kenntlich gemacht.

Die oben geäußerten Vorbehalte bezüglich der Eignung bestimmter Passagen der Buber-Übersetzung für Drittklässler sollen meine grundsätzliche Sympathie für die Textgestaltung von Rb nicht verdunkeln. Mit H. Halbfas bin ich der Meinung, daß es bei Lehrern und Schülern weithin ein "erschütterndes Defizit an hermeneutischer Kultur" gibt und daß "die sorgfältige Bemühung um Hintersinn und Zwischentöne, um leise Stimmen und das Nicht-Sagbare selten geworden" ist.<sup>27</sup> Die eindringliche Suche nach einer dem Original möglichst angemessenen Textgestalt kann ein Schritt auf dem Weg sein, die Bibel nicht länger wie vielfach üblich "unter Niveau" zu behandeln. Freilich stellt der rechte Umgang mit möglicherweise "fremden" und "sperrigen" Versionen und generell der Unterricht mit einem Buch wie Rb - erhebliche Anforderungen an die theologische und didaktische Kompetenz des Lehrers.

<sup>26</sup> Oder handelt es sich bei dieser Textfassung um einen Irrtum oder ein Versehen? In Rb 3 (22) findet sich Gen 2,17 jedenfalls ohne die Textänderung.

<sup>27</sup> Lehrerhandbuch 3, 198.

Diese vorausgesetzt, halte ich Rb - nicht nur im Blick auf die biblischen Elemente - für eine wirkliche Alternative zu den in manchen Bundesländern offiziell zugelassenen und insofern etablierten Reihen Ex und RiG. Es würde sich lohnen, auf möglichst breiter Basis Erfahrungen mit diesem Unterrichtswerk zu sammeln.

##### 5. Schlußbemerkung

Die drei untersuchten Reihen setzen unter bibeldidaktischem Aspekt bei mancher Gemeinsamkeit doch deutlich unterschiedliche Akzente. Ex und RiG liegen insgesamt näher beieinander, während Rb in vieler Hinsicht eigene Wege geht.

Die zu Anfang genannte und im Verlauf der Untersuchung, so hoffe ich, erhärtete Charakteristik - Ex als das vielseitigste und ideenreichste, RiG als das am stärksten biblisch orientierte, Rb als das anspruchsvollste Werk - bewahrheitet sich (mit allem nötigen Vorbehalt) auch in den Umschlagseiten der drei Reihen: Die Bände von Ex zeigen außen jeweils drei oder vier Einzelbilder verschiedener Art (Fotos, Kinderbilder, Reproduktionen von Kunstwerken), ein oder zwei davon biblischen Inhalts. RiG trägt auf dem Umschlag je ein Bild von J. Dalenoord aus der "Bibel für die Grundschule": den barmherzigen Samariter (Band 1), die Ankunft der drei Weisen (Band 2), die Fußwaschung (Band 3), die Rückkehr des verlorenen Sohnes (Band 4). Die Umschlagseiten von Rb sind von R. Agethen gestaltet, mit je einem ihrer hintergründigen, nicht leicht zu erschließenden Bilder, in denen unter anderem biblische Motive verarbeitet sind.

Prof. Dr. Karlheinz Sorger  
Pettenkoferstr. 9  
3014 Laatzen 1

HANS ZIRKER

DIE GLAUBWÜRDIGKEIT DES GLAUBENS IN RELIGIONSBÜCHERN DER  
GRUNDSCHULE

Die Frage, wie christlicher Glaube vermittelt werden soll - sei es Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen - wird zumeist im Blick auf seine Inhalte, darüber hinaus vielleicht noch hinsichtlich der jeweils angemessenen Sprache erörtert; seltener wird dabei bedacht, in welcher Weise am besten sein Anspruch auf Verlässlichkeit begründet werden kann. Diesem Gesichtspunkt wird im folgenden bei der Untersuchung von drei Lehrbuchreihen der Grundschule nachgegangen: "Exodus"<sup>1</sup>, "Religion in der Grundschule"<sup>2</sup> und "Religionsbuch"<sup>3</sup>. Die Bücher tragen unter der gewählten Perspektive deutlich verschiedene Charakterzüge; diese sollen hier systematisch dargestellt werden.

I. Interessen und Voraussetzungen der Untersuchung

1. Die grundsätzliche Situation

Religiöse Gleichgültigkeit, Entfremdungen gegenüber der Kirche, Unbetroffenheit vom Anspruch der christlichen Verkündigung prägen weithin das kulturelle Klima unserer Zeit.<sup>4</sup> Beängstigend nahe scheint die Gefahr, daß unter diesen Umständen die Weitergabe des Glaubens zerfällt; es ist nicht recht absehbar, woher ihm in einer religiösen und weltanschaulichen pluralen Umgebung hinreichend Überzeugungskraft zukommen soll.

Der Glaube hat nur dann die auch für ihn nötige Rationalität, wenn er von einem sozialen Raum umgeben ist, in dem der einzelne erfahren kann: Das, was mir da in einem bestimmten Bekenntnis nahegelegt wird, leuchtet auch anderen Menschen um mich her ein, die ich schätze und auf deren Gemein-

1 Exodus. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, hg. von Deutschen Katecheten-Verein, München, Bd. 1 - 4, München: Kösel Verlag/ Düsseldorf: Patmos Verlag 1975/1984/1985 (im Text bei Zitaten z.B.: "Exodus 1", 24). Bd. 3 und 4 sind "Neuausgaben".

2 Religion in der Grundschule. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre, im Auftrag des Deutschen Katecheten-Vereins, München, hg. von Valentin Hertle u.a., Bd. 1 - 4, München: Kösel Verlag 1981/1983/1984/1985 (zitiert z.B.: "Religion 1", 24).

3 Religionsbuch für das 1. (2., 3., 4.) Schuljahr, hg. von Hubertus Halfas, Zürich: Benziger Verlag / Düsseldorf: Patmos Verlag 1983/1984/1985/1986 (zitiert z.B.: "Religionsbuch 1", 24).

4 Vgl. die entsprechenden Aufsätze der Themenhefte zum Indifferentismus: Concilium 19 (1983) Heft 5; KatBl 111 (1986) Heft 2; außerdem H. Zirker, "Für Glaube kein Bedarf". Hintergründe und Umgebungen der religiösen Indifferenz, in: KatBl 110 (1985) 486-498.

schaft ich Wert lege; wenn ich dem Glauben zustimme, gewinne ich deren Einverständnis.

In dem Maß, in dem diese Erfahrung erschwert wird oder nur noch begrenzt gegeben ist, ist auch der überkommene Glaube in seinen Inhalten und seinem Vollzug beeinträchtigt. Was zuvor als gewiß erschienen sein mag und auch weiterhin noch so ausgegeben wird, ist problematisiert; Unsicherheiten drängen sich auf und lassen sich nicht mit normativen Bewertungen beseitigen.

## 2. Eine widersprüchliche Lage auch schon für Kinder

Die Differenzen im Blick auf Religion sind keine Momente bloß der Erwachsenenwelt; Kinder sind von ihnen nicht abgeschirmt. Vor allen ausdrücklichen Reflexionen erfahren sie die unterschiedlichen Einstellungen und Verhaltensweisen: Einige zählen sich sichtbar zur Kirche (sie gehen etwa zum Gottesdienst), viele andere nicht. Mit gutem Grund steht deshalb in den "Hinweisen für Lehrer und Eltern" der Reihe "Exodus" zu lesen: "Die Mehrheit der Schüler (schon) in der Grundschule besteht aus Kindern, deren Familien in Distanz zu den Glaubensvollzügen ihrer Kirchengemeinde leben und kaum 'praktizieren'. Der Anteil solcher Kinder im RU wächst noch. Gleichzeitig nehmen am RU aber auch jene Schüler teil, die aus kirchlich gebundenen und 'praktizierenden' Familien kommen." ("Exodus 3", 118; "Exodus 4", 118)

Diese Differenzenerfahrung, die zunächst nur ein äußerlich registrierbares Verhalten betrifft, hat auch ihre inhaltliche Seite: Das, was im Raum der Kirche mit Nachdruck gesagt, gehört, betrachtet, gefeiert wird, begegnet nicht gleichermaßen wertbesetzt auch durchweg außerhalb der Kirche. Damit wird allen Kindern spürbar: Der christliche Glaube hat seine Räume, in denen er unangefochten gilt - dazu zählt für Grundschüler vielleicht auch auf weite Strecken der Religionsunterricht, hie und da noch die eigene Familie -; in der übrigen Umgebung kommt dieser Glaube so nicht vor. Für alle kann er demnach von der (unausgesprochenen) Nachricht begleitet sein: "So wichtig ist dies, was da gesagt wird, vielleicht doch nicht"; oder: "Man kann dies alles doch wohl auch anders sehen"; oder gar: "Man kann dies alles auch übersehen und übergehen".

## 3. Die Aufgabenstellung im Blick auf die Grundschüler

Es geht im folgenden nicht darum, zu beurteilen, wie der Religionsunterricht der Grundschule - ausdrücklich oder unausdrücklich - auf die skizzierte gesellschaftliche Situation und die mit ihr gegebene Problematisierung des Glaubens eingehen

sollte; was er in realistischer Einschätzung seiner Möglichkeiten aufarbeiten könnte - in welchen methodischen Schritten, bei welchen Inhalten, mit welchen Zielen. Die Aufgabe ist hier vielmehr allein, zu untersuchen, wieweit sich Religionsbücher faktisch auf die entsprechende Perspektive einlassen, und ob sie die gegebene Lage überhaupt in irgendeiner Weise wahrnehmen, ansprechen oder implizit berücksichtigen. Eigentliche grundschuldidaktische Fragen bleiben im folgenden also letztlich ausgespart, denn auf Wertungen (Was sollte erreicht werden? Was ist in dieser Altersstufe machbar?) und auf Vorschläge zur Umsetzung in die Unterrichtspraxis oder in Unterrichtsmaterialien (etwa in anders angelegte Lehrbücher) wird verzichtet.

Letztlich ist das hinter dieser Untersuchung stehende Interesse nicht allein darauf gerichtet, der Grundschuldidaktik einen bescheidenen Dienst zu leisten, sondern dabei zugleich die fundamentaltheologische Frage nach den Überzeugungsvoraussetzungen und Verständigungsbedingungen des Glaubens auf ein Stück Empirie zu beziehen (wenn auch mit Schulbüchern gewiß nicht die primäre Religiosität der Lebenswelt wahrgenommen wird). Es besteht kein Grund, von vornherein anzunehmen, daß Texte aus dem Bereich der Grundschule dafür ein minderwertiges Material wären. Vielleicht lassen sich gerade ihnen besonders deutliche, in ihrer Schlichtheit bezeichnende Grundmuster der gängigen Vergewisserung im Glauben entnehmen.

#### 4. Die prinzipiell denkbaren Wege

Auf die Verunsicherungen des Glaubens und die Dringlichkeit, ihn als glaubwürdig zu behaupten, kann man unterschiedlich reagieren. Im folgenden sollen die verschiedenen Möglichkeiten in eine Schematisierung gebracht werden. Sie nimmt freilich formal das auseinander, was sich in realem Bewußtsein und bestimmter Verständigung über den Glauben vielfältig durchdringt. Die Analyse braucht aber ihre Kategorien. (Mit ihnen ist zunächst nicht vorausgesetzt, daß alle Möglichkeiten auch gleichermaßen wahrscheinlich realisiert werden.)

a. Zunächst ist denkbar, daß die Verunsicherungen des Glaubens überhaupt nicht als Problem gesehen wird; es ist kein Rechtfertigungsdruck spürbar; die Lage scheint ungestört. Hier ist die dogmatische Behauptung sich selbst genug; sie wird nicht begleitet von irgendeiner argumentativen Begründung, erläuternden Erhellung oder Überzeugungsfördernden Wertung. Dies ist in verschiedenen Variationen denkbar:

- nach dem Muster einer reinen Aussageform wie "Gott hat die Welt erschaffen": Der Satz scheint in sich gefestigt, zeigt kein Moment der Subjektivität;

- in der Form des Bekenntnisses: "Wir glauben an Gott, den Vater, den Allmächtigen, den Schöpfer des Himmels und der Erde..."; auch sie verzichtet darauf, sich zu rechtfertigen, aber sie gibt doch wenigstens das besondere Subjekt ("Wir") und damit den sozialen Ort an, von dem her das Bekenntnis zu verantworten ist;

- in der Berufung auf "Offenbarung": Hier wird zwar auf einen Grund des Bekenntnisses Bezug genommen, aber dieser ist selbst Gegenstand des Glaubens; die Berufung auf die Autorität Gottes (und in Ableitung von ihr etwa auch auf die autoritative Lehre der Kirche) läßt nur um so deutlicher erkennen, daß eine Rechtfertigung für denjenigen, der nicht schon innerhalb der Überzeugungsgemeinschaft steht oder sich ihr zwar zurechnet, aber in seinem Glauben irritiert ist, fehlt;

- in der Qualifikation von Glaubensinhalten als "Geheimnis", wenn damit Bedürfnisse und Bemühungen, sie in besserem Verständnis zu erschließen, ihnen eine größere innere Stimmigkeit zu verschaffen und so das Problem der Glaubwürdigkeit zu mindern, abgehalten werden.

b. Argumentative Rechtfertigungsversuche können prinzipiell in zwei Richtungen angelegt sein (die sich ergänzen): sie können einen indirekten Weg gehen, indem sie die denkbaren Alternativen entwerten, oder einen direkten, indem sie positive Gründe für die Glaubenszustimmung anführen.

c. Irritationen im Glauben können außerdem auch dadurch aufgefangen werden, daß er unmittelbar in einer zur Zustimmung motivierenden Weise dargestellt wird: in seiner Wertfülle, seiner inneren Stimmigkeit, seiner sozialen und psychischen Kraft (und in gleicher Weise könnten auch hier Alternativen zu diesem Glauben geringschätzig vor Augen gestellt werden).

d. Das Problem der Glaubwürdigkeit des Glaubens würde schließlich auch dann gemindert (oder im Extrem sogar beseitigt), wenn der einzelne sich dazu ermächtigt und aufgerufen sähe, verstärkt auf das zu bauen, was schon seine je persönliche Überzeugung ist. Dieses Verfahren wäre zwiespältig: Einerseits tendiert es - ähnlich dem Rückzug auf eine dogmatisch geschlossene Position - auf einen Abbruch der Kommunikation mit all denen hin, die nicht den selben Standort einnehmen; die eigene Erfahrung und das je eigene Gewissen sind letztlich nicht zu vermitteln. Andererseits schafft die Stärkung der Subjektivität einen größeren Spielraum gelassener Selbstverantwortung; sie macht damit ernst, daß die tragenden existentiellen Überzeugungen jeweils kräftig lebensgeschichtlich bedingt sind und sich nur begrenzt argumentativ rekonstruieren lassen.

## II. Untersuchung der Bücher

### 1. Ihre Wahrnehmung unterschiedlicher Einstellungen und gegensätzlicher Standorte

Es liegt nahe, daß Religionsbücher zur Grundschule kaum reflektiert zur Sprache bringen, wie da und dort der christliche Glaube oder bestimmte Elemente seines Bekenntnisses abgelehnt werden; man kann von ihnen nicht erwarten, daß sie sich auf die Komplikationen von Kirchen- und Religionskritik, gar Atheismus einlassen; eine ausdrückliche Auseinandersetzung um die Glaubwürdigkeit des Glaubens ist nicht ihre Sache. Dennoch lohnt es sich, danach Ausschau zu halten, an welchen Stellen und in welcher Weise sie im weiten Bereich von Religion, Glaube und Kirche unterschiedliche Standorte, gegensätzliche Lebensweisen, getrennte Wege und eventuell deren wechselseitige Anfechtungen wahrnehmen.

a. In einer bildhaft offenen, aber recht unbestimmten Sprache stellt das "Religionsbuch 3" im Blick auf die "Jüngerschaft Jesu", auf die "Kirche", fest, daß "das Volk(...)nicht stehen bleiben" darf, zwar "sich verlaufen und umkehren", aber "nicht in alte Lager zurückstreben", "nie aufgeben" (71). Die Mahnungen setzen voraus, daß dies reale Möglichkeiten sind; freilich lassen sie zugleich ungesagt, wo und in welcher Ernsthaftigkeit bei uns derartiges droht. Gleich darauf ist die Rede vom Widerstand und Widerspruch Israels gegen Mose auf dem Weg durch die Wüste, von der Flucht des Propheten Jona, der sich seinem Auftrag entziehen will, aber Andeutungen, in welcher Weise heute unter unseren Bedingungen ähnliches geschehen könnte, fehlen. Wie fallen wohl die Konkretisierungen im Unterrichtsgespräch aus? Der Impuls dazu ist rein moralisch angesetzt; die Abweichungen erscheinen nur als Versagen und Schuld. Es liegt in dieser Sicht ganz bei der sittlichen Verantwortlichkeit der einzelnen und der Gemeinschaft, daß alle auf dem rechten Weg zusammenbleiben. Darüber hinaus stellt sich hier kein Problem. Man kann an diesen Text kaum irgendwelche Schwierigkeiten von Glaube und kirchlichem Leben in unserer Gesellschaft anschließen, wenn man nicht in voreilige und unangemessene Bewertungen fallen will.

b. Eine andere Distanz gegenüber dem Glauben finden wir in diesem Buch dort angedeutet, wo den biblischen Geschichten und ihrer Weise, die Welt zu betrachten, der "rechnende Verstand" gegenübergestellt wird (20). Da auf den vorangehenden Seiten von wissenschaftlichen Einblicken in die Urgeschichte des Kosmos und der Welt die Rede war, könnte man dementsprechend hier zunächst eine Abgrenzung gegenüber den Wissenschaften unterstellen. Aber dies wäre eine zu schmale Konfrontation; gemeint ist vielmehr jegliches Denken, das sich auf registrierbare Fakten beschränkt, dem "das 'innere Auge' fehlt" (ebd.) und

das deshalb die biblischen Texte mit ihrem bildhaften Bedeutungsgehalt "nicht verstehen" kann. Auch hier muß also nicht weiter und differenzierter verarbeitet werden, daß Menschen zu den religiösen Zeugnissen eine unterschiedliche Beziehung haben; denn die Beschränkung auf den "rechnenden Verstand" wird einfach als Mangel ausgegeben (ohne daß an dieser Stelle angedeutet würde, ob dieser moralisch zu verurteilende Gründe hat oder eine Art "angeborener Behinderung" darstellt).

c. Eine weit härtere Konfrontation unterschiedlicher Einstellungen und Äußerungen finden wir im folgenden Buch derselben Reihe ("Religionsbuch 4"), wo im Anschluß an Abrahams Bereitschaft, auf Gottes Aufforderung hin seinen Sohn Isaak zu opfern, der aus dem Krieg heimgekehrte Soldat Beckmann aus Wilhelm Borcherts Stück "Draußen vor der Tür" seinen Protest gegen Gott erhebt: "Ach, du bist also der liebe Gott. Wer hat dich eigentlich so genannt, lieber Gott? (...) das müssen ganz seltsame Menschen sein, die dich so nennen. (...) Lieber Gott, du, ich kenne keinen, der ein lieber Gott ist, du! (...) Wann bist du eigentlich lieb, lieber Gott? (...)" (28) An keiner Stelle des Buchs wird diese Rede unmittelbar qualifiziert - als "ungläubig", "hoffnungslos", "verzweifelt" oder ähnlich; aber in seiner Komposition gibt das Buch doch entscheidende Wertungsimpulse, denn im Vorausgehenden hieß es: "Wie Abraham stand das Volk oft in der Dunkelheit. (...) Jeder muß irgendwann loslassen, was er liebt." (26) Und im Anschluß an Beckmanns Protest bekennt ein Jude aus dem Warschauer Getto in seinem Gebet: "Gott von Israel (...) Du hast alles getan, damit ich nicht an Dich glaube, damit ich an dir verzweifle! Ich aber sterbe, genau wie ich gelebt habe, im felsenfesten Glauben an Dich." (29) Borcherts Text ist also umgriffen von den Zeugnissen der Anhänglichkeit an Gott; sie haben das stärkere Gewicht und fechten die empörten Fragen Beckmanns ihrerseits an.

Aber dennoch ist zu sehen: In jedem der drei Texte bezieht sich ein Mensch in höchstem Ernst auf Gott. Es ist formal kein Ansatz dafür da, daß dessen Existenz gelehnet oder in Zweifel gezogen werden könnte. Ein zweites Moment kommt hinzu: An die Feststellung (in den einleitenden Sätzen des Kapitels "Nacht") "Jeder muß irgendwann loslassen, was er liebt" schließt sich unmittelbar die Frage an: "Aus welchem Glauben tut er es dann?" (26). Die Möglichkeit von "Unglauben" wird somit sprachlich ganz außer Betracht gelassen. So wird es möglich, die Konfrontation der unterschiedlichen Äußerungen doch wieder in einer größeren Übereinstimmung aufgehoben zu sehen. Und schließlich ist hier drittens kein Ansatz für Überlegungen sichtbar, aufgrund welcher Bedingungen jemand möglicherweise nicht mehr zu dem Glauben

ben Abrahams findet.

d. Abweichendes Verhalten nimmt das Buch "Religion 2" beim Thema "Gebet" in den Blick: "Es gibt Menschen, die nicht beten." (53) Diese Feststellung betrifft eine grundlegende Lebensäußerung christlichen Glaubens und greift zugleich eine Erfahrung auf, die in vielen Familien nahelegt. Das Religionsbuch selbst beschränkt sich darauf, den äußeren Tatbestand zu nennen, kann sich deshalb - im Unterschied zu den beiden vorhergehenden Beispielen - auch der Bewertungen enthalten und die Schüler selbst zur Überlegung anregen: "Kannst du dir einen Grund denken?" Nichts hindert, daß hier als Barrieren auch einige Momente zur Sprache kommen, die dem Charakter des Gebets selbst zuzuschreiben sind und nicht einfach zu Lasten derer gehen, die nicht beten. Doch läßt sich das Buch auf solche Gedanken nicht ein.

Ebenfalls beim Thema "Beten" greift "Exodus 3" Differenz Erfahrungen auf: Schüler sollen ein Gebet um das tägliche Brot auswendig lernen - "Aber Thomas paßt das nicht. 'Warum soll ich das Gebet lernen?' fragt er. 'Bei uns zu Hause wird nicht gebetet.'" (106) Vergleichbar dem vorhergehenden Religionsbuch, aber deutlicher im Bemühen, den Menschen gerecht zu werden, die die erwartete Einstellung nicht teilen, wird hier als Aufgabe und Ziel angegeben: "Verstehen, wenn Mitschüler eine andere Meinung haben."

In dieselbe Richtung zielt wenig später auch eine Erzählung, in der unterschiedliche Einstellungen zum Gebet aufeinander treffen. Wieder enthält sich das Buch selbst der Wertung und trägt den Schülern auf: "Sagen, wem man am besten zustimmen kann." (108) Wie allerdings von einer derart offenen Wahrnehmung und Erörterung unterschiedlicher Urteile und religiöser Lebensgewohnheiten aus der unterrichtliche Weg weitergehen soll, damit am Ende eine "sachgemäße und schülergerechte, authentische und einladende Vermittlung des Glaubens" (118) zustande kommen kann, wird nicht deutlich. Es scheint zu genügen, daß man aufgeschlossen wahrnimmt: es gibt "die anderen"; irgendeine weitere Anregung oder Beunruhigung für die jeweils eigene Einstellung kommt nicht zur Sprache. Daß das Bemühen, die anderen "zu verstehen", eventuell auch dazu führt, daß man ihnen unterschiedlich zustimmt oder widerspricht, bleibt außer Acht. Der Vergleich der getrennten Standorte wird hier nicht bis zur der Frage geführt: Hat der andere Unrecht? Könnte ich ihm dies vielleicht in irgendeiner Weise sagen oder mir umgekehrt von ihm etwas sagen lassen? Es gibt in dieser Hinsicht keine Impulse zur Vermittlung oder Verhandlung zwischen der einen und der anderen Seite.

Schließlich bringt "Exodus 3" auch in einem Kapitel "Heilige anrufen" eine Meinungsverschiedenheit zur Sprache: Ein Kind betet zu Maria, das andere weiß nichts damit anzufangen. Dieses zweite Kind behält das letzte Wort: "Und warum bitten wir dann nicht gleich Gott selber darum? Ich meine, am

Ende kommt es doch auf ihn an - oder?" (112) Das Buch läßt in der Anlage des Kapitels keine Zweifel daran, was die rechte Frömmigkeit ist; zwar gibt es nicht selbst die Antwort auf die gestellte Frage, aber die erste Aufgabe lautet: "Beispiele erzählen, wie einer für den anderen ein gutes Wort einlegt." Die religiöse Praxis soll ihre Berechtigung aus dem üblichen zwischenmenschlichen Verhalten gewinnen. (Auf diese Form von "korrelativer" Begründung ist später noch zurückzukommen.)

e. Im Zusammenhang des Themas "Gebet" wird auch ein weiterer Gesichtspunkt berührt unter dem sich Menschen in ihrem Glauben als getrennt erfahren können - die Differenz der verschiedenen Religionen: "Kernal aus der Türkel betet auch. Er betet anders als wir." ("Religion 2", 53). Aber es wird hier noch nicht einmal gesagt, worin diese Andersartigkeit gesehen werden soll, erst recht wird nicht erörtert oder zur Erörterung angeregt, welche Gründe es geben könnte, sich in der einen oder anderen Weise auf Gott zu beziehen.

Eine davon deutlich verschiedene Situation schafft in derselben Reihe "Religion 4", indem es in einem fiktiven Unterrichtsgespräch über Muslime, ihr Verhältnis zu Gott und ihre Lebensweisen, Schüler sagen läßt: "Das ist doch ein falscher Glaube, wenn man so etwas glaubt!" und "Aber den Allah gibt es doch gar nicht!" (80) Der Lehrer hält dem im Laufe des Gesprächs vier Punkte entgegen (in dieser Reihenfolge): 1. Vor einer solchen Bewertung müßte die gründliche Kenntnisnahme der anderen Religion stehen ("Können wir so schnell recht oder falsch beurteilen?" - "Ehe wir darüber urteilen, sollten wir uns noch mehr Gedanken machen über [...]"). 2. Der christliche Glaube gründet auf der Erfahrung des Lebens Jesu und seiner Botschaft; dabei sehen wir, "daß Jesus seine Botschaft an alle Menschen richtet". 2. "Von Jesus können wir aber auch lernen, daß wir die Überzeugungen anderer achten sollen, wenn sie ehrlich gemeint sind und den Mitmenschen nicht schaden." 4. Die Verschiedenheit der Religionen darf uns nicht das Übersehen lassen, was in ihnen gemeinsam ist: "Wenn wir andere Religionen kennenlernen, entdecken wir: viele Fragen, die wir stellen, sind auch für die anderen wichtig." Die Art, in der dieses Gespräch das Nebeneinander der Religionen wahrnimmt, ist in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert: zum einen darin, daß die Konfrontation der Religionen überhaupt als ein Problem der Glaubwürdigkeit ausdrücklich angesprochen wird (freilich nur im Blick auf den Islam); zum anderen, daß die fremde Religion nicht in ihrem Widerspruch zum christlichen Glauben gesehen wird (dies läge beim Islam grundsätzlich nahe), sondern allein in ihrem Defizit; daß schließlich dabei aber die Differenz völlig undramatisch gesehen wird: Es fehlt jede Andeutung darüber, daß aus der noch nicht voll zufriedenstellenden Situation irgendeiner Seite ein Schaden erwachsen könnte. So

ist am Ende des Gesprächs die anfängliche Behauptung, daß der Islam "ein falscher Glaube" sei, zwar nicht widerlegt, aber sie geriet durch andere Urteile einfach aus dem Blick.

Noch einen Schritt weiter geht dasselbe Buch auf der nächsten Seite (81): In einem erzählerisch einsetzenden Text ("Nach Leo N. Tolstoi") "sitzen Menschen aus aller Welt" in einem Kaffeehaus in Indien zusammen. "Jeder sagt: Meine Religion ist die beste. Mein Gott ist allein der wahre Gott." Ein religiöser Ausschließlichkeitsanspruch tritt gegen den anderen an. An keiner Stelle wird ausdrücklich gesagt, daß dabei auch ein Christ mit seinem Bekenntnis vertreten ist; aber der Leser muß dies voraussetzen. Sogleich drängt sich ihm unausweichlich die Frage auf: Wie wollen diese Menschen ihren jeweils derart entgegengesetzten Standort behaupten? Daß ihnen allen die gleiche absolute Formulierung in den Mund gelegt wird, nimmt auch ihnen allen zunächst die Glaubwürdigkeit. In dieser Situation ergreift "ein alter weiser Chinese" das Wort; er gesteht jedem zu, daß er aus Erfahrung spreche - wenn auch der eine aus einem begrenzteren Horizont, der andere aus einem weiteren. So sind die Unterschiede in ihrer Rede nicht einfach gleichgültig, aber: "Jeder Mensch auf der Welt kann diesen Gott finden, ganz gleich, wie er ihn nennt, ganz gleich, zu welcher Religion er gehört." Dieses doppelte "ganz gleich" läßt die Unterschiede belanglos werden; die Herausforderung, den eigenen Standort gegenüber dem fremden in irgendeiner Weise zu rechtfertigen, verschwindet; und so endet schließlich der Text: "Nach diesen Worten schwiegen die Streitenden still ... "(die drei Punkte im Original). Dabei bleibt freilich der gedankliche Weg dieses kurzen Textes nicht ganz spannungsfrei; denn einige Zeilen zuvor war noch zu lesen: "So sagt es jeder anders, je nachdem, wieviel er weiß, wieviel er gesehen hat." Wenn man auch diesen Satz auf die Religionen bezieht, legt es sich nahe, zu fragen, wie man das eigene Bekenntnis gegenüber dem der anderen bewertet und einschätzen mag. Dann wäre man genötigt, wenigstens etwas abzuwägen, was für den eigenen Standort spricht. Aber in der Gesamttendenz des Textes bleibt dieser Impuls zu schwach und seltsam beziehungslos.

Dieser vorherrschenden Einstellung von "Religion 4" entspricht es, daß sich an die ausführliche Erzählung von der Feier des muslimischen Beiram-Festes (82f) die Bemerkung anschließt: "Manches in der Geschichte erinnert uns Christen an unseren Glauben und unsere Feste." Im völlig unvermittelten Kontrast zur islamischen Feier steht am Ende dieser Seite in einem herausgehobenen Textkästchen, daß im christlichen Gottesdienst Jesus Christus gegenwärtig ist. Soll diese Bemerkung die islamische Feier wieder abwerten?

In doppelter Hinsicht fragwürdig stellt dasselbe Buch das Nebeneinander dieser beiden Religionen dar, wenn es davon erzählt (88), daß in einem islami-

schen Dorf eine Gruppe den christlichen Glauben angenommen hätte, daraufhin genötigt worden wäre, sich einen eigenen Brunnen zu bohren und, als der alte Dorfbrunnen der Muslime versiegt, "ihre ehemaligen Glaubensbrüder" eingeladen hätte, sich bei ihrem Brunnen das Wasser zu holen. Diese Szene entbehrt jeder Glaubwürdigkeit: Erstens sind solche Konversionen von Islam zum Christentum so gut wie ausgeschlossen, und zweitens wäre es einer "kleinen Gruppe" Abtrünniger anschließend nicht mehr möglich, noch in der alten Umgebung zu leben. Hier verbreitet das Buch eine illusionäre Friedlichkeit, wo schärfste Rivalität zu erwarten wäre.

Ebenfalls im Blick auf den Islam versucht "Exodus 4" das Verhältnis von Christen und Nichtchristen zu verarbeiten. Eine Schülerin protestiert gegen die Anwesenheit eines türkischen Mitschülers im Religionsunterricht: "Der ist doch kein Christ. Der hat nicht die richtige Religion. Der gehört doch nicht hierher." (12) Die Mitschüler schweigen und warten gespannt auf die Reaktion der Lehrerin. Diese erzählt darauf die Geschichte von Jona, die die Antwort auf den gegebenen Fall bringen soll: "Das ist eine Geschichte, die den Spiegel vorhält und die Augen (für Gott) öffnet." (18 - so mit Klammern in der direkten Rede der Lehrerin). Aber was legt hier diese Parallelisierung der Bevölkerung Ninives, zu der Jona nicht gehen will, mit dem Islam nahe? Soll die protestierende Schülerin umlernen wie Jona und einsehen, daß sich das Wort Gottes auch an einen Muslim richten kann? Ist dabei an die christliche Verkündigung und den Religionsunterricht gedacht - so wie die Leute von Ninive zu Adressaten von Jonas Predigt wurden? (An den Koran zu denken, läßt die Parallelisierung nicht zu.) Soll die Schülerin durch die biblische Geschichte lernen, daß wir einen Muslim nicht einfach als einen "Heiden" (12) ansehen und beiseiteschieben dürfen, sondern daß wir von Gott "erwählt" sind, "damit wir allen von seiner Güte erzählen" (13)? Die Schulklasse, die nicht recht wußte, was sie von der fremden Religion ihres Mitschülers halten sollte, hat "lange darüber diskutiert", die "Meinungen gingen sehr auseinander", aber "dann, ganz langsam", hat sie "doch verstanden", was der anfängliche Protest "mit dieser Geschichte zu tun hatte" (18) - Aber was wohl?<sup>5</sup>

f. Wo von den anderen Religionen die Rede ist, müßte sich der Blick eigentlich auch auf die Juden richten. Selbstverständlich ist von ihnen in den Religionsbüchern der Grundschule die Rede - und dennoch erscheinen sie kaum als eine Glaubensgemeinschaft, die auch heute noch neben dem Christentum lebt und - wenigstens unausdrücklich - dessen besonderen Anspruch bestreitet.

5 In der alten Auflage von "Exodus" (der Text stand damals noch in Bd. 3, München/Düsseldorf 1974) fehlte noch der Versuch, das Verhältnis zu den muslimischen Mitschülern mit Bezug auf die Jona-Erzählung zu klären. Die Sache endete dort mit dem Protest der Schülerin: "Der hat nicht die richtige Religion." (79).

Wenn von "Juden" die Rede ist, dann meistens von denen des "Alten Testaments" bis hin zu Jesus; denn: "Jesus war Jude. Er ist im Glauben Israels aufgewachsen." ("Exodus 3", 37). So kann im Blick auf eine weit entfernte Vergangenheit festgestellt werden: "Die frommen Juden aber hofften: Gott wird seinem Volk einen Messias schicken." (Ebd.) Das Präteritum des Verbs läßt nicht daran denken, daß eine solche Erwartung auch heute noch zum Glauben der Juden gehört (oder es führt zur Unterstellung, daß Juden, die heute immer noch daran festhalten, eben nicht "fromm" sind). Entsprechend kann in solchem Zusammenhang nach einer bestimmten Erzählung gefragt werden, ob wohl "der alte Simon", der "vor fast 2000 Jahren" in Galiläa die Befreiung seines Landes von der Unterdrückung der Römer erhoffte, von Jesus hätte sagen können: "Er ist der Messias, auf den wir warten" (36). Aber daß man auch noch heute im Blick auf die Juden ähnlich fragen kann, wird nirgends wahrgenommen. Wo sie gelegentlich als eine immer noch existierende Glaubensgemeinschaft zur Sprache kommen ("Exodus 3", 30-35; "Religionsbuch 2", 82f. 86; "Religion 4", 85,89; "Exodus 4", 54-62), wird ihr Verhältnis zum Christentum und damit die Frage, warum es sie als eigene Religion überhaupt (noch) gibt, an keiner Stelle berührt (obwohl "Exodus 4" betont, daß "die Kirche ihre Glaubensgeschichte mit der Glaubensgeschichte Israels" "verknüpft", Gott für Jesus dankt und "mit Ihm und in seinem Namen" das Paschamahl feiert - 62 -; was gilt dann noch die Feier der Juden?). Nach diesen Büchern geht also vom Judentum keinerlei Frage an das Selbstverständnis des Christentums aus, noch erscheint es seinerseits in irgendeiner Weise vom Christentum betroffen.<sup>6</sup>

g. Wie nicht anders zu erwarten, finden wir in den untersuchten Religionsbüchern - allerdings nur in zweien! - auch die in unserer Gesellschaft verbreitete und institutionell greifbarste Form der Glaubensdifferenz: die Trennung in verschiedene christliche Konfessionen. Im einen Fall ("Exodus 3", 5) bleibt es beim bloßen Impuls, die verschiedenen Gegebenheiten wahrzunehmen: "Mit den evangelischen Mitschülern eine gemeinsame Stunde Religionsunterricht machen. Sich von ihrer Kirche erzählen lassen." Im anderen Fall dagegen ("Religion 4", 76) wird das Nebeneinander als irritierend erfahren und problematisiert: Ein Junge entdeckt, daß man in der Nähe seiner Wohnung eine Kirche baut, und nimmt an, daß er bald einen kürzeren Weg zum Kindergottesdienst haben wird; seine Mutter jedoch muß ihn enttäuschen: "Es wird keine Kirche für uns(...)Es wird eine katholische Kirche." (Erst hier erfährt man, daß die Perspektive von der evangelischen Seite her gewählt ist.) Der Junge begreift auch nach mehreren Rückfragen (ob es dort keinen

6 Zur didaktisch sachgemäßen Berücksichtigung des Judentums vgl. P. Fiedler, Das Judentum im katholischen Religionsunterricht, Düsseldorf 1980, vor allem 47-80: Kriterienbeschreibung, 95-129 zu Grundschulreligionsbüchern und 232-235 zum Zielfelderplan für die Grundschule.

Kindergottesdienst gäbe; ob die katholischen Kinder nicht getauft würden; ob sie in ihren Kindergottesdiensten etwas anderes machten, als von Gott und von Jesus zu hören, zu beten und zu singen) die gegebene Situation nicht. Die Mutter versucht sie ihm verständlich zu machen: "Die katholischen Christen erzählen zwar die gleichen Geschichten aus der Bibel wie wir. Aber sie erklären manches anders." Darauf folgt die entscheidende Frage: "Und wer hat recht?" Von nun an dürfte es eigentlich nicht mehr nur darum gehen, Unterschiede gelassen festzustellen; denn jetzt müßten Geltungsansprüche verhandelt werden. Dies bereitet der Mutter ebenso Verlegenheit wie offensichtlich dem Buch; denn die Erzählung endet mit einer Erwiderung, die sich so verlegen zeigt wie die abschließend gesetzten Klammern und Punkte: "'Oh, das ist eine schwierige Frage.' (...)" Was sich im Unterricht daraus ergibt, was Schüler und Lehrer damit anfangen, muß dahingestellt bleiben. Auf jeden Fall wird mit den Fragen des Jungen aufgedeckt, daß man religiöse Unterschiede auch anders aufnehmen kann als nur mit gelassener Kenntnisnahme.

h. Daß Grundschulbücher bestimmte Differenzen im Bereich von Religion, Glaube und Kirche auch viel dringlicher auf Bewertung hin in den Blick nehmen können, sei an drei Beispielen gezeigt, neben denen in ihrer Konkretheit und Deutlichkeit freilich keine weiteren zu finden sind:

"Exodus 3" (38) stellt vor, wie Menschen unterschiedliche Einstellungen zu Weihnachten äußern - in distanzierter Teilnahme an der Freude der Kinder, von Arbeit belastet, mit Abneigung, in wehmütigen Erinnerungen oder ähnlich. Umgeben von einem Lied und einem Bild mit der kirchlichen Intention dieses Festes, stellt dieses Spektrum unausweichlich die Frage, was die eine oder andere Einstellung wert sei.

Das zweite Beispiel stammt aus einer thematischen Einheit mit der Überschrift "Schuldig werden vor Gott" ("Religion 4", 12). Hier beginnt der Haupttext des Kapitels mit der Feststellung: "Manche fragen: Daß ich mich gegen meine Mitmenschen verfehle, daß ich ihnen Unrecht tue, daß sehe ich ja ein. ... Was soll das aber alles mit Gott zu tun haben?" Da diese Äußerung deutlich ein Einwand gegen die Lehrabsicht des Buches ist, kann auch sie nicht einfach als eine unter anderen wahrgenommen und geachtet werden; deshalb wird ihr die biblische Verkündigung des "Himmels" und die Warnung vor der "Hölle" entgegengesetzt. Freilich ist dabei der autoritative Charakter der Gegenrede so kräftig, die Ablehnung der zunächst geäußerten Ansicht so massiv, daß sich eine weitere Auseinandersetzung mit ihr nicht zu lohnen scheint. Damit wird hier letztlich ohne Problematisierung die Grundhaltung fortgesetzt, die im Lehrbuch des vorausgehenden Schuljahrs aus der Überschrift "Wir gehen zur heiligen Beichte" zu vernehmen war ("Religion 3", 25).

Drittens schließlich geht das "Religionsbuch 4" ausführlich und erzählend anschaulich auf den "verlorenen Sonntag" ein (54-56). Vielstimmig kommen die Kontraste zur Sprache: "Aber der siebte Tag ist ein Ruhetag, dem Herrn deinem Gott geweiht..." - "Soviel anders ist es an den Werktagen auch nicht" - "Gestern war Sonntag" - "Nicht für mich. Und nicht für Sie" - "Der Pfarrer meinte (... :)" Bei ihm und den 300 Gottesdienstbesuchern hätte der Sonntag stattgefunden. Es sei außerordentlich feierlich gewesen" - "Für mich ist der Sonntagmorgen langweilig" usw. (54). Dieses Spektrum bleibt nicht den Schülern zur bloßen Verhandlung überlassen, sondern wird durch das Buch selbst beurteilt: "Der Sonntag ist ein Geschenk Gottes. An diesem Tag soll jeder Mensch Ruhe finden und die Freiheit, für Gott und seine Mitmenschen dazusein. (...) Der Gottesdienst am Sonntag führt die Menschen zu Gemeinden zusammen." (56)

Eine Zusammenfassung dieser ersten Durchsicht ergibt:

1. Begriffe wie "Unglaube" und "Zwifel" samt den ihnen traditionell eigenen moralischen und religiösen Bewertungen begegnen in den untersuchten Religionsbüchern durchweg nicht.
2. Nur an wenigen Stellen bringen sie Differenzen unterschiedlicher Standorte, Einstellungen und Überzeugungen zur Sprache. Eine Verhandlung darüber findet in den Büchern selbst im allgemeinen nicht statt; es werden jedoch vereinzelt Impulse dazu gegeben. Nur in einem Fall ("Religion 4") wird versucht, religiöse Pluralität - nämlich die Vielfalt der Religionen - zu verarbeiten, indem die Konfrontation von ausschließlichen Geltungsansprüchen zurückgewiesen wird.
3. Die meisten Beispiele religiöser Differenzerfahrungen betreffen die institutionellen Trennungen in verschiedene Religionen und Konfessionen. Daneben werden aber auch - außer allgemeinem religiösen Versagen - Unterschiede bei bestimmten Lebensvollzügen des Glaubens wahrgenommen: im Verhältnis zu Sünde und Schuld, in der Einschätzung und Feier des Weihnachtsfestes, in der Würdigung des Sonntags und vor allem in der Vertrautheit mit dem Gebet. Dabei richtet sich der Blick vornehmlich auf den privaten und innerlichen Bereich.
4. Besonders hervorgehoben zu werden verdient auch, daß außer dem "Religionsbuch 4" kein weiteres Buch auf die Erfahrungen mit dem Sonntag eingeht, die einerseits für das Leben der Kirche recht erheblich sind und andererseits den Schülern dieses Alters sehr naheliegen: Manche besuchen mehr oder minder regelmäßig den Gottesdienst, andere nur selten, wiederum andere (in vielen Klassen die meisten) so gut wie nie. Was mag der Grund sein, daß dieser Tatbestand in den Schul-

buchreihen "Exodus" und "Religion" an keiner Stelle erwähnt und besprochen wird?<sup>7</sup> Sollten die Äußerungen, die in solchem Zusammenhang zu erwarten sind und verarbeitet werden müssen, zu brisant sein, als daß man sie noch eigens ins Bewußtsein rufen will? Aber wenn überhaupt irgendwo, dann wird den Grundschulern gerade hier deutlich, daß das, was die Kirche anbietet und fordert, von vielen Menschen nicht besonders geachtet wird. Auch wenn man gelegentlich zu recht betont, daß der Gottesdienstbesuch nicht zum herausragenden, gar einzigen Maßstab der Kirchlichkeit gemacht werden dürfte, so ist er doch ein bezeichnendes und für alle offenliegendes Symptom unterschiedlicher religiöser Einstellungen.

5. Nirgends wird in den Büchern darauf verwiesen, daß die biblischen Geschichten nicht von allen in gleicher Bedeutung gelesen werden; daß beispielsweise Wundererzählungen von manchen stärker auf historische Ereignisse bezogen, von anderen dagegen nur in ihrem Bildsinn verstanden werden.

6. Durchgehend überwiegt in allen Religionsbüchern der Eindruck einer weitgehenden religiösen Homogenität. Die Weise, wie im Blick auf die Teilnahme am Leben der Pfarrgemeinde, auf die Zugehörigkeit zur Kirche sowie auf religiöse Überzeugungen und Erfahrungen insgesamt immer wieder - von den wenigen vorgestellten Ausnahmen abgesehen - "wir" gesagt werden kann, vermittelt den Eindruck eines weithin einheitlichen Bewußtseins und einer einträchtigen gesellschaftlichen Situation.

Freilich zeigen die drei untersuchten Lehrbuchreihen in dieser Hinsicht einige bezeichnende Unterschiede. Das geschlossenste Bild vermittelt das "Religionsbuch" von H. Halbfas: Hier werden religiöse Erfahrungswege und Ausdrucksformen so vorgestellt, daß sie einfach allen zugänglich sein müßten. Dies wird auch nicht dadurch eingeschränkt, daß in einem Fall spannungsvoll entgegengesetzte Glaubensäußerungen zur Sprache kommen.

Am häufigsten greift demgegenüber die Reihe "Religion" Differenzenerfahrungen auf. Dies entspricht ihrem Gesamtcharakter; sie will stärker in die spezifisch kirchlich gar konfessionell geprägten Lebensvollzüge einführen. Dabei ist allerdings bemerkenswert, daß das religiös Fremde und Gegensätzliche zumeist nur verständnisvoll wahrgenommen wird. Dies hat zur Folge, daß keine Position die andere ernsthaft zu irritieren scheint.

---

7 Man vgl. dagegen in der alten Auflage von "Exodus 3" (München/Düsseldorf 1974) die Nebeneinanderstellung von Kindern, die gern zum sonntäglichen Gottesdienst gehen, die nur unwillig der Aufforderung dazu folgen und die keinerlei Beziehung zu solchen kirchlichen Erwartungen haben (116).

## 2. Die Grundlagen der Verlässlichkeit des Glaubens

Wenn die Religionsbücher der Grundschule - wie gesehen - dem Glauben, den sie erschließen wollen, kaum andere Überzeugungen und Einstellungen entgegenzusetzen, erscheint dieser als fraglos naheliegende, unbestritten gültige Lebensform. Damit stellt sich nicht das Problem seiner Berechtigung und Glaubwürdigkeit. Dennoch lohnt es sich, dem weiter nachzugehen: Auch wenn der Geltungsverlust von Kirche und Glaube in unserer Gesellschaft nicht in den Grundschulbüchern selbst ausdrücklich vorgestellt, beschrieben, beurteilt wird, so ist er doch für das hinter den Büchern stehende didaktische Konzept der Autoren erheblich. Sie können nicht davon absehen, daß die Orientierung, die sie als fraglos zuverlässig ausgeben, in der Welt der Schüler nicht gleichermaßen bestätigt wird; sie wollen doch, soweit dies möglich ist, eine Sicherheit vermitteln, die auch dann stabil bleibt, wenn von außen her verlegenheitsstiftende Fragen, Skepsis und Bestreitungen andrängen. Deshalb ist es angebracht, zu prüfen, ob den Büchern zu entnehmen ist, unter welchen inhaltlichen Perspektiven und in welcher didaktischen Zubereitung sie den christlichen Glauben als überzeugend vorstellen wollen.

### a. "Die Augen des Glaubens", das sehende "Herz", die "innere Stimme"

Einen unmittelbaren Grund erhalten Überzeugungen dort, wo sie auf eigene Einsicht zurückgeführt werden können. Hier erübrigt sich anscheinend jede weitere Rechtfertigung, weil die Sache für eine persönliche Vergewisserung zugänglich ist. Alle drei Religionsbuch-Reihen berufen sich in diesem Sinn auf die "Augen des Glaubens", denen sich die wahre Sicht der Wirklichkeit erschließt. Freilich führt allein das "Religionsbuch" von H. Halbfas dieses Prinzip der Glaubensbegründung konsequent durch. Bereits im Buch des ersten Schuljahrs heißt es: "Kann jeder sehen, der sehen kann? / Es ist nicht so einfach / wie du denkst / Wer meint / er könnte es schon längst / soll (...) prüfen dann / ob mit Aug und Herz / er sehen kann" (43). Damit wird vorausgesetzt, daß im folgenden jeder zum Einverständnis kommen müßte, der über dieses Erkenntnisvermögen verfügt und es nicht blind werden läßt. Einen anderen Weg, den Grund der Dinge zu erreichen, gibt es nicht: "Man sieht nur mit dem Herzen gut" (ebd. 60). Der äußere Blick muß immer vom inneren begleitet sein: "Mit Auge und Herz" erschließt sich die Welt ("Religionsbuch 2", 26). Die Umschreibung des angestrebten Symbolverständnisses heißt dementsprechend im 3. Schuljahr: "Von außen und von innen sehen" ("Religionsbuch 3", 89ff). Wem das "innere Auge" fehlt, dem bleibt nur der "rechnende Verstand" (20). In solcher Polarisierung hat das religiöse Bewußtsein seinen Glaubensgrund ganz in sich selbst. "Der Himmel ist in dir"; dort findest du "deine eigene Mitte und zugleich Gott" ("Religionsbuch 4", 5) Wo Legenden von

einer "Stimme aus dem Himmel" erzählen, ist dies als ein Symbol zu lesen, das eigentlich meint: "Die Stimme, die im Innern tröstet" (99).

Deshalb (und sicher auch aufgrund historisch-kritischer Erwägungen) heißt es hier im Blick auf die Auferstehungserfahrungen und -überzeugungen der Jünger zurückhaltend: "Dann überwältigte sie die Gewißheit" (43), ohne daß weitere Glaubwürdigkeitsmomente hinzugenommen würden. Und dementsprechend wird auch über die späteren Gläubigen gesagt, daß sie mit "den 'inneren Augen'" sehen müssen (51) - im Vertrauen darauf freilich, daß darin Gott selbst wirksam ist: "Nur wo er das Sehen gibt, wird er gesehen" (49). Ähnlich schreibt auch "Exodus 4" im Blick auf den Auferstehungsglauben: "Paulus geht ein Licht auf" - "Da fiel es Paulus wie Schuppen von den Augen" (6); aber in diesem Buch kommen noch das Licht und die Stimme vom Himmel als äußere Wirkungsmomente mit hinzu.

"Mit dem Herzen sehen" überschreibt "Exodus 2" zunächst ein Kapitel (56-59), das den Blick auf die Schönheit der Natur und das Glück der Freundschaft richtet; ihm schließt sich die Geschichte von dem Emmausjüngern unter der Überschrift "Mit den Augen des Glaubens sehen" an (60-63). Im einen wie im anderen Fall - so lehrt das Buch, ohne es ausdrücklich zu sagen - muß man nur den rechten Sinn für die Wirklichkeit haben, dann geht einem schon auf, was wahr, gut und schön ist. Ähnlich begründet auch "Exodus 3" das gläubige Urteil über Jesus; denn nicht anders konnten seine Jünger ihn kennen lernen als "mit den Augen des Glaubens" (94).

Ein eigener Akzent wird dort gesetzt, wo die "Augen des Glaubens" nicht mehr jedem Menschen zugesprochen, sondern selbst schon von einer Glaubensbedingung abhängig gesehen werden: "Wenn wir Jesus Christus und seinem Evangelium vertrauen, sehen wir mehr"; dann können wir sagen: "Wir sehen mit anderen Augen. Wir sehen mit den Augen des Glaubens." ("Religion 3", 7) Daß die Überzeugungen des Glaubens ihre geschichtlichen Voraussetzungen haben macht dasselbe Buch auch an anderer Stelle deutlich: Erst durch die Errettung aus Ägypten und das Geschenk des eigenen Landes gewann das Volk Israel seine besondere Zuversicht: "Jetzt sehen sie alles mit neuen Augen, mit den Augen des Glaubens: Gott ist immer mit uns! Er rettet uns!" (77).

Ähnlich glaubensbegründende Funktion haben nach "Exodus 4" die Bildreden Jesu: "So öffnet er ihnen die Augen. Ihnen geht ein Licht auf" (27). Gleichermassen heißt es mit Bezug auf Jesu Wirken überhaupt im "Religionsbuch 3": "Da ist einer, der öffnet den Blinden die Augen, sogar die Sehenden sehen jetzt anders; der gibt den Leuten ein Ohr für ganz neue Stimmen." (40)

Darüber hinaus verweist das "Religionsbuch 3" auf die besondere Voraussetzung des eigenen Handelns für die Überzeugungskraft des Glaubens. Angesichts der gegen Jesus in seiner Umwelt erhobenen Einwände und Fragen ("Dies geht zu weit!" und "Wie soll ich dies verstehen?") stellt es fest: "Aber Worte erklären hier nichts. Man muß sich selbst auf den Weg machen."<sup>(40)</sup> Wer dies erst tut, dem geht auch auf, mit welchem gutem Grund er sich auf Jesus eingelassen hat (vgl. auch "Exodus 4", 112, über den Zusammenhang von Vertrauen, Glauben und Erfahrung der Geborgenheit).

Keines der Bücher geht dabei allerdings so weit wie "Exodus 4" in der alten Auflage (München/Düsseldorf 1974), wo es mit Bezug auf Karl Rahner (für Grundschüler!) hieß: "Jeder kann die Auferstehung Jesu erkennen, wenn er in seinem Leben erfährt, daß Jesus mit seiner Predigt Recht hatte." (99) Hier wurde nicht nur die Glaubwürdigkeit in gegenwärtiger Erfahrung begründet, sondern das Geglaubte selbst als immer neu erfahrbar gelehrt.

In diesen Zusammenhang der Berufung auf unmittelbar einleuchtende Überzeugungen gehört auch der Verweis auf das "Gewissen" als "innere Stimme", die uns auf Gott bezieht und "seinem Willen" verpflichtet ("Religion 3", 18f). Zwar ist dabei vor allem an die moralische Qualität des Handelns gedacht; doch auch sie wird beurteilt im Blick auf "den Weg, den Jesus mit uns gehen will" (19). Auch hier wird also auf eine Erkenntnisinstanz verwiesen, die ihren Anspruch so direkt stellt, daß er nicht bezweifelt und geleugnet werden kann (vgl. auch "Religion 4", 38, wo das sittlich geforderte Handeln unter der Überschrift steht: "Das Herz sprechen lassen".)

Allen Büchern liegt dort, wo sie von den "Augen des Glaubens" und "Stimmen des Herzens" sprechen, die Vorstellung fern, es könnte dabei noch gravierende Unterschiede und gegensätzliche Überzeugungen geben. Hier scheint vielmehr eine Einsicht garantiert zu sein, die jenseits aller Widersprüche und Verunsicherungen liegt: Die allen gegebene Wirklichkeit erschließt sich hier in der Subjektivität des einzelnen.

#### b. Die Entsprechung des biblisch überlieferten Glaubens, der kirchlichen Lebensvollzüge und der Erfahrungen des Alltags

Je stärker sich der Glaube auf geschichtliche Ereignisse zurückbezieht, desto mehr kann er auch vom Abstand der Zeiten und der kulturellen Verhältnisse, vor allem vom Bewußtsein der Späteren: "Dies waren nicht unsere Erfahrungen", belastet sein. Die Barrieren können noch dadurch größer werden, daß gleichzeitig die Überlieferungsinstanz Kirche in ihren religiösen Erwartungen und Vollzügen von den Bedingungen der sonstigen Lebenswelt abgehoben erscheint. Die untersuchten Religionsbücher sprechen derartiges nirgends als eigenes Problem an. Zunächst gehen sie alle davon aus, daß bei ihren Themen die Entspre-

chungen auf der Hand liegen: daß da wie dort von den menschlichen Wünschen, Hoffnungen, Enttäuschungen, Ängsten, Anstrengungen im Guten, Gefährdungen zum Bösen usw. in einer Weise die Rede ist, bei der man leicht die Situationen und Äußerungen der verschiedenen Zeiten und Lebensräume zusammensehen kann. So wird etwa von Streit und Versöhnung unter benachbarten Menschen erzählt und einer solchen Begebenheit das Verhältnis des Menschen zu Gott, die Schuld ihm gegenüber und deren Vergebung in der Beichte zur Seite gestellt ("Exodus 3", 70-75). Zur didaktischen Vermittlung kann in solchem Zusammenhang eine biblische Begebenheit hinzugenommen werden: "Nach dem Muster der Zachäus-Geschichte" soll vermutet werden, wie die in ihrem ersten Teil gerade wahrgenommene ganz profane Begebenheit "ausgehen könnte" (71). Biblisches, Kirchliches und Alltagsweltliches scheinen derart ohne weiteres zueinander zu passen. In ihrer wechselseitigen Entsprechung bestärkt die eine Sicht die andere (vgl. die prinzipiell selbe Konstellation - bei derselben Thematik Schuld/Umkehr/Buße - in "Religion 3", 20-26). Dieses Grundmuster kann auf verschiedene Weise variiert werden; nicht immer müssen alle drei Bezugspunkte besetzt sein oder ungefähr gleich ausführlich zur Sprache gebracht werden; nicht immer müssen sie im Textarrangement des Buchs unmittelbar nebeneinander stehen. Außerdem können gelegentlich auch Situationen und Personen aus der Kirchengeschichte mit hinzugenommen werden (vgl. das Kapitel "Hören und tun" in "Exodus 2", 84-87: Samuel / Franz von Assisi / eine Fürsorgerin im Dienst der Leprakranken). Dies erweitert das Spektrum der einander stützenden und bekräftigenden Geschichten. In derselben Funktion verwendet werden nicht selten auch Legenden und "Märchen" (vgl. etwa "Religion 3", 13): Auf Faktizität wird bei ihnen ausdrücklich verzichtet; sie tragen allein durch ihre Bildkraft zu der umfassenden Stimmigkeit und damit Überzeugungsmacht der jeweiligen Sache bei.

Das Nebeneinander von Texten und Bildern unterschiedlicher Zeiten, Kulturen, Lebensräume und Gestaltungsformen hat in der Reihe "Religionsbuch" von Hubertus Halbfas eine besondere Dichte und einen eigenen didaktischen Grund: Sie alle werden wahrgenommen als Zeugnisse der Tiefendimension unserer Welt, wie sich sich dem religiösen Verständnis vielfältig erschließt: "Es muß im Leben mehr als alles geben" ("Religionsbuch 3", 82). Hier liegt also nicht so sehr wie bei den anderen Buchreihen die Vorstellung nahe, daß zwischen Verschiedenem eine "Korrelation" hergestellt wird; vermittelt werden soll vielmehr gerade die umgekehrte Sicht, daß sich die eine Wirklichkeit in vielen übereinstimmenden Erfahrungen auslegt - greifbar im Reichtum der variierenden Äußerungen. Wo das "Religionsbuch 3" einmal ausdrücklich den Zusammenhang

der biblischen Verkündigung, des kirchlichen Anspruchs und des persönlichen Lebens zur Sprache bringen will - nämlich beim Thema von Schuld und Vergebung -, richtet es den Blick auf die wirkungsgeschichtliche Beziehung: "Vertrau dich einem Menschen an, der im Geiste des Evangeliums mit dir umgeht (...) Das Evangelium spricht uns frei (...) Ein Mensch, der aus dem Geiste des Evangeliums lebt und spricht, sagt nicht: (...) (63). Hier ist zwar auch noch vom "Auftrag der Kirche", vom "Dienst der Kirche" die Rede - und man denkt im gegebenen Zusammenhang an die besondere sakramentale Institution der Beichte; aber es wird nicht von ihr her gedacht, nicht für sie nachträglich eine Entsprechung in der Bibel und der Alltagswelt gesucht (es fällt noch nicht einmal der Name des kirchlichen Sakraments); nur demjenigen soll Vertrauen entgegengebracht werden, durch den der "Geist" von "Verzeihung und Frieden" erfahrbar werden kann: Wo diese Voraussetzung nicht gegeben ist, helfen in der hier nahegelegten Sicht auch keine zusätzlichen Versuche, den institutionellen Anspruch eigens zu legitimieren.

Ebenfalls wirkungsgeschichtlich - wenn auch fiktiv - bezieht das "Religionsbuch 3" die neutestamentliche Erzählung von der Brotvermehrung auf die Gegenwart: Von Jesus angeregt, gibt zunächst ein Junge anderen von dem zu essen, was er zur Hand hat, dann tun andere Leute aus Jesu Umgebung dasselbe; aber die einmal ausgelöste Bewegung geht weiter: "Dann kamen einige reiche Amerikaner, (...) die kamen mit Schiffen und Lastern und Flugzeugen (...). Die Deutschen kamen, die Franzosen, die Japaner (...). Sie alle brachten, was sie hatten (...)" (48f). In einer fantastischen Geschichte wird das vergangene Handeln Jesu mit der gegenwärtigen Situation der Welt zusammengeschlossen. (Vgl. auch ebd. 50 den Text "Christus hat keine Hände, nur unsere Hände".)

Trotz der Unterschiede der drei Lehrbuchreihen treffen sie sich demnach darin, daß sie Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft vor allem aus der inneren Übereinkunft und Stimmigkeit der verschiedenen Perspektiven des Glaubens zu vermitteln suchen. Dies wird schließlich insgesamt auch dadurch angestrebt, daß das Leben aus dem Glauben in Vergangenheit und Gegenwart selbstverständlich auf eine affektiv möglichst ansprechende Weise dargelegt wird. Wieweit dies jeweils gelingt, kann hier nicht geprüft werden.

#### Die Berufung auf Offenbarung Gottes und das Zeugnis der Schrift

War im vorausgehenden Zusammenhang der Wille Gottes aus der inneren Stimme des menschlichen Herzens zu vernehmen, so verweisen andere Stellen darauf, daß

Gott sich in geschichtlichen Begebenheiten "offenbart" ("Religion 3", 80f - nur hier begegnet den Grundschulern dieses Wort); "Jahwe führt sein Volk" (ebd. 82), "begegnet den Israeliten" (ebd. 83), "redete mit Mose" ("Exodus 4", 58), "schenkt Gebote" ("Religion 4", 15) usw. Darüber hinaus sind die Propheten "Sprecher Gottes. Jahwe hat sie berufen. Sie verkünden seinen Willen." ("Exodus 4", 74) In solcher Sprechweise setzen die Bücher eine dem Menschen absolut übergeordnete, ihnen von außen her gegenüber-tretende und alle weiteren Fragen erübrigende Autorität.

Allein die Reihe "Religionsbuch" vermittelt ausdrücklich und in der Konsequenz ihres religionsdidaktischen Ansatzes zwischen der biblisch überlieferten Selbst-offenbarung Gottes einerseits und der den Menschen immer wieder möglichen Erfahrung ihrer Wirklichkeit andererseits. Dies wurde im Vorausgehenden schon angesprochen; es sei hier durch ein weiteres Beispiel belegt. Nachdem im "Religionsbuch 3" zunächst davon erzählt wird, daß (nach Gen 18) Gott Abraham "erschien", wird über die Geschichte hinaus gefragt: "Wißt ihr, wo die Stellen sind, wo Gott erscheint? (...) Das geschieht immer da, wo ein Mensch zurücktritt"; jeder kann demnach solche Stellen finden, wo ihm einer "durchsichtig wird", "wo Gott durchscheint"; nur "muß man sehen können"; "Manche schlagen für diese Art Erscheinung noch nicht die Augen auf" (26). Allein diese Schulbuchreihe ist demnach deutlich bemüht, mythische Vorstellungen von göttlich-autoritativer Glaubensbegründung zu verhindern.

Vergleichbar mit der Berufung auf Gott ist in den Grundschulbüchern der Bezug auf Jesus: Wie etwa die Zehn Gebote "sagen, was Gott von den Menschen erwartet", so auch Jesu Predigt, denn er "hat die Gebote zusammengefaßt" ("Exodus 3", 54). An anderer Stelle heißt es im Blick auf das Leben, daß sich Christen von Gott über den Tod hinaus erhoffen: "Das hat er gezeigt, als er Jesus von den Toten auferweckt hat" ("Exodus 4", 81; vgl. "Religion 1", 55 und 60: "Jesus zeigt:..."; "Exodus 3", 75: "Jesus hat es gezeigt"). Gleich doppelt setzt in dieser Weise "Religion 1" auf wenigen Zeilen seine Autoritätssignale: "Jesus zeigt uns:(...)So erzählt die Bibel!" (20).

Auf eine eigene Art massiv ist dieser Rückbezug auf Jesus in "Religion 4" angelegt, wo in den Kapiteln "Dem Wort Jesu trauen" diejenigen Zeitgenossen Jesu zur Sprache kommen, die seine Vollmacht bezweifeln: "Woher nimmt er das Recht, so von Gott zu reden?" Sie "konnten nicht verstehen, daß Gott ausgerechnet in Jesus von Nazaret seine Verheißungen erfüllt und daß gerade er der erwartete Messias sein sollte." (36) Doch hätten auch sie es besser wissen müssen: "Damals heilte Jesus viele Menschen von ihren Krankheiten und Leiden, befreite sie von bösen Geistern und schenkte vielen Blinden das Augenlicht." Mit diesem Zitat von Lk 7,21 ist für das Buch die Sach-

lage klar: Die Wunder bestärken den Anspruch Jesu und unterstreichen seine Glaubwürdigkeit. Damit dies niemand übersehe, zitiert das Religionsbuch zum Abschluß der Seite in einem eigenen Textkästchen noch aus der parallelen Matthäus-Perikope die Aufzählung der verschiedenen Wunderarten (Mt 11,5). Ein in seiner Strategie ähnlich angelegtes Kapitel findet man in den Büchern der beiden anderen Reihen nicht. Am nächsten kommt ihm noch "Exodus 4", 82, wo neben die Ostererzählung (nach Lk 24,1-11) unter der Überschrift "Er ist auferweckt!" die Erzählung von der Auferweckung der Tochter des Jairus (nach Lk 8,40-56) unter der Überschrift "Glaube nur!" gestellt ist: Ein Wunder bekräftigt das andere; beide zusammen den Glauben der Christen.

Ein autoritatives Gewicht hat in solchem Zusammenhang schließlich auch die Berufung auf die Bibel als dem Buch, durch das die Offenbarung Gottes uns vermittelt wird. Dies liegt vor allem nahe, wenn ganze Kapitel eingeleitet werden mit Formulierungen wie: "Die Heilige Schrift erzählt: ..." ("Religion 2", 34), "Die Evangelien erzählen: ..." (ebd., 50) "Der Evangelist Lukas erzählt: ..." ("Religion 3", 12), "Die Bibel erzählt: ..." (ebd. 42; vgl. "Exodus 2", 46), "Der Evangelist Matthäus erzählt: ..." ("Religion 4", 90) usw. Wohl könnte man dies auch als eine objektivierende Zitationsweise und einen Hinweis auf die Pluralität der biblischen Erzähler und ihrer wechselnden Perspektiven verstehen; aber dafür geben die Kontexte keinen Anlaß. Schließlich fügen sich diesem Muster auch die Merksätze: "Jesus sagt: ..." ("Religion 3", 70) und "Die Kirche bekennt: ..." (ebd. 12). Daß die Beispiele vorwiegend aus ein und derselben Lehrbuchreihe stammen, entspricht deren Charakter. In der Reihe "Religionsbuch" sind die biblischen Texte nicht von derartigen Autoritätssignalen begleitet.

Wieweit derartige Berufungen auf die Offenbarung Gottes, die Verkündigung Jesu und die Heilige Schrift als Begründungen des Glaubens angenommen oder als bloße Behauptungsmuster empfunden werden, ist den Büchern selbst nie zu entnehmen. Dies hängt von den Überzeugungsvoraussetzungen derer ab, denen diese Lehrbücher zugedacht sind. Erst recht kann hier nicht entschieden werden, wie lange derartige Begründungen, wenn sie von Grundschülern vielleicht noch fraglos akzeptiert werden sollten, über diese Altersstufe hinaus noch tragfähig bleiben.

#### Rückblickende Bewertung

Die vorausgehende Sichtung von Religionsbüchern der Grundschule im Blick darauf, inwieweit sie das Problem der Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft des Glaubens (wenigstens indirekt) berücksichtigen und wie sie es verarbeiten, erbrachte kein einheitliches Bild:

Ein in sich geschlossenes und stimmiges Konzept läßt allein die Reihe "Religionsbuch" von Hubertus Halbfas erkennen. Freilich ist es gewonnen mit einer konsequenten Beschränkung auf einen anthropologisch generalisierten Ansatz (auch wenn dabei die vorgestellte Religiosität auf weite Strecken hin intensiv und unbefangen von katholischer Kultur und Kirchlichkeit mitgeprägt ist). Hier scheint es - trotz der tiefgreifenden Beunruhigungen des Glaubens, die im Buch des 4. Schuljahres unvermittelt zur Sprache kommen - letztlich nur zwei Möglichkeiten zu geben: entweder man hat Sehkraft und Gespür für den Grund der Dinge, oder man hat sie (warum auch immer) nicht. Alle Differenzen, die es sonst noch geben mag, müssen dieser Alternative gegenüber als sekundär erscheinen.

Die anderen beiden Reihen "Exodus" und "Religion in der Grundschule" sind im Vergleich dazu religionsdidaktisch zwiespältig: Einerseits berücksichtigen sie hier und da, daß Religion in der Gestalt, in der sie sie erschließen und vermitteln wollen, in der Umgebung der Schüler keine allgemeine Zustimmung findet, sondern konkurrierenden Urteilen ausgesetzt ist; aber ihre Reaktionen auf diese Lage bleiben in der Auswahl der Gesichtspunkte zufällig und im didaktischen Verfahren uneinheitlich. Im einen Fall wird die Pluralität der Standorte mit ausdrücklicher Verlegenheit angesprochen, im anderen versöhnt hingenommen und in ihrem Gewicht heruntergespielt, im nächsten einfach übersehen, so daß der Anschein unangefochtener Geltungen erhalten bleibt, in einem weiteren schließlich wird sie mit selbstsicherem Urteil bewertet. All dies mag unter bestimmten Voraussetzungen gerechtfertigt sein; doch lassen die beiden Lehrbuchreihen keine entsprechenden Kriterien erkennen.

In der religionspädagogischen Literatur nimmt das programmatische Stichwort "Korrelation" häufig einen hohen Rang ein - gerade im Blick auf die Schwierigkeiten, die geschichtlich überkommene, kirchlich-institutionell vorgestellte, gesellschaftlich aber problematisierte Gestalt von Religion unter unseren Bedingungen als erfahrungs- und handlungsbezogen auszuweisen. Man dürfte erwarten, daß den Religionsbüchern zu entnehmen wäre, wie derartige "Korrelation" prinzipiell angelegt sein sollte. Darauf geben sie jedoch in ihrem gesamten Spektrum keine einheitliche Antwort. Sie zeigen wohl ein Gespür für die notwendige Aufgabe; aber aus ihren verschiedenen Wegen, sie anzugehen, läßt sich keine stimmige Theorie rekonstruieren.

Beziehen wir das gesamte Ergebnis auf die im ersten Teil (I.4) aufgeführten Kategorien, so stellen wir fest:

- Insgesamt überwiegt das Bemühen, die Wirklichkeit des Glaubens möglichst wenig als angefochten erscheinen zu lassen. Sie wird zumeist in der objektivierenden Aussageform vorgestellt.
- Wo der bekennnishaft Charakter wahrgenommen und ausdrücklich formuliert wird, wird dennoch das Glaubenssubjekt nur selten und behutsam in seiner Partikularität gesehen.
- Nie wird dabei versucht, den christlichen Glauben gegenüber anderen religiösen Standorten dadurch zu rechtfertigen, daß diese argumentativ oder affektiv entwertet werden.
- Als Begründungsbasis erscheint in allen Lehrbuchreihen eine sich selbst hinreichende und zugleich der Sache gemäße Subjektivität ("Stimme des Herzens" usw.). In dem Maß, in dem diese in ihrer Gültigkeit generalisiert wird - am stärksten im "Religionsbuch" - werden Differenzen nur noch insofern angesprochen, als sie zugleich als Defizite menschlichen Lebens bewertet werden können.
- Autoritative Begründungen mit Berufung auf die Offenbarung Gottes, die Verkündigung Jesu und das Zeugnis der Bibel sind relativ selten (am häufigsten in der Reihe "Religion in der Grundschule").
- Ebenfalls selten begegnet der Verweis auf die Wunder Jesu in der Absicht, die Glaubwürdigkeit des Glaubens zu bestärken.
- Nirgends wird der Verständigung über den Glauben mit dem Hinweis darauf, daß Gott und seine Offenbarung ein "Geheimnis" seien, eine Grenze gesetzt.

Prof. Dr. Hans Zirker  
Blumenstr. 29  
4044 Kaarst 1

GÜNTER STACHEL

## EXODUS UND EXODUSMOTIVE IN DER RELIGIONSPÄDAGOGIK

### 1. Vorbemerkungen zur alttestamentlichen Theologie und zur katechetischen Rezeption

Exodus ist die latinisierte Form des Titels, den das zweite Buch des Pentateuch im griechischen AT bekommen hat.<sup>1</sup> Die hebräische Bibel nennt es nach "den ersten Worten seines Textes": "(dies sind) die Namen". Exodus heißt Auszug, und unter dem Stichwort "Auszug aus Ägypten" subsumiert nach 1967 ein einführendes Sammelwerk deutscher katholischer Alttestamentler ("Wort und Botschaft") das, was später "Exodus-Theologie" genannt wird.<sup>2</sup> Im einschlägigen Beitrag von Arnold Gampe<sup>3</sup> geht es um das "Erwachen des Bewußtseins Israels", das an "eine Begegnung mit Gott" geknüpft ist. Dieser Gott hat Israel aus Ägypten "mit gewaltigem Arm" herausgeführt. Im Sinai-Horeb-Bund antwortet Israel auf die Herausführung aus Ägypten auf das Angebot Gottes. Nunmehr ist Israel sein Volk. Der Auszug bedeutet "Fortziehen", "Befreiung", "wirkliche Rettung". Das mit der Auszugsüberlieferung zusammengewachsene Frühlingsfest des Passah verknüpft den einmaligen Auszug mit dem jährlichen "Aufbruch" der Kleinviehnomaden "zur Wanderung".

Neben der Auszugstradition sind die Mose-Tradition und der Bund Israels mit Gott als selbständige theologische Größen zu führen. Die Bestimmungen des Bundes ("Vertragsurkunde"<sup>4</sup>) werden in den folgenden Rollen des Pentateuch unter dem Stichwort der "Tora" weiterbehandelt und wurden zweitausend Jahre später zur Grundlage neuzeitlich-jüdischer Theologie. Die Themen des "Zugs durch die Wüste" und der "In-Besitznahme des verheißenen Landes" müssen hingenommen werden, um das theologische Konzept von den "Anfängen des Gottesvolkes" zu skizzieren. Der Bundesschluß am Sinai "hat seine eigene Überlieferungsgeschichte gehabt".

Während man früher theologisch und katechetisch mit der "Schöpfung" begann, setzt sich in der Rezeption Martin Bubers<sup>5</sup> (von der wissenschaftlichen Exegese

1 M. Noth, Das zweite Buch Mose, ATD, Bd. 5, Göttingen<sup>2</sup>1961, 1.

2 J. Schreiner (Hg.), Wort und Botschaft. Eine theologische und kritische Einführung in die Probleme des AT, Würzburg 1967.

3 Ebd. 52-64; Die Anfänge des Gottesvolkes. Israels alte Überlieferung, hier 52-55: "1. Auszug".

4 Ebd. 58; vgl. Noth (s. Anm. 1) 2 f.

5 Ein vor dem Krieg und während des Kriegs für ein holländisches Sammelwerk erarbeiteter Beitrag "Der Glaube Israels" liegt jetzt in "Werke". Zweiter Band. Schriften zur Bibel, München/Heidelberg 1964, als "Der Glaube der Propheten" vor (231-484); vgl. Moses, ebd., 9-230!

zunächst kaum beachtet) der Beginn mit den Vätergeschichten durch. In den "Vätersagen" begegnet ein "recht eigentlich vorgeschichtliches Leben von Personen".<sup>6</sup> Die Wanderung Abrahams und Jakobs erscheint in dem "für das Bringen der Erstlinge ins Heiligtum vorgeschriebene(n) Gebet"<sup>7</sup> als religiöses Faktum. Zu den wandernden Nomaden gehört "der mitgehende Gott"<sup>8</sup>. "Religiöse Überzeugungen sind eine der großen Ursachen der Wanderung."<sup>9</sup>

Das Glaubensbuch für das 3. und 4. Schuljahr (1962) beginnt mit der Erschaffung der Welt. Aber der "Kommentar" dazu von Johannes Riede (Teil I, Erster Halbband, Freiburg 1964) beginnt mit den Vätererzählungen und behandelt "Die biblische Urgeschichte" erst in einer "Ergänzungslieferung" nach Abschluß des Werks.<sup>10</sup>

Auf der Seite der Theologie und Exegese des AT finden wir bei G. v. Rad<sup>11</sup> den "Verzicht auf eine historische Darstellung der bekennnishaften Aussagen Israels", welche dennoch (im Unterschied zur früheren Gliederung einer Theologie des AT: "Theologie, Anthropologie, Soteriologie"<sup>12</sup>) als Kern der Arbeit des ersten Bandes entfaltet werden. "Gegenstand" ist "nur das, was Israel von Jahwe direkt ausgesagt hat"<sup>13</sup>, nicht eine systematisch geordnete Glaubenswelt Israels. Das Bekenntnis Israels hat freilich seinen Gegenstand, "nämlich die Offenbarung Jahwes in der Geschichte in Worten und Taten"<sup>14</sup>, "eine lange Folge von einzelnen Offenbarungsakten mit sehr verschiedenen Inhalten", bei denen jedoch stets das Ereignis vor dem "Logos" Vorrang hat.<sup>15</sup> Israel selbst ist "Gegenstand einer geglaubten Geschichte".<sup>16</sup> Daran schließt der für die Praktische Theologie so wesentliche Satz an: "Die legitimste Form theologischen Redens vom Alten Testament ist deshalb immer noch die Nacherzählung."<sup>17</sup> (Man bedenke, daß es sich hier um eine vopolitische, also auch vor der "narrativen Theologie" gemachte Aussage handelt!) Die eigentliche (nachzuerzählende) Heilsgeschichte der Taten Gottes an Israel geht von den Erzv Vätern bis zur Landnahme. Die Zeit von den Richtern bis zum Ende der Könige wird als zweite Epoche betrachtet. "Die

---

6 Ebd. 269.

7 Ebd. 270.

8 Ebd. 274.

9 Ebd. (zitiert Huntington 1926!)

10 o.J. (nach 1966!)

11 Theologie des AT, I, München 1957.

12 Ebd. 7.

13 Ebd. 112.

14 Ebd. 120.

15 Ebd. 121.

16 Ebd. 124.

17 Ebd. 126.

Herausführung aus Ägypten" hat in dieser Theologie ihren bedeutenden Ort (177-188); aber unter "Die Gottesoffenbarung am Sinai" (188-278) wird wesentlich mehr erfaßt, und "Die Wüstenwanderung" (279-287), "Die Auffassung von Mose und seinem Amt" (288-294) und "Die Verteilung des Landes Kanaan" (295-303) erscheinen als gleichwesentliche Größen, an die sich in einem Teil C "Die Gesalbten Jahwes" anschließen.

Die Hochschätzung des Buches Exodus ist keineswegs exegetisches Gemeingut. Sie war zunächst das Einverständnis von zwei Exegeten: Fridolin Stier erzählte mir, wie erfreut Martin Buber war, als er feststellte, daß auch für Stier das Buch Exodus das wichtigste des AT sei. Daran konnte Stier dann seine Übersetzung des Adlerspruchs (Ex 19,4) anschließen: "Mit (nicht: auf) Adlersflügeln hab ich euch herausgetragen und zu mir (nämlich: zu meinem Adlerhorst!) gebracht." Buber soll kommentiert haben: "Junger Mann! Sie könnten Recht haben" - nämlich gegen Bubers eigene Übersetzung.

Wenn der Exodus alttestamentlich-theologisch zentral ist, dann als Tat Gottes an Israel; "Israel ist das wortlose Objekt dieses Geschehens"<sup>18</sup>. Auch wenn diese Tat "erzählerisch ausgebaut wird" und von mancherlei Worten berichtet wird, "die dabei gesprochen wurden, von Jahwe und von Israel, so bleibt doch das Geschehen immer der tragende Grund. Dieses Faktum hat das alte Israel nie spiritualisiert."<sup>19</sup>

Läßt man also die Schrift sagen, was sie sagen will, so hätte nicht der "Auszug" zum Leitmotiv werden sollen, sondern die "Herausführung" durch Gott. Der Akzent verschiebt sich erst, als die fundamentaltheologische und praktisch-theologische Rezeption von "sozialer Unruhe"<sup>20</sup> erfolgt, nämlich seit 1968. Auch mit dem NT wird so verfahren. Die "politisch-weltbezogene Interpretation" der Bibel - "gegenüber einer ... individualistischen und supranaturalistischen Engführung" - sieht im Neuen Bund einen von Gott initiierten "Solidarisierungsprozeß".

Die Heilung des Lahmgeborenen ist "mehr gesellschaftlich, als medizinisch zu interpretieren", denn der Kranke "wird 'ausgebeutet' ", und durch seine Heilung geschieht "die Überwindung menschlicher Selbstentfremdung und Isolation". Der "in die Gemeinde hinein auferstandene" Herr will in ihr "sein Werk der Befreiung und Solidarisierung fortsetzen". Damit "Erlösung" nicht Sprachhülse bleibt, bietet es sich an, von "Vergemeinschaftung" zu sprechen. Nunmehr

18 Ebd. 178 (man vgl. die unten (s. zu Anm. 39) wiedergegebene Zitation v. Rads bei Exeler!).

19 Ebd.

20 "Manifestation sozialer Unruhe" überschreibt A. Exeler seine "Bemerkungen zu Medellín", in: KatBl 93 (1968) 683-698.

werden "andere Akzente" angeboten: "z. B. 'Erlösung' als Befreiung, als Freude, als Sättigung, was man übrigens recht gut von der Exodusgeschichte aus her kann".<sup>21</sup>

Soweit ich sehe, war Hansjürgen v. Mallinckrodt der erste, der empfiehlt, 'Erlösung als Befreiung' von der Exodusgeschichte aus zu behandeln. Dieser Vorschlag kommt also zunächst von der (politischen) Theologie. Sobald aber Exodus zum "langen Marsch" wird, sind die Maoisten und die revolutionären Zellen mitursächlich (langer Marsch durch die Institutionen, durch die Kaufhäuser usw.). Da geht es ganz entschieden um (revolutionäre) Veränderungen der gesellschaftlichen Strukturen. Wer es selber miterlebt hat, wie einerseits der "Befreiungsschub" von 1968 und den folgenden Jahren universitäre und theologische Traditionen von schwer erträglichem Ballast befreit hat, der wird das Positive der Veränderung nicht vergessen. Wie aber andererseits Hörsaalbesetzungen, Umfunktionieren von Lehrveranstaltungen, semesterlange Debatten auf der "Beziehungsebene" und (gelegentliche) Ohrfeigen für Professoren nicht vergessen hat, kennt auch die Ambivalenz einer "Befreiung zur Selbstbestimmung". Schließlich ist auch die anarchistische Konsequenz ("Sprengt doch den ganzen Laden in die Luft!") und auch der Ausstieg aus der Legalität, der uns heute noch bedroht, im Auge zu behalten. Gerade diese Schattenseiten der Befreiung haben den Autoritäten das Argument geboten, uns wieder fester in den Griff zu bekommen.<sup>22</sup>

## 2. Exodus als zentrales Thema Praktischer Theologie: Der Ausgangspunkt

"Als Israel die Selbstbestimmung wählte  
statt der Fremdbestimmung

...

Da kamen sie nicht in das Land  
von dem sie gesungen hatten.

Nichts war da mit Milch und Honig,  
da gab es einen langen Marsch  
und viele starben darüber an Durst."<sup>23</sup>

21 Die vorstehenden Zitate sind dem Aufsatz von H. v. Mallinckrodt entnommen: "Urgemeinde - 'politisch?"; dem Aufsatz v. Mallinckrodt folgen "Kritische Nachbemerkenungen" A. Exelers auf die v. Mallinckrodt wiederum antwortet: "Zu A. Exelers 'Kritische Nachbemerkenungen' ", insgesamt in: KatBl 95 (1970) 679-685.

22 Als Beispiel unter vielen erwähne ich den römischen Druck auf das (moderate) Religionsbuch für 11-15jährige in Frankreich "Pierres vivantes" oder bestimmte Bischofsnennungen in unseren Nachbarländern.

23 Sölle, Exodus: in: Internationale Dialog-Zeitschrift 5 (1972), letzte Umschlagseite; hier zitiert nach A. Exeler, Exodus. Ein Leitmotiv für Pastoral und Religionspädagogik, Manuskript Druck DKV, o. J. (1975), 295.

Solche Texte haben begeistert und zu einer Uminterpretation der Theologie von der "Herausführung des Volkes durch Gott" geführt. Der Akzent verschiebt sich auf das "wir", auf unsere Erfahrungen: "Andere Lieder wollen wir singen"; "Wir haben einen Traum"; "Er macht uns frei, damit wir einander befreien"; "Wenn das Rote Meer 'Grüne Welle' hat, dann ziehen wir frei ...". Zweifellos geschah da eine notwendige Aktualisierung der (exegetisch und katechetisch) steril gehaltenen Botschaft des Buches "Exodus". Aber es wurde sowohl verdrängt, daß die biblische Freiheit eine Freiheit von der Sklaverei des Bösen (der "Sünde") und eine Freiheit für das "Gott-Gehören" ist (in der sich der Glaubende einem totalen Anspruch ausliefert!), als auch vergessen, daß es außer dem Exodus als Befreiung (zur Selbstbestimmung und Veränderung) noch andere, gleichfalls tragende biblische Themen gibt und daß christlicher Glaube zu allererst den "gekreuzigten Christus" (1 Kor 1 u. 2) und den "auferweckten Jesus" (Röm 10) bekennt.

Neben diesen eher populären Ursprüngen der Exodus-Religionspädagogik ist der Hintergrund der "Politischen Theologie" nicht zu vergessen, die ihrerseits die "Frankfurter Schule" und das "Prinzip Hoffnung" von Bloch rezipiert.

Mit Bezug auf Habermas, Moltmann und Metz postuliert Hansjürgen v. Mallinckrodt<sup>24</sup> in der Auseinandersetzung mit der "individualistischen Hermeneutik" von Hubertus Halbfas (Fundamentalkatechetik, 1968) und dessen Gadamer-Rezeption eine "politische Hermeneutik".<sup>25</sup> Jeder, der sich dem politisch-theologischen Konzept nicht anschließt, wird von Mallinckrodt (Metz) bis Stobbe (leider auch von Exeler) als individualistisch, privatistisch, gelegentlich auch als "hoffnungslos reaktionär"<sup>26</sup> bezeichnet. Politische Katechetik postuliert ihrerseits:

- "Gottes Handeln in der Geschichte";
- "Veränderung der Bedingungen der Gegenwart": "Politische Theologie öffnet sich zur 'Theologie der Revolution' "<sup>27</sup>;
- Das, was 'mehr ist als Sprache' (die "fragwürdige Verabsolutierung und Hypostasierung von Sprache"<sup>28</sup> bedarf der Korrektur), nämlich Praxis.

24 Katechetik im existential-hermeneutischen Engpaß, in: G. Stachel (Hg.), Existenziale Hermeneutik. Zur Diskussion des fundamental-theologischen und religionspädagogischen Ansatzes von Hubertus Halbfas, Zürich 1969, 74-94.

25 Die politisch-theologische Gadamer-Kritik erreicht ihren Höhepunkt in der Dissertation von H. G. Stobbe, Hermeneutik - ein ökumenisches Problem, Zürich/Gütersloh 1981, mit der ich mich in "Zeitschrift für Katholische Theologie", 1983, 450-455 auseinandergesetzt habe.

26 Stobbe, ebd. 98; v. Mallinckrodt (s. Anm. 23) bleibt in seiner Kritik der 'individualistischen Engführung' stets sachlich und diskret.

27 v. Mallinckrodt (s. Anm. 24), 78.

28 Ebd.

Nach solchen keineswegs vollständigen, sondern eher andeutenden Hinweisen auf das "Voraus" sollen religionspädagogische Exodus-Konzepte vorgestellt werden.

### 3. Religionspädagogische Exodus-Konzepte

#### 3. 1 Adolf Exeler, Exodus. Ein Leitmotiv für Pastoral und Religionspädagogik, Manuskript-Druck, DKV München o.J. (1975)

Exeler betont einerseits "die sehr vorläufige Form" dieser Publikation (es handelt sich um eine "Überarbeitung einer Vorlesung" von 1974), erhofft sich aber von dieser "einen Anstoß" für die pastorale und religionspädagogische Praxis" und sucht Zusammenarbeit und "Rückmeldungen ... bis zum 30. Juni 1975".

Es geht also um ein neues Grundkonzept, das parallel dazu mit einer Religionsbuchreihe für die Grundschule<sup>29</sup> bereits realisiert wird.

Der Rahmen wird dabei eher weit gesteckt, wenn "das Aufzeigen der möglichen erschließenden Bedeutung des Exodus-Themas bei Problemen, die ganz woanders zu Tage getreten sind", erstrebt wird. Ein solches Konzept "berührt so ziemlich alle theologischen Disziplinen und darüber hinaus noch andere Wissenschaften und Erfahrungsbereiche".<sup>30</sup>

E. beginnt mit der Kritik des landläufigen "Glaubensbewußtseins", das supranaturalistisch orientiert" ist<sup>31</sup> (s.o., v. Mallinckrodt). Exodus komme im Glaubensbekenntnis nicht vor. Demgegenüber "könnte ein anderes Glaubensbewußtsein konzipiert werden"<sup>32</sup>, das die Herausführung der Menschen (durch Gott), nicht nur aus der Sklaverei Ägyptens, sondern "beim gesamten Volk Israel ..., deutlicher noch bei den Propheten, in einer besonderen Weise bei Jesus und bei denen, die ihm folgen"<sup>33</sup>, zum Inhalt hat. Das beendet "Verengungen" und "Fehlentwicklungen" und hat Vorteile, "besonders ... in der Dritten Welt".<sup>34</sup>

Nun ist die tatsächliche Entwicklung der lateinamerikanischen Katechese allerdings viel stärker auf die "Befreiung" und "vollständige Erlösung durch Christus, den Herrn" zentriert.<sup>35</sup> Dabei soll "immer" die "tiefe Einheit" bekundet werden "zwischen dem in Christus verwirklichten Heilsplan Gottes und den Erwartungen der Menschen ..., zwischen der Heilsgeschichte und der Menschheitsgeschichte" u.a. Deshalb darf Katechese "die wirtschaftlichen, demographischen, sozialen und kulturellen Veränderungen Lateinamerikas nicht übersehen."

29 s. u. Abschn. 3.2: "Exodus. Religionsunterricht 3./4./1./2. Schuljahr".

30 Exeler, Exodus, VIII f.

31 Ebd. 4.

32 Ebd. 6.

33 Ebd. 6 f.

34 Ebd. 9. Hierzu hat sich Exeler engagiert geäußert in seinem Bericht über die "catechetische Studienwoche in Medellín": KatBl 93 (1968 - nicht wie 308 angegeben: 1969) 683-698. Eine wohlgedachte und auch in der literarischen Form eindrucksvolle Darstellung des Konzepts bietet sein Aufsatz (Vortrag) "Zur Vermittlung der Befreiungsbotschaft durch die Katechese", in: KatBl 75 (1970), 179-187.

35 Medellín, 1968: "Botschaft an die Völker Lateinamerikas", zitiert nach: Stimmen der Weltkirche, 8, Die Kirche Lateinamerikas (Medellin und Puebla!), hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn; hier: "8. Katechese", 73-77.

Katechese als "Evangelisierung der Getauften" hat "ein konkretes Ziel: Sie soll zu einem persönlichen Engagement mit Christus und zu einer bewußten Hingabe im Glaubensgehorsam führen" (75), freilich nicht beschränkt auf "die individuellen Dimensionen", sondern in Familien, Ortsgemeinden und Basisgemeinden innerhalb der universalen Kirche und im Dienst "der integralen Entwicklung des Menschen und des sozialen Wandels". - Auch Puebla (1979) bestimmt Kirche "als Volk Gottes"<sup>36</sup> weniger vom Exodus her als vielmehr (der Reihe nach) "als Familie Gottes" (238-249), als Heiliges Volk (250-253), als "Volk auf Pilgerschaft" (254-260: "Volkskirche"), als "Werkzeug der Gemeinschaft" (280f) und schließt dann den Abschnitt an "Maria, Mutter und Vorbild der Kirche" (282-303). Im Dokument der Brasilianischen Bischofskonferenz "Erneuerte Katechese - Richtlinien und Inhalt", 1983<sup>37</sup> findet sich die Gliederung: "Die Situation des Menschen; Die Heilsbestimmung Gottes; Die Wahrheit über Christus, die Kirche und den Menschen; Das Engagement (= die Verpflichtungen) des Christen." - Vom pilgernden Gottesvolk sagt Puebla (265): "In ein anderes Extrem verfallen diejenigen, die in einem ständigen Wandel leben wollen. Dies ist aber nicht der Sinn des Pilgerseins. Wir suchen nicht alles ... Unsere Haltung ist bestimmt von Ruhe und Freude über das, was wir schon gefunden haben, und von der Hoffnung auf das, was uns noch fehlt. Es ist auch nicht richtig, daß der ganze Weg durch unser Gehen zurückgelegt wird", weil Christus und die Heiligen Lateinamerikas den Weg schon eröffnet haben und gegangen sind.

E. geht es "nicht um Amateur-Exegese. Die wichtigsten exegetischen Kenntnisse werden als bekannt vorausgesetzt".<sup>38</sup> "Das eigentliche Ziel ... besteht freilich darin, zu einer Struktur des Glaubensbewußtseins anzuregen, die so vom Exodusthema bestimmt ist, daß, auch ohne ständig die Vokabel 'Exodus' zu gebrauchen, der Glaube als Vollzug des Aufbruchs erfahren wird."<sup>39</sup> Wie aber, wenn meine exegetischen Kenntnisse in eine andere Richtung laufen (s.o.) und wenn ich "das eigentliche Ziel" nur für eines von mehreren gleichgewichtigen Zielen halte? Der Autor sagt: "Es besteht kein Zweifel darüber ..." und "mit größter Wahrscheinlichkeit darf man (vom Exodus als) sogar dem zentralen

36 Ebd. 185-201. Im folgenden wird nach der Bezifferung des Dokuments "Die Evangelisierung Lateinamerikas in Gegenwart und Zukunft" zitiert.

37 Vgl. die Übersetzung des Kommentars von Luíz Alves de Lima und meine "Bemerkungen" zum Dokument und zum "Aufsatz von Alves de Lima" in: Jahrbuch der Religionspädagogik 3, Neukirchen 1986, "2.9 Reform der Katechese in Brasilien".

38 Unter "Zur wichtigsten Literatur" (2) finde ich allerdings keine Bücher aufgeführt, durch die der Leser "die wichtigsten exegetischen Kenntnisse" selber erwerben könnte!

39 Ebd. 91 f.

Thema sprechen".<sup>40</sup> Wenn aber damit 'meine Zweifel' nicht ausgeräumt sind und ich andere zentrale Themen neben das zentrale Thema der "Herausführung des Volkes Israel aus Ägypten" stelle? Bei E. finde ich als Gegenüberstellung: "Zur einen Seite hin haben alle Darstellungen zu tun mit dem Bekenntnis zu Jahwe, mit Gebet, Dank und Lob, Klage und Bitte. Zur anderen Seite hin aber ist nirgendwo im Alten Testament die Schilfmeergeschichte spiritualisiert worden (Rad, I, 1961, 179)"<sup>41</sup>, und sehe, daß er hierin belegt sieht: "nie wird der historische Vorgang um seiner selbst willen erzählt ...". Aber darum geht es v.Rad doch gar nicht, sondern er stellt die Tat Gottes an Israel als wortlosem Objekt des Geschehens dar (auch wenn nachträglich Worte "berichtet" werden) und schließt: "... so bleibt doch dieses Geschehen immer der tragende Grund. Dieses Faktum hat das alte Israel nie spiritualisiert."<sup>42</sup> Sind hier "wichtige exegetische Kenntnisse" rezipiert und sinnrichtig zitiert worden?

Bei der hochkomplizierten Quellenlage verwundert E.s Feststellung: "Historisch betrachtet läßt sich etwa folgendes sagen: Eine Gruppe von Fremdarbeitern flieht aus dem ägyptischen Staatsarbeitsdienst. Die Fliehenden mußten dabei scharfe Grenzkontrollen passieren und konnten nicht erwarten, daß ihnen die Flucht gelänge."<sup>43</sup> Im folgenden Abschnitt<sup>44</sup> wird die "2. 'Natürliche' Erklärung der 'wunderbaren' Vorgänge" vorgestellt. Es geht nicht um ehemalige Wunder, bei denen "der natürliche Ablauf der Dinge außer Kraft gesetzt wird"<sup>44</sup>, sondern darum, "im konkreten Leben das Wirken Gottes zu erfahren und "betroffen" zu sein darüber, "wie sich die Dinge fügen". An "Tewje", dem rabinischen Milchmann, will E. das demonstrieren (wie mir scheint: ohne daß der nüchternen Lektüre sich die Analogie zu Exodus aufdrängt). Andererseits werden die Erzählungen des Buches Exodus wiederholt hinterfragt und auf das, was "wahrscheinlich" historisch ist, geprüft.<sup>46</sup> Ist das religionspädagogisch erforderlich? Eine "erzählende Religionspädagogik" ("narrative Theologie") wird ja durch solches Hinterfragen eher entkräftet, denn erzählt wird stets im Kontext der anwesenden Wirklichkeit. Man hat es beim Erzählen freilich auch nicht nötig, das als historisches Faktum zu nehmen, was von E. als solches verstanden wird, nämlich, daß die Israeliten in Ägypten keine drückenden materiellen Bedingungen hatten (sie bekamen "Fische", "Gurken und Melonen"; sie hatten "Land").

---

40 Ebd. 92.

41 Ebd. 92.

42 Vgl. das oben - bei Anm. 18 u. 19 - Gesagte sowie G.v.Rad, I 1961, (=1957); bei v.Rad nicht hervorgehoben.

43 Exodus, 96.

44 Ebd. 97-106.

45 Ebd. 98.

46 Vgl. ebd. 100.

Und wenn die Wirklichkeit des Erzählens nicht "auf der historischen Ebene"<sup>47</sup> anzusiedeln ist, dann ist sie natürlich auch nicht "auf der historischen Ebene vor allem ein politischer und religiöser Vorgang. Es geht darum, daß Entfremdung überwunden wird ..." <sup>48</sup> Bei den drei Ebenen E.s verwundert mich vor allem das "und" zwischen politisch und religiös. Das "und" ist doch wohl richtig nur, wenn vorausgesetzt werden darf, daß es der Bibel vorwiegend um Politik und Religion geht. Eben das wird man aber bezweifeln dürfen.

Als "verschiedenartige Darstellungen" des Exodus erkennt E.: "1. Erzählungen des Exodusbuches"<sup>49</sup> (Die Priesterschrift leistet nach E. eine "Verschmelzung der Horizonte" und entlastet die Frage nach der Horizontalität, indem sie "gegenseitige Relativierung" mit der vorausgegangenen Erzählung bewirkt); "2. Bewußte dichterische Übertreibung" (das Lied von Ex 15; Ps 114; Jos 3), die E. nach "einer knappen und nüchternen Darstellung dessen, was sich in historischer Hinsicht mit einiger Wahrscheinlichkeit zugetragen hat", mit der didaktischen Absicht einzusetzen rät, "ein historisierendes Mißverständnis von vornherein" auszuschließen.<sup>50</sup> Biblische Nacherzählungen, so scheint es mir, sollten letzteres nicht anstreben, sondern durch ihre erzählende Sprache jenseits historisierender Mißverständnisse wirken. Und das 'Lied am Schilfmeer', wie auch Ps 114 sind mit der Kategorie "Übertreibungen" nicht angemessen erfaßt. Innerhalb des didaktischen Kozepts der bewußten Übertreibung wechselt E. zum Thema der "Königsherrschaft Gottes"<sup>51</sup> und damit zum "Hauptthema der Predigt Jesu". Unter der Hand wird damit die ganze Bibel thematisch exodus-relevant. Einige chassidische Erzählungen Bubers sollen "für das Verständnis" dieser "Gründerkenntnis" "hilfreich sein".<sup>52</sup> E. entdeckt den "Leitfaden, der sich quer durch alle Erzählungen des Exodus und durch alle Gesetzgebung hindurchzieht."<sup>53</sup> Er gelangt über Deuterojesaja zum Lukasevangelium (Jesus als 'messianischer Krieger'<sup>54</sup>), von hier zu Paulus und Johannes. Überall begegnet das "Zentralwort zur Auslegung der neuen Existenz", nämlich Freiheit<sup>55</sup>. Nach einem Kapitel

---

47 Ebd. 103.

48 Ebd. 103.

49 Ebd. 107 f.

50 Ebd. 111.

51 Ebd. 115.

52 Ebd. 116

53 Ebd. 119.

54 Vgl. ebd. 121.

55 Ebd. 122.

"Der bejahte Mensch" wird Exodus als "Kern alttestamentlicher Katechese und Liturgie" postuliert, wird die "Weiterführung bei den Propheten" skizziert (Hosea; Micha, v.a. Deuterocesaja) und der "Zusammenhang mit der Schöpfung" sowie der "Königsherrschaft Jahwes" betont.<sup>56</sup> "Das Buch der Weisheit" ist "eine 'Philosophie des Exodus'".<sup>57</sup> Mir scheint, wer nicht von 'Exodus-Begeisterung' getragen ist, wird die thematischen Übergänge kaum mitvollziehen können. Überzeugende exegetische und theologische Argumente für die Behauptungen treten jedenfalls nicht hervor.

Dasselbe Widerstreben, nun überall "Exodus" entdecken zu müssen, empfinde ich beim "4. Kapitel. Das Exodus-Thema im NT"<sup>58</sup>. Natürlich erscheint bei Mt Jesus als der "neue Moses". Aber das Moses-Thema hat schon im Pentateuch gegenüber dem Exodus-Thema eine gewisse Eigenständigkeit. Also ist Jesus als der neue Moses nicht nur (und vielleicht auch nicht vorwiegend) eine Exodus-Gestalt.<sup>59</sup> Bei Lk erscheint Jesus als "der Befreier, der vorausgeht"<sup>60</sup> und bei Johannes gilt: "Christus, größer als Moses"<sup>61</sup>. Weiterhin wird das Exodus-Motiv entdeckt bei Paulus (1 u. 2 Kor), im Hebräerbrief, in 1 u. 2 Pt und in Apk. Hebr. entfaltet in der Tat eine Theologie des Auszugs. Die übrigen neutestamentlichen Parallelen sollten jedoch aus ihrem eigenen Kontext interpretiert werden.<sup>62</sup>

Unter "Konkretisierungen" wird die pastorale und religionspädagogische Praxis der Exodus-Theologie skizziert:

1. als "Kurzformel des Glaubens" (mit einem eigenen "Versuch" eines Glaubensbekenntnisses)<sup>63</sup>;
2. als "neue Möglichkeiten von Bußpraxis" (Umkehr statt "Konfliktlösung" aus einer Machtposition)<sup>64</sup>;
3. als "Kirche in der Welt" (als "Bewegung"; nicht auf sich selbst zentriert; ohne "Herrschaftsattitüden" und pyramidale Struktur; ohne falsche Mutter-Bindung)<sup>65</sup>;

56 Ebd. 124-149.

57 Ebd. 149-154.

58 Ebd. 155-227.

59 Ebd. 165 f. u. 176 f.

60 Ebd. 183 f.

61 Ebd. 191 f.

62 Auch den neutestamentlichen Teil des Buches von E. detailliert darzustellen, ist mir im für diesen Beitrag vorgesehenen Umfang nicht möglich. Für mich ist Exodus zuerst und zunächst ein Teil des AT und seiner Theologie, weshalb ich E.s Gedanken hierzu breiter dargestellt habe.

63 Ebd. 234 f.

64 Ebd. 239 f.

65 Ebd. 245 f.

4. In "kultischen Ausdrucksformen" (gemeint sind: Lieder und Gebete)<sup>66</sup>;  
 5. Besonders in der "Eucharistie" (wiederum "andere Lieder"; der Bezug zur "Passahfeier" gerade auch heutiger Juden wird dargestellt und Eucharistie v.a. als Gedächtnis und Verheißung der "Befreiung" verstanden und auf unsere Gemeinschaft miteinander bezogen), welchem letzten Teil größere Aufmerksamkeit und eine Vielzahl praktischer Hinweise gewidmet werden.<sup>67</sup>

Eine "Zusammenfassung" versteht (aus der Sicht des Exodus) "Evangelium" so, daß es jene Bewegung Gottes und der Glaubenden "unaustilgbar" in diese Welt hat eindringen lassen, die sich den Erniedrigten und Entfremdeten in Liebe zuwendet.<sup>68</sup>

Ein "Anhang" bietet Texte (Geschichten; Gottesdienste; Predigten; Kapitel aus Büchern) und "Lieder" zur Feier und zur "Weiterarbeit" in der Gedankenführung des Buches.

Das stets neue Vorkommen der Lieder in diesem Buch (gerade solcher, die faszinieren wollen und die noch jetzt in Jugendgottesdiensten gern gesungen werden) zeigt, von woher das Engagement dieses Buches kommt und in welche Richtung es zielt: aus der Erfahrung von Kirche, die in Bewegung kommt (Konzil; Lateinamerika) und aus dem Bemühen, den Verlust der Jugend für die Kirche abzuwenden, indem die Kirche auch in der Ersten Welt in Bewegung kommt. Zweifellos ist das eine "heiße Botschaft", die gerade nicht "unterkühlt" gewürdigt werden kann. Aber es muß gefragt werden, ob die religionspädagogische Theorie und ihr theologischer Hintergrund "schriftgemäß" entfaltet werden und ob diese "heiße" Botschaft in der Tat gezündet hat. War es richtig<sup>69</sup> und nützlich, ein gewiß wesentliches Thema biblischer Theologie so zu isolieren und zu forcieren?

Die letzte mir bekannte Äußerung eines Alttestamentlers zur unverzichtbaren Bedeutung des AT für die Christen akzentuiert "Gottes Bund mit Israel".<sup>70</sup>

---

66 Ebd. 257 f.

67 Ebd. 266-275.

68 Ebd. 276.

69 Das Problem der Sachrichtigkeit oder "Gültigkeit" (Validität) des wissenschaftlichen Ansatzes stellt sich auch bei der Dissertation von Hans-Gerhard Albers, Das Exodusthema im neutestamentlichen Bibelunterricht, Manuskriptvervielfältigung, Münster 1981. Hier zählt zu den Exodusmotiven alles, was sich in der Nähe von Befreiungstheologie befindet, was einen Beitrag zur Emanzipation leistet, was an bestehenden Verhältnissen Kritik übt. Derartiges wird erarbeitet auf der Basis von Handbüchern zum Bibelunterricht und unter Nichtberücksichtigung der Schulbibeln, für die diese Handbücher gearbeitet sind. Gelegentlich werden Handbuchautoren für die Perikopenauswahl der Schulbibel gerügt, die sie kommentieren. Der Beginn der Untersuchung mit dem Jahr 1800 unter Weglassung von Overberg und v.Schmid scheint mir schlicht unmotiviert.

70 L.Ruppert, Vortrag: Katholische Akademie in Bayern, 12/13.4.86, Würzburg: "zur Debatte", 16 (1986) 3, 7 f.

Diese breitere und andersartige Akzentsetzung soll der Isolierung des Exodus-Motivs gegenübergestellt werden:

"Das Alte Testament bezeugt und bekennt Jahwe als den Gott der Heilgeschichte, der mit dem jungen Israel wie mit dessen Ervätern war, als Schützer, Retter, Befreier, Führer, Verleiher des Kulturlandes, der dieses sein Mit-Sein oder Da-Sein für Israel auch nach der Landnahme erwiesen hat. Aus der besonderen Beziehung Jahwes zu Israel, aus dem Bund wie der damit zusammenhängenden Erwählung erwächst Jahwes Anspruch auf und an Israel. So versteht das Alte Testament das Ethos als Gottesrecht, als Willensbekundung Jahwes vom Sinai bzw. Horeb, ob es sich um das sogenannte Privilegierrecht Jahwes handelt, um das sogenannte Bundesbuch, den Dekalog, das Deuteronomium oder das Heiligkeitgesetz. Indem Israel das Gottesrecht beachtet, erfüllt es den Willen seines Gottes. Freilich kann dieser Gehorsam dann vergeblich sein, wenn er nicht in einem fundamentalen Vertrauen in Jahwe, im Glauben gründet. (...)

Erstmals bei Hosea, zumindest ansatzweise auch bei Jesaja (Jes 1,21-26), vor allem aber bei den Exilspropheten Ezechiel und Deuterjesaja findet sich die Hoffnung auf Jahwes endzeitliches Heilwirken für Israel; bei den erstgenannten Propheten, nachdem die Schuld des Volkes durch die Jahre des Exils abgebüßt ist (vgl. Jes 40,2). Diese Heilshoffnung für das Gottesvolk kann mit der Erwartung von Jahwes Heil auch für die Völker verbunden sein, insofern sich diese mit Jahwe solidarisieren, die vom Zion ausgehende Tora Jahwes annehmen bzw. gar zum Zion wallfahren (vgl. Jes 2,2-4 par). Indes kann sich Israels eschatologische Heilshoffnung auch mit der Erwartung des Gottesgerichts über die Völker verbinden, wenn diese Israel und Jahwe feindlich gesonnen bleiben, in dieser tödlichen Feindschaft verharren (vgl. Joel 4,9-17)."

### 3.2 Der "Exodus" des Grundschulkindes. "Religionsunterricht 3./4./1./2. Schuljahr", München/Düsseldorf 1974 ff.

Die Reihe von Religionsbüchern für die Grundschule mit dem Titel "Exodus", die - beginnend mit dem 3. Schuljahr - ab 1974 erschienen ist, steht in thematischer und personeller Relation zu Exelers Entfaltung des Leitmotivs "Exodus" und darf als dessen grundschuldidaktische Realisierung verstanden werden. Wir haben es mit einer für die Entwicklung der deutschen Religionspädagogik bedeutungsvollen und wirksamen Realisierung zu tun. Von daher ist es angemessen, sich in einem Heft über "Religionsbücher der Grundschule" rückblickend mit dem Ansatz von 1974 zu befassen und die "Neuausgabe"<sup>71</sup> von 1984 zu vergleichen.

71 Von der Neuausgabe liegen vor: "Exodus. Religionsunterricht, 3. Schuljahr" und "4. Schuljahr", München/Düsseldorf 1984 f. Die Herausgeberschaft ist beim Deutschen Katecheten-Verein geblieben.

Dabei beschränkt sich meine Darstellung auf den jeweils zuerst vorgelegten Band der alten und neuen Ausgabe. Der emanzipatorische Impuls von 1974 soll an der zugrundeliegenden Theorie gemessen und gewürdigt werden. Ein detaillierter Vergleich mit 1984 stellt sich der Frage, wie das Exodus-Konzept von Theodor Eggers und Günter Lange weitergedacht und "erarbeitet" wurde.<sup>72</sup>

### 3.2.1 Exodus, 3. Schuljahr, 1974

Das Buch ist in seiner Aufmachung ein "Auszug" aus der bis dahin üblichen 'Religionsbuch-Landschaft'. In 13 Unterrichtseinheiten, die nur gelegentlich und eher locker aufeinander bezogen sind ("ein wesentliches Merkmal dieses Buches ist die lockere Folge seiner Kapitel": 137), bietet es eine Fülle von Texten und Bildern, die zum Teil mehrfarbig gedruckt sind. Die literarische Form der Texte ist vielfältig, bei den Bildern werden Zeichnungen (vorwiegend Karikaturen), Fotografien und Kunstwerke (Plastiken, Gemälde, Grafiken) reproduziert. Die Texte sind teils aus dem AT und NT, teils aus der Literatur (Gedichte, Prosatexte von Äsop bis Bert Brecht), aus dem Schatz der Sprichwörter oder der modernen Kinder- und Jugendprosa genommen. Der kleinere Teil ist als Sachtext oder als ansprechende, lockere 'Aussage' eigens verfaßt worden. Eine Zusammenschau dieses Mosaiks von Bildern und Texten soll der Lehrer im Unterricht leisten. ("An manchen Stellen wird es einigen Nachdenkens bedürfen, um den Zusammenhang zu durchschauen", 137) Die Vielfalt überschreitet die Grenze zur "Unruhe" (auf S. 84 sind 18 Fotos reproduziert!). Insofern Unruhe der geordneten 'Geborgenheit' gegenübersteht, reproduziert das Buch den Exodus als 'Aufgeben der alten Geborgenheit'.

Es gibt keinen 'fertigen Sinn', den man unbesehen übernehmen könnte, kein Wissen und keine Prinzipien der Erwachsenen, die unbefragt tradiert werden könnten ("Kinder müssen lernen, die Erziehungsansprüche der Umwelt kritisch zu hinterfragen" 138), keine intakte Gesellschaft, keinen fraglos gültigen Glauben. Aus der 'historischen Abfolge' kanonischer Schriften der Bibel und der Systematik einer (für dieses Alter naturgemäß schlichten) Glaubenslehre wird insofern der 'Exodus' praktiziert, als diese einfach nicht mehr vorkommen ("... die Lösungen der aufgeworfenen Fragen werden nicht als Lehrtext geboten, sondern es werden Impulse gesetzt, um zu Lösungen vorzustoßen" - Welche Lösungen? Das bleibt im Buch meist ohne Andeutung!).

'Exodus' als Verlust von Geborgenheit kommt auch zum Vorschein als 'Zumutung' an die - im Durchschnitt achtjährigen Leser.

---

72 Vgl. Impressum von "3. Schuljahr" und "Hinweise", 118 f.

Sie sollen 'verstehen', was jenseits ihrer psychischen Entwicklung liegt, z.B. eine (relativ kleine) Palästina- und Europakarte, mit briefmarkengroßer eingeschobener Europakarte, und das in einem Alter, in dem (soviel ich weiß) gerade der Lageplan des eigenen Klassenzimmers oder eines Platzes in der Nähe der Schule gezeichnet wird. Verfrüht, bzw. unangebracht erscheint weiterhin Oskar Kokoschkas "Christus speist die hungrigen Kinder"; ein Text aus Johann Peter Hebels "Schatzkästlein" (ohne Quellenangabe; wahrscheinlich übernommen aus H. Halbfas, Das Menschenhaus), das vom ohrfeigengebenden und lügenden Vater erzählt und eigentlich eher für erwachsene Leser bestimmt und zu deren Beschämung geeignet ist; Jaques Preverts "Frühstück", über dessen Eignung für den Unterricht mit Vierzehnjährigen ich einige Jahre vorher berichtet hatte<sup>73</sup>; die grauenhafte Darstellung von Hieronymus Bosch, "Das Jüngste Gericht" und Peter Schimmels 'Rieseninsekt', das einem Menschlein gerade ein Bein ausgerissen hat - beides zum Thema der Angstbewältigung; ein Stück aus Brechts "Mutter Courage" unter der "Ironischen" Überschrift "Zweierlei Arten zu beten": Richtiger wäre: 'Handeln ist besser als beten'. An solchen Stellen möchte man meinen, Exodus 3/1974, sei aus der pädagogischen Verantwortung 'ausgezogen'. Erste Aufgaben der Bestimmung von Inhalten und Zielen des Lernens ist es ja Wohl, das der Auffassungskraft Entsprechende, an kindliche Erfahrungen Anknüpfende, diese Weiterführende auszuwählen. Die Autoren haben auch nicht reflektiert, was die kognitiven Strukturen und die affektiven Möglichkeiten von Achtjährigen sind. Diese sollten prinzipiell "beheimatet", nämlich zu einem ersten umgreifenden Verständnis ihrer Welt geführt und nicht zum Exodus angehalten werden. Exodus ist eine Aufgabe der Adoleszenz! Haben denn Achtjährige das Bedürfnis: "Laß uns hinausgehn in ein anderes Land" (was als Motto dem Buch vorangestellt ist). Laßt sie doch zuerst das Land 'in Besitz nehmen', in dem sie wohnen. "Wenn sich ein katholisches Religionsbuch zu diesem Titel (sc. 'Exodus') entschließt, möchte es damit gleichzeitig ein Programm für den Religionsunterricht entwerfen. Der Religionsunterricht soll aufrufen, immer wieder auszuwandern aus dem allzu vertraut Gewordenen, aus dem Selbstverständlichen in das Unbekannte, in das Ungewisse, Verheißungsvolle ... Land der Verheißung" (136).

Ich halte dieses Programm für eine Projektion, mißtraue den "Unterrichtsversuchen", auf die sich die Autoren beziehen, und erinnere mich mit Mißbehagen an die mir bekannten Versuche zurück, Grundschulkindern zum 'konstruktiven Ungehorsam' und zur 'kreativen Unordnung' anzustiften, die nach 1968 auf-

---

73 Vgl. Unterricht über Lebensfragen, Zürich 1969, 60-87.

grund der Einsicht in die überholte Familienstruktur (Klaus Mollenhauer) und das falsche Bewußtsein der Gesellschaft (Frankfurter Schule) propagiert wurden. Geborgenheit geht von selbst immer wieder verloren (Todesfälle; sonstige Grenzerfahrungen), und tiefer begründete Geborgenheit zu finden ist dann Aufgabe religiöser Erziehung.<sup>74</sup> Freilich gehört es zur Wahrnehmung dieser Aufgabe, Scheinsicherheit zu entlarven und bornierende (Schein-)Geborgenheiten beiseite zu räumen. Das ist gerade auch legitime Aufgabe befreienden Religionsunterrichts (Exodus ist Befreiung). Zur Befreiung gehört allerdings auch die Ermöglichung neuer Bindungen (=des 'Burdes' mit Gott). Hierfür finde ich Andeutungen in "7. Freunde suchen"; "9. So sind Menschen" (hier allerdings auf Erwachseneniveau); "10. Jesus von Nazaret"; "11. Feste feiern" (wobei das Weltliche und das Gläubige unvermittelt nebeneinander stehen, den Schülern allerdings nach ihren Voraussetzungen verschieden nahe oder fern sind). Bei "12. Christen feiern Eucharistie" und "13. Beten" sind die Texte zum Teil für die Altersphase ungeeignet, andererseits werden die verschiedene Position gegenüber dem sonntäglichen Gottesdienst und dem Beten textuell lediglich dargestellt. Ist nicht eine Aufarbeitung nötig? Soll man z.B. die Tat Kattrins in Brechts 'Mutter Courage' (die durch ein Gebet nichts hinzugewönne) mit dem Gebet versöhnen? Oder sollen Kinder lernen, daß (altruistisches) Handeln selber Gebet ist?

Nun ist das Emanzipatorische am grundschuldidaktischen Exodus-Konzept als Grundtendenz sicher richtig und begrüßenswert. Mit Recht wird von der Vorstellung Abschied genommen, Kinder könnten im schulischen Religionsunterricht zum Glauben geführt werden (was allerdings die Vorstellung von Glauben, z.B. als Äußerung des Lehrers, als Lied, als Gebet u.a. nicht unmöglich macht: eben dafür gibt es ja den konfessionellen Religionsunterricht). Daß Exodus 3/1974, die Schwierigkeiten und Probleme von Kindern aufgegriffen hat ("1. Kinder haben es schwer"; "2. Ordnung halten - in Ordnung bringen"; "6. Angst haben"), war ein großer Schritt nach vorn. (In welcher Relation dazu die theologischen Aussagen - hier: vorwiegend die Bibeltexte - stehen, ist gleich noch zu fragen.) Zum Problemaufwerfen, gehört jedoch der Lösungsweg. Falsche Ordnungen in Frage stellen und Unordnung bejahen ("Ordnung ist doof"; "Aufräumen ist langweilig"; "Die Unordnung im Kinderzimmer nicht durcheinanderbringen! Ich fühle mich wohl darin und find sonst nichts wieder." 18f) - das darf nicht alles sein, sondern nur Durchgangsphase zu einer neuen 'Ordnung' ohne Pedanterie.

---

74 Das ist eine der Grundaussagen von J. Langeveld, *Das Kind und der Glaube*, Braunschweig 1959.

Diese Art von Thematik des Religionsunterrichts wurde seinerzeit als Problemorientierung oder Unterricht im Lebenskontext bezeichnet. Aus dem Problembezug (der Glaubensaussagen) ergab sich die Forderung nach 'Korrelation'. Wie steht es mit der Korrelation von Glaubensantwort und menschlicher Frage in "Exodus"? Die Aufgabe ist markiert, aber noch nicht bewältigt. Ist dies nur ein Theorieproblem oder nicht auch ein Signal für Mangel an glaubhafter christlicher Praxis? Die Not, etwas ändern zu müssen, und der Mut, sich dieser Aufgabe zu stellen, gäben dem Glauben eine Dringlichkeit, die es von neuem nötig machte, ihn zu bekennen, seine Aussagen aus der "Interaktion mit dem Leben"<sup>75</sup> heraus auf die Praxis zu richten, um sie zu verändern. Der Bezug zwischen Glaubensaussage (biblischer Aussage) und Leben, die Entdeckung von Problemstellungen des Menschen und praxisbezogener Argumentation darf nicht preisgegeben werden. Aber die Begründung der Sache, um die es den Religionsbüchern geht, wäre aus Glauben und aus der Praxis der glaubenden Gemeinschaft zu geben. In Lateinamerika gibt es diese "Interaktion".

Nun wurde in der Diskussion um "Exodus 3", wie ich sie bereits 1974 führen durfte, vorgetragen: "Man merkt dem Buch auf Schritt und Tritt an, daß es den Unterrichtsverlauf nicht vorprogrammieren und den Lehrer nicht gängeln will. Es dürfte sich daher vor allem für solche Lehrer empfehlen, die sich und ihren Klassen etwas zutrauen möchten, die beweglich sind und die Spaß an der 'Methode April' haben." Gemeint sind "Überraschungs- und Verfremdungseffekte, die der guten alten Großtante, genannt RU, einige kräftige Vitaminspritzen verpassen könnten." Ist mit solchen Aussagen nicht auch ein Exodus signalisiert, und zwar ein solcher aus der Sachebene, mit ihrem Lernanspruch an die Vernunft und das Gewissen, auf die Metaebene des Darüber-Redens und Lachen-Könnens? Es geht dann nicht mehr um erfahrene Praxis (die ja stets schon ihr vernunftgemäßes Voraus hätte), sondern um "Mutmaßungen und Extrapolationen"<sup>76</sup>.

Exodus 3/1974, enthält eine ganze Menge Texte aus der Heiligen Schrift. Der erste ist Mk 10,13-16 "Jesus segnet die Kinder". Diese Perikope hat eine lange Tradition falschen katechetischen und homiletischen Gebrauchs! Sie richtet sich ja an Erwachsene: "Wer das Reich Gottes nicht annimmt wie ein Kind, der wird niemals hineinkommen" (10,15). Was geschieht mit dieser Perikope, wenn man sie neben ein Foto stellt, das eine Tür mit Drahtverglasung zeigt, an der man die Spuren von wenigsten sieben Steinwürfen sieht und hinter der

---

75 Der Begriff "Interaktion von Glaube und Leben" wird vom Katechesepapier der Brasilianischen Bischofskonferenz, 1983 (s. Anm. 35) gebraucht.

76 G. Eigler, zitiert von G. Biemer, in: Handbuch der Religionspädagogik II, 302.

ein kleiner Junge aufmerksam, fast kritisch hervorschaut! "Er steht auf ihrer Seite", heißt die Überschrift zu Mk 10,13-16, und auf der gegenüberstehenden Seite "schwierig - schwierig!" wird für 'Freiheit' der Kinder gegen Zwang und Verlogenheit der Erwachsenen plädiert. "Warum habe ich die Pflicht, einem Musterkind zu gleichen?" (8f). Das hat gewiß Humor, und ich stimme der Tendenz von Text und Bild zu. Nur sollte Mk 10,13-16 fehlen! Da besteht doch keine Korrelation, sondern dem Text wird die 'Funktion' zugewiesen, für die Emanzipation der Kinder zu plädieren. - Unter "9. So sind die Menschen" begegnet S. 88 Prediger 4,8-10 und auf S. 92 Prediger 3,1-8, daneben ein Holzschnitt von Paul Sinkwitz, der Christus mit der Dornenkrone darstellt. Was bekommt die Skepsis des Kohelet hier für eine Funktion? Muß man nicht vorher "essen und trinken und sich's wohl sein lassen", damit man nachher versteht, daß es "für jedes Geschehen... eine bestimmte Zeit" gibt, und damit man dem standhält, daß alles eitel ist, auch das eigene Leben, und daß sich die Hoffnung auf dem Hintergrund dieser Skepsis zu bewähren hat? Warum im Grundschulalter schon einmal flink daran schnuppern?

Zwei Blöcke von Schrifttexten sollen jedoch Bibelunterricht ermöglichen, bei dem zu Wort kommen kann, was die Texte sagen wollen: Unter "Jesus von Nazaret" (93-104) sind Stücke aus der Markuspassion zusammengestellt. In den vorangehenden Texten aus Mk und Lk erscheint Jesus als Lehrer; er beruft Jünger; er steht auf Seiten der Sünder und scheut nicht den Konflikt mit den Pharisäern. Die Lösung der 'synoptischen Frage' bleibt den Drittklässlern nicht vorenthalten (95). - Unter der Überschrift "Prophetengeschichten" wird die Geschichte des Elija nach 1 Kön 17,1-19,15 erzählt. Was für eine Zumutung, diese Geschichten Achtjährigen verständlich zu machen! Wie wird der Kontext eines Israels verständlich, daß den Baalen dient? Wie stelle ich Gottes Gericht über die Priester der Baale und (hoffentlich auch) über Isebel und Ahab dar? Oder geht es wieder nur um 'Kostproben', mit denen wir doch nur verschleißeln, was in der Sekundarstufe wirksam sein könnte? Exodus 3, von 1974 (mit den nachfolgenden Bänden) erscheint mir auch als ein "Auszug" aus der Selbstbeschränkung eines Unterrichts, der nicht schon vorwegnimmt, was seinen Anspruch erst in der Reifezeit oder vor Erwachsenen anmelden kann.

In "La dimensione esperienziale della catechesi = Die Erfahrungsdimension der Katechese", Turin 1984, kommt Joseph Gevaert zu einer globalen Würdigung der Exodus-Religionspädagogik (52):

"Funktionalisierung ist am Werk, wenn Texte ausgewählt werden, die für zur Behandlung anstehende humane Themen als Dokumente und als Grundlage dienen.

Anthropologische Analysen laufen nach ihren eigenen Spielregeln ab; Bibeltexte braucht es dazu nur in dem Maße, als sie sich solchen Analysen einfügen. Geht es darum, die sozialen und politischen Befreiungsbewegungen Lateinamerikas zu legitimieren, so bezieht man sich auf die 'Exodus' -Thematik der Bibel und isoliert sie von ihrem Kontext, vergißt auch die ganze Revision, die dieses Ereignis im Verlauf der Geschichte der Bibel erfahren hat, z.B. im Exil und vor allem in der Passion, im Tod und in der Auferstehung Jesu Christi (vgl. die Exodus-Bücher für die Grundschulen in der Bundesrepublik Deutschland; A. Exeler, Exodus. Ein Leitmotiv für Pastoral und Religionspädagogik, München, Manuskriptdruck DKV, 1975).<sup>77</sup>

Die an der "Funktionalisierung" des biblischen Exodus und seiner neutestamentlichen "Revision" geäußerte Kritik sollte natürlich nicht die Zustimmung dazu übertönen, daß mit "Exodus" (und anderen Reihen) in den Siebzigerjahren die Niedlichkeit, die versteckte Vorsicht und unwahrhaftige Würde, der doch stets sehr abstrakte Dogmatismus und massive Moralismus der Glaubensbüchlein und Glaubensbücher überwunden wurde. Die Autoren von "Exodus" glaubten, Kindern (und Lehrern) etwas zumuten zu können. Waren das vielleicht Einsichten und Ansichten, die wir selber uns nach dem Konzil überhaupt erst 'zumuten' konnten? Ist das vielleicht unser eigener 'Auszug' aus der vielfältigen Erstarrung und Versklavung freien Denkens gewesen, der hier auf Kinder projiziert wurde?

### 3.2.2 Exodus. Religionsunterricht 3. Schuljahr. Neuausgabe, 1984, im Vergleich mit der ersten Ausgabe.

In den 'Hinweisen' am Ende der Neuausgabe wird zunächst die "belebende" Wirkung der Ausgabe von 1974 konstatiert, die bereits in den anschließenden Bänden und im Zielfelderplan 'maßvoll abgewandelt' worden sei. "Die Neufassung ... entwickelt" das didaktische Konzept "noch einmal weiter". Daß hier mehr geschehen ist als eine Weiterentwicklung, muß nun im folgenden allerdings sowohl inhaltlich als auch methodisch reflektiert werden: "Die Herausforderung an die didaktische und methodische Phantasie der Schulbuchautoren für den RU besteht darin, innerhalb eines solchen Rahmens sachgemäße und schülergerechte, authentische und einladende Vermittlung des Glaubens zu vollziehen, soweit dies durch ein gedrucktes Buch möglich ist." Unter den zwölf Lernbereichen (sie werden als "Stationen" bezeichnet, denn das Buch versteht sich als eine "Reise") sind folglich vier problemorientierte der Ausgabe von 1974 nicht mehr anzutreffen: "Kinder haben es schwer"; "Angst haben"; "Freunde suchen"; "So sind die Menschen". Neu aufgenommen wurden hingegen: "1 Wo Christen leben"; "2 Christus finden"; "8 Sich versöhnen" (parallele Buß-

<sup>77</sup> Deutsche Übersetzung von mir.

katechese in der Gemeinde, wozu 1974 das Stichwort "in Ordnung bringen" (Ansätze bot). Der alttestamentliche Bibelunterricht gibt das Thema "Elija" auf und erzählt unter dem Titel "Geschichten von Königen" von David und Salomo, was zweifellos der Fassungskraft der Kinder besser entspricht. Aus "Feste feiern" wurden zwei Teile ("5 Weihnachten feiern"; "9 Die Heilige Woche"), deren Behandlung parallel zum Kirchenjahr (vgl. S. 84) vorgesehen ist. In "10 Evangelium vom Christus Jesus" wird der Glaube als Pfingstbotschaft eingeführt, in Erzählungen vorgestellt (die von den Schülern ergänzt werden sollen: "Eine Jesus-Rolle schreiben") und als Bekenntnis 'niedergeschrieben' (letzteres inhaltlich und formal sehr anspruchsvoll: "Das eine Evangelium von Christus Jesus ist vierfach überliefert ...": 95). - Thematische Parallelität zur alten Ausgabe ist gegeben in den Kapiteln von "3 In Bildern sprechen": Hier ist die für Achtjährige problematische Tendenz zur Gewinnung von Abstraktionen auf der Ebene "Über die Bildrede" durch Arbeit mit Konkreta ersetzt. Aus der Sprache des Katechismus "Grundriß des Glaubens" ist die Formel "Christen machen ..." usw. übernommen worden. Sie gewährt Distanz ("Wir machen, sagen, denken" könnte vereinnahmen), läßt allerdings auch das Subjekt des Glaubens unklar und unbestimmt werden. "Wenn Christen das Kreuzzeichen machen, sprechen sie ..." (29) - sind Protestanten keine Christen?

Das Zurück zu einer engeren Bindung wird nicht nur durch zweimalige Berufung auf "Catechesi tradendae" (118) markiert, sondern bestimmt den ganzen Inhalt des Buches und zeigt sich in der (formal sehr geschickten) Rückkehr zu 'Lerntexten' in der Form von zwölf "Merkblättern" am Ende der zwölf "Stationen". Die Form des aus dem Block gerissenen Blatts und der Heftklammer suggerieren den Notiz-Charakter und lassen die darauf niedergeschriebenen, wohlüberlegten und meist nicht zu schwierigen Sätze weniger schwer 'lasten'. Besonders geschickt sind die hineinprojizierten, farbig unterlegten liturgischen und biblischen Texte, die nun wirklich lernbar und merk-'würdig' sind. Hieran, wie auch an der durchgehenden Illustration Peter Schimmels, zeigt sich grundschuldidaktische Kompetenz. Die Idee, "Frau Wendel" als Lehrerin, den alten Tiroler "Valentin Thalhofer", den "Onkel Jakob" aus Israel als Akteure einzuführen und Kinder selbst mit wechselnden Vornamen 'erzählen, erleben, handeln, feiern, beten' zu lassen verweist ebenfalls auf Nähe zur Praxis. Es gibt "immer wieder Texte, die vom schulischen oder außerschulischen Handeln der Schüler erzählen und zu eigenem Handeln anregen" (119).

Die zwölf Teile verweisen je in sich wie auch in ihrer Sequenz auf eine 'Lernabfolge'. Hier ist konsequentes Lernen (zusätzlich, wie die "Hinweise" sagen: "lustvolles Probieren") ins Auge gefaßt. Die mosaikartige, die meisten Lehrer

überfordernde Anlage des Buches von 1974 ist preisgegeben: "Andererseits wird dadurch die absolute Offenheit des Lernprozesse eingeschränkt, indem Dispositionen für den Unterricht vorgegeben sind" (119).

Der Gebrauch in der Praxis wird zeigen:

1. ob soviel erreichbar ist, wie die zwölf Lerneinheiten vorsehen;<sup>78</sup>
2. ob das Buch in der Tat auch für "die Mehrheit der Schüler" geeignet ist, "deren Familien in Distanz zu den Glaubensvollzügen ihrer Kirchengemeinde leben" (118).

Während die Autoren von 1974 eher unbekümmert und mit einem gewissen Maß an Nonkonformität an die religionspädagogische Öffentlichkeit traten (eben ein "Exodus" aus dem Gewohnten) zeigt sich 1984 die Bühne nach Öffnen des Vorhangs in einem durchaus freundlichen Licht, und die Verantwortlichen klopfen sich und anderen auf die Schultern, statt zu provozieren.

"Die entscheidende Voraussetzung für das Exodus-Konzept hat sich allerdings nicht geändert" (118), sagen die "Hinweise". Das "Exodus-Konzept" ist zur Denomination geworden und vom biblischen Hintergrund der 'Herausführung Israels durch Gott in die Wüste' soweit entfernt (auch von dem, was biblisch und gesellschaftlich damit verknüpft wurde), daß sie rein formal verstanden werden kann, wie etwa die Bezeichnung 'Kösel-Patmos-Reihe, 3'.

Wer den eingetretenen inhaltlichen und methodischen Wandel kontrollieren will, vergleiche die Ausgabe von 1974 mit der von 1984 etwa in den Teilen "Ordnung halten - in Ordnung bringen" (1974, 15-24, s.o.!) und "Nach Regeln leben" (1984, 48-55). Das Anstößige, Schwierige und Aufmüpfige des Bild- und Textarrangements von 1974, das ich auch für psychologisch und didaktisch verfehlt halte, hat einem Vorgehen Platz gemacht, das von der Erfahrung des 'Labyrinths', das die Kinder "mit einem Stift 'begehen'" sollen (48), "Spielregeln" und "Lebensregeln" entdecken läßt (dabei mit Geschichten von James Krüss und Peter Härtling sowohl Humor wie Betroffenheit zeigt und zum Lernen anleitet: 49,52f) und zum wichtigsten Gebot wie auch den Zehn Geboten weiterleitet (52 u. 54). Freiheit in der Übersetzung und Gliederung des Dekalogs aus Ex 20 verweist auch auf eine Abkehr von dem (didaktisch problematischen) Prinzip der Urtexttreue! Ob aber die 'Synopsis' von Liebesgebot, Zehn Geboten und Umarmung der Tora (Bild von Ernst Alt) hier am Beginn ethischen Lernens schon gelingt? Dient das nicht vorwiegend der 'Beruhigung der Gemüter' (und der 'Aufseher')? Sollte der Lehrer nicht besser beim "Füreinander"

---

78 F. Oser in 'Freunde nenne ich euch', Luzern/München 1973 und H. Halbfas, Religionsbuch für das 3. Schuljahr, Düsseldorf/Zürich 1985 schränken sich demgegenüber wesentlich ein, sowohl was die Breite des Angebots, wie auch was die speziell kognitive Zielsetzung angeht.

bleiben, also die "Liebe" kindgemäß konkretisieren? Schließlich wurde auch dem Juden Saulus die Last und das 'Wehe' des Gebots erst mit zwölf Jahren auferlegt (Röm 7).

#### 4. Schluß

Die Phase des "Exodus-Motivs" in der Religionspädagogik hat nicht länger gewährt als ein Jahrzehnt. Rückblickend verstehe ich sie als den Versuch, christliches Urteilen, Beten und Handeln von einer einzigen und umfassenden Idee her zu konzipieren und zu realisieren. Das war, wie wir gesehen haben, nicht frei von Ideologie und ließ sich nicht ohne Uminterpretieren und Fehlverständnisse formulieren. Es sollte die Einsicht zurückbleiben, daß christlicher Religionsunterricht der Begegnung mit Jesus (dem Christus) dient, sei es auch in der Form des Hinblickens und Bemerkens, und die Gotteserfahrung bezeugt, die nötig und auch heute noch möglich (wieder möglich) ist, wenn Unterricht und Erziehung Sehen und Hören stiften, natürlich nicht nur und nicht zuerst in der Glaubensformel, sondern geschichtlich und biographisch und 'in allen Dingen'. Insofern sollten Erzählungen und Symbole nicht als Moden gebraucht und 1994 durch 'Neues' abgelöst werden.

Wenn neusprachlicher Unterricht beim Hörverstehen der fremden Sprache und beim Sprechenlernen bleibt (und diesen didaktischen Grundsatz auch nach dem Jahre 2000 beibehalten wird), so könnte auch der Religionsunterricht sein Bleibendes entdecken und dabei bleiben: das wahre (tiefere) Hören und Sehen, nämlich des Wirkens Gottes unter den Menschen und in den Menschen. Die Herausführung aus Ägypten und die Gottzugehörigkeit, die sich daraus ergeben, wie auch die Freiheit zu einem neuen Leben (gerade auch als Freiheit der Unterdrückten und als Gerechtigkeit für alle) werden dann ein wesentliches und nicht zu vergessendes Thema bleiben, aber sie werden nicht beanspruchen, die 'ganze' Erfahrung zu sein oder die gesamte Pastoral und Religionspädagogik zu motivieren.

Das eine und ganze der Jesusbegegnung und Gotteserfahrung wird freilich auch nicht von einem Weltkatechismus der römisch-katholischen Kirche umgriffen werden, so daß zu hoffen bleibt, der Rezensent des Religionsbuchs von 1994 wird sich nicht mit einem Schulkatechismus für Achtjährige beschäftigen müssen.

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

HEIKE MARIA FLORIAN

DAS BILD DER FRAU IN DEN RELIGIONSBÜCHERN DER PRIMARSTUFE<sup>1</sup>1. Fragestellung und erkenntnisleitende Interessen der Analyse

Ende der 60er Jahre mit der zunehmenden Anerkennung der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der Frau gegenüber dem Mann und den einsetzenden Bemühungen um eine politisch-gesellschaftliche Durchsetzung einer gerechteren Behandlung der Frau, um die Klärung ihrer Rolle in der Gesellschaft (Familie, Kirche, Berufsleben usw.) wird auch dem Schulbuch vermehrt Beachtung geschenkt. Erkenntnisleitend sind die Fragen: Inwiefern Schulbücher (mit-)verantwortlich an der Stabilisierung eines "antiquierten" Frauenstereotyps sind und zur Ausbildung "lebenslänglich" stabiler, geschlechtsspezifischer Verhaltensdispositionen - etwa Mentalität, Einstellungen, Wertempfindungen u.a. - beitragen? Üben sie also eine geschlechtsspezifische Sozialisationswirkung aus? Inwieweit diese Fragen zu bestätigen sind bzw. diese Vermutungen und Vorwürfe gerechtfertigt sind, untersuchen seither zahlreiche Studien, die sich einerseits mit dem Frauenbild in Schulbüchern, andererseits mit der Frage nach der Wirkung der Schulbücher auf ihre Rezipienten beschäftigen. Zwar herrscht bis heute Unklarheit über Einflußfaktoren, über die Art und die Intensität in der Änderung der Verhaltensdispositionen, in den Wertorientierungen und politischen Einstellungs- und Verhaltensmustern, Meinungen und Attitüden, sowie den Vorgang der Beeinflussung selbst; doch belegen empirische Untersuchungen eindeutig, daß das Schulbuch im Sinne eines Massenkommunikationsmittels erheblichen Einfluß auf den Rezipienten nimmt.<sup>2</sup> Um so beklagenswerter sind die Ergebnisse der von mir eingesehenen Schulbuchuntersuchungen, die seit 1967 bis heute keine nennenswerten Veränderungen im Hinblick auf das Bild der Frau feststellen, und dies, obwohl engagierte Frauen und Männer seit Jahren lautstark auf diese Mißstände aufmerksam machen.<sup>3</sup>

Das Fach Religion nimmt im Fächerkanon der Schule insofern eine exponierte Position ein, da es einen besonderen Anspruch erhebt, nämlich religiöses Leben und damit verantwortliches Handeln auf der Basis des christlichen Glaubens zu thematisieren und zu vermitteln.<sup>4</sup> Er trägt also nicht unwesentlich zur Durch-

1 Der Aufsatz stellt eine Zusammenstellung der wichtigsten Ergebnisse einer Untersuchung im Rahmen einer Examensarbeit dar.

2 Vgl. u.a. G. Maletzke, Massenkommunikation, in: Handbuch der Psychologie, 7. Bd. Sozialpsychologie, 2. Halbbd., Göttingen 1972, 1526-1534.

3 Vgl. u.a. I. Sollwedel, Patriarchat oder kritische Frauenbilder. Zum Leitbild westdeutscher Lesebücher, in: O. Gmelin/H. Saussure, Bankrott der Männerherrschaft, Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt 1971, 92-111.

4 Vgl. Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: Der Religionsunterricht in der Schule.

dringung und Bestimmung von Normen Kategorien und Vorstellungen für das Verhalten bei, insofern er diese an der Heiligen Schrift, an den befreienden Traditionen des alt- und neutestamentlichen Evangeliums orientiert; d.h. in unserem konkreten Anliegen, daß der Religionsunterricht Jesu Verhalten Frauen gegenüber - zumal in einer durch und durch patriarchalisch geprägten Umwelt - in seiner Bedeutung und seinem Ausmaß würdigt und als Maßstab für den Christen im Religionsunterricht geltend macht.

Ob und inwieweit die untersuchten Religionsbücher diesem Anspruch gerecht werden, inwieweit durch Wort und Bild geschlechtsspezifische Rollenstereotype vermittelt werden, sexistische Inhalte Mädchen und Frauen benachteiligen bzw. sogar diskriminieren und damit ein unzutreffendes Bild der Frau perpetuiert wird, versuchte ich, mit meiner Studie zu ermitteln.

## 2. Untersuchungsmaterial und -gegenstand

Ich wählte sechs Religionsbücher des 1. und 2. Schuljahres von drei verschiedenen Verlagen aus, die z.Zt. in NRW zugelassen sind und zwischen 1975 und 1984 erschienen sind.<sup>5</sup> Als Analysegegenstand zählte ich jede abgeschlossene Text- und Bildeinheit, unbeschrieben ob es sich um Vers, Gebet, Prosa oder Lied bzw. Photo, Gemälde oder Textillustration handelte.

## 3. Auswertung

### 3.1. Das Geschlechterverhältnis

Insgesamt werden 2.515 Personen in Text und Bild abgebildet. Davon entfallen 1.799 auf das männliche, 716 auf das weibliche Geschlecht. 156 mal wird Jesus dargestellt oder erwähnt, 27 Mariennennungen konnte ich zählen. Es zeigt sich ein durchschnittliches Verhältnis der Geschlechter von 71,5 % männlichen Personen zu 29,5 % weiblichen.

Die Reihen "Exodus", "Ich bin da" und "Religionsbuch" unterscheiden sich nicht wesentlich in den Zahlenverhältnissen der beiden Geschlechter. Keine Reihe entfernt sich vom Mittel um mehr als 3 % Punkte. Betrachten wir die Einzelwerte detaillierter, so fällt auf, daß die Differenz zwischen den Geschlechtern noch weiter auseinanderklafft, wenn wir die Anzahl der erwachsenen Frauen und Männer isoliert vergleichen, während sich demgegenüber die Ergebnisse bei den

<sup>5</sup> H. Halbfas, Religionsbuch für das 1. (bzw. 2.) Schuljahr, Zürich/Düsseldorf 1983 (1984). Im Text abgekürzt z.B. "Religionsbuch 1".

A. Bauer u.a., Ich bin da. Religionsbuch 1 (bzw. 2), Donauwörth<sup>2</sup> 1979 (1975). Im Text abgekürzt z.B.: "Ich bin da. 1".

Deutscher Katecheten-Verein (Hg.) Exodus. Religionsunterricht 1. (bzw. 2.) Schuljahr, München/Düsseldorf 1975. Im Text abgekürzt z.B.: "Exodus 1".

Jungen und Mädchen sehr viel mehr annähern. Wir sehen 1.306 Männern lediglich 369 Frauen gegenüberstehen: ein Verhältnis von beinahe 4:1; aber 493 Jungen sind 347 Mädchen zugeordnet. Ein zweites fällt auf: Die Anzahl der gezählten Frauen ist fast identisch mit derjenigen der Mädchen und noch deutlich geringer als diejenige der Jungen. D.h. Jungen bekommen einen quantitativ höheren Stellenwert zuerkannt als erwachsene weibliche Personen; d.h. weiterhin, Frauen werden quantitativ vergleichbar abgebildet wie Mädchen und Jungen; mit anderen Worten, in bezug auf die quantitative Darstellung werden Frauen wie (die) Kinder behandelt!

### 3.2. Handlungen und Bedürfnisse<sup>6</sup>

Meine Untersuchung ergibt, daß die höchsten Werte der Auszählung sowohl auf Seiten der weiblichen als auch der männlichen Personen auf die Kategorie "Gesellung" (soziale Kontakte u.a.) fallen. Das Verhalten bzw. Bedürfnis nach "Anlehnung" finden wir mit 11,8 % relativ oft bei den Frauen und Mädchen, selten bei den männlichen Handlungsträgern. Die "Aggression" tritt mit 5 % beim weiblichen Anteil selten, doppelt so oft beim männlichen auf. Das Mädchen bzw. die Frau ordnet sich wenig unter, übt aber auch ebensowenig "Herrschaft" auf, im Gegensatz zum männlichen Part, wo die Werte bei 8,1 % bzw. 17,2 % liegen. Die Selbstbehauptung macht bei beiden Geschlechtern einen sehr geringen Teil ihres Verhaltens aus. Dicht gefolgt wird diese Kategorie bei den weiblichen Geschlechtsvertreterinnen von der "Hilfeleistung" (z.B. nähren, schützen, pflegen ...), die beim Mann eine untergeordnete Rolle spielt. Ein völlig ausgeglichenes Verhältnis zeigt sich bei der Kategorie "Erkenntnis" (etwas untersuchen, begreifen, beobachten ...) und eine annähernde Übereinstimmung bei der Kategorie "Leistung" (Erfolg haben, Schwierigkeiten überwinden ...).

### 3.3. Die Eigenschaften der Frau bzw. des Mädchens

Stellt man die Charakteristik der "Durchschnittsfrau" bzw. des "Durchschnittsmannes" aufgrund der von mir ermittelten Daten dar, so entsteht das folgende Bild:

Die typische weibliche Person im Religionsbuch zeichnet sich einerseits besonders durch Kreativität (19,3 %) aus, "verschwendet" in großem Maße Freundlichkeit und Güte, andererseits aber wirkt sie oft hilfs- oder schutzbedürftig durch

---

<sup>6</sup> Die Kategorien für Handlungen und Bedürfnisse habe ich weitgehend von Heckhausen übernommen und in meiner Arbeit im einzelnen ausgeführt; vgl. H. Heckhausen, Einführung in den thematischen Auffassungstest, zit. nach F. Bittmann, Geschlechtsrollenspezifisches Verhalten, in: Psychologie, Erziehung, Unterricht 27 (1978) 270f.

Ihre Naivität, "Kleinheit" oder Schönheit. Sie besitzt bisweilen Geist, Haushaltseigenschaften oder Autorität, dagegen ist sie selten aggressiv, krank, schwach oder traurig, ist kaum durch Opferbereitschaft oder Mut charakterisiert, hat wenig Angst und bleibt von Mißgeschicken weitgehend verschont.

Die typisch männliche Person meines Untersuchungsmaterials ist kaum durch Haushaltseigenschaften qualifiziert, Naivität und Kleinheit liegen ihr fern. Ihr hervorstechendes Merkmal ist "Autorität". Sie besitzt dafür den nötigen Geist, die Kreativität und Durchsetzungskraft dank ihrer ausgeprägten Aggressionswilligkeit. Angst kennt sie selten, Trauer kaum, ihre Opferbereitschaft ist kaum vorhanden, Krankheit und Schwäche wenig ausgeprägt, mit Freundlichkeit und Güte geht sie sehr sparsam um.

#### 3.4. Das Bild des Mädchens

Das Bild des Mädchens begegnet uns nicht ganz einheitlich. Auf der einen Seite steht das traditionelle, kleine, niedliche, anlehungsbedürftige, verletzbare Mädchen, immer in Reichweite der Mutter, hilfsbereit im Haushalt, fürsorglich mit dem kleinen Geschwisterchen, ängstlich und zart. Auf der anderen Seite entdecken wir jedoch das lausbübische, aggressive, zu Streichen aufgelegte Kind, das mit den Jungen tollt.

Die quantitative Analyse zeigt, daß das Verhältnis von Jungen und Mädchen ausgeglichener ist (bzw. keine rigide Differenzierung durchgehalten wird).

Ebenso zeitigt ein Vergleich zwischen Bild und Photo interessante Ergebnisse: Während das Photo Mädchen und Jungen in beinahe gleichen Zahlenverhältnissen wiedergibt - in ähnlichen Situationen, Größenverhältnissen, mit ähnlichem Aussehen und ähnlicher Kleidung (z.B. kurze Haare, Hosen) - zeigt uns das Bild sehr viel mehr Jungen als Mädchen; Mädchen, die stets ein Kleid oder einen Rock tragen, lange Haare möglichst mit Schleife bändigen, mit Püppchen in der Hand und umgebundenem Kopftuch.

Das Mädchen bevorzugt mit Abstand die Puppe oder das Stofftier. Gelegentlich spielt es mit dem Ball, seltener schaukelt, rutscht oder malt es mit Kreide. Gesellschaftsspiel und Rollschuhe werden bei beiden Geschlechtern gleichermaßen angetroffen. Indianerspiel, Fischertechnik und Zwillie weisen auf den Bruch im sonst so homogenen Mädchenbild hin.

Da uns das letztgenannte Spielzeug jedoch nur je einmal begegnet, erscheint es eher wie ein Versehen, denn wie ein echtes Angebot an die Mädchen. Zudem ist zumindest die Steinschleuder negativ belastet, folglich als Pädagogisches Mittel eingesetzt, denn sie tritt in der Folge verschiedener "Unartigkeiten"

in Erscheinung (z.B. Steinwerfen, Gehwegbemalen, eine "lange Nase" - zeichnen, Autos bemalen usw.).

Umgekehrt übrigens besteht dieser "Schönheitsfehler" nicht: Kein einziger Junge spielt mit einer Puppe!

Auffällig ist auch, daß die Variationsbreite in der Wahl des Spielzeugs beim Jungen fast ein Drittel größer ausfällt als beim Mädchen. Im Zusammenhang mit dem Spiel des Jungen werden 22 verschiedene Spielzeugprodukte gezeigt, dem Mädchen werden nur 15 verschiedene Spielsachen zugeordnet.

Technik bleibt weiterhin dem Jungen vorbehalten (Eisenbahn, Auto, Kompaß ...), auch Bausteine und Sand können vermeintlich die Kreativität des Mädchens nicht fördern, vielmehr werden sie angesichts ihrer Zukunft, die in Haushalt und Mutterdasein besteht, zur unnützen Zeitvergeudung.

Folgerichtig spielt das Mädchen "Mutter und Kind", wonach dem Jungen offenbar gar nicht der Sinn steht, und er es auf ihre Aufforderung hin: "Komm, du kannst der Vater sein!" "Dumme Gans!" schimpft.

Das Puppenspiel, das Mädchenspiel kommt dem Jungen minderwertig und albern vor. Umgekehrt biedert sich das Mädchen geradezu an, mit Jungen zusammen spielen zu dürfen.

Die Jungen üben sich im Wettkampf, bevorzugen kämpferisch-kriegerische Spiele, Mädchen sind friedlich und harmonisierend.

Mit kleinen Abweichungen malt das Religionsbuch ein sehr traditionelles Bild vom Mädchen, analog natürlich auch vom Jungen. Die Rollen sind meist schon im Kindesalter klar abgesteckt. Spiel und Darstellung der beiden Geschlechter weisen auf die späteren gesellschaftlichen Rollen hin: Durchsetzungskraft, Autorität und Berufswelt beim Mann; Bescheidenheit, Häuslichkeit und mütterliche Fürsorge bei der Frau.

### 3.5. Die gesellschaftliche Bedeutung der Frau

69 verschiedene Berufe werden genannt bzw. dargestellt; davon werden nur 16 von Frauen ausgeübt und 64 den Männern zugeschrieben.

Die Palette von Berufen reicht bei den Männern - vom Arbeiter über das Handwerk hin zu Dienstleistungs- und Verwaltungsaufgaben bis hin zum Akademiker (Rechtsanwalt, Arzt, Apotheker). Der Mann ist kreativ: Maler, Musiker, Photograph; produktiv: Bauer, Fischer; er repräsentiert die drei Staatsgewalten: Minister, Richter, Polizist; er verkörpert Macht: König, Landespfleger, Kaiser; er stellt die innerkirchliche Hierarchie dar: Mönch, Diakon, Priester, Bischof, Papst; ebenso wie er für Zerstreuung sorgt: Sänger, Zauberer, Organist, Schriftsteller.

Ein kurzer Blick auf die Arbeitswelt der Frau beweist, daß ihr eigentliches Wirkungsfeld nicht im gesellschaftlichen Bereich liegt. 434 (454)<sup>7</sup> mal werden Berufe genannt oder dargestellt, doch lediglich 56 (76) mal übt die Frau den Beruf aus. Die Variationsbreite der Berufe ist zudem recht gering. So finden wir eine große Anzahl von Frauen im Bildungs- und Gesundheitswesen: 12 Lehrerinnen, 4 Pflegerinnen, 1 Ärztin; und einige im Dienstleistungs- und Produktionsbereich: 4 Bäuerinnen, 3 Spinnerinnen, 2 Weberinnen, 1 Töpferin, 1 Fischerin, 5 Verkäuferinnen, 1 Zeitungsausträgerin, 2 Handelsfrauen. Übrig bleiben 2 Sängerinnen, 6 Königinnen und 10 Ordensfrauen als weibliche Vertreterinnen der Kirche. Demgegenüber stehen 20 Hausfrauen und 85 Mütter. Diese Zahlen sprechen für sich. Die eigentliche Berufung, Neigung, der Aufgabebereich der Frau besteht im Hausfrau- und Mutterdasein. Sogar die wenigen aufgezeigten Berufsbilder weisen darauf hin, beinhalten sie doch nichts anderes als ausdifferenzierte, spezialisierte Tätigkeiten aus den hausfraulichen, erzieherischen Bereichen.

Eine Ausnahme allein bilden die Königinnen, die jedoch der Vergangenheit angehören, als Identifikationsmöglichkeit für die Schülerinnen kaum gelten können.

### 3.6. Das Mutterbild

Im vergangenen Kapitel hat sich gezeigt, daß die Frau in unverhältnismäßig großer Anzahl als Mutter dargestellt wird. Von besonderem Interesse ist deshalb, wie dieses Mutterbild gezeichnet ist.

Zunächst einige Zahlen: Von 369 genannten Frauen sind 85 eindeutig als Mutter zu identifizieren. Zum Vergleich treten nur 55 Väter von insgesamt 1.306 Männern in Erscheinung. D.h. 23 % aller gezeigten Frauen sind Mütter, denen lediglich 4,2 % Väter gegenüberstehen.

Die Charakteristik der Mutter im Religionsbuch läßt sich mit wenigen Worten skizzieren, denn sie besitzt insgesamt wenig Ausstrahlung und Persönlichkeit. Die Mutter ist in bezug auf ihre Tätigkeit viel mehr Hausfrau als Mutter; sie ist zumeist nicht mit der Besorgung von spezifisch mütterlichen Aufgaben beschäftigt, sondern verkörpert die fleißige, unermüdliche Hausfrau, die kocht und wäscht und putzt, einkauft und im Garten arbeitet.

Ihr Mutterdasein beschränkt sich dagegen fast ausschließlich auf die emotionalen Bedürfnisse des Kindes. So sieht man sie häufig im zärtlichen Umgang mit ihrem Kind. Erfordert die Situation jedoch geistige, pädagogische und ethische Reife, enttäuscht die Mutter des Religionsbuches. Ein besonders krasses Beispiel bietet

---

7 Die in Klammern gesetzte Zahl schließt die Hausfrauen mit ein.

"Exodus 2", 79f, da ihm eine Episode vorausgeht, in der ein Vater seine erzieherische Begabung unter Beweis stellen darf, indem er seinem Sohn mit Weisheit und Güte Trost spendet, während die Mutter in der angegebenen Geschichte den Verhaltensauffälligkeiten ihres Sohnes ratlos und naiv gegenübersteht. Mit der Aufforderung an die Schüler/innen, der Mutter die Ursache für das Verhalten ihres Sohnes zu erklären, wird ihnen mehr Sachverstand, Reflexe und pädagogischer Einblick zugetraut als der Mutter.

Dies ist kein Einzelbeispiel für das Bild von Kindhaftigkeit und Unterwürfigkeit der Mutter im Schulbuch. "Exodus 1", 30, wird die Mutter in Gegenwart ihrer Kinder vom Vater belehrt. an anderer Stelle duckt sie sich unterwürfig und ängstlich, ja schuldbewußt vor dem ärgerlichen Ehemann ("Exodus 2", 89). Ebenso wie der Partner nehmen auch die Kinder die Mutter nicht ganz ernst ("Exodus 2", 22).

Eine echte geistige Führung oder Orientierung können diese Mutterfiguren nicht geben. Es werden Familienidyllen dargestellt, in denen sich die Mütter für ihre Familien opfern, dabei niemals unzufrieden oder mutlos sind, sorgenvoll oder konfliktbereit.

Eigeninitiative, Denkwagnis, Phantasie und Mut zum Widerspruch bzw. Konfliktfähigkeit lernen die Schülerinnen anhand dieser Leitbilder ganz bestimmt nicht, vielmehr werden sie gezielt auf die "Verliererrolle" in unserer Gesellschaft, auf den Verzicht auf die Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Interessen eingestimmt.

Inge Sollwedel drückt dies so aus: "Eine für die Industriegesellschaft falsche Grundhaltung mit moralischen Ewigkeitswerten zu verkleistern, heißt ganz einfach den Sozialisationsprozeß der Mädchen zu verhindern und sie in die innere Emigration zu treiben."<sup>8</sup>

### 3.7. Bildanalyse

Eigens in einer Bildanalyse habe ich Bilder, Photos und Textillustrationen daraufhin untersucht, inwiefern sie traditionelle, charakteristische Accessoires zeigen, wie die Größenverhältnisse der Geschlechter zueinander ausfallen, welche Posen und welche Mimik auf bestimmte Rollenzuweisungen hinweisen.

Nach den bisher dargelegten Ergebnissen überraschen die Resultate wenig.

Genauso selbstverständlich wie dem männlichen Geschlecht Kleidungsstücke oder Gegenstände zubedacht werden, die ihn autoritär (Hut, Helm) und intellektuell (Pfeife, Zigarre) erscheinen lassen, bekommt die weibliche Geschlechts-

---

8 I. Sollwedel (s. Anm. 3), 102.

angehörige einen kindlichen, niedlichen, unterwürfigen Touch.

76 mal zählte ich Haarschmuck, etliche Kopftücher und viele Schleier als Zeichen der Unterordnung unter den Mann.

Während der Mann nur zweimal mit Schürze anzutreffen ist, scheint es der Frau geradezu unmöglich zu sein, (Haus-) Arbeiten ohne diese zu bewältigen. Das Häubchen verleiht ihr eine jugendliche, neckische (vielleicht lächerliche) Nuance, ihr Schmuck setzt sie als Zierde des Mannes wieder ins rechte Licht. Die Größenunterschiede sind oft nur sehr gering, gehen aber selten zugunsten der Frau aus, sie ist das kleine, schutzbedürftige Persönchen. Die Person und die Mimik der Frauen sind unterwürfig - wir treffen die Frau sogar kniend vor ihrem Ehemann an - oder mild, freundlich und gütig. Die Männer bilden - wie immer - das Pendant mit ärgerlichen, aggressiven oder ernsten Gesichtszügen, mit erhabener Haltung und herrschaftlicher Geste.

Sind Frauen tatsächlich die hilfbedürftigen, schutzbedürftigen Wesen, als die sie dargestellt werden, eher passiv, eher am Rande des Geschehens, ihre Existenz legitimierend durch die Anwesenheit des Mannes?

### 3.8. Das Gottesbild

Gott wird 234 mal genannt oder beschrieben. Davon entfällt je eine Nennung auf eine weibliche Personifizierung, das Bild der Mutter, und auf eine Metapher mit femininen Genus. Zwei weitere Metaphern sind neutral, alle übrigen Personifizierungen und Metaphern maskulinen Geschlechts.

Der abstrakte Name "Gott" steht mit 126 Nennungen an erster Stelle. Ihm folgen in großer Zahl Herrschaftsbezeichnungen wie "Herr" (45), "Schöpfer" (5), "Allmächtiger" (4), "Herrscher" (2), "Herr Gott Zebaoth" (1), "König" (1) und "Ewiger" (1). Zwischen Herrschaft, Autorität einerseits und Fürsorge, Zuwendung andererseits vermittelt das Bild "Vater", das 32 mal gewählt wird. Explizit fürsorglichen, leitenden und gütigen Charakter besitzen die Namen "Hirte" (4), "Verzeihender" (1), "Allbarmherziger" (1), "Retter" (1), "Helfer" (1), sowie die Metaphern "Schutz" (1), "Stab" (1) und "Licht" (1). Es ist der Lebensbereich des Mannes von Krieg und Verteidigung aus dem die Metaphern "Schutz", "Burg" und "Schild" herrühren. Aus dem Umfeld der Frau finden wir keine Bilder.

Eine Tendenz bei der Umschreibung des christlichen Gottes zeichnet sich deutlich dahingehend ab, daß er zu einer übernatürlichen Größe, einer Autorität gemacht wird, die zuweilen väterliche Nachsicht walten läßt, als er durchgängig die Richtung und den Weg für das Leben bestimmt.

Das, was wir unter traditionell weiblichen Eigenschaften kennengelernt haben oder was z.B. Bornemann<sup>9</sup> der Muttergottheit zuschreibt, suchen wir bei dem Gott unserer Religionsbücher vergeblich.

### 3.9. Sprachanalyse<sup>10</sup>

Frauen werden niemals zuerst genannt: "Peter und Monika" ("Exodus 2", 42); "Stefans Vater ist Arzt, seine Mutter Ärztin" ("Exodus 2", 45).

Frauen werden durch die Sprache ausgeschlossen:

durch Völkernamen: "Kubaner", "Athener", "Hebräer", ...; durch Berufsbezeichnungen: "Schuster", ...; durch die Grammatik: "Wer meint, er könne es schon längst ..." ("Religionsbuch 1", 48) ...; sogar grammatische Fehler werden in Kauf genommen, um nur keine weibliche Form verwenden zu müssen: "An ihren alten Freund, die Sonne, dachte sie kaum noch." ("Religionsbuch 1", 68). Hier wird suggeriert, der Genus von 'Sonne' sei männlich. Durch die Pluralformen: "Schüler", "Christen", "Freunde", "Feinde", "Lehrer", "Sünder", "Katholiken", "Gastarbeiter" ...

Die Wahl der Beschreibung z. B. in Überschriften bewirkt, daß die Frau unbenannt bleibt: "Die Arbeit des Bauern" ("Religionsbuch 1", 75-76), "Die Arbeit des Fischers" (ebd. 76-77) wird vorgestellt. Wenn es um die Beschreibung von Weberinnen und Spinnerinnen geht, heißt es dagegen: "Spinnen und Weben" (ebd., 79). Die Personen, die diese Arbeit verrichten, werden kurzerhand eliminiert. Beispielhaft sei hier ein Textauszug angeführt, der die Schülerinnen als Adressaten ausschließt: "Das Auto, das dein Vater fährt, haben Männer gebaut, die 1950 geboren sind, oder noch früher. Das Auto, das du selbst einmal fahren wirst, bauen Männer, die 1970 oder 1960 geboren sind. An den Autos, die im Jahre 1990 über die Straßen rollen, wirst du vielleicht selber mitbauen." ("Ich bin da, 2", 15) Das Religionsbuch beschreibt hier einen Realitätsausschnitt - Technik, Beruf - , der den Schülerinnen, den Frauen 1950 vorenthalten wurde, 1960 und 1970 noch immer vorenthalten wurde und 1990 vorenthalten sein wird. Daß die Frau seit Jahren ebenfalls in den Montagehallen am Fließband steht, daß sie wie der Mann Auto fährt, wird schlichtweg ignoriert.

Der Frau steht ein Beruf offenbar nicht gut an. Berufliche Leistung wird daher verschwiegen, verdrängt, überlagert von ihren 'eigentlichen' Aufgaben, wie wir im folgenden anschaulich nachlesen können: "Die Mutter arbeitet seitdem auch. Ihre Arbeitszeit beginnt um 8.00 Uhr. Vorher bringt

9 Vgl. E. Bornemann, Das Patriarchat. Ursprung und Zukunft unseres Gesellschaftssystem, Frankfurt 1975, 31-99.

10 Voraussetzung der Sprachanalyse sind die Aufsätze von S. Trömel-Plötz, Frauensprache: Sprache der Veränderung, Frankfurt 1982.

sie Gaby zum Kindergarten und Jörg zur Schule. Ihre Mittagspause ist so kurz, daß sie gerade mit den beiden zu Mittag essen kann. Nach Arbeits-schluß schaut sie Jörgs Aufgaben nach. Wenn die Kinder endlich schlafen, sitzt sie oft noch lange und näht und bügelt." ("Exodus 2", 74)

Nicht nur ihr Beruf, auch sie selbst verschwimmt in Namenslosigkeit: "Am ersten Tag der Woche kamen drei Frauen in aller Frühe zum Grab, als eben die Sonne aufging." ("Ich bin da, 2", 75) während die Männer meist beim Na-men genannt werden ...

Die Frau wird in Abhängigkeit von und in Unterordnung zum Mann beschrieben: "Mit Maria zog nach Bethlehem Josef." ("Exodus 2", 35); "Er behielt sie bei sich und machte sie zu seiner Frau. Täglich ging seine neue Frau auf die Felder und arbeitete für ihn." Ist dies das Schicksal der Frau, als "Sklavin" des Mannes zu leben?

Immer dominiert der Mann als aktiver Part, sogar in traditionell weiblichen Kontexten wie z.B. dem emotionalen Bereich: "Neulich hat mein Vater gesagt: 'Eure Mutter ist meine Frau.' Und hat ihr einen Kuß gegeben." (ebd., 74); oder im familiären Bereich: "Stefans Vater ist Arzt, seine Mutter Ärztin. Eines Tages sagt Stefan zu seinem Freund: "Sei froh, daß dein Vater kein Arzt ist." "Wieso?" fragt Rudi erstaunt. "Immer, wenn es gemütlich wird, müssen meine Eltern weg," sagt Stefan." (ebd., 75). Beide Elternteile müssen fort, aber Stefan scheint vor allem die Abwesenheit des Vaters zu bedauern. Auch die klassische Rollenzuweisung finden wir an zahlreichen Stellen (z.B. ebd., 20; 30; 74; 75):

Die Frau reagiert emotional auf einen Unfall bzw. dessen Verhinderung: "Pech gehabt", "Guten Schutzengel gehabt" (ebd. 44-45). Rational, analytisch und aggressiv oder draufgängerisch fallen die Kommentare des Mannes aus: "Bremsen versagt?", "Schlechter Fahrer"; "Teufelskerle" (ebd., 44-45).

Sprachliche Formen wie Verniedlichungen scheinen ausschließlich für das weibliche Geschlecht passend (ebd. 43), die abfällige Behandlung der Frau erlaubt zu sein, weil sie traditionell nicht unüblich ist: "Die hat ein Herz aus Stein!" (ebd. 10)

Müssen sich Frauen Beschimpfungen wie "Du dummes Weib ..." ("Religionsbuch 1", 50), "Hexe! Hexe! Olle Hexe!" ("Exodus 1", 48), "Dumme Gans" ("Exodus 2", 20) gefallen lassen, während die Männer damit niemals be-helligt werden?

#### 4. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Meine Untersuchung der Religionsbücher zeigt deutlich, daß Frau und Mann sehr unterschiedlich mit Aufmerksamkeit bedacht und im Text, Abbildung und Sprache behandelt werden. Es stellt sich nun zwingend die Frage, wo-

rin die Ursachen und Legitimationen für eine derart die Personenwürde der Frau beschränkende bzw. die soziale Rolle der Frau gegenüber dem Mann minderbewertende Darstellung liegen. Gerade die Durchsicht einschlägiger Studien zu den Differenzen bzw. Gleichheiten der Geschlechter und der gesellschaftlichen und beruflichen Stellung von Mann und Frau weisen einerseits darauf hin, daß die rechtliche Gleichstellung von Frau und Mann noch längst nicht mit gesellschaftlicher und interaktioneller Gleichstellung identisch ist, belegen andererseits aber, daß die soziale Festschreibung der Dominanzstellung des Mannes weder biologisch, noch in der psychisch-emotionalen Verfaßtheit des Menschen begründet liegt, sondern das Ergebnis soziokultureller Strukturformen und geschlechtsspezifischer Rollenzuweisungen an das Kind ist. Die Berücksichtigung empirischer Erhebung von geschlechtsspezifischem Verhalten, die in der Examensarbeit ausführlich referiert werden, führt beispielsweise zu dem Resultat, daß die Frau, speziell die Ehefrau und Mutter einen quantitativ weit höheren Anteil am Arbeitsmarkt ausmacht<sup>11</sup> und eine weitaus größere Vielfalt an Berufen ausübt, als dies von den Religionsbüchern suggeriert wird. Ich konnte weiterhin feststellen, daß beide Geschlechter über das gleiche Repertoire an Verhaltensweisen und physiologischen Grundreaktionen verfügen<sup>12</sup>, daß weder von einer biologischen Disposition für ein spezifisches Verhalten<sup>13</sup>, noch von gravierenden geschlechtsspezifischen Unterschieden der psychischen oder intellektuellen Ausstattung gesprochen werden kann<sup>14</sup>, sondern, daß für die Ausbildung des einen oder anderen Geschlechts eben vielmehr der soziale Faktor letztlich determinierend wirkt<sup>15</sup>, d.h. daß Sozialisationsinstitutionen (Familie, Schule, Kirche u.a.) und Träger (Schulbücher, Medien) von Normen, Werten und Leitbildern ein hoher Grad an Verantwortung und Macht hinsichtlich der Identitätsfindung des Kindes und des Hineinwachsens in das eigene Mann- bzw. Frausein zukommt, was im Fall unserer Religionsbücher 'sträflich mißbraucht' wird.

Heike Maria Florian  
Husener Straße 46  
4790 Paderborn

---

11 Vgl. Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hrsg.), Zukunft der Frauenarbeit 9/10, Köln 1983, 17.

12 Vgl. H. Remplein, Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, München/Basel 15 1976.

13 Vgl. J. Money/A. Erhard, Männlich-Weiblich. Die Entstehung der Geschlechtsunterschiede, Reinbeck 1975, 31-34; 114-171.

14 Vgl. C. Hagemann-White, Sozialisation: Weiblich-männlich, Opladen 1984, 42-47.

15 Vgl. J. Burri, "Als Mann und Frau schuf er sie". Differenzen der Geschlechter aus moral- und praktischtheologischer Sicht, Zürich/Einsiedeln/Köln 1977, 95.

REINHARD HOEPS

BILD UND SYMBOL

Zur Bildausstattung der Religionsbücher von Hubertus Halbfas

Das Bilderverbot des Dekalogs hat die christliche Religion seit jeher vor grundsätzliche Probleme gestellt. Die aus den byzantinischen Bilderstreitigkeiten entwickelte westliche Lösung der Depotenzenierung des Bildes zum didaktischen Medium hat eine Spaltung zwischen Theorie und Praxis nicht verhindern können, nämlich zwischen einer theoretischen Bildreserve - deutlich etwa in der theologischen Einschätzung des Verhältnisses von Bild und Wort - und einer praktischen Einsicht in die Notwendigkeit der Bebilderung des religiösen Lebens, wie sie sich etwa bei der Konzeption eines Religionsbuches einstellt. Diese Spaltung äußert sich in der systematischen Theologie in einer durchgängigen Unterschätzung des Vermögens der Bilder, in der praktischen Theologie im Legitimationsdefizit der Bildverwendung.

Die Religionsbücher von Hubertus Halbfas mit den sie begleitenden und vorbereitenden Arbeiten lassen sich als Beitrag zu einer Überwindung dieser Spaltung verstehen. Seine hier nicht näher zu entfaltende Konzeption entwickelt sich zum einen aus der Notwendigkeit anschaulicher Vorstellungen für die Erfahrung Gottes, zum anderen aus der Kritik gängiger Praxis von Religionsbüchern, die Reden von Gott und Wirklichkeit der Schüler nicht miteinander zu verknüpfen vermögen.<sup>1</sup> Diese Verknüpfung ist nur zu erreichen durch ein Abrücken vom ausschließlich schülerzentrierten, auf formales Problemlösungsverhalten ausgerichteten Unterrichtsziel im Interesse einer Befähigung zur Distanz, zur Begegnung mit Fremdem, damit aber zugleich zum Erlangen von sinnstiftendem Wissen, das Orientierungsmöglichkeiten für den Schüler enthält. Um die Inhalte des Christentums tatsächlich als Orientierungsmöglichkeiten auszuweisen, muß der Sinn für die Durchsichtigkeit unserer Wirklichkeit auf Gott hin entwickelt werden, und zwar auf dem Feld elementarer Erfahrung, d.h. nicht erst auf der Ebene der Diskursivität. Die Erziehung zu solcher Erfahrung und zu ihrer Reflexion ist bei Halbfas gekennzeichnet durch die Entwicklung eines symbolischen Verstehens, eines inneren Schauens im Gegensatz zum äußeren Sehen, durch den Rekurs auf bildliche, narrative, metaphorische Strukturen der christlichen Offenbarung sowie durch die Einbettung des Religionsunterrichtes in eine übergreifende Schulkultur.

Das Bild hat in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung, weil es die Ebene des Wortes zu überschreiten vermag, also sowohl vordiskursiv ist als auch sprachlich nicht verfügbare Dimensionen der Wirklichkeit zur Darstellung bringen kann.

<sup>1</sup> Vgl. H. Halbfas, Das dritte Auge, Düsseldorf 1982, bes. 19-36.

Erkennt man im Bild dieses Potential, darf man es auch von seinen äußeren Bedingungen her nicht auf die gängige Illustrationsfunktion einschränken. Halfas bindet deshalb die Bilder nicht unmittelbar an den Textsinn, sondern läßt ihnen Raum für die Entfaltung ihrer eigenen Möglichkeiten, und zwar mit dem Ziel, daß in der Erfahrung des Bildes die innere Bilderwelt der Seele ins Bewußtsein gehoben werde. Das Schema von Urbild und Abbild wird damit zugleich aber weniger im Interesse der Bildautonomie aufgehoben als eingeschränkt auf den Bereich der Seele. Die Eigenständigkeit des Bildes ist also relativ, nämlich gebunden an seine Unterordnung unter den Symbolgedanken. Die Bilder dienen der Erziehung zum Symbolverständnis, und davon hängt ihre Legitimation im Religionsbuch ab, denn als Symbole für die Tiefenwirklichkeit der Seele entsprechen sie zugleich der Symbolik, "die von jeher die Gottheit versinnbildlichte".<sup>2</sup> Nicht das Bild, sondern das Symbol ist der zentrale Topos in der Konzeption von Halfas.

Zunächst aber bringt die Betonung der Eigenständigkeit der Bilder eine außergewöhnliche Sorgfalt in ihrer Auswahl, Platzierung und Reproduktion mit sich. Die Bücher sind reich bebildert, jedoch so, daß die Bilder zumeist nicht in gegenseitige Konkurrenz zueinander treten, sondern konzentriert betrachtet werden können. Ausnahmen sind hier vielleicht die collagenartige Zusammenstellung mehrerer Bilder und Bildausschnitte im Religionsbuch für das 1. Schuljahr, S.58/59 ("Augen, die nicht sehen") und die nur wenig vorteilhaftere Weise der Trennung der Sonnensymbole auf S.66/67 des Buches für das 2. Schuljahr. Der Text läßt in Menge und Platzierung den Bildern durchweg die Möglichkeit ihrer Entfaltung, zumal diese häufig in so guter Qualität reproduziert sind, daß sie trotz der unvermeidlichen Verkleinerungen von eindringlicher Präsenz sind. Störend wirken jedoch die Durchschneidungen mancher Bilder durch den Buchfalz. Die durchgängige Beschränkung auf nicht allzu viele Künstler trägt dazu bei, daß die Bücher trotz ihres Bilderreichtums nicht einfach bunt wirken; die Schüler werden so u. a. auch mit der persönlichen Ausdrucksweise und der Materialbehandlung jedes dieser Künstler vertraut.

Besondere Beachtung verdienen die von Relindis Agethen ausgeführten, eigens für diese Schulbuchreihe in Auftrag gegebenen Bilder, die in der Bildausstattung der Bücher einen charakteristischen roten Faden bilden. Die postulierte Eigenständigkeit des Bildes läßt in Betracht ziehen, daß auch Auftragsarbeiten sich nicht vollkommen nach der Bildtheorie ihres Auftraggebers richten. Das macht es sinnvoll, die Bilder in ihrer Beziehung zum religionspädagogischen Konzept zu betrachten, wozu ich zunächst - zumal das "Sehen lernen"

2 Ebd. 55

in den Büchern für das 1. bis 3. Schuljahr von so zentraler Bedeutung ist - exemplarisch die beiden Darstellungen der Blindenheilung<sup>3</sup> heranziehen will. Ich kann mich dabei auf die Hervorhebung einiger wesentlicher Bildstrukturen beschränken, da eine ausführliche Beschreibung von Halbfas selbst in den beiden Lehrerhandbüchern<sup>4</sup> gegeben wird.

Die Wurzel für die didaktische Fruchtbarkeit dieser Bilder ist ihre Fülle an realistisch dargestellten Details. "Sehen" bedeutet hier so viel wie "Wiedererkennen", und zwar in mehrfacher Hinsicht: Das Dargestellte wird wiedererkannt, insofern es eine Entsprechung in außerbildlicher Realität hat, etwa bei den verschiedenen Personentypen, aber auch in Landschaft und Architektur. Wiederzuerkennen sind auch einzelne Motive, die in vorangegangenen Bildern bereits vorgekommen waren, in unserem Beispiel etwa die blinde Frau, die göttliche Hand, der Sternengucker, der tote Vogel, der Regenbogen und anderes mehr. Das Sehen der Bilder wird so in seiner Eigenwertigkeit betont, indem es durch die Erinnerung der Schüler eine eigene Geschichte erhält. Zugleich werden damit verschiedene rote Fäden gesponnen, die jedes Buch in sich und die Bücher untereinander zu einer Einheit zusammenbinden. Wiedererkennen bedeutet auch eine Selbsterkenntnis des Schülers, dem in einigen der dargestellten Personen Identifikationsangebote gemacht werden. Ihm wird damit eine Brücke von der Erzählung des vergangenen Wunderereignisses zu seiner heutigen Situation geschlagen, wozu darüber hinaus vor allem auch die aktualisierende Erweiterung des Personenkreises beiträgt, die besonders im Buch für das 2. Schuljahr die biblische Geschichte eher erweitert und in unsere Zeit überträgt als bloß illustriert. Einige Elemente der Bilder sind sicher kaum wiederzuerkennen, wie etwa der Minotaurus im Buch des 2. Schuljahres. Die hier notwendigen historischen Erläuterungen des Lehrers vermitteln dann aber auch ikonographische Kenntnis, die dazu befähigt, andere, auch außerhalb des Religionsunterrichts begegnende Bilder zu entschlüsseln.

Bei der Verknüpfung der Details durch eine innere Ordnung zur Einheit des Bildes verfolgen die Bilder Agethens zwei Lösungswege, nämlich zum einen die - auch inhaltlich bedingte - Scheidung in Zonen des Lichtes und der Finsternis und zum anderen die Staffelung der Bildelemente. Allein im Buch für

---

3 H. Halbfas (Hg.), Religionsbuch für das 1. Schuljahr, Zürich/Düsseldorf 1983, 54; ders., Religionsbuch für das 2. Schuljahr, Düsseldorf/Zürich 1984, 34f.

4 H. Halbfas, Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbuch 1, Zürich/Düsseldorf 1983, 222-229; ders., Lehrerhandbuch 2, Düsseldorf/Zürich 1984, 286-292.

das 4. Schuljahr sind Figuren stärker in landschaftlich-perspektivische Konstruktionen vereinzelt.

In der "Blindenheilung" für das 1. Schuljahr bildet das heilende Christus-Licht die Mitte der Komposition, die in der Hauptsache aus zwei mit der Basis auf oberem und unterem Bildrand stehenden und sich im Bereich des Christuskopfes mit ihren Spitzen überschneidenden Dreiecken besteht. In der Darstellung der Blindenheilung im Buch für das 2. Schuljahr ist das heilende Licht, das hier als linke Bildhälfte von der rechten dunklen geschieden ist, nicht so dominant. Stärker tritt hier die Ansammlung der Personen im Vordergrund hervor. Sie erscheinen in einer dichten Staffelung der Raumschichten des Vordergrundes, hinter denen sich eine Landschaft erstreckt, die durch die Christusfigur und den Minotaurus wie durch einen Rundbogen umschlossen wird. Das Hauptgewicht scheint jedoch nicht auf diesem vereinheitlichenden Rundbogen, sondern auf dem Vordergrund in seiner Details addierenden, prinzipiell über das Bildfeld hinausreichenden Struktur zu liegen.

Agethens Bilder können deshalb als realistisch bezeichnet werden, insofern ihnen in erster Linie an den Gegenständen, die sie zur Darstellung bringen, gelegen ist. Dies sind vornehmlich Personen qua Oberkörper und Gesicht, die darauf angelegt sind, mit ihren Augen zu sprechen, also auf die Weise, wie sie den Betrachter ansehen oder eben - darin liegt die wörtliche und die übertragene Bedeutung der Blindheit - nicht ansehen, in ihr Innerstes schauen zu lassen. Wir schauen entweder historischen Persönlichkeiten (im 3. Schulbuch) oder - überwiegend - bestimmten Typen in die Seele; die Darstellung ist durchzogen von einer doppelten Abbildungsstruktur: Die realistisch gemalten Figuren repräsentieren Personen, die wiederum bestimmte Personentypen symbolisieren. So wird die "Blindenheilung" zu einem symbolischen Zusammenhang verschiedener Blindheits- und Schauenstypen, und in diesem Sinne sind die Bilder Agethens geleitet von der Symboltheorie, die Halfas den Büchern zugrundelegt.

Die Nützlichkeit eines Symbolbegriffs für ein religionspädagogisches Konzept impliziert nicht notwendig seine kunsttheoretische Produktivität. Daraus erwachsende Möglichkeiten und Grenzen für Agethens Bilder zeigen sich an der Christusfigur aus Zillis. Zum einen erlaubt das durchgängige Prinzip der Darstellung von Typen auch die Verwendung eines Christus-Typus, der nur so mit den anderen Gestalten vergleichbar ist und zugleich in der Überindividualität seiner Person und in der Universalität seines Handelns zutage tritt. Zum anderen äußert Halfas selbst wegen der stilisierten Blässe Zweifel an der Einführung des Zillis-Christus,<sup>5</sup> wobei diese Lösung wohl wiederum aus dem Zwei-

<sup>5</sup> Lehrerhandbuch 2, 276, 279.

fel an der Christusfigur aus dem 1. Schulbuch geboren ist. Es offenbart sich hier die grundsätzliche Schwierigkeit einer zeitgemäßen Christusdarstellung in der heutigen bildenden Kunst, wozu sich theologie- und kunstgeschichtliche Gründe anführen ließen. Die bewußt historisierende Anknüpfung an den Zillis-Christus gibt dieses Dilemma freimütiger zu als das Licht-Gesicht des früheren Bildes, vermag aber auch den Knoten nicht zu durchschlagen; die Möglichkeiten heutiger Malerei und die Anforderungen an die bildliche Ausstattung eines Religionsbuches stehen sich unvermittelt gegenüber.

Dies wird auch deutlich in der Adaption von Dalis "Christus des hl. Johannes vom Kreuz" in der Kreuzigungsdarstellung des Buches für das 4. Schuljahr (47). Neben den perspektivischen Schwierigkeiten, die an der Nahtstelle von Berg und Kreuz entstehen, ohne auf der semantischen Ebene dem Bild einen Zuwachs zu bringen, scheint das Zitat überhaupt keine Produktivität über das Werk Dalis hinaus zu entfalten, wodurch es sich an dieser Stelle legitimieren könnte, sondern verdankt seine Übernahme wohl eher ebenfalls der Verlegenheit um einen Christus-Typus. Das Buch für das 3. Schuljahr reagiert auf das Problem gleichsam ikonoklastisch, indem es zwar adaptiert (Grünwald), jedoch in so ausschnittshafter Weise, daß der Eindruck des Bildzitates als Zitat gegenüber dem einer bildlichen Vorstellung Christi überwiegt.

Die Darstellung von Typen ist jedoch ein fraglicher Punkt der Bilder auch über die Problematik der Christusfigur hinaus. Die Vorführung bestimmter Menschentypen zeichnet ein sehr grob gerastertes Bild der Wirklichkeit, die auch durch eine didaktisch notwendige Elementarisierung nicht gedeckt und durch die appellative Eindringlichkeit im Blick der Typen nicht wieder aufgehoben werden kann. Verbirgt sich dahinter eine gegenwärtige grundlegende Krise symbolischer und ikonographischer Traditionen, so führte dies in der Malerei zu einer Reflexion auf die Bildlichkeit des Bildes, deren Gehalt - nicht selten mit religiösen Dimensionen - sich den genuinen Mitteln der Malerei, also Farbe, Linie und Fläche, nicht länger aber der Repräsentation verdankt. Wie dies im einzelnen auch vorzustellen ist<sup>6</sup>, so wird doch die enge Verbindung von Bild und Symbol gesprengt: Bild ist nicht unbedingt Abbild, auch nicht eines sonst nicht ins Bewußtsein gelangenden, Archetypus. Es bleibt dabei natürlich noch offen, ob eine solche Form der Bildlichkeit im Religionsunterricht der Primarstufe ihren Ort hat. Deutlich sollte jedoch sein, daß auch die Bildausstattung von Re-

---

6 Vgl. hierzu R. Hoeps, *Bildsinn und religiöse Erfahrung. Hermeneutische Grundlagen für einen Weg der Theologie zum Verständnis gegenstandsloser Malerei*, Frankfurt/Bern 1984.

ligionsbüchern nicht unabhängig von gegenwärtigen Fragestellungen der Malerei ist, hier besonders in Bezug auf das Verhältnis von Bild und Symbol. Es ist eine Stärke der Werke von Relindis Agethen, daß in ihrer Konsequenz die Probleme offen zutage treten.

Darüber hinaus weisen manche Bilder Agethens aber auch bereits in die Richtung eines vielleicht weiterführenden Ansatzes: In den Bildern zur Geschichte vom Korb mit den wunderbaren Sachen<sup>7</sup> - bemerkenswerterweise nicht zu biblischen Geschichten oder kirchlichen Festtagen - entfalten die Farben selbst in der verkleinerten Reproduktion in ihrem Kontrast einen Glanz und im Farbauftrag materielle Qualitäten, die als Erfahrungen eines Sehens beeindruckend, in dem das Potential visueller Sinnlichkeit zur Entfaltung kommt, ohne durch ein Symbolisiertes reglementiert zu werden. So etwa, wenn im Text das Fell der Kühe als "geheimnisvoll wie die Nacht" beschrieben wird und im Bild die Nacht auch als Fell einer Kuh und die Kuh auch als Licht der Nacht erscheint.

Dr. Reinhard Hoeps, Wiss. Mitarbeiter  
Brüsseler Str. 39-41  
5000 Köln 1

---

7 Religionsbuch für das 1. Schuljahr, 44-51.

FRITZ DOMMANN

## RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SCHWEIZ UND SCHWEIZERISCHE LEHRMITTEL

1. Situation des Religionsunterrichts in der deutschsprachigen Schweiz

Da das Schulwesen in der Schweiz der Kulturhoheit der Kantone untersteht, ist es von einer reichen Vielfalt geprägt. Es kann daher nicht verwundern, daß auch der Religionsunterricht in den einzelnen Kantonen eine sehr unterschiedliche Stellung einnimmt. Klaus Wegenast, der vor einigen Jahren in dieser Zeitschrift einen Überblick über den Religionsunterricht in der Schweiz vorlegte<sup>1</sup>, schreibt: "Kurzum, es ist schwierig, von dem Religionsunterricht in der Schweiz zu reden"<sup>2</sup>.

Der folgende Beitrag befaßt sich vornehmlich mit dem katholischen Religionsunterricht in der deutschsprachigen Schweiz, vor allem auch mit den Lehrmitteln, die in diesem Unterricht gebraucht werden. Zuvor muß aber auf einige Besonderheiten dieses Religionsunterrichts hingewiesen werden, die ihn deutlich vom Religionsunterricht in Deutschland oder in Österreich abheben.

1.1 Unterscheidung von Religionsunterricht und Bibelunterricht

In den meisten Kantonen besteht noch immer die aus der Aufklärungszeit stammende Zweiteilung von Religionsunterricht und Bibelunterricht, die man in Deutschland und Österreich nicht mehr kennt. Der Bibelunterricht wird vor allem auf der Mittelstufe (3.-6. Schuljahr) gehalten. Er ist enger in die schulische Struktur eingebunden als der Religionsunterricht. Dies zeigt sich u.a. darin, daß er von den Lehrpersonen der Schulen erteilt wird, während der Religionsunterricht von kirchlichen Lehrkräften (Priestern, Pastoralassistenten, Katecheten und Katechetinnen) gegeben wird, die von den Kirchengemeinden und Pfarreien angestellt und bezahlt werden.

Es gibt drei Arten von Bibelunterricht in der Schweiz, nämlich: den konfessionellen, den interkonfessionellen (ökumenischen) und den neutralen oder staatlichen Bibelunterricht.

Der konfessionelle Bibelunterricht ist dadurch gekennzeichnet, daß er für die Kinder nach Konfessionen getrennt erteilt wird. Er ist vor allem in katholischen Kantonen, wie z.B. Luzern, Schwyz, Wallis usw. institutionalisiert.

1 K. Wegenast, Der Religionsunterricht in der Schweiz. Ein Überblick, in: RpB 9/1982, 124-148.

2 Ebd. 125.

Zusätzlich zu diesem Bibelunterricht wird im Rahmen der Schule ein konfessioneller Religionsunterricht erteilt, der in der vollen Verantwortung der Kirche liegt.

Der interkonfessionelle (ökumenische) Bibelunterricht ist durch Kooperation der christlichen Kirchen entstanden. In gemeinsam erarbeiteten Lehrplänen sind Zielsetzung und Inhalte des Bibelunterrichtes sowie die ihm entsprechenden Lehrmittel festgelegt. Auch die Ausbildung und Fortbildung der Lehrer für den Bibelunterricht geschieht auf interkonfessioneller Basis. Diese Art von Bibelunterricht existiert ebenfalls in mehrheitlich katholischen oder in paritätischen Kantonen, wie z.B. Freiburg, St. Gallen, Zug usw. Die katholischen Schüler besuchen nebst diesem Bibelunterricht noch den konfessionellen Religionsunterricht mit 1-2 Wochenstunden.

Der neutrale oder staatliche Bibelunterricht wird in mehrheitlich protestantischen Kantonen, wie z.B. Bern oder Zürich erteilt. Er untersteht dem Verantwortungsbereich von Schule und Staat (die Kirchen werden beratend beigezogen) und wird Schülern aller Konfessionen angeboten. Vielerorts lassen sich die katholischen Schüler von diesem Bibelunterricht dispensieren und besuchen stattdessen den konfessionellen Religionsunterricht, der meist außerschulisch in pfarr-eigenen Räumen erteilt wird.

Über die komplizierte rechtliche und die tatsächliche Stellung der Fächer Bibelunterricht und Religionsunterricht in der Deutschschweiz hat die Interdiözesane Katechetische Kommission (IKK) als Orientierungshilfe eine Dokumentation herausgegeben<sup>3</sup>. Dabei ist zu beachten, daß seit einigen Jahren in einzelnen Kantonen der staatliche Bibelunterricht auch Religionsunterricht genannt wird, was gelegentlich zu Mißverständnissen Anlaß geben kann<sup>4</sup>. Die Auffassungen über die Zielsetzung des Bibelunterrichtes in der Schule sind in diesen drei Konzeptionen recht verschieden. Sie reichen von bibelkundlicher Einführung bis zu engagierter Glaubenskatechese. Diese Tatsache kommt in einem Arbeitspapier zur Kooperation der Kirchen im Religionsunterricht von 1976 deutlich zum Ausdruck<sup>5</sup>.

3 Die rechtliche Stellung der Fächer Bibelunterricht und Religionsunterricht während den Volksschuljahren in den einzelnen Kantonen der Deutschschweiz. Stand: Januar 1982, hg. von der IKK. Zu beziehen bei: Arbeitsstelle der IKK, Hirschmattstraße 5, CH-6003 Luzern.

Zum Religionsunterricht katholischer Schüler in der deutschsprachigen Schweiz. Organisation, Schwierigkeiten, Bestrebungen, offizielle Dokumente, eigene Lehrpläne und Lehrmittel. Hg. von der IKK. Zu beziehen bei: Arbeitsstelle der IKK, Hirschmattstraße 5, CH-6003 Luzern.

4 K. Wegenast (s. Anm. 1), 130, bringt z.B. die beiden Strukturen von Bibelunterricht und Religionsunterricht für den Kanton St. Gallen durcheinander und kommt dadurch zu unzutreffenden Feststellungen.

5 Zur Kooperation der Kirchen im Religionsunterricht während der obligatorischen Schulzeit. Feststellungen, Überlegungen, Empfehlungen, hg. von der Interkonfessionellen Gesprächsgruppe Religionsunterricht, 1976.

Erneute Verhandlungen einer interkonfessionellen Gesprächsgruppe über den Bibelunterricht in der Schule hat in dieser Hinsicht keine Annäherung der Standpunkte gebracht<sup>6</sup>.

### 1.2. Konfessioneller Religionsunterricht als kirchlicher Unterricht

Im Unterschied zu Deutschland und Österreich ist der Religionsunterricht in der Schule (je nach Kanton und Stufe mit 1-2 Wochenstunden dotiert) ein konfessioneller und zugleich kirchlicher Religionsunterricht. Er wird von Amtsträgern und Mitarbeitern der Pfarrei - nicht von den Lehrern - erteilt, die von den je zuständigen Kirchengemeinden dafür angestellt und bezahlt werden.

Für das Lehrprogramm ist der Deutschschweizerische Katechetische Rahmenplan, der von den Bischöfen genehmigt und verordnet ist, maßgeblich. Nebst der Einführung in die katholische Glaubenslehre spielt dann die Hinführung zu den Sakramenten und die Liturgiekatechese eine wichtige Rolle. Allerdings wird gerade im Bereich der Sakramentekatechese je länger desto mehr auch die Mitarbeit der Eltern und der Gemeinde postuliert. Ganz allgemein will man, daß der Religionsunterricht in der Schule einen Bezug hat zum Kirchenjahr und mit dem Leben und den Aktivitäten der Pfarrei in Verbindung steht. Der Religionsunterricht ist für manche Schüler noch der einzige Ort, an dem ein Brückenschlag zur Pfarrei hin möglich ist. Daß dieser Versuch mit vielen Schwierigkeiten verbunden ist, versteht sich von selbst. Für die Schüler der Schuljahre 7-9 ist dies besonders schwierig geworden, da diese in regionalen Oberstufenzentren unterrichtet werden.

### 1.3. Neue Formen des Religionsunterrichtes

Der konfessionelle Religionsunterricht in der Schule ist in vielen Kantonen normal im Stundenplan integriert. Dies wird von vielen Religionslehrern, besonders in der Oberstufe, als problematisch empfunden. Wenn von der Zielsetzung her mehr als nur eine kognitive Auseinandersetzung mit Fragen des Glaubens angestrebt werden soll, so bedeutet der 45-Minutenbetrieb oft eine zu enge und starre Struktur. Ein tieferes Eindringen und Verarbeiten von Glaubenthemen und Lebensfragen wird dadurch sehr erschwert. Fast unmöglich ist es, daß in diesem Unterricht zwischen Religionslehrer und Schülern eine echte menschliche Beziehung, ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden kann, die aber für eine Glaubenshilfe notwendige Voraussetzungen sind.

---

<sup>6</sup> Eine Arbeitsgruppe "Fragen ökumenischer Zusammenarbeit im Bereich Katechese" der Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen erarbeitete 1981/82 eine neue Stellungnahme über die Bedeutung und Zielsetzung des Bibelunterrichtes in der Schule. Diese Stellungnahme ist aber bis heute von den Kirchenleitungen nicht genehmigt und verabschiedet worden.

Erschwerend kommt hinzu, daß gerade dieser Altersstufe häufig nur eine Wochenstunde Religionsunterricht angeboten wird.

An verschiedenen Orten werden daher zur Zeit neue Formen des Religionsunterrichtes in der Oberstufe versucht. Im Kanton Luzern ist das Modell des Blockunterrichtes entwickelt worden<sup>7</sup>, das von verschiedenen Gemeinden auch außerhalb des Kantons in ähnlicher Weise übernommen worden ist. Im 8. Schuljahr finden an Stelle der regelmäßigen Religionsunterrichtsstunden sechs thematische Blockveranstaltungen (Halbtage) statt, die nicht in den Schulräumen, sondern in einem Pfarrheim gehalten werden. Zusätzlich bietet der Religionslehrer einmal monatlich eine außerschulische Veranstaltung an, die von den Schülern auf freiwilliger Basis besucht werden kann. Im 9. Schuljahr werden die Religionsstunden zusammengefaßt in fünf Halbtagen zu vier Lektionen, verteilt auf das Schuljahr, und in zwei Intensivtage während einer Schulwoche. An Intensivtagen arbeiten oft auch Eltern und Schullehrer mit. Diese Blockveranstaltungen stellen an den Religionslehrer zwar recht hohe Anforderungen, was die Vorbereitungsarbeiten und die Durchführung betrifft, aber sie bieten ihnen auch viele Möglichkeiten, in eine persönlichere Beziehung zu den Schülern zu treten und sich ganzheitlicher mit Glaubens- und Lebensfragen zu befassen. Die Erfahrungen zeigen, daß diese Blockveranstaltungen von den Schülern sehr geschätzt werden.

#### 1.4. Situationsanalysen zum Religionsunterricht

Es gibt in der Schweiz fast keine empirischen Untersuchungen oder statistische Erhebungen zum Religionsunterricht. 1968 wurde von der Pastoralplanungskommission der Schweizer Bischofskonferenz eine genaue und umfassende Umfrage zum katholischen Religionsunterricht in der Schweiz durchgeführt<sup>8</sup>. Seither sind höchstens noch lokal begrenzte Umfragen zu bestimmten Sachfragen durchgeführt worden<sup>9</sup>. Darum sind die katechetischen Instanzen für die Beurteilung der Situation des Religionsunterrichtes auf mehr oder weniger zufällige Mutmaßungen und Erfahrungen angewiesen. Genaues Tatsachenmaterial und exakte Kenntnisse der tatsächlichen Situation fehlen weitgehend.

7 B. Ruch, Blockunterricht - ein Versuch auf der Oberstufe, in: Schweizer Schule 72 (1985) Heft 7, 12-15.

8 Die Situation der Katechese auf der Volksschulstufe. Erhebung über die organisatorische Struktur der Katechese in der deutschsprachigen Schweiz. Arbeitsstelle für Pastoralplanung. Bulletin Nr. 6, Heft 1 und 2, Zürich 1968/69 (vergriffen).

9 Zwei größere Befragungen zum Berufsbild des Katecheten fanden 1977 und 1984 statt. Die Ergebnisse sind publiziert in: Schweizerische Kirchenzeitung 148 (1980) 35-44; 154 (1986) 211-216.

Es gibt auch keine kirchlichen oder staatlichen Kontrollinstanzen, die den Religionsunterricht in der Schule oder in den Pfarreien beaufsichtigen. Praktisch ist die Verantwortung für den Religionsunterricht vollständig dem Religionslehrer oder dem Ortspfarrer überlassen. Neueste Bestrebungen zielen darauf ab, daß örtlich oder regional Gruppen gebildet werden, die sich vermehrt um den Religionsunterricht vor Ort kümmern<sup>10</sup>.

Es gibt auch keine umfassenden verlässlichen Angaben über behandelte Themen im Religions- oder Bibelunterricht; es gibt keine Statistik über die im Gebrauch stehenden Lehrmittel; noch viel weniger existieren Unterlagen über unterschiedliche theologische Zielsetzungen und pädagogische Konzeptionen des Religionsunterrichtes. Es gibt kaum Untersuchungen über die Einschätzung des Religionsunterrichtes bei Schülern, Eltern und Religionslehrern.

Es scheint typisch schweizerisch zu sein, daß man in der Gestaltung des pastoralen und kirchlichen Lebens das pragmatische Vorgehen dem wissenschaftlich reflektierten und fundierten Weg vorzieht. Dieser Pragmatismus ermöglicht zwar ein schnelleres und angepaßtes Eingehen auf unterschiedliche Situationen, ist aber der Gefahr ausgesetzt, zufällige und auf Pauschalurteilen beruhende Problemlösungen anzustreben.

## 2. Kirchenamtliche Richtlinien für den Religionsunterricht

Es gibt nur sehr wenige offizielle, d.h. verpflichtende Weisungen der Schweizer Bischöfe bezüglich des Religionsunterrichtes und der Katechese in den Pfarreien. Eindeutig geregelt ist beispielsweise die Beauftragung (missio canonica) für den katechetischen Dienst. In der Verlautbarung von 1978 wird festgehalten, daß die Missio für vollamtliche Katecheten durch den Bischof, für nebenamtliche, teilzeitlich wirkende Katechetinnen und Katecheten durch den Ortspfarrer erteilt wird<sup>11</sup>.

Im Anschluß an das Schreiben der Klerus- und der Gottesdienstkongregation vom Mai 1977 über die Reihenfolge der Ersthinführung zu den Sakramenten der Buße und der Eucharistie erließen die Schweizer Bischöfe 1978 Weisungen, die zwar grundsätzlich - dem römischen Dokument entsprechend - die Hinführung zum Bußsakrament vor der Ersthinführung zur Eucharistie verlangten, aber die Frage des Termins der Erstbeichte durch Hervorhebung einer pastoral verantworteten Sakramentenkatechese relativierten<sup>12</sup>.

10 Arbeitspapier "Begleitung und Beratung der katechetisch Tätigen", erarbeitet von der Basler Katechetischen Kommission (BKK) und hg. vom Pastoralamt des Bistums Basel, Solothurn 1986.

11 "Missio canonica" für Laien vom 5. September 1978, in: Schweizerische Kirchenzeitung 146 (1978) 641; und: "Die Beziehung der hauptamtlichen Katecheten zum Bistum" vom 30. Juni 1981, in: Schweizerische Kirchenzeitung 149 (1981) 508.

12 Die Schweizer Bischöfe zur Frage der Bußerziehung und Gewissensbildung im Religionsunterricht und zum Termin der Erstbeichte, in: Schweizerische Kirchenzeitung 146 (1978) 440-441.

## 2.1. Deutschschweizerischer Katechetischer Rahmenplan

Die einzige kirchenoffizielle und verpflichtende Wegleitung für die Katechese in der deutschsprachigen Schweiz ist der Deutschschweizerische Katechetische Rahmenplan, der von der Interdiözesanen Katechetischen Kommission (IKK) ausgearbeitet und von den Bischöfen 1976 als verbindlich erklärt wurde<sup>13</sup>. Er wurde nach dem gescheiterten Versuch, einen curricularen Lehrplan zu erstellen, in drei Teilen ausgearbeitet: für die Unterstufe, für die Mittelstufe und für die Oberstufe (d.h. Schuljahre 1-3, 4-6, 7-9). Er sollte eine Koordination des Religionsunterrichtes ermöglichen - einerseits aufgrund eines Stoffprogramms, andererseits aufgrund von Unterrichtszielen sowohl für die Gesamtkatechese als auch für die einzelnen Altersstufen. So lautet das Globalziel des Lehrplans: "Das Kind soll lernen, mit Gott zu leben... Es geht um eine religiöse Grundhaltung, die im Kind und im Jugendlichen im Verlauf der Schulzeit wachsen soll."<sup>14</sup>

Alle drei Teile des Lehrplanes wurden seit 1982 überarbeitet<sup>15</sup>, wobei der Plan für die Mittelstufe (Schuljahre 4-6) am meisten verändert wurde. Dieser Teil erstrebt vor allem eine bessere Koordination des Religions- und Bibelunterrichtes. Die Ausführungen und der Plan zum Bibelunterricht wurden neu erarbeitet und mit vielen Hinweisen auf Hilfen und Literatur zum Bibelunterricht versehen.

Der Rahmenplan läßt den Religionslehrern viel Raum für die Festlegung der konkreten Ziele des Unterrichts und für die Auswahl der Inhalte. In verschiedenen Kantonen haben die kantonalen katechetischen Arbeitsstellen aufgrund des Rahmenplanes, vor allem für den Oberstufenunterricht, eigene Lehrpläne herausgegeben, die den Katecheten konkretere Hilfe für die Planung des Unterrichts bieten.

## 2.2. Lehrmittel und Arbeitsbücher

Es existieren in der Schweiz keine offiziellen, von den Bischöfen bewilligte, empfohlene oder verordnete Lehrmittel. Die einzelnen Religionslehrer sind frei, jene Lehrmittel im Religionsunterricht einzusetzen, die ihren Unterrichtsintentionen entsprechen und entgegenkommen. Es gibt allerdings einzelne Lehrmittel, die von Kirchengemeinden oder kantonalkirchlichen Instanzen auf Empfehlung der Religionslehrer hin eingeführt wurden und für die Schüler finanziert werden.

<sup>13</sup> Deutschschweizerischer Katechetischer Rahmenplan. Hg. von den Bischöfen der deutschsprachigen Schweiz. 1975-1977.

<sup>14</sup> Ebd. 3. Die scharfe Kritik von K. Wegenast in: RpB 9/1982, 138f am Mittelstufenplan hat wohl übersehen, daß dieser Plan wirklich nur ein Rahmenplan ist, der an die örtlichen Voraussetzungen angepaßt werden muß, und daß der katholische Religionsunterricht in der Schweiz weitgehend ein kirchlicher Unterricht sein will.

<sup>15</sup> Deutschschweizerischer Katechetischer Rahmenplan, hg. von den Bischöfen der deutschsprachigen Schweiz.

1. Teil: Schuljahre 1-3. Überarbeitete Auflage 1982.

2. Teil: Schuljahre 4-6. Neu bearbeitete Ausgabe 1984.

3. Teil: Schuljahre 7-9. Überarbeitete Auflage 1983.

Zu beziehen bei: Arbeitsstelle der IKK, Hirschemattstraße 5, CH-6003 Luzern.

Da es fast keine Lehrmittel gibt, die dem Deutschschweizerischen Katechetischen Rahmenplan voll entsprechen, wird dessen Wirksamkeit stark beeinträchtigt.

Aus Mangel an schweizerischen Lehrmitteln verwenden die Religionslehrer in Ihrem Unterricht meistens deutsche oder österreichische Lehrbücher. In der Liste der zu verwendenden Lehr- und Arbeitsbücher werden daher im Rahmenplan mehrere deutsche und österreichische Lehrmittel aufgeführt<sup>16</sup>. Diese Situation ist keineswegs ideal. Viele Religionslehrer beklagen sich, daß diese Lehrmittel zu wenig den schweizerischen Verhältnissen und Voraussetzungen Rechnung tragen, daß sie zu kognitiv konzipiert sind und sprachlich für schweizerische Schüler zu hohe Anforderungen stellen.

### 3. Schweizerische Lehrmittel für den Religions- und Bibelunterricht

#### 3.1. Zum Bibelunterricht

##### Unterstufe

Für die ersten drei Schuljahre wurde dem Rahmenplan für die Unterstufe entsprechend eine Unterstufenbibel "Mit Gott leben" publiziert<sup>17</sup>. Sie umfaßt je ein Ringbuch pro Schuljahr für die Hand des Katecheten. Für jede im Lehrplan vorgesehene biblische Perikope werden dem Bibellehrer oder Katecheten der Gehalt der Texte erschlossen, eine Beziehung zu den Verhaltensdispositionen des Kindes aufgezeigt und didaktisch wertvolle Lektionsskizzen angeboten.

Ein Hauptanliegen dieser Unterstufenbibel war es, Texte der Perikopen in eine kindgemäße, für Schweizer Kinder angepaßte und verständliche Sprache zu gießen. Die Texte sind für die Hand der Schüler geschrieben. Sie können aus dem Ringbuch photokopiert werden.

Für das erste Schuljahr werden deshalb nur kurze Lesetexte - im Präsens gehalten - gleichsam als Merksätze aufgeführt. Die Sprache ist auch bei den Texten für das 2. und 3. Schuljahr bewußt einfach gehalten.

Zur Unterstützung des Wortes und zur Verarbeitung des Gehaltes der Perikopen sind fast zu allen Texten biblische Bilder aufgenommen, die für die Schüler im Klassensatz beim Verlag bezogen werden können.

---

16 In der Liste der zu verwendenden Lehrmittel figurieren u.a. deutschen Unterrichtswerken z.B.: Exodus, Zielfelder ru, Suchen und Glauben, Religion-Sekundarstufe I sowie österreichische Unterrichtswerke, z.B. Arbeitsbuch Religion 5-8 usw.

17 K. Kirchhofer/K. Brücker, Mit Gott leben. Unterstufenbibel (1.-3. Klasse). Ringbuch 1: 1. Klasse.

K. Kirchhofer, Mit Gott leben. Unterstufenbibel (1.-3. Klasse) Ringbuch 2 und 3 (2./3. Klasse), hg. im Namen der Interdiözesanen Katechetischen Kommission (IKK), Rex-Verlag, Luzern/Stuttgart 1981-82.

Die Unterstufenbibel wird von den Bibellehrern als dienliches und anregendes Lehrmittel für den Bibelunterricht bezeichnet.

### Mittelstufe

In der Mittelstufe (4.-6. Schuljahr) wird hauptsächlich die Schweizer Schulbibel verwendet, die in evangelisch katholischer Zusammenarbeit entstanden ist<sup>18</sup>. Der Übersetzung liegt der biblische Urtext zugrunde, dessen stilistische Eigenschaften man erhalten wollte. Dies macht den Text für Schüler der Volksschulstufe schwierig. Bei einer Umfrage über Erfahrungen mit der Schweizer Schulbibel wurde unter anderem auf diese Schwierigkeit hingewiesen<sup>19</sup>.

Zur Zeit wird eine Neuausgabe der Schweizer Schulbibel vorbereitet. Dabei wird allerdings die bisherige Sprachgestalt - leider - nicht verändert. Von katholischer Seite wurde für die Neuausgabe moniert, daß viele Perikopen, die für den Sakramentenunterricht und die Katechese über die Kirche von Bedeutung sind, in der bisherigen Ausgabe fehlen. Auch für den alttestamentlichen Teil wurden Auswechselungen und Ergänzungen von Perikopen beantragt. Während den Wünschen zur Erweiterung des neutestamentlichen Teiles von der protestantischen Herausgeberschaft entsprochen wurde, lehnte diese einige Postulate bezüglich des alttestamentlichen Teils ab. So fand die Aufnahme von Teilen aus dem Buch Tobias keine Zustimmung, weil dieses Buch zu den Pseudepigraphen gehöre. Neu aufgenommen werden die Jakobserzählungen und einige Jesaja-Texte.

Da die Schweizer Schulbibel für die ökumenische Zusammenarbeit in der Schweiz von großer Bedeutung ist und in fast allen Kantonen im Bibelunterricht verwendet wird, war es wichtig, dieses Gemeinschaftswerk auch bei der Neubearbeitung über die Runde zu bringen. Den Schülern steht mit der Schweizer Schulbibel ein reich bebildertes Lehrmittel zur Verfügung. Zusätzlich wurde eine reichhaltige Diasammlung publiziert, die für den Unterricht eingesetzt werden kann. Zwischentexte, Karten und Zeittafeln dienen der bibelkundlichen Zielsetzung und helfen Zusammenhänge besser erkennen.

### 3.2. Zum Religionsunterricht

Wie vorausgehend erwähnt, gibt es für den konfessionellen katholischen Religionsunterricht nur wenige schweizerische Lehrmittel.

---

18 Schweizer Schulbibel für die Mittelstufe der Volksschule, hg. von W. Brüsweiler/Eggenberger/Spahn. Benziger Verlag/Theologischer Verlag, Zürich. Dazu: Lehrerbuch und Diaserie, 1972. (Das Schülerbuch erschien in vielen Neuauflagen, ab 1976 ergänzt durch Texte aus Gen 1-11.)

Das Unterrichtswerk erschien 1973 unter dem Titel "Neue Schulbibel" als deutsche Lizenzausgabe in der Verlagsgemeinschaft: Benziger/Furche/Herder/Ernst Kaufmann/Kösel, 2. ergänzte Auflage 1976.

19 Umfrage im Auftrag der IKK zur Schweizer Schulbibel, Sommer 1983.

In den sechziger Jahren wurden vom Grenchner Arbeitskreis für die Erneuerung des Religionsunterrichtes Arbeitsbücher für das 4., 5. und 6. Schuljahr herausgegeben<sup>20</sup>, die vereinzelt noch heute im Gebrauch sind. Allerdings werden sie heute von den Religionslehrern als theologisch und methodisch überholt bezeichnet. Im Zusammenhang mit der Überarbeitung des Deutschschweizerischen Katechetischen Rahmenplans für die Mittelstufe war geplant, daß diese Arbeitsbücher entweder vollständig neu bearbeitet oder durch neue ersetzt werden. Die Interdiözesane Kommission (IKK) befaßte sich in mehreren Sitzungen mit diesem Vorhaben und hat dieses nach Kräften gefördert und unterstützt<sup>21</sup>. Daß bis heute keine neuen Bücher zustande kamen, mag verschiedene Gründe haben. In erster Linie fehlt es in der Schweiz an Fachkräften, die für ein solch zeitintensives, aufwendiges Unternehmen teilweise freigestellt werden. Andererseits mag mitspielen, daß es wegen sehr unterschiedlichen religionspädagogischen Konzeptionen schwierig ist, die religionspädagogisch interessierten Fachleute in der Deutschschweiz für eine gemeinsame Publikation von Lehrmitteln zusammenzubringen.

Schon bevor es sich abzeichnete, daß die Publikation der genannten Lehrmittel für die Mittelstufe in absehbarer Zeit nicht zustande kommen werde, startete die Diözese St. Gallen eine eigene Initiative. Sie beauftragte den Leiter der diözesanen katechetischen Arbeitsstelle mit der Abfassung eines Glaubensbuches für das 5./6. Schuljahr. Für diese Stufe ist der Mangel eines schweizerischen Lehrmittels besonders stark zu spüren.

In dreijähriger intensiver Arbeit, die in engem Kontakt mit Katecheten der Diözese, der diözesanen katechetischen Kommission und mit dem Priesterrat des Bistums St. Gallen erfolgte, entstand das Schülerbuch "Ich bin mit euch" und das dazugehörige Lehrerbuch<sup>22</sup>. Das Ziel dieses Lehrmittels ist, für die Lernziele und Themen des Deutschschweizerischen Katechetischen Rahmenplanes ein geeignetes Schüler- und Lehrerbuch zur Verfügung zu stellen. Der Herausgeber geht von der entwicklungspsychologisch bekannten Situation des Mittelstufenschülers, von seinen Erfahrungen und kognitiven Möglichkeiten aus, will aber "ebenso sorgfältig die Glau-  
benstradition der Kirche"<sup>23</sup> beachten.

<sup>20</sup> Arbeitsbücher für den Religionsunterricht auf der Mittelstufe, hg. von K. Stieger u.a.

1. Teil: Freue dich (4. Klasse)

2. Teil: Folge mir nach (5. Klasse)

3. Teil: Ich bin das Leben (6. Klasse).

Rex-Verlag, Luzern/München 1969f, (viele Auflagen; Erstauflage ad experimentum in einem Band 1967).

<sup>21</sup> Vgl. Schweizerische Kirchenzeitung 148 (1980) 353 und 150 (1982) 504.

<sup>22</sup> Th. Stieger, Ich bin mit euch. Glaubensbuch für das 5. und 6. Schuljahr; dazu: Lehrerbuch, Verlag Am Klosterhof, CH-9000 St. Gallen, 1985.

<sup>23</sup> Ich bin mit euch, Lehrerbuch. Einleitung 3.2.

Das Schülerbuch ist in drei Kapitel gegliedert: "Wir glauben an Gott", (Bereich Gotteslehre, Christologie) - "Gott ist mit uns in heiligen Zeiten" (Ekklesiologie, Sakramentenkatechese) - "Leben aus dem Glauben" (Ethik). In allen Kapiteln wird auch der Glaubensvollzug im Gebet angeregt. Das Buch ist konzipiert für den Religionsunterricht in der Schule mit einer Wochenstunde.

Das Lehrerbuch gibt Anregungen für die Behandlung der einzelnen Themen in abgeschlossenen Lektionen. Jeder Lektion wird ein Leitgedanke vorangestellt. Einzelne Lektionsskizzen werden aber wohl zeitlich mehr als eine 45-Minuten-Schulstunde erfordern. Viele praktische Hinweise für den Einsatz methodischer Mittel wie Erzählungen, Skizzen, Fragebögen, Kreuzworträtsel, Moltonwand, Basteln usw. werden dem Lehrer gegeben. Kopierfertige Arbeitsblätter unterstützen die Arbeit des Katecheten.

In Rezensionen<sup>24</sup> kommt zum Ausdruck, daß dieses Glaubensbuch stark stofforientiert konzipiert ist und die Schüler daher einseitig kognitiv beansprucht werden. Auch wird bedauert, daß es unter dem heute gewohnten Stand an Ausstattung von Schulbüchern geblieben ist. Es enthält nur Schwarzweiß-Illustrationen. Andererseits kommt die Publikation dieses Lehrmittels einem katechetischen Bedürfnis entgegen, weil es den Intentionen des Lehrplanes entspricht und sie zu verwirklichen hilft.

Für das 3./4. Schuljahr steht noch immer das Arbeitsbuch "Freunde nenne ich euch" zur Verfügung, das 1973 publiziert wurde und weitgehend dem Deutschschweizerischen Katechetischen Rahmenplan entspricht<sup>25</sup>. Unter dem Leitgedanken "Freundschaft" wird herausgestellt, daß Gott als gütiger Gott dem Menschen freundschaftlich gesonnen ist. Diese Freundschaft konkretisiert sich in Jesus Christus ("Christus - unser Freund"). Sie wird sichtbar und erfahrbar "im Kreis der Freundschaft" der Menschen, die sich um Christus sammeln, ihm nachfolgen; sie muß sich aber auch "auf den Spuren Jesu" im täglichen Leben in ihrer ethisch-pragmatischen Dimension verwirklichen. Der Vertiefung des Bußunterrichtes dienen die Ausführungen über die "Versöhnung" mit Gott und den Menschen, die wegen Defizienzen in der Freundschaft immer wieder notwendig wird.

---

24 Vgl. O. Frei, "Ich bin mit euch", in: Schweizerische Kirchenzeitung 153 (1985) 301-303.

25 Freunde nenne ich euch. Arbeitsbuch für die 3. Klasse, hg. von F. Oser u.a., Rex-Verlag, Luzern/München 1973 (viele Auflagen).

Das Buch - ursprünglich für das 3. Schuljahr geschrieben - wird noch heute im 3. und 4. Schuljahr häufig zur Vertiefung des Buß- und Eucharistieunterrichtes eingesetzt. Es nimmt die Lebenswirklichkeit des Schülers ernst und ist wegen der pädagogisch-didaktischen Grundkonzeption gut geeignet, die kreativen Fähigkeiten und das aktive Mitwirken der Schüler zu fördern. Für den Religionsunterricht in der Oberstufe wurde 1976-1979 eine eigene Reihe von Schüler- und Lehrerheften zu einigen Oberstufen-Themen publiziert<sup>26</sup>, die aber heute weitgehend vergriffen sind. Einzelne Hefte werden auch heute noch - soweit vorrätig - im Unterricht verwendet.

### 3.3. Zum Sakramentenunterricht

Am meisten wurden eigene Lehrmittel in der Schweiz zur Sakramentenkatechese entwickelt.

#### Eucharistiekatechese

Für die Ersthinführung zur Eucharistie stehen dem Katecheten vornehmlich drei schweizerische Lehrmittel zur Verfügung.

Pfarrer Johannes Amrein publizierte bereits Ende der sechziger Jahre das Werkheft "Das Mahl der Gottesfamilie"<sup>27</sup>. Im Handbuch für den Katecheten erwähnt der Verfasser, daß er "das ganzheitliche Denken des Kindes" berücksichtigen und vom Konkreten, Erfassbaren zum Abstrakten und Dogmatischen vordringen will<sup>28</sup>. Er geht von der Erfahrung des täglichen Essens zuhause aus. Allerdings steuert er von dort in raschen Schritten auf eine "kleine Meß-Katechese" zu. Das Buch ist stark auf Information über den Sinn und die Bedeutung der Eucharistie ausgerichtet und verleitet unter Umständen zu einer kognitiven Katechese. Die Kreativität und Aktivität der Schüler sind eingeschränkt auf Auswendiglernen, Lesen von Texten und Ausmalen von Bildern.

Trotzdem wird dieses einfache Werkheft noch heute oft für den Erstkommunionunterricht verwendet, vielleicht gerade, weil kognitives Unterrichten vielen Religionslehrern, besonders Priestern, entspricht.

Ganz anders ist der Kommunionunterricht von Fritz Oser aufgebaut. In diesem Werk, das ein Schüler-, Eltern- und Katechetenbuch anbietet<sup>29</sup>, wird nicht nur das "ganzheitliche Denken" des Kindes berücksichtigt, sondern das ganzheitliche Erleben des Kindes angestrebt.

26 Modelle. Eine Reihe für den Religionsunterricht 7.-9. Schuljahr, hg. von F. Oser/K. Kirchhofer. Heft 100-107. Lehrer- und Schülerhefte, Walter Verlag, Olten 1976-1979.

27 J. Amrein, Das Mahl der Gottesfamilie. Werkheft für den Erstkommunionunterricht, Benziger Verlag, Zürich/Einsiedeln 1968 (viele Auflagen).

28 Das Mahl der Gottesfamilie. Handbuch für den Katecheten, 3.

29 F. Oser, Kommunion (Modelle. Eine Reihe für den Religionsunterricht Band 17), Walter Verlag, Olten 1979. Schülerbuch, Elternbuch, Katechetenbuch.

Als theologische Leitidee wählt er für die Eucharistiekatechese: "Gemeinschaft mit Jesus und Gemeinschaft untereinander". "Wer mit Christus verbunden ist, ist zugleich mit den anderen verbunden"<sup>30</sup>. "Gemeinschaft mit Christus und untereinander ist pulsierend und ganzheitlich. Darin scheint das ganze Leben auf, mit allen Freuden und Sorgen; darin artikulieren sich Gespräch, Denken, Bitten, Frieden-Schenken und Segen-Empfangen. Gemeinschaft ist nicht einfach vorgegeben... Sie wird auch geschaffen und erfordert das eigene Engagement"<sup>31</sup>.

Aus diesem Gemeinschaftsbegriff erschließt sich auch das pädagogische Konzept: Das Kind, die Eltern sollen in aktiver, engagierter Weise lebendige Zellen der Gemeinschaft in und mit Christus sein und werden. Diese dynamische Ausrichtung äußert sich auch sprachlich, indem gesprochen wird von: bereiten, gestalten, erfahren, besuchen, danken, schenken, verzeihen, lernen, schmücken, einladen, glauben und beten.

Es werden auch verschiedenste methodische Mittel zur Aktivierung der Kinder aufgezählt, wie: Interaktions- und Rollenspiele, Pantomime, Orff'sches Instrumentarium, Brot backen, Zeichnen, Auswendiglernen einzelner Gebete und Gedichte, ein Gebetbuch erstellen, sich mit vielen narrativen Texten befassen usw.

Den Eltern ist eine wichtige Rolle in der Vorbereitung zur Eucharistie zugeteilt. Sie sollen dem Kind primär Gemeinschaftserfahrungen vermitteln. Im Elternbuch werden ihnen viele Vorschläge und Hilfen geboten, wie sie diese Aufgaben bewältigen und "auf der Basis des täglichen Familienlebens" realisieren können. Die Erwartungen des Autors greifen allerdings recht hoch, wenn man daran denkt, wie selten das Familienleben heute ernsthaft aus dem Glauben heraus gestaltet wird.

Ein dritter Kommunionunterricht wurde vor kurzem von Stephan Leimgruber publiziert<sup>32</sup>. Vor allem im Katechetenbuch zeigt sich, daß der Autor dieses Buches sehr großes Gewicht auf die theologische Grundlegung der Eucharistie legt. Er behandelt dort Probleme der Liturgie, reflektiert die Geschichte der Eucharistie, weist hin auf die Dimensionen einer "Theologie der Eucharistie" und gibt spirituelle und pastorale Impulse für eine zeitgerechte Eucharistieerziehung. Erst am Schluß des Katechetenbuches werden eigentliche Unterrichtsvorschläge zum Schülerbuch unterbreitet.

---

30 Katechetenbuch, 72.

31 Katechetenbuch, 5.

32 S. Leimgruber, Eucharistie - Gemeinschaft im Brotbrechen. Vorbereitung zur Erstkommunion, Rex-Verlag, Luzern/Stuttgart 1984; Schülerbuch und Katechetenbuch.

Das Schülerbuch versucht Grundfähigkeiten wie: gemeinschaftliches Tun, Füreinander-da-Sein usw. zu vertiefen, führt zu Jesus hin als Stifter der Gemeinschaft, als Helfer in Not, als "Brot des Lebens" und will den aktiven Mitvollzug des Kindes in der Eucharistiefeyer vorbereiten und fördern. Großer Wert wird auf die Sakramentalität des Mahles, des Teilens - auch mit den Armen - und der Gaben von Brot und Wein als Zeichen und Vergegenwärtigung der Liebe Jesu gelegt.

Von der Anlage her stellt dieser Kommunionkurs an die Kinder recht hohe Anforderungen. Der Katechet muß für eine kindgemäße Gestaltung dieser Eucharistiekatechese noch viel eigene Kreativität entfalten.

#### Bußsakramentskatechese

Für die Vorbereitung der Kinder auf das Sakrament der Buße werden ähnlich wie für die Kommunionvorbereitung vor allem zwei Lehrmittel in der Schweiz verwendet, nämlich jenes von Johannes Amrein "Dem himmlischen Vater kann ich alles sagen"<sup>33</sup> und jenes von Stephan Leimgruber "Buße - Wege zur Versöhnung"<sup>34</sup>. Über diese beiden Modelle wäre ähnliches zu sagen, wie vorausgehend über die entsprechenden Hinführungskurse zur Eucharistie gesagt wurde.

Um bei den Eltern Verständnis für das Sakrament der Buße und für einen Bußsakramentsunterricht heute zu fördern und um sie für die Mitarbeit im Erstbeichtunterricht zu gewinnen, veröffentlichte die Interdiözesane Katechetische Kommission eine Broschüre für die Hand der Eltern "Wir feiern das Sakrament der Buße und Versöhnung"<sup>35</sup>. Zugleich wurde ein Begleitheft für KatechetInnen publiziert, in dem Anregungen für den Beichtunterricht und für den richtigen Einsatz der Elternbroschüre gegeben werden. Beide Veröffentlichungen erfreuen sich großen Zuspruchs.

#### Firmunterricht

Für den Firmunterricht werden fast ausschließlich schweizerische Lehrbücher verwendet. Es sind vor allem die beiden Modelle "Firmung - eine Brücke ins Leben" von Stephan Leimgruber<sup>36</sup> und "Gestärkt - unterwegs" von Hans Kuhn<sup>37</sup>.

33 J. Amrein, Dem himmlischen Vater kann ich alles sagen. Werkheft für den Religionsunterricht, Benziger Verlag, Zürich/Köln 1968: Schüler-Werkheft und Katechetenbuch (viele Auflagen).

34 S. Leimgruber, Buße - Wege zur Versöhnung, Benziger Verlag, Zürich/Köln 1982: Schülerbuch und Lehrerbuch.

35 "Wir feiern das Sakrament der Buße und Versöhnung". Eine Schrift in die Hand der Eltern zur Erstbeichte ihres Kindes; dazu: Begleitheft "Anregungen für KatechetInnen", hg. von der Interdiözesanen Katechetischen Kommission, 1982. Zu beziehen bei: Arbeitsstelle der IKK, Hirschemattstraße 5, CH-6003 Luzern.

36 S. Leimgruber, Firmung - eine Brücke ins Leben, Benziger Verlag, Zürich/Köln 1980. Schülerbuch.

U. Eigenmann/S. Leimgruber, Firmung - eine Brücke ins Leben. Lehrerbuch mit Kopiervorlagen und Dias, Benziger Verlag, Zürich/Köln 1980.

37 H. Kuhn, Gestärkt - unterwegs. Modelle für die Firmvorbereitung, Rex-Verlag, Luzern/Stuttgart 1982. Schülerbuch und Katechetenbuch.

Stephan Leimgruber möchte mit der Firmkatechese erreichen, daß die Firmung zu einer Brücke ins Leben aus christlicher Verantwortung wird<sup>38</sup>. Theologisch geht der Verfasser von der Charismenlehre des Apostels Paulus aus, die ein konkretes Ansetzen bei den Talenten und Fähigkeiten der Firmanden ermöglicht.

"Sie sollen diese entdecken und dazu angeleitet werden, sie als Gaben des Heiligen Geistes in den Dienst der Mitmenschen und der Gemeinde zu stellen. Es soll ihnen dabei deutlich werden, was es heißt, heute aus dem Geist Jesu heraus zu leben."<sup>39</sup>

Das Lehrerbuch macht in einem ersten Teil mit den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen und mit den religionspädagogischen Zielsetzungen für einen Firmunterricht bekannt. Ein großes Anliegen sind die theologischen Überlegungen zum Firm sakrament. In einem zweiten Teil entfaltet der Autor sein religionspädagogisches Konzept und bietet Unterrichtsvorschläge zum Schülerbuch sowie Hinweise für außerschulische Tätigkeiten und für die Mitarbeit der Eltern an.

Kurze Zeit nach Erscheinen dieses Firmunterrichtes publizierte Hans Kuhn, Leiter der Katechetischen Arbeitsstelle im Kt. Thurgau, sein Modell "Gestärkt - unterwegs"<sup>40</sup>. Es ist aus einer langjährigen katechetischen Praxis heraus entstanden. Der Verfasser geht davon aus, daß sich der junge Mensch als unterwegs seiend verstehen und den Heiligen Geist als Kraftquelle und Stärkung auf diesem Weg erkennen und erfahren soll. Auf diesem Weg zu Gott ist Christus der Weg. Er zeigt, was die Liebe zu Gott und den Mitmenschen verändern kann.

Das Katechetenbuch bietet praxisbezogen ausführliche Unterrichtsvorschläge zum Schülerbuch an. Zu jedem Kapitel wird zusätzlich ein ausformulierter Brief an die Eltern vorgelegt, um sie an der Firmvorbereitung aufs engste zu beteiligen. Überhaupt möchte der Verfasser bewußt anregen, die Firmung durch eine lebendige Gemeindekatechese vorzubereiten, statt nur im Religionsunterricht der Schule. Diese Initiativen der Gemeinden können begleitend zum Firmunterricht in der Schule sein oder diesen ersetzen.

Das Schülerbuch ist sehr ansprechend und reich mit farbigen Illustrationen ausgestattet. Dieser Firmunterricht erfreut sich bei den Katecheten und Schülern großer Beliebtheit.

38 Eigenmann/Leimgruber (s. Anm. 36), 8.

39 Ebd.

40 S. Anm. 37.

#### 4. Schlußbemerkungen

Dieser kurze Überblick über die Situation des katholischen Religionsunterrichtes und dessen Lehrmittel zeigt, daß die Eigenproduktion von Lehrmitteln in der Schweiz eine schwierige Angelegenheit ist. Neben bereits aufgezählten Schwierigkeiten bleibt noch zu erwähnen, daß der Absatzmarkt von schweizerischen Lehrmitteln klein ist und kaum über die Landesgrenzen hinaus geht. Darum sind auch die Verlage äußerst zurückhaltend mit Investitionen für schweizerische Religionsunterrichtsbücher.

Dies alles bringt gewiß viele Nachteile mit sich. Gerade für die besondere Situation eines kirchlich ausgerichteten Religionsunterrichtes sowie für die besonderen kulturellen, gesellschaftlichen und sprachlichen Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen in der Schweiz, die sich von deutschen und österreichischen Voraussetzungen beachtlich unterscheiden, wären eigene Lehrmittel vorteilhaft.

Andererseits bewirkt diese Situation aber eine große Offenheit auf dem Lehrmittel-sektor. Die Religionslehrer können aus dem reichhaltigen Angebot an Lehrmitteln des deutschen Sprachraumes die geeignetsten für ihre Schüler und für die örtliche Situation des Religionsunterrichtes auswählen. Diese Freiheit wissen viele zu schätzen.

Prof. Dr. Fritz Dommann  
Sälihalde 10  
CH-6005 Luzern

RICHARD SCHLÜTER

DIE RELIGIONSPÄDAGOGIK HEUTE IM URTEIL VON KARDINAL RATZINGER  
UND WALTER KASPER - ANMERKUNGEN ZU BEGRÜNDUNG UND INTERESSE  
IHRER BEWERTUNGEN

Kardinal Ratzinger hat mit seiner Rede "Die Krise der Katechese und ihre Überwindung"<sup>1</sup> nach Auffassung Hans Urs von Balthasars "Unmut erregt ... , weil er unmittelbar auf Dinge hinwies, die trotz langjähriger Bemühungen um gültiges Material für den Religionsunterricht ... noch fehlten"<sup>2</sup>. Zwischenzeitlich ist diese Rede u.a. einer allgemeineren Bewertung aus religionspädagogischem Blickwinkel<sup>3</sup> und einer kritischen Analyse aus fundamentaltheologischer Perspektive<sup>4</sup> unterzogen worden. In der Tat ist von seiten der Religionspädagogik skeptisch bis ablehnend auf sie reagiert worden. Nach dem Erscheinen des neuen Katholischen Erwachsenenkatechismus<sup>5</sup> gewinnt diese Rede erneut an Aktualität, ist doch die Vermutung geäußert worden, dieser Katechismus sei die "theologische Vollzugsmeldung aus Deutschland"<sup>6</sup>.

Sofern die Rede Kardinal Ratzingers nicht ohne Wirkung auf die Erstellung und konzeptionelle Begründung des neuen Katechismus geblieben ist, zeigt sich hier eine Wirkungsgeschichte, die für die Religionspädagogik bedeutsam sein kann. In den folgenden Ausführungen soll zunächst diese Wirkungsgeschichte unter der Fragestellung, wie dort die gegenwärtige Religionspädagogik beurteilt und ihre Aufgabe für die Glaubensvermittlung gesehen wird, aufgezeigt werden. Dies geschieht durch einen Vergleich entsprechender Passagen aus der Rede Kardinal Ratzingers mit Aussagen des Hauptautors des neuen Katholischen Erwachsenenkatechismus, Walter Kasper, im Umfeld der Vorstellung des Katechismus. In einem zweiten Gedankengang wird deren Argumentation einer kritischen Klärung aus pädagogischer und religionspädagogischer Sicht unterworfen, auch um Interessen und Ziele in dieser Argumentation im Hinblick auf Stellenwert und Aufgabe der Religionspädagogik heute ein wenig transparenter zu machen.

---

1 Einsiedeln 1983.

2 Ebd., Einleitung 7.

3 Vgl. U. HemeI, Zur Katechetischen Rede Kardinal Ratzingers in Frankreich, in: KatBl 109 (1984) 35-42.

4 Vgl. J. Werbick, Die "organische Ganzheit" des Glaubens und das "Glaubenslernen". Das Glaubensbekenntnis der Kirche als religionspädagogische Grundorientierung, in: ThQ 165 (1984) 268-281.

5 Hg. von der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1985.

6 So H. Küng, Erneuerung nach rückwärts. Der katholische Erwachsenenkatechismus: Krisenfest?, in: FAZ vom 31.5.1985.

## 1. Religionspädagogische Feststellungen in der Rede Kardinal Ratzingers und ihre Wirkungsgeschichte

### 1. Die Aussagen Kardinal Ratzingers

Die Krise der Katechese sieht Ratzinger generell begründet einerseits im Wandel von Wertüberzeugungen, Moralvorstellungen und im Rückgang metaphysischer Bindung, m.a.W. in der gesellschaftlichen Veränderung der Bedingungen der Glaubensvermittlung. Andererseits führt er sie auf die Art der Reaktion der Praktischen Theologie auf diese Veränderung und ihr Suchen nach neuen Wegen der Glaubensvermittlung zurück.<sup>7</sup>

Ratzinger macht in diesen Bemühungen - mit vielen anderen - "schwerwiegende Fehler" fest. Ein entscheidender liege in der Vernachlässigung einer Grundstruktur der Glaubensvermittlung, die sich "aus der Logik des Glaubens" entwickelt habe, dem Wesen der Kirche entspreche und "daher unverzichtbar" sei.<sup>8</sup>

Welche theologischen und insbesondere pädagogischen Gründe lassen sich "hinter diesem eifertig und mit großer Sicherheit international betriebenen Fehlentscheid" ausmachen?<sup>9</sup>

Auf pädagogischem Sektor macht Ratzinger eine Entwicklung dafür verantwortlich, "die ganz generell durch eine Hypertrophie der Methode gegenüber den Inhalten gekennzeichnet war. Die Methode wurde zum Maßstab des Inhalts, nicht mehr zu seinem Vehikel: Das Angebot richtet sich nach der Nachfrage."<sup>10</sup> Dahinter verberge sich ein Selbstverständnis der Praktischen Theologie, die sich "nicht mehr als Weiterführung und Konkretisierung der Dogmatik bzw. der Systematischen Theologie (versteht), sondern als ein selbständiger Maßstab"; dies wiederum entspreche der "neuen Überordnung der Praxis über die Wahrheit".<sup>11</sup> Sie aber sei dem theologisch geforderten "Primat des Logos vor dem Pragma"<sup>12</sup> entgegengesetzt und signalisiere einen "Vorrang der Anthropologie vor der Theo-

7: Die Krise der Katechese (s. Anm. 1), 14 f.

8 Ebd. 15.

9 Ebd. 15.

10 Ebd. 15; vgl. das Interview Kardinal Ratzingers, ebd. 68 f, wo er diese Entwicklung auf den Religionsunterricht bezieht, vom Überhang der Methode gegenüber den Inhalten spricht und feststellt, daß "dabei die Methode nicht mehr der von der Sache selbst gewiesene Weg ist (wie Aristoteles sie definierte), sondern zum Folterwerkzeug gegenüber dem Gegenstand wird... Solche Diktatur der Methode ist in Wahrheit Diktatur fremder Inhalte".

11 Ebd. 16.

12 J. Ratzinger, Theologische Prinzipienlehre. Baustein zur Fundamentaltheologie, München 1982, 339.

logie, die sich einer radikalen Anthropozentrik" eingeordnet habe.<sup>13</sup>

Ist also der Primat der Praxis mit seinen entsprechenden Implikationen nach Ratzinger pädagogisch der entscheidende Grund für die Krise der Katechese, so liege sie - theologisch gesehen - begründet in einer "Krise des Glaubens, genauer: des Mitglaubens mit der Kirche aller Zeiten".<sup>14</sup> Der feststellbare Schwund des Zutrauens in diesen Glauben habe es verhindert, "den Glauben ... als organische Ganzheit aus sich selbst darzustellen" und dazu verleitet, ihn "nur noch in ausschnittshaften Spiegelungen von einzelnen anthropologischen Erfahrungen her" zur Sprache zu bringen.<sup>15</sup> Dies bedeute in letzter Konsequenz, daß der Inhalt der Katechese heute weitgehend von einer Auslassung des Dogmas und durch die Konstruktion eines Glaubens "direkt von der Bibel her"<sup>16</sup> geprägt sei, was beinhalte, daß "die Bibel nicht mehr aus dem lebendigen Organismus der Kirche lebt und verstanden wird".<sup>17</sup>

Ziel und Aufgabe der Katechese können nach Ratzinger nur dann wieder sicherer erreicht und erfüllt werden, wenn die beiden von ihm herausgestellten Hauptprobleme, die die Krise der Katechese heute bewirken: "die Frage des Verhältnisses von dogmatischer und historisch-kritischer Schriftauslegung" und die "Verhältnisbestimmung von Methode und Inhalt"<sup>18</sup> eindeutig geklärt werden. Unter unserer Fragestellung ist letzteres Problem von besonderer Bedeutung. Welchen Lösungsvorschlag bietet Ratzinger an?

Nach ihm muß sich das Gefüge der Katechese aus den grundlegenden Lebensvollzügen ergeben, die den wesentlichen Dimensionen der christlichen Existenz entsprechen. Diese Struktur - keine "künstliche Systematik"<sup>19</sup> - sei seit den Anfängen der Kirche vorgezeichnet und habe u.a. besonders im Catechismus Romanus ihren Niederschlag gefunden: er sei "die Zusammenstellung des notwendigen Gedächtnisstoffes des Glaubens, der zugleich die Lebenselemente der Kirche spiegelt: Das Apostolische Glaubensbekenntnis, die Sakramente, der Dekalog und das Gebet des Herrn".<sup>20</sup> Ratzinger hebt die "einfache, theologisch und pädagogisch richtige Struktur" des Catechismus Romanus hervor und ist der Auffassung,

---

13 Die Krise der Katechese (s. Anm. 1), 16; vgl. ders., Zur Lage des Glaubens, München 1985, 72: Dies zeige sich in der Katechese darin, "einige Elemente des christlichen Erbes menschlich 'interessant' zu machen", sie hervorzuheben, andere "aus dem entgegengesetzten Grund" zu übergehen.

14 Die Krise der Katechese, 16.

15 Ebd. 16.

16 Ebd. 17.

17 Ebd. 19.

18 Ebd. 22.

19 Ebd. 32.

20 Ebd. 32.

daß das Verhältnis von Methode und Inhalt heute wieder in Anlehnung an den Catechismus Romanus zu bestimmen sei, der sich "des katechetischen Methodenproblems voll bewußt war".<sup>21</sup> Er habe dem Katecheten die Ordnung seiner Katechese, dem Adressaten entsprechend, überlassen, den Ansatz und Inhalt aber nach der "Autorität der Väter" bestimmt.<sup>22</sup> Ratzinger empfiehlt folglich als Weg aus der "Misere der neueren Katechese"<sup>23</sup> eine deutliche Trennung zwischen "dem Grundtext der Glaubensaussage", dem "eigentliche(n) Gehalt des zu Sagenden" und dem Kommentar, "den gesprochenen oder geschriebenen Texten und ihrer Vermittlung", die nicht "sich selbst zum Maßstab" werden dürften.<sup>24</sup> Dieser Weg sei der geforderte didaktische Weg der Katechese, der zur "Sache selbst gehört", weil er "einerseits der notwendigen Freiheit des Katecheten in der Beantwortung unterschiedlicher Situationen" dient und "andererseits für die Sicherung der Identität des Glaubensinhalts unerlässlich" ist.<sup>25</sup> Darum plädiert Ratzinger dafür, "die Stufen der katechetischen Aussage auch in ihren gedruckten Formen wieder deutlicher zu unterscheiden, d.h. den Katechismus als Katechismus zu wagen".<sup>26</sup>

Die religionspädagogisch relevanten Aussagen Kardinal Ratzingers lassen sich so zusammenfassen:

Die Erneuerung der Katechese soll erreicht werden

- a) durch eine materialkerygmatische Profilierung der Katechese als Darstellung des Glaubens in seiner organischen Ganzheit;
- b) durch eine damit verbundene und sie begründende Vorordnung des Logos vor dem Pragma, der Dogmatik vor der Religionspädagogik. Sie impliziert hermeneutisch die Position eines erkenntnistheoretischen Realismus. Pädagogisch besagt sie die Reduzierung der Didaktik auf die Methodik der Glaubensvermittlung, so daß die Religionspädagogik nicht "als ein selbständiger Maßstab" in der Glaubensvermittlung angesehen wird und ihre Methode der von der "Sache selbst" gewiesene Weg ist.

## 2. Die Aussagen Walter Kaspers

Vergleicht man die religionspädagogischen Anregungen und Bewertungen gegenwärtiger Religionspädagogik Kardinal Ratzingers für eine Erneuerung der Katechese mit den Aussagen von Walter Kasper im Umfeld der Vorstellung und Begründung

---

21 Ebd. 33.

22 Ebd. 37.

23 Ebd. 38.

24 Ebd. 38.

25 Ebd. 38.

26 Ebd. 39.

der Konzeption des neuen Katholischen Erwachsenen Katechismus, so läßt sich folgendes feststellen:

- a) Auch Kasper sieht in einer materialkerygmatischen Profilierung der Katechese eine entscheidende Voraussetzung für die Erneuerung der Katechese.<sup>27</sup>
- b) In der Elementarisierung und Konzentration des Glaubens auf das "Fundamentale und Zentrale" und durch Beachtung des katholischen Schriftprinzips soll und kann der Glaube in seiner organischen Ganzheit dargelegt werden.<sup>28</sup>
- c) Die theologische Notwendigkeit der Vorgegebenheit der "Sache" verbindet Kasper mit der hermeneutischen Position, diese "an sich" erheben und darstellen zu können. Daraus leitet er u.a. die prinzipielle und grundsätzliche Vorrangigkeit der Dogmatik vor der Religionspädagogik ab<sup>29</sup> und betont demzufolge die Vorordnung der Theorie vor der Praxis, des Inhalts vor der Methode.<sup>30</sup>
- d) Kasper übernimmt den Vorschlag Ratzingers nach Trennung von "Sache" und "Kommentar" in Anlehnung an den Catechismus Romanus.<sup>31</sup>
- e) Nach Kasper gibt es wegen der "Hypertrophie der Methode" Tendenzen in der Religionspädagogik, die zu tradierenden Glaubensinhalte erst durch die Methode zu ermitteln, also letztlich neue Inhalte der Glaubensvermittlung zu schaffen. Hier zeige sich ein Primat der Praxis, ein Primat des "Machens, Konstruierens und Praktizierens" vor dem des "Hörens und Empfangens", der "gewollt oder ungewollt letztlich auf die Abschaffung einer dem Menschen vorgegebenen Wahrheit als Grund, Norm und Ziel allen Erkennens und erst recht aller Verkündigung hinausläuft."<sup>32</sup>
- f) Kasper setzt so die Frage nach den Wegen der Vermittlung von Inhalten, die Frage nach der Wahrheitsfindung im Prozeß der Vermittlung durch den Adressanten (Aufgabe der Didaktik/Religionspädagogik) offenbar gleich mit der Frage nach

---

27 W. Kasper, Neue Inhalte der Glaubensvermittlung?, in: ThQ 166 (1985) 235-237, hier 236; ders., Der neue Katholische Erwachsenen Katechismus, in: KatBl 110 (1985) 363-370, hier 369; ders., Das Glaubensbekenntnis der Kirche. Zum Entwurf eines neuen katholischen Erwachsenen Katechismus, in: IKaZ 13 (1984) 255-270, hier 269; ders., Die Weitergabe des Glaubens. Schwierigkeit und Notwendigkeit einer zeitgemäßen Glaubensvermittlung, in: Einführung in den Katholischen Erwachsenen Katechismus, Düsseldorf 1985, 13-35, 21 ff.

28 Vgl. IKaZ 1984, 267 f.; KatBl 1985, 366 f. Zu dem hier angesprochenen Problemfeld ist eine Aussage von F. X. Kaufmann, Theologie in soziologischer Sicht, Freiburg 1973, 131 bedenkenswert: "In dem Maße, als in der Tradition ein gegenüber der Schrift selbständiges Kriterium der Richtigkeit theologischen Denkens gesehen wird, wird die Stellung der Hierarchie gegenüber den Theologen gestärkt."

29 Vgl. ThQ 1985, 236; KatBl. 1985, 369; IKaZ 1984, 269.

30 Vgl. KatBl 1985, 369; ThQ 1985, 235; IKaZ 1984, 270.

31 IKaZ 1984, 270 f.

32 ThQ 1985, 235; KatBl 1985, 269; ThQ 1985, 236.

der Bestimmung von Wahrheit (Aufgabe der Dogmatik).<sup>33</sup>

g) Kasper stellt fest, daß in der Frage nach dem "Verhältnis zwischen Dogmatik und einer sich von der Dogmatik emanzipierenden Religionspädagogik ... fundamentale Prinzipien katholischer Theologie und Glaubensvermittlung" auf dem Spiel stehen.<sup>34</sup>

Folgende Äußerungen von Kasper belegen m.E. zusammenfassend die große Nähe in der Argumentation zwischen ihm und Kardinal Ratzinger und verdeutlichen nochmals deren religionspädagogische Maximen: "Es sollte ... dem Katecheten die Freiheit gegeben werden, die er braucht, um die Katechese nach den ... Bedürfnissen seiner Katechumenen zu gestalten. Auch dies entspricht dem Vorbild des Römischen Katechismus. So erweist sich der vorliegende Katechismus auch in seiner didaktischen Selbstbegrenzung als ein weitmaschiges, offenes System. Er will didaktischen Sachverstand nicht gängeln, sondern freisetzen... Er will ... die Koordinaten und Dimensionen des Ganzen wieder deutlicher sichtbar machen. Er will nach einer oft einseitigen Betonung des Methodischen und Didaktischen die Sache selbst herausstellen und nach vielerlei Diskussionen über private Hypothesen und Theorien den für alle verbindlichen und allen gemeinsamen Glauben zur Sprache bringen: den Glauben des die Zeiten und Räume übergreifenden Wir der Kirche. Auf diese Weise will dieser Katechismus helfen, das überlieferte Glaubensbekenntnis der Kirche wie eine leuchtende Fackel an eine neue Generation weiterzugeben".<sup>35</sup>

### 3. Schlußfolgerungen

Die Ausführungen belegen eine weitgehende Parallelität in der religionspädagogischen Argumentation und Bewertung gegenwärtiger Religionspädagogik zwischen Kardinal Ratzinger und Walter Kasper und erweisen so die "Wirkungsgeschichte" der Rede Kardinal Ratzingers.<sup>36</sup> Sie verhelfen darüber hinaus dazu, den wissenschaftstheoretischen Hintergrund der Konzeption des neuen Katholischen Erwach-

33 Aufschlußreich ist hier die Kontroverse von P. Neuner und W. Kasper in der Süddeutschen Zeitung vom 31.8.1985 und der Nr. 228 desselben Jahrgangs, wo dieses Mißverständnis m.E. eklatant ist und zu Aburteilungen führt, die kaum sachlich gerechtfertigt sind.

34 ThQ 1985, 235.

35 IKaZ 1984, 270 f.

36 Diese zeigt sich auch in der Entscheidung der römischen Bischofssynode von 1985, einen "Katechismus bzw. ein Kompendium der ganzen katholischen Glaubens- und Sittenlehre" zu erstellen, "sozusagen als Bezugspunkt für die Katechismen bzw. Kompendien, die in den verschiedenen Regionen zu erstellen sind." Text In: HK 40 (1986) 44.

senenkatechismus zu erkennen und geben zugleich Anhaltspunkte für das Genus des neuen Katechismus.

Hält man sich an die aus der Geschichte der Katechismen entwickelte Typologie von A. Teipel<sup>37</sup>, so muß und will der neue Katechismus wohl kaum dem Genus eines Schulbuchs, einer Dogmatik, eines Glaubens- oder Arbeitsbuches zugeordnet werden, sondern dem Genus eines Lehrbuchs des Katholischen Glaubens und eines Handbuchs zur Unterweisung der Gemeinde. Beide Charakteristika sind nach Teipel auch typische Merkmale des Catechismus Romanus. Wie Bellinger aufgezeigt hat<sup>38</sup>, war es das Anliegen des Catechismus Romanus, den damaligen katastrophalen Verhältnissen im Glaubensbereich durch intensive Wissensvermittlung über Glaubensinhalte zu begegnen.

Nach seinem Urteil ist der Catechismus Romanus tatsächlich ohne großen Erfolg geblieben auf die wirkliche Glaubenserneuerung und -vertiefung. Gegenüber dem neuen Katechismus, dessen Verdienste voll anzuerkennen sind<sup>39</sup>, werden leider ähnliche Befürchtungen geäußert.<sup>40</sup> Ihnen könnte - auch nach Auffassung Kaspers - dadurch begegnet werden, daß der im neuen Katechismus vorgelegte katholische Glauben für die Katechese/Glaubensunterweisung einer didaktischen Bearbeitung unterzogen würde. Hierfür sind die "Praktiker" "freigesetzt", sie sollen "in eigener Verantwortung und Kompetenz" sich dieser Aufgabe widmen.<sup>41</sup> Ehe sie aber in Eigenverantwortung angegangen werden kann, müssen - auch zur Sicherstellung der Kompetenz - m.E. die sich bei Walter Kasper und Kardinal Ratzinger findenden Prämissen und Beurteilungen gegenwärtigen religionspädagogischen Tuns einer kritischen Klärung unterzogen werden. Die folgenden Überlegungen wollen dazu einen begrenzten Beitrag leisten.<sup>42</sup> Sie beziehen sich - pars pro toto - primär auf die Ausführungen W. Kaspers.

## II. Eine Herausforderung gegenwärtiger Religionspädagogik? - Wege zu einer Klärung

Nach Kasper und Ratzinger ist in der Religionspädagogik heute die Tendenz einer Verabsolutierung der Praxis, der Methode und des Erfahrungshorizontes

37 A. Teipel, Die Katechismusfrage, Freiburg 1983, 70 f.

38 G. Bellinger, Der Catechismus Romanus und die Reformation, Paderborn 1970.

39 So mit G. Biemer, Sprache des Glaubens, der Zeit. Über den neuen Erwachsenenkatechismus der Deutschen Bischofskonferenz, in: CiG 37 (1985) 381 f und G. Bitter, Ein Katechismus für Erwachsene?, in: Diakonia 17 (1986) 134-138.

40 Vgl. die Rezensionen von G. Lange, in: FAZ vom 8.11.1985; von U. Ruh, in: HK 39 (1985); von D. Emeis, in: ThR 81 (1985); von W. Langer, in: KatBl 110 (1985).

41 ThQ 1985, 237.

42 Vgl. auch J. Werbick, Vom Realismus der Dogmatik. Rückfragen an Walter Kaspers These zum Verhältnis von Religionspädagogik und Dogmatik, in: KatBl 110 (1985) 459-463.

des Adressaten unter Vernachlässigung bzw. Ausklammerung der Wahrheitsfrage und des kritischen Potentials des Glaubens bestimmend. Es herrsche eine Reduktion des Glaubens auf Erfahrung vor, und es bestehe ein bloßer Zirkel von Angebot und Nachfrage.<sup>43</sup>

Wenn diese Charakterisierungen von Ratzinger und Kasper ein getreues Spiegelbild gegenwärtiger religionspädagogischer Bemühungen und theoretischer Standortbestimmungen wären, dann würde zu Recht der Vorwurf der Mißachtung "fundamentale(r) Prinzipien katholischer Theologie und Glaubensvermittlung" erhoben. Reicht zur Begründung dieser Charakterisierungen aber ein knapper Hinweis auf die Anfänge der Korrelationsdidaktik?<sup>44</sup> Leugnet in der Religionspädagogik wirklich jemand ernsthaft die von Kasper zitierte These von Adorno über das Verhältnis von Theorie und Praxis?<sup>45</sup> Ist das Zitat eines Satzes von W. Klafki<sup>46</sup> hinreichend, um die Reduzierung der Didaktik auf die Methodik und die Nachordnung der Religionspädagogik gegenüber der Dogmatik fachwissenschaftlich zu begründen? Könnte es sein, daß bei Fragen wie etwa, ob der Religionspädagogik die Aufgabe der Methode, d.h. nur "der von der Sache selbst gewiesene Weg",<sup>47</sup> oder tatsächlich die der Didaktik der Glaubensvermittlung zuerkannt wird, ob die daraus von der Sache her sich ergebenden Konsequenzen für die Verhältnisbestimmung von Dogmatik und Religionspädagogik, Theorie und Praxis, Inhalt und Methode anerkannt und umgesetzt werden oder nicht, weniger "fundamentale Prinzipien katholischer Theologie und Glaubensvermittlung" an sich als vielmehr deren traditionelle praktische Konkretisierung zur Debatte steht? Welches Interesse aber würde sich dann hinter der Argumentation von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper verbergen?

#### 1. Zur Didaktik und Methodik der (Religions-) Pädagogik - Schaffen neuer Inhalte?

Wie aufgezeigt, ist es das Anliegen Kaspers und Ratzingers, den Primat des Kerygmas und Dogmas, d.h. der verbindlichen Glaubenswahrheit vor ihrer didaktischen Vermittlung im methodisch durchdachten Vermittlungsprozeß sicherzustellen. Theologisch steht m.E. dieser Sachverhalt prinzipiell außer Frage. Aus der grundsätzlichen theologischen Vorrangigkeit der Dogmatik vor der Religionspädagogik zu folgern, daß der Religionspädagogik nur die Aufgabe der Methode der

---

43 Kasper, in: IKaZ 1984, 269; J. Ratzinger, Dogmatische Prinzipienlehre (s. Anm. 12), 374.

44 Kasper, in: IKaZ 1984, 269.

45 ThQ 1985, 236.

46 KatBl 1985, 369.

47 Ratzinger, Die Krise der Katechese (s. Anm. 1), 68 f.

Glaubensvermittlung bliebe, deren Weg, Ziel und konkreter Inhalt sich aber aus der Sache selbst ergeben und daher von der Dogmatik als Fachwissenschaft vorgegeben seien, diese Position ist aus der Sicht von Didaktik und Methodik zu diskutieren.

#### a) Didaktik und "neue Inhalte"

Kasper sieht seine Auffassung "ziemlich genau den Intentionen eines so bedeutenden und angesehenen heutigen Pädagogen, Didaktikers und Bildungstheoretikers wie W. Klafki" entsprechen.<sup>48</sup> Wie aber ordnet Klafki Fachwissenschaft (Dogmatik) und Didaktik/Methodik (Religionspädagogik) einander zu und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die von Kasper eingeforderte Verhältnisbestimmung von Dogmatik und Religionspädagogik?<sup>49</sup>

Das Zitat von Klafki, das Kasper als Beleg anführt: "Methoden im strengen Sinn des Wortes gibt es nur als Wege zu bestimmten Zielen, und ob ein Weg richtig oder falsch, angemessen oder unangemessen ist, das richtet sich eben danach, ob er zum Ziel führt. Also: Man muß das Ziel kennen, um über den Weg entscheiden zu können"<sup>50</sup>, entstammt Ausführungen von Klafki, in denen er auf Gedanken seiner Abhandlung "Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik" zurückgreift.<sup>51</sup>

In diesem Aufsatz konkretisiert Klafki seinen Übergang von der mehr bildungstheoretischen zur kritisch-konstruktiven Didaktik und klärt zugleich das Verständnis und die Zuordnung von Didaktik und Methodik. Schon im Kontext seines bildungstheoretischen Ansatzes hatte Klafki unter Rückgriff auf einen ausführlich dargelegten Bildungsbegriff<sup>52</sup> festgestellt, daß der Unterricht sich seine Inhalte nicht unbesehen von den Fachwissenschaften vorschreiben lassen kann.<sup>53</sup> Vielmehr sei die Entscheidung über die Lehrinhalte abhängig von der didaktischen Analyse.<sup>54</sup> Die Didaktik habe es mit dem Was und Wozu der Lehre und des Unterrichts zu

---

48 KatBl 1985, 369.

49 Aus der Vielzahl der Literatur sei nur erwähnt: W. Klafki, Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik, in: B. Adl-Armini/R. Künzli (Hg.), Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, München 1980, 11-48; ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985; R. Merkert/W. Simon, Didaktik und Fachdidaktik Religion. Didaktische Grundpositionen und ihre Rezeption durch die Religionspädagogik, Köln 1979.

50 Klafki, Unterrichtsplanung (s. Anm. 49), 16 f.

51 In: W. Klafki/G. Otto/G. Schulz, Didaktik und Praxis, Weinheim 1979, 13-39.

52 Vgl. W. Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1963, 297 f.

53 W. Klafki, Didaktik, in: Pädagogisches Lexikon, hg. von H.H. Groothoff und M. Stallmann, Stuttgart 1961, 178.

54 W. Klafki, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Auswahl, hg. von H. Roth und A. Blumenthal, Hannover 1962, 10 ff.

tun, die Methode beschäftige sich mit dem Wie und Womit, "genauer gesagt: mit der Frage, auf welchen Wegen die jeweiligen Kinder und der durch die didaktische Analyse in seiner pädagogischen Bedeutung und Struktur ermittelte Bildungsinhalt zu einer fruchtbaren Begegnung geführt werden können. Schon diese Formulierung des methodischen Problems bringt die Abhängigkeit aller methodischen Planungen von didaktischen Überlegungen deutlich zum Ausdruck."<sup>55</sup> Mit anderen Worten: "Über Methoden kann nur diskutiert werden, wenn im engeren Sinn des Begriffs didaktische Vorentscheidungen, d.h. also Entscheidungen über Ziele und Inhalte gefallen sind."<sup>56</sup>

Dieser Kontext des Zitats von Klafki bei Kasper verdeutlicht zweifelsohne die Vorrangigkeit von pädagogischen Ziel- und Inhaltsentscheidungen gegenüber Methoden und Medienentscheidungen. Aber die These von der Vorrangigkeit beinhaltet bei Klafki auch sehr dezidiert, daß die Ziel- und Inhaltsentscheidungen Ergebnis der didaktischen Überlegungen sind, sie nicht einfach vorgegeben übernommen werden, sie "nicht dogmatische Setzungen oder bloße Übernahme aus ungeprüften Traditionen sein dürfen".<sup>57</sup> Klafki wehrt ausdrücklich dem Mißverständnis, daß man von vorgegebenen "Zielentscheidungen her die Entscheidungen in andere Dimensionen ableiten, deduzieren könnte. Alle vorgeblichen Ableitungsversuche" seien "selbst Mißverständnisse oder Erschleichungen".<sup>58</sup>

Wird also der Religionspädagogik - auch nach Kasper - eine eigenständige Verantwortung und Kompetenz in der Glaubensvermittlung zuerkannt, kann diese nicht mit Klafki auf die Methode redressiert werden. Vielmehr hat mit Klafki die Religionspädagogik im Kontext ihrer didaktischen Bemühungen einen eigenständigen und wesentlichen Beitrag zu leisten bei der Ziel- und Inhaltsbestimmung im Prozeß der Glaubensvermittlung, der sich nicht von der Fachwissenschaft einfach ableiten läßt noch vorgeschrieben werden kann, sondern von ihr anerkannt werden muß.

Die von Kasper und Ratzinger vertretene Position, daß das, was in der Dogmatik inhaltlich entfaltet wird, der Religionspädagogik nur zur situationsgemäßen methodisch durchdachten Anwendung aufgegeben sei und ihre Ziele aus der applikativen Umformulierung der Inhalte einfach ableitbar seien, dokumentiert zumindest eine unvollständige Aufnahme des gegenwärtigen pädagogischen/didaktischen

---

55 W. Klafki, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (s. Anm. 54), 21.

56 Klafki, Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik (s. Anm. 51), 17.

57 Klafki, Neue Studien (s. Anm. 49), 65.

58 Klafki, Zur Unterrichtsplanung (s. Anm. 49), 17; ebenso in: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (s. Anm. 49), 65.

Diskussionsstandes und erweist sich als "vordidaktisch".<sup>59</sup>

b) Methodik und "neue Inhalte"

Kasper stellt mit Ratzinger fest, daß die "Hypertrophie der Methode" dahin geführt habe, daß "die zu vermittelnden Glaubensinhalte ... erst durch die jeweilige religionspädagogische Methode ermittelt", also "neue Inhalte der Glaubensvermittlung" geschaffen würden.<sup>60</sup>

Insofern mit dieser Behauptung unausgesprochen auf Blankertz' Ausführungen über den "Implikationszusammenhang von inhaltlichen und methodischen Entscheidungen" rekurriert wird, ist mit Blankertz festzuhalten, daß von der Fachwissenschaft vorgegebene Inhalte überhaupt erst zu Unterrichtsthemen dadurch werden, daß sie unter bestimmten Fragestellungen zu denjenigen, denen diese Inhalte im Unterricht zugänglich werden sollen, in eine Beziehung gesetzt werden. Mit anderen Worten: Der didaktisch noch gar nicht qualifizierte und vieldeutige Inhalt eines "Sachverhaltes" wird erst im Licht bestimmter auf den Lernenden bezogener Zielsetzungen zum Unterrichtsthema. Dieser didaktische Entscheidungsprozeß ist nach Blankertz bestimmt von der "methodischen Leitfrage". Dieser Begriff bezeichnet die didaktische Aufgabe, "die individuell-subjektiven (anthropogenen) Voraussetzungen der Schüler mit dem objektiven Sachanspruch (der seinerseits sozial-kulturelle Bedingungen hat) zu vereinigen".<sup>61</sup> Um Mißverständnissen vorzubeugen, ist der Hinweis wichtig, daß der Begriff "Methode" bei Blankertz nicht identisch ist mit dem Terminus "Unterrichtsmethode". Nur weil und insofern Blankertz die Frage nach den Gesichtspunkten, unter denen ein vorgegebener Inhalt für Lernende als bedeutsam eingeschätzt wird, als "methodische Leitfrage" bezeichnet, kann er von der "themenbestimmenden" bzw. "themenkonstituierenden Funktion der Methode" sprechen. Dabei geht es aber gerade nicht - wie Ratzinger und Kasper meinen - um die Schaffung neuer Inhalte, sondern allein um die didaktisch begründete Auswahl und Darlegung vorgegebener Inhalte.

Diese Position vertritt von der Sache her auch Klafki.<sup>62</sup> Er verweist - wie aufgezeigt - mit Nachdruck auf die Abhängigkeit der Themen und Inhaltsbereiche von didaktischen Zielbestimmungen<sup>63</sup> und fordert dann, daß "die Unterrichtsmethode (Unterstreichung von mir) ... der jeweiligen Thematik adäquat sein müsse".<sup>64</sup>

59 So im Urteil auch Werbick, Vom Realismus der Dogmatik (s. Anm. 42), 460.

60 ThQ 1985, 235; Ratzinger, Theologische Prinzipienlehre (s. Anm. 12), 335.

61 H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München<sup>9</sup> 1975, 99.

62 Klafki, Neue Studien (s. Anm. 49), 64 ff.

63 Ebd. 68 f.

64 Klafki, Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik (s. Anm. 51), 31.

Sie wiederum kann nicht einfach aus der didaktisch erschlossenen Thematik deduziert werden, sie ist deshalb nicht nur bloß Mittel, "Instrumentarium des unterrichtenden Lehrers"<sup>65</sup>, sondern selbst konstitutiv für das Erreichen des Ziels, das als didaktisch begründetes eine sach- und schülersituationsgerechte Methode verlangt. Die Methodenfrage geht Klafki also sehr eindeutig unter einem pädagogischen Aspekt an als eine Dimension der Didaktik im weiteren Sinn<sup>66</sup>, und nicht nur unter einer eher technologischen Fragestellung, wie vorgegebene Ziele möglichst effektiv zu erreichen sind.

Nach diesen Überlegungen kann festgestellt werden, daß das von Kasper angeführte Zitat von Klafki in seinem Gesamtkontext<sup>67</sup>, in dem Klafki die Position der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vom Primat der Didaktik im engeren Sinn im Verhältnis zur Methodik charakterisiert, gerade eine Begründung für die Eigenständigkeit der Didaktik/Religionspädagogik gegenüber der Dogmatik und für die wechselseitige kritisch-konstruktive Abhängigkeit beider im Prozeß der Glaubensvermittlung ist. Klafki ist m.E. ein Kronzeuge dafür, weder die Didaktik auf (schlechte) Methode reduzieren noch das Methodische einfachhin der Immanenten Entfaltung der zu vermittelnden Inhalte nachordnen oder die Methode als Wirkfaktor neuer Inhalte deklarieren zu können.

Zeigt somit die Argumentation von Kasper und Ratzinger ein gewisses Defizit an pädagogischem Problembewußtsein, so ist nun zu fragen, ob in der gegenwärtig vorherrschenden katholischen Religionspädagogik Positionen vertreten werden, auf die das Urteil von Ratzinger und Kasper einfachhin zutreffen könnte.<sup>68</sup>

c) Zum Standort gegenwärtiger (katholischer) Religionspädagogik

Die Position von Klafki ist in der neueren Religionspädagogik aufgenommen worden.<sup>69</sup> In Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Didaktik innerhalb der Religionspädagogik wurden allerdings anfangs Bedenken geäußert, ob dieses didaktische Denken nicht zur Auflösung des Gegenstandes führen könne. Dem zu wehren, schlug z.B. seinerzeit Wegenast<sup>70</sup> vor - und hier zeigt sich m.E. eine deutliche Parallele zur Position von Ratzinger und Kasper heute -, "zuerst eine theo-

65 Ebd.

66 Ebd. 14.

67 Klafki, Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik (s. Anm. 51), 16 f.; ders., Zur Unterrichtsplanung (s. Anm. 49).

68 Vgl. hier die Aussage und den Argumentationsstil von Kardinal Ratzinger, Die Krise der Katechese (s. Anm. 1), 68: "Ich muß hier gestehen, daß meine Kenntnis der tatsächlichen Situation unserer Katechese begrenzt ist, so daß ich darüber keine bündigen Auskünfte geben kann. Aber ein Überhang an Methode gegenüber den Inhalten ist... mit Sicherheit festzustellen".

69 Vgl. den Überblick bei Merkert/Simon (s. Anm. 49), 172 ff.

70 K. Wegenast, Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik, Gütersloh 1965, 40 ff.; ders., Glaube-Schule-Wirklichkeit, Gütersloh 1970, 112-131.

logische Besinnung über das Fundamentale im Horizont theologischen Nachdenkens und dann eine pädagogische Bestimmung über dieses Fundamentale ... in der Ebene unserer säkularen Gesellschaft" durchzuführen.<sup>71</sup> Hier erscheint die didaktische Fragestellung eindeutig als Anhängsel der bereits vorher gefällten - theologischen - Entscheidung. Sie befindet sich nur noch über die Anwendung der bereits getroffenen Inhaltsentscheidung, denn "was im Religionsunterricht (oder in der Glaubensvermittlung generell, d.V.) gemacht wird, bestimmt die den Glauben reflektierende Theologie".<sup>72</sup> Zur Begründung dient ein Verständnis von Theologie, die eine eigene, für sie konstitutive "didaktische Dimension"<sup>73</sup> besitzt: Sie ist "Reflexion des Glaubens im Horizont des heutigen Menschen".<sup>74</sup> Ersetzt aber diese für eine gute Systematische Theologie immer geforderte und auch geleistete theologische Korrelation<sup>75</sup> einfachhin auch die didaktische in der Glaubensvermittlung?

War - in den 60er Jahren - die Antwort auf diese Frage durchaus von einer Nachordnung der didaktischen gegenüber den theologischen Überlegungen geprägt, so ist bei dieser Position die Religionspädagogik insgesamt nicht stehengeblieben.<sup>76</sup> Vielmehr wurde die Notwendigkeit einer eigenständigen Didaktik eingesehen und unter Aufnahme der Curriculum- und allgemeinen Didaktikdiskussion realisiert, gerade auch als Pendant zu einer bis dahin primär an der Theologie orientierten Fachdidaktik. Didaktik und Methode werden nicht mehr nur verstanden als Mittel zur bloßen Anpassung vorgegebener theologischer Inhalte an den Verstehenshorizont der Adressaten, sondern als eigenständige und konstitutive Größen für den jeweiligen konkreten Inhalt und die Ziele in der Glaubensvermittlung.<sup>77</sup> So sucht man z.B. in der für die gegenwärtige Religionspädagogik maßgebenden Korrelationsdidaktik, die im "Konvergenzmodell" des Würzburger Synodenbeschlusses "Der Religionsunterricht in der Schule" ihren kirchlich legitimierten Ort hat, nach Wegen - gegen einen einseitig traditions- oder problemorientierten Religionsunterricht -, nicht nur die Verknüpfung von überlieferten und heutigen Glaubenserfahrungen methodisch zu beschreiben oder zur Übersetzung der Sprache des Glaubens ins jeweilige Heute beizutragen, sondern grundsätzlich - in der Vermittlung des Glaubens - der Wechselbeziehung von Offenbarung Gottes und Erfahrung des Menschen gerecht zu werden, wobei es immer darum geht und gehen muß -

71 Wegenast, Glaube-Schule-Wirklichkeit (s. Anm. 70), 114.

72 Wegenast, Der biblische Unterricht (s. Anm. 70), 44.

73 Wegenast, Glaube-Schule-Wirklichkeit (s. Anm. 70), 91-111, hier 102.

74 Ebd. 101.

75 Vgl. die Äußerungen von Kasper, in: KatBl 1985, 366 f.

76 Vgl. für Wegenast nur seine Texte in: Religionspädagogik I. Wege der Forschung, hg. von K. Wegenast, Darmstadt 1981, 278 ff; 399 ff.

77 Vgl. pars pro toto: A. Exeler, in: Handbuch der Religionspädagogik II, hg. von E. Feifel u.a., Gütersloh 1974, 90-118; K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik III, Gütersloh 1982, 195 mit ausdrücklicher Aufnahme W. Klafkis.

kritisch und produktiv -, das "unglaubliche Mehr des Glaubens zur Geltung kommen zu lassen".<sup>78</sup>

Fachwissenschaftlich ist diese Methode als bedeutsam und "der Sache" selbst höchst adäquat beurteilt worden<sup>79</sup>, wobei aus theologischer und fachdidaktischer Perspektive die möglichen Gefahren und Einseitigkeiten einer Korrelationsdidaktik - u.a. ein einseitiges Frage-Antwort-Schema, eine anthropologische Engführung oder Funktionalisierung des Glaubens - gesehen, benannt und ihnen sehr dezidiert gewehrt wird, soll die Korrelationsdidaktik wirklich ihrem Namen entsprechen.<sup>80</sup> Neuere Unterrichtspläne für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr von 1984, die "dem Auftrag und den Erwartungen ... der Deutschen Bischofskonferenz"<sup>81</sup> entsprechen, bekennen sich programmatisch zur Korrelationsdidaktik. Sie aber kann nur realisiert werden, wenn "menschliche Fragen und theologische Antworten ... in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit und Unabhängigkeit" gesehen werden und "die einzelnen anthropologischen und theologischen Themen nicht mehr unvermittelt nebeneinanderstehen".<sup>82</sup> Sie setzt also gerade voraus, daß Glaubenswahrheiten so korrelierbar und vermittelbar sind, ohne sie korrigieren, verändern oder durch "neue" ersetzen zu müssen. Der Erfahrungshorizont des Adressaten ist in der Korrelationsdidaktik dennoch nicht einfachhin Kriterium oder gar Konstituens der Wahrheit des Glaubens. Die Korrelationsdidaktik impliziert aber, daß die Wahrheit des Glaubens nicht einfach der gläubigen Lebenspraxis vorgeordnet ist, sondern nur in und mit dieser Praxis verstanden werden kann und so notwendig auf sie verwiesen ist. Damit aber darf die didaktische Fragestellung gerade nicht in der vorgängigen Normativität kirchlicher Glaubensweitergabe aufgehoben sein.

Diese Überlegungen haben gezeigt, daß ein sachgerechtes Vorgehen in der Glaubensvermittlung, wie es heute z.B. mit Hilfe der Korrelationsdidaktik versucht wird, wohl kaum mit einer "Hypertrophie der Methode" oder des Erfahrungshorizontes des Adressaten zu Lasten der Wahrheitsfrage gleichzusetzen ist, noch zur

---

78 G. Fuchs, Einweisung ins Unglaubliche und Selbstverständliche. Zur theologischen Kunst des Korrelierens, in: rns 28 (1985) 84-90, hier 86.

79 Vgl. nur die Themenhefte der KatBl 103 (1978) Heft 2/3 und 105 (1980) Heft 2. G. Baudler, Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen, Paderborn 1984, 13-32.

80 Vgl. nur J. Werbeck, Wahrheit, die dem Menschen gut tut. Zur Diskussion um die Korrelationsdidaktik, in: KatBl 110 (1985) 326-336 und die Ausführungen im Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Grundlegung, München 1977, 13-20 und im Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr, München 1984, 241-245.

81 So Erzbischof J. J. Degenhardt im Vorwort zum Grundlagenplan, 3 und ähnlich im Zielfelderplan/Grundlegung, 6.

82 J. J. Degenhardt, Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr, in: rns 28 (1985) 77-79, hier 79.

Schaffung neuer Glaubensinhalte im Vermittlungsprozeß führt. Vor diesem Hintergrund stellt sich dann aber die Frage, warum Kasper zur Begründung seiner Beurteilung nur auf die Anfänge der Diskussion um die Korrelationsdidaktik verweist<sup>83</sup> und sie von dorthier auch heute als "Gefahr" für die Glaubensvermittlung ansieht. Welches Interesse könnte diese offensichtlich ungleichzeitige Argumentation bewirkt haben? Im weiteren Gedankengang ist nun der Frage nachzugehen, inwieweit die Feststellung von Kasper und Ratzinger, es gäbe in der gegenwärtigen Religionspädagogik und Praktischen Theologie "Tendenzen ... einer einseitigen Betonung der Praxis, welche letztlich auf die Abschaffung einer dem Menschen vorgegebenen Wahrheit ... hinausläuft", der Diskussionslage und dem Selbstverständnis dieser Disziplinen entspricht.<sup>84</sup>

## 2. Zum Theorie-Praxis Verhältnis in der Praktischen Theologie/Religionspädagogik - Geringschätzung einer vorgegebenen Wahrheit?

Die von Kasper unter Hinweis auf Adorno<sup>85</sup> getane Äußerung, daß die Verabsolutierung der Praxis totalitär und repressiv sei<sup>86</sup>, wird wohl kaum jemand bestreiten. Im Kontext des Kasperschen Zitats von Adorno äußert sich dieser über das seines Erachtens richtige Verhältnis von Theorie und Praxis: "Sind Theorie und Praxis weder unmittelbar eines noch absolut verschieden, so ist ihr Verhältnis eines von Diskontinuität. Kein stetiger Weg führt von der Praxis zur Theorie ... Theorie gehört dem Zusammenhang der Gesellschaft an und ist autonom zugleich. Trotzdem verläuft die Praxis nicht unabhängig von Theorie, diese nicht unabhängig von jener. Wäre Praxis das Kriterium von Theorie, so würde sie dem Thema probandum zuliebe zu dem von Marx angeprangerten Schwindel und könnte darum nicht erreichen, was sie will; richtete die Praxis sich einfach nach den Anweisungen der Theorie, so verhärtete sie sich doktrinär und fälschte die Theorie obendrein ... Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist ... nicht die Subordination. Sie stehen polar zueinander."<sup>87</sup>

Das Theorie-Praxis-Problem in der Praktischen Theologie ist im Veränderungsprozeß des Selbstverständnisses der Praktischen Theologie als Anwendungswissen-

83 In: IKaZ 1984, 269, ohne die Entwicklung von H. Halbfas selbst zu erwähnen: Vgl. H. Halbfas, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1982; ders., *Religionsunterricht in der Grundschule*, 3 Bde., Düsseldorf 1983-1985.

84 KatBl 1985, 369; ähnlich ThQ 1985, 235 f. Mit dem Problemfeld von Theorie-Praxis ist wiederum die Korrelationsmethode tangiert, die zugleich theoretisch und praktisch sein muß, weil es ihrem spezifischen Inhalt nach um eine Wechselbeziehung geht, die in sich selbst ein Handeln von Gott und Mensch ist. Vgl. ausführlicher Fuchs (s. Anm. 78) 86 f.

85 Th. W. Adorno, *Stichworte. Kritische Modelle 2*, Frankfurt 1969, 169-191.

86 Kasper, in: KatBl 1985, 369.

87 Adorno (s. Anm. 85) 189 f.

schaft hin zur Handlungswissenschaft auf dieser Basis erörtert worden.<sup>88</sup>

So entwirft u.a. Greinacher unter Aufnahme von Aspekten der Kritischen Theorie und der Politischen Theologie eine Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis in der Praktischen Theologie.<sup>89</sup> Er lehnt sowohl Primat der theologischen Theorie, verstanden als "ein kohärentes Gefüge normativer Aussagen, die sich an der Sache Jesu und ihrer Tradierungsgeschichte, an der heutigen kirchlichen Praxis und der heutigen gesellschaftlichen Situation orientiert"<sup>90</sup>, über die Praxis, als auch einen Primat der kirchlichen Praxis (sc. inclusive der Glaubensvermittlung), verstanden als "Handeln von Einzelnen oder von Gruppen, insofern es als öffentlich-kirchliches Handeln geschieht oder von den Betroffenen als solches verstanden wird", über die Theorie ab.<sup>91</sup> Greinacher plädiert - mit Adorno - für eine "bipolare Spannungseinheit" von theologischer Theorie und kirchlicher Praxis: "Theorie bedarf dauernd der Verifizierung bzw. Falsifizierung durch die Praxis. Diese muß von der Theorie immer wieder transzendiert werden".<sup>92</sup> M.a.W.: die Theorie "muß sich von der Praxis immer wieder infragestellen lassen" wie umgekehrt "die kirchliche Praxis reflektieren".<sup>93</sup> Damit diese "bipolare Spannungseinheit" verwirklicht werden kann, müssen die Theoretiker und die kirchlichen Amtsträger ihren Absolutheitsanspruch ... aufgeben. Praktiker, Amtsträger und Theologen müssen in einem dauernden Dialog stehen.<sup>94</sup>

Die Aufgabe der Praktischen Theologie in diesem Dialog sieht Greinacher in einer "praktisch-theologischen Hermeneutik"<sup>95</sup> im Ganzen der Theologie. Dabei könne die Praktische Theologie "den gefährlichen Zirkel einer sowohl deduktiven Rezeptologie wie einer ideologischen Anpassung"<sup>96</sup> durchbrechen. Dies gelänge dann und insofern sie "konstitutiv mitbeteiligt (würde) an dem Interpretationsgeschehen, in welchem die Sache Jesu und die gegenwärtige Situation sich gegenseitig auslegen" derart, daß "die richtigen Fragen gestellt werden, daß aber auch die

---

88 Vgl. N. Mette, Von der Anwendungs- zur Handlungswissenschaft. Konzeptionelle Entwicklungen und Problemstellung im Bereich der (katholischen) Praktischen Theologie, in: O. Fuchs (Hg.), Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theorie als Handlungstheorie, Düsseldorf 1984, 50-63; vgl. auch die entsprechenden Beiträge in: Praktische Theologie heute, hg. v. F. Klostermann/R. Zerfaß, München 1974, 65 ff.

89 N. Greinacher, Das Theorie - Praxis - Problem in der Praktischen Theologie, in: Praktische Theologie heute (s. Anm. 88), 103-118.

90 Ebd. 105.

91 Ebd. 104.

92 Ebd. 110.

93 Ebd. 111.

94 Ebd. 113.

95 Ebd. 115 f.

96 Ebd. 117.

praktisch vollzogenen Antworten in Kirche und Gesellschaft als ... 'locus theologicus' angesehen und in den hermeneutischen Vorgang hineingenommen werden."<sup>97</sup> Diese - auch von Adorno her entwickelte - Position<sup>98</sup> besagt, bezogen auf unsere Problemstellung der Zuordnung von Dogmatik (Theorie) und Religionspädagogik (Praxis), gerade nicht eine Überbewertung der Praxis in dem Sinne, daß sie grundsätzlich Wahrheitsnorm wird bzw. auf die Abschaffung einer vorgegebenen Wahrheit hinausläuft. Die Praxis ist nicht durch sich selbst schon legitimiert, noch alleiniger Maßstab der Wahrheit. Diese Position impliziert aber, weil die Praxis aus eigenem Glauben (d.h. aus der spontanen oder impliziten 'Theorie') folgt, daß sie zwar nicht dem Glauben, wohl aber der Theologie vorausgehen kann,<sup>99</sup> und daß die vorgegebene Wahrheit des Glaubens dem Glaubenden letztlich und eigentlich nur in und durch die Lebens-Praxis so gegeben ist, daß er sie verstehen kann. Diese Glaubenspraxis ist dann von der Theologie selbstkritisch zu reflektieren. Damit ist hier der Praxis aus Glauben hermeneutisch ein Ort zugewiesen, in dem "der Theologe von Natur aus immer 'der Nachzügler' gegenüber der christlichen Praxis (ist) ... Aber dieser Nachzügler ist dann für seine Zeit höchst notwendig und unersetzlich".<sup>100</sup> Dies bis in die Verhältnisbestimmung von Dogmatik und Praktischer Theologie/Religionspädagogik hinein anzuerkennen, wäre die Probe auf's Exempel einer wirklichen hermeneutischen Wende der dogmatischen Theologie.<sup>101</sup>

Trifft der Vorwurf von Ratzinger und Kasper aber nicht die Praktische Theologie, die sich als Handlungswissenschaft versteht und insbesondere an jene systematisch-theologischen Ansätze anknüpft, die den praktischen Grundzug allen Theologie-

97 Ebd. 116; vgl. die ähnliche Position in Konkretisierung auf das Verhältnis Dogmatik-Religionspädagogik bei Werbick, Vom Realismus zur Dogmatik (s. Anm. 42), 462 f.

98 Vgl. dagegen W. Kasper, der den Hinweis auf Adorno eher als Begründung einer einbahnigen Unterordnung der Praxis unter die Theorie zu benutzen scheint. Ist damit die hermeneutische Wende in der Dogmatik schon vollzogen?

99 So auch Ratzinger, Die Krise der Katechese (s. Anm. 1), 23: "Das Leben kann nicht warten, bis die Theorie zu Ende kommt; die Theorie braucht vielmehr den Vorgriff des Lebens, das immer heute ist. Der Glaube selbst ist eine Antizipation." Die "Unverzichtbarkeit der Theorie auch in der Kirche und für den Glauben bedeutet doch nicht, daß der Glaube in Theorie aufzulösen wäre oder vollends von der Theorie abhängig würde".

100 E. Schillebeckx, Christliche Identität und kirchliches Amt. Plädoyer für den Menschen in der Kirche, Düsseldorf 1985, 23.

101 Vgl. hier Ratzinger, Die Krise der Katechese (s. Anm. 1), 23: Das Zitat von Anm. 99 ist m.E. ein Hinweis auf die Problemlage. Aus den grundsätzlichen Erwägungen werden aber bei Ratzinger kaum entsprechende Konsequenzen für die Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis gezogen. Zur hier angesprochenen Position vgl. auch W. Pannenberg, Wissenschaftstheorie und Theologie, Frankfurt 1973, 426 ff und P. Eicher, Theologie. Eine Einführung in das Studium, München 1980, 141 ff.

treibens hervorheben?<sup>102</sup>

Ursprünglich bezieht sich diese Praktische Theologie u.a. auf J. B. Metz. Ohne dessen Position in extenso darlegen zu müssen, kann m.E. festgestellt werden, daß die These vom "Primat der Praxis", unter dem nach Metz Theologie zu treiben ist, nicht unkritischen Aktionismus und Theorielosigkeit bedeuten kann noch darf. In seiner praktischen Fundamentaltheologie geht er aber "davon aus, daß gerade jene Versuche als unkritisch und scheintheoretisch zu gelten haben, die die Theologie in 'reiner Theorie' oder in 'absoluter Reflexion' zu begründen suchen."<sup>103</sup> Metz beruft sich für seinen Ansatz "auf die praktische Grundverfassung des Logos der christlichen Theologie".<sup>104</sup> Für ihn bedeutet das Wort vom "Primat der Praxis"<sup>105</sup> gerade keine Abwertung der Theorie, wohl aber ist es eine prägnante Herausstellung des hermeneutischen Grundproblems der Theologie heute: das Verhältnis von Glaubensverständnis und Praxis, das nach Metz im Kontext einer praktisch-dialektischen Hermeneutik christlicher Praxis angegangen werden muß.<sup>106</sup> Erst von hier stellt sich dann verschärft die Frage nach den Subjekten und Funktionen der Theologie und der Wahrheit unter dem "Primat der Praxis".

Die Position von Metz ist von der Grundauffassung geprägt, "daß Theologie nicht einfach subjektlose Themen tradieren und ausarbeiten" und daß es keine "subjektlose Wahrheit" geben kann.<sup>107</sup> Sie impliziert aber gerade keine Unterordnung der Wahrheit unter die Praxis, keine "Liquidation des Wahrheitsbegriffs"<sup>108</sup>, wohl aber eine Konvergenz zwischen "Wahrheit und Relevanz insofern, als Wahrheit für sie (die praktische Fundamentaltheologie, d.V.) zu jener Relevanz wird, die für alle Subjekte gilt."<sup>109</sup>

Diese knappen Hinweise verdeutlichen m.E. schon hinreichend, daß nur dann, wenn Wahrheit von vornherein als Korrelat rein theoretischer Vernunft erfaßt oder gar als Produkt absoluter Reflexion verstanden wird und folglich die praktische Grundverfassung des Wissens um Wahrheit nicht so akzeptiert wird, daß sie in die Hermeneutik der Dogmatik konstitutiv eingeht, der Verdacht geäußert werden kann, der angemahte "Primat der Praxis" führe zur Liquidation des Wahrheitsbegriffs.

---

102 Vgl. O. Fuchs (Hg.), *Theologie und Handeln* (s. Anm. 88); N. Mette/H. Steinkamp, *Sozialwissenschaften und Praktische Theologie*, Düsseldorf 1983.

103 J. B. Metz, *Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie*, Mainz 1977, 47.

104 Ebd.

105 Ebd. 49.

106 Ebd. 53 f.

107 Ebd. 55.

108 Ebd. 56.

109 Ebd. 57.

Auf der letztgenannten Position aber scheint Kasper mit seiner Option für die "realistische Erkenntnistheorie und Methode der philosophischen und theologischen Tradition im Unterschied sowohl zum Materialismus (auch zum dialektischen Materialismus mit seinem Primat der Praxis) wie zum Idealismus"<sup>110</sup> - trotz aller genannten Kautelen - faktisch zu bestehen.<sup>111</sup> Für Ratzinger ist diese Position die einzig mögliche: "Theologie hat es mit Gott zu tun, und sie fragt philosophisch ... Gerade wenn sie dem praktischen Gehalt des Evangeliums - der Rettung des Menschen - die Treue halten möchte, muß sie zuerst scientia speculativa und darf sie nicht sofort scientia practica sein: Sie muß den Primat der Wahrheit aufrechterhalten, die in sich selber steht und zuerst in ihrem Selbersein zu erfragen ist, ehe sie an ihrem Nutzen für das menschliche Tun gemessen wird."<sup>112</sup> Andere Positionen sind seiner Auffassung nach u.a. neo-marxistisch beeinflusst, und "radikal genommen besagt diese Sicht, daß Wahrheit nicht Maß, sondern Produkt der Praxis sei ... Auch wo man nicht soweit geht, erlischt der Glaube an eine konstant sich aussagende Wahrheit, von der man aus Fakten verbindlich messen könnte."<sup>113</sup>

Treffen diese Feststellungen wohl kaum die tatsächliche Position einer praktischen Fundamentaltheologie in der Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis und der Vorgegebenheit von Wahrheit, so sind sie m.E. auch kein getreues Spiegelbild der Bemühungen um eine differenzierte Klärung des Theorie-Praxis-Problems in der Praktischen Theologie, die sich auf der Grundlage einer kommunikativen Handlungstheorie entwickelt,<sup>114</sup> und in der Religionspädagogik heute.<sup>115</sup> Sie sind aber Maßstab einer Beurteilung gegenwärtiger Strömungen in der katholischen Theologie und Religionspädagogik, die je auf ihre Weise auf die praktische Grundverfassung des Wissens um die Wahrheit des Glaubens rekurrieren, und entscheidende Koordinaten für die konzeptionelle Begründung eines neuen Katechismus als Vorlage einer "konstant sich aussagenden Wahrheit, von der aus man

110 KatBl 1985, 369.

111 Vgl. demgegenüber seine Ausführungen zur geschichtlichen Dimension der theologischen Wahrheit unter bewußter Aufnahme der Position des Idealismus: W. Kasper, *Dogma unter dem Wort Gottes*, Mainz 1965, 106 ff; auch ders., *Glaube und Geschichte*, Mainz 1970, 49 ff.

112 Ratzinger, *Theologische Prinzipienlehre* (s. Anm. 12), 336.

113 Ebd. 326; vgl. auch 334 f; eine andere Position wird m.E. in dieser Aussage deutlich: "Die Praxis folgt der Wahrheitsfindung nicht einfach als etwas Sekundäres nach, sie gehört vielmehr in diese selbst mit hinein." (Ebd. 315).

114 Vgl. die entsprechenden Beiträge u.a. in: O. Fuchs (Hg.), *Theologie und Handeln* (s. Anm. 88); H. Peukert, *Wissenschaftstheorie - Handlungstheorie - Fundamentale Theologie*, Düsseldorf 1976; H. U. v. Brachel/N. Mette (Hg.), *Kommunikation und Solidarität*, Münster 1985.

115 Vgl. dazu den Überblick bei U. Hemel, *Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche*, Düsseldorf 1986, 104 ff; W. Bartholomäus, *Einführung in die Religionspädagogik*, München 1983, 102 ff; *Handbuch der Religionspädagogik II*, hg. v. E. Feifel u.a., Gütersloh 1974, 233 ff.

Fakten verbindlich messen" kann.<sup>116</sup>

### III. Ergebnis

Unsere Überlegungen insgesamt haben aufgewiesen, daß die Bewertung und die Aufgabenbestimmung von Religionspädagogik im Umfeld der Vorstellung des neuen Katholischen Erwachsenenkatechismus auf einer Ebene verlaufen, die den Reflexionsstand der Religionspädagogik und ihr Selbstverständnis heute zu Fragen der Didaktik und Methodik nur unzureichend wiedergibt. Die von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper gebotene Situationsbeschreibung gegenwärtiger religionspädagogischer Praxis scheint kaum dem tatsächlichen Sachverhalt zu entsprechen. Sie kann eher als eine einseitige Konklusion aus neueren religionspädagogischen Ansätzen gewertet werden. Nur wenn diese wirkliche die Realität in der heutigen Religionspädagogik zutreffend beschreiben würde, ständen "fundamentale Prinzipien katholischer Theologie und Glaubensvermittlung" zur Debatte. Erweist sie sich aber der Sache nach als nicht adäquat, dann stellt sich verstärkt die Frage nach dem leitenden Interesse einer solchen Argumentationsweise.

Gegenwärtig sind Bestrebungen unübersehbar, daß die Dogmatik (wieder) die Rolle einer vorrangigen theologischen Wissenschaft spielen soll.<sup>117</sup> In dieser Option für das hierarchisch gegliederte Modell von Theologie wird - Theologie sich dadurch selbst verkürzend? - Gewicht gelegt auf die "Inhalte" des Glaubens, die Religionspädagogik de facto (nur) als "Anwendungswissenschaft" der Systematischen Theologie verstanden und so eine einseitige Abhängigkeit präsumiert. Eine eigene theologische Kompetenz wird hier der Religionspädagogik wohl kaum zuerkannt. Diese deduktive Sicht der Religionspädagogik, die vorherrschend war am Ende des 19. Jahrhunderts und deren Einfluß im materialkerygmatischen Konzept der Glaubensunterweisung m.E. noch deutlich ist<sup>118</sup>, erschwert bzw. verunmöglicht eine notwendige und fruchtbare wechselseitige Rückkopplung der theologischen Disziplinen. Oder wird sie hier gar als nicht notwendig angesehen?

Wenn Kritik an "einer sich von der Dogmatik emanzipierenden Religionspädagogik"<sup>119</sup> geübt wird, dann vermag sich hinter dieser Formulierung die eben be-

---

116 Ratzinger, Theologische Prinzipienlehre (s. Anm. 12), 335: "Die grundsätzliche Absage an einen Katechismus, die wir in den letzten 10 Jahren erlebt haben, ist wohl das deutlichste Beispiel für eine solche Einstellung, die sich von der Praxis der Vermittlung her die Sache bestimmen läßt und nicht mehr von der Sache her nach deren möglichen Vermittlungen sucht".

117 Vgl. Hemel (s. Anm. 115), 126 ff.

118 Vgl. nur die Aufsätze von J. A. Jungmann und F. X. Arnold, in: Religionspädagogik II. Wege der Forschung, hg. v. K. Wegenast, Darmstadt 1983, 83 ff.

119 W. Kasper, in: ThQ 1985, 235.

schriebene Option verbergen. Soll der Vorrang der Dogmatik gegenüber der Religionspädagogik bzw. allen theologischen Fächern (wieder) hergestellt bzw. für die Zukunft neu betont werden, dann ist m.E. verständlich - wenn auch nicht akzeptabel -, daß mögliche immanente Fehlentwicklungen gegenwärtiger Religionspädagogik als die Realität religionspädagogischer Arbeit bestimmende Größen bezeichnet und als Erweis einer notwendigen Neuorientierung benannt werden.

Fachwissenschaftlich beinhaltet ein solches interessegeleitetes Vorgehen allerdings - bewußt oder unbewußt - eine ungleichzeitige Argumentation: aus der Sicht der Religionspädagogik wird offensichtlich vordidaktisch argumentiert und aus der Sicht der Hermeneutik ein Rückfall in die "Vor-Moderne"<sup>120</sup> nicht ausgeschlossen.

Abschließend bleibt zu hoffen, daß über das Verhältnis von Dogmatik und Religionspädagogik im Interesse beider weiter reflektiert wird mit dem Ziel einer innertheologischen, von der Sache her gebotenen kritischen Kooperation, denn beide Disziplinen gemeinsam haben eine zutiefst theologische und praktische Aufgabe: die Weitergabe des Glaubens.<sup>121</sup>

Prof. Dr. Dr. Richard Schlüter  
Bredenweg 12  
4791 Altenbeken

---

120 So G. Stobbe in seiner Analyse der Position von Gadamer, auf die Kasper rekurriert, in: Art. Hermeneutik, in: NHTHG II, 175; vgl. auch die Argumentation von Werbick, Vom Realismus zur Dogmatik (s. Anm. 42), 461 f.

121 Vgl. dazu K. Rahner, Art. Theologie, in: Herders Theologisches Taschenlexikon VII, 236-247, 239 f.

HANS-GÜNTER HEIMBROCK

JESUS DER "RABBI" - EIN MODELL FÜR RELIGIONSLEHRER HEUTE?

1 Seit einigen Jahren werden Selbstverständnis und Berufsbild von Religionslehrern in der Religionspädagogik wieder breiter diskutiert. In die Erforschung der Bedingungen für Krisen im Rollenverständnis hat man zunehmend auch sozialwissenschaftliche Hilfstruppen eingespannt.<sup>1</sup> Dabei ergeben sich nicht nur differenziertere Einsichten in ehemals abgeblendete Faktoren beruflicher Tätigkeiten wie bestimmte biografische Konstellationen oder institutionelle Konfliktpotentiale in so oder so strukturierten Bildungsinstitutionen, die eben bei der konventionell verstandenen Beschäftigung mit der "Sache" eines Religionsunterrichts nicht an den Tag kamen. Oft relativiert solche empirische Forschung lange gepflegte, aber persönlich belastende Idealvorstellungen von "Beruf und Berufung" evangelischer Lehrer. Zuweilen relativiert sie auch neue, aber rasch verbreitete Klischeevorstellungen von angeblich dominierenden Konfliktmechanismen für Religionslehrer.<sup>2</sup>

Die für die pädagogische Praxis insgesamt hilfreiche Öffnung der religionspädagogischen Berufsbildforschung hat jedoch, soweit ich sehe, bei aller Erweiterung der Perspektive einen Bezugspunkt für die pädagogische Selbstrolle und für berufliches Handeln völlig vernachlässigt. Die Frage nämlich, ob und wie sich christliche Lehrer und Erzieher heute unter vielen anderen Bezugsgrößen und Bezugspersonen a u c h an der Person Jesu von Nazareth orientieren können. Genauer

---

1 Vgl. dazu neben der älteren Untersuchung von H. Zabel, *Religionslehrer* (1970) Dortmund 1971 vor allem B. Schach, *Der Religionslehrer im Rollenkonflikt*. München 1980, Chr. Grelllein, *Religionsunterricht an Gymnasien - eine Chance für volkshirchliche Pfarrer*. Diss. theol. München 1983 sowie die Göttinger Studien von K. Kürten, *Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion*. Neukirchen 1986. - Zu stärker biografisch orientierten Beiträgen vgl. u. a. K. E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik Bd. 3 Gütersloh 1982, 99-119. (Die stille Reise - Lebenslauf und religiöse Lebenslinie)*, M. Kassel, *Tiefenpsychologische Anmerkungen zur Persönlichkeit des Religionslehrers*. in: H.-G. Heimbrock (Hg.), *Religionslehrer - Person und Beruf*. Göttingen 1982, 133-159, sowie H.-G. Heimbrock, *Zur Bedeutung der Selbstfindung für das Berufskonzept des Religionslehrers*, ebda. 160-182. Vgl. insgesamt zur Lit.: W. Simon, *Der Religionslehrer im Brennpunkt des religionspädagogischen Interesses*, in: Rpb 17/1986, 64-78 sowie P. Biehl, *Beruf: Religionslehrer. Schwerpunkte der gegenwärtigen Diskussion*, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 2/1985, Neukirchen-Vluyn 1986.*

2 So konnte K. Kürten (s. Anm. 1) mit empirischen Befunden die weit verbreitete Meinung widerlegen, daß für Religionslehrer vorzugsweise die Institution Kirche einen Konfliktfaktor darstelle.

gesagt, inwiefern sie sich an diesem Jesus in seiner neutestamentlich breit überlieferten Tätigkeit eines Lehrers orientieren.<sup>3</sup>

Diesen blinden Flecken finde ich erstaunlich auch mit Blick auf anderes in der Entwicklung der neueren Religionspädagogik. Daß das Interesse an der Bibel im Religionsunterricht - aus ganz unterschiedlichen Intentionen heraus - wieder gewachsen ist, kann niemand mehr übersehen. Sicher hat auch sozialwissenschaftliche Anreicherung biblischer Hermeneutik<sup>4</sup> mit dazu beigetragen, daß die Exegese wieder zur klassischen Bezugsdisziplin der Religionspädagogik zu werden verspricht, so wie sie es auf evangelischer wie katholischer Seite in einer bestimmten Phase einmal war. Doch auch hier scheint mir bei aller Beschäftigung mit der Geschichte und Überlieferung Jesu das eine Element beharrlich ausgeblendet: die in den Evangelien von Mk 1,27 an weitergegebene und noch im Johannesevangelium stetig betonte Aussage, daß Jesus u.a. als Lehrer aufgetreten ist.

Allerdings muß man zugeben, daß für die Aufrechterhaltung des Berührungstabus gegenüber dem Lehrer Jesus von Nazareth als Lehrer für Religionspädagogen heute Argumente ins Feld geführt werden können, exegetische, theologiegeschichtliche und sozialwissenschaftliche. Es ist kein bloßes Versehen, daß man diesen "Lehrer" übersehen hätte.

Derjenige, von dem der jüdische Lehrer Nikodemus nach der Komposition des vierten Evangeliums bekennt: "Meister, wir wissen, daß du bist ein Lehrer von Gott gekommen" (Joh 3,2), der scheint eben damit einem naiven Gebrauch als Modell für irdische Magister von vornherein entzogen. Und alles, was die christliche Kirche über die Exklusivität dieses Menschen Jesus von Nazareth als dem Christus Gottes nach Ostern sonst noch ausgesagt hat, das erweitert theologisch solchermaßen den Abstand zwischen ihm und uns, daß auch die Versuche der Identifikation in einem Punkt, der lehrenden Tätigkeit, unstatthaft erscheinen. Vom Wanderprediger Jesus dürfen Christen, die diesen Menschen als den Christus bekennen, auch nicht für ihr ganz menschlich-begrenztes pädagogisches Geschäft lernen, so scheint es.

In welche theologischen Irrgärten sich derjenige begibt, der solche Warnungen geringschätzt, kann man an entsprechenden Versuchen rationalistischer Theologie der

3 Diese Anfrage trifft selbstverständlich auch meine eigenen bisher zum Thema vorgelegten Arbeiten. Zu den wenigen Ausnahmen der Regel zählt u. a. die ältere Literatur, die J. Meyer, Das Berufsbild des Religionslehrers. Eine Untersuchung der religionspädagogischen Literatur von der Neuscholastik bis heute. Zürich 1984, 52, nennt; ferner H. Halbfas, Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 2, Düsseldorf/Zürich, wo zumindest flüchtige Erinnerung an Jesus, den Lehrer einfließt (33, 43).

4 Ich verweise dazu exemplarisch auf die Arbeiten von G. Theissen sowie auf das Themaheft EvErz 35 (1983) "Bibelauslegung: Experimente Methoden", Heft 3.

Aufklärungszeit ablesen. Sicherlich ist Lessings These "Und so ward Christus der erste zuverlässige, praktische Lehrer der Unsterblichkeit der Seele"<sup>5</sup> im Rahmen einer Neuformulierung theologischer und religionspädagogischer Bildungstheorie heute von Belang. Aber die vor allem im 18. Jahrhundert reichlich versuchte Entfaltung eines vorzugweise pädagogischen Jesus-Bildes<sup>6</sup> muß im ganzen heute als, historisch vielleicht verständliche, sachlich jedoch zu unhaltbare pädagogisch-moralische Reduktion der Christologie gelten, als daß man für eine theologisch reflektierte Perspektive für gegenwärtige Religionslehrer daraus wie aus dem vollen schöpfen könnte.

Schließlich empfiehlt sich angesichts zahlreicher Übertragungsfehler bei religionspädagogischen Anleihen an sozialwissenschaftlicher Forschung Behutsamkeit im Umgang mit dem "Rabbi Jesus" auch aus anderen Gründen. Keine Schule der Gegenwart und der erwartbaren Zukunft wird christliche Erziehung unter den gleichen sozialen und politischen Bedingungen anzubieten haben, wie diese für jüdische Lehrer am Ende des Altertums vorlagen. Und eine berufliche Identität inmitten krisenhafter Umbrüche mit u.a. der Folge massenhafter Lehrerarbeitslosigkeit, auch von Religionslehrern, kann nicht einfach durch geschichtsvergessenen Kopfsprung in noch so heilige Traditionen wiedergewonnen werden. Vom antiken "Meister" der Toraauslegung kann man für hochspezialisierte professionalisierte Pädagogenarbeit heute nicht lernen, jedenfalls nicht in unreflektierter Imitation.

Wenn man es unternehmen will, angesichts solcher Einsprüche die Fragestellung dennoch weiterzuverfolgen, so darf weitere Reflexion sicherlich die gebotene inhaltliche und methodische Distanz nicht außer Acht lassen. Es kann also von vornherein nicht um eine naive pädagogische Variante einer immanenten Vorbildjesuologie gehen. Und Vorsicht geboten ist gleichermaßen gegenüber einer sozialgeschichtlich unreflektierten Übertragung gegenwärtiger soziologischer Kategorien auf biblische Texte. Für nicht einfach abwegig halte ich dagegen den Versuch, von Seiten der Religionspädagogik aus ältere Ansätze zur Analyse eines "Urchristlichen Erziehungsdenkens"<sup>7</sup> aufzugreifen, gerade auch unter Betonung einer "Christozentrik der Katechese".<sup>8</sup> Allerdings verstehe ich darunter mehr als rein applikative Vermittlungsprobleme

5 G. E. Lessing, Die Erziehung des Menschengeschlechts, 1780, § 58.

6 Kostproben dazu bei A. Schweitzer, Geschichte der Leben-Jesu-Forschung (1909), Bd. 1, Nachdruck München/Hamburg 1966, 69-78. Vgl. auch das Referat entsprechender Quellen bei U. Gerber, Christologische Entwürfe, Zürich 1970, 92-130.

7 Vgl. W. Jentsch, Urchristliches Erziehungsdenken, Gütersloh 1951.

8 D. Emeis, Jesus Christus - Lehrer des Lebens. Katechetische Christologie, München 1986, 15.

von zuvor geklärten Inhalten.<sup>9</sup>

Wenn auch nicht ganz frei von methodischen Mängeln, so zielt doch der Versuch von H. Schmidt<sup>10</sup> in Richtung meiner Fragestellung, insofern er nach einem "Lehrerbild des Neuen Testaments"<sup>11</sup> als neuer Orientierungsgröße für die gegenwärtige religionspädagogische Diskussion sucht. Ich möchte diesen Versuch aufnehmen, mich dabei allerdings nicht nur an die "Lehre Jesu" sowie an die urchristlichen Lehrer nach Jesus halten, wie Schmidt dies - christologisch ganz unverfänglich - tut. Ermutigt dazu fühle ich mich u.a. durch die Tatsache, daß eine ganze Reihe von Exegeten in neueren Beiträgen der Frage nach biblischen Modellen für Lehrereisen heute im Blick auf das Alte Testament<sup>12</sup>, speziell aber auch hinsichtlich der Lehrtätigkeit des Jesus von Nazareth nachgegangen sind.<sup>13</sup>

Und geradezu herausgefordert scheint mir zu solchen Fragen die Religionspädagogik durch jüngste kirchliche Positionsbeschreibungen wie etwa der Text "Lehren und Lernen als Aufgabe der Kirche in Konfirmandenarbeit und Religionsunterricht", welcher der Landessynode der Ev. Kirche im Rheinland im Frühjahr 1986 zur Beratung vorgelegt wurde und gegenwärtig weiter diskutiert wird.<sup>14</sup> Denn dort zählen "Nachfolge" und andere "biblische Elemente des Leben und Lernens (S. 5ff.)" ausdrücklich zu den theologischen Leitformeln gegenwärtiger religiöser Erziehung. Zu fragen wird aber sein, ob und wo ggf. - unbeschadet eines theologisch zu Recht behaupteten prae des einen Lehrers, demgegenüber alle Menschen stets Lernende bleiben, - aus dem biblischen Befund über den "Rabbi" Jesus Hinweise zur beruflichen und persönlichen Orientierung gegenwärtiger Religionslehrer zu entnehmen sind.

2 Unter den zahlreichen Titeln, mit denen Mitglieder christlicher Gemeinden und Gruppen die Person und die Tätigkeit des Jesus von Nazareth zu umschreiben ver-

9 Darin unterscheidet sich mein Interesse ausdrücklich von D. Emeis (s. Anm. 8), der sein Unternehmen auf die schlichte Formel bringen kann: die katechetische Christologie hat "Inhalte an Lernende zu vermitteln" (18). Bei Emeis verschwindet denn auch bezeichnenderweise Jesus, der Lehrer als bald hinter Jesus dem Prediger bzw. der Predigt des Jesus Christus.

10 H. Schmidt, Schlichten - trösten - ordnen - und Jesus groß machen, in: H. Hanisch u. a., Qualifiziert als Lehrer und Erzieher im Religionsunterricht, Stuttgart/München 1978, 129-162.

11 Ebd. 147.

12 Vgl. dazu J. M. Schmidt, Der Gott der Väter - der Gott der Lehrer, in: H.-G. Heimbrock (Hg.), Religionslehrer (s. Anm. 1), 183-205, wo insbesondere auch Mose in seiner Modellfunktion zur Sprache kommt. Auch E. Schawe, Gott als Lehrer im Alten Testament, Diss. theol. Fribourg 1979, ist in diesem Zusammenhang zu nennen.

13 U. a. einen guten forschungsgeschichtlichen Überblick bietet R. Riesner, Jesus als Lehrer. Tübingen 1981.

14 Vgl. dazu auch das gleichnamige Referat von H. Schröer, in Schule + Kirche, 1/1986, 36-40.

suchten, gehören nach biblischem Zeugnis insbesondere zwei in unseren Zusammenhang, zwei, die seit Luthers Übersetzung des Neuen Testaments mit "Meister" wiedergegeben werden: das aus dem Hebräischen übernommene Wort "Rabbi"<sup>15</sup> und das griechische Wort "didaskalos".<sup>16</sup>

Von Bedeutung für eine differenziertere Analyse wären darüberhinaus auch die Begriffe 'Lehre' (didache) sowie die Charakterisierung derjenigen Gruppe von Menschen, die im Gegenüber zum 'Lehrer Jesus' als seine 'Schüler' (mathetes)<sup>17</sup>, bezeichnet werden, woraus wiederum Luther in seiner Übertragung 'Jünger' gemacht hat.

In der Beschränkung auf die beiden erst genannten Ausdrücke seien nun einige wichtige Elemente der Jesus-Überlieferung skizziert. Auffallend ist insgesamt, daß das Neue Testament nicht in allen seinen Schriften und nicht in allen Stufen seiner Überlieferung bzw. in je spezifischen sozialen Orientierungen der Traditionsbildung durchgängig vom Lehrer Jesus spricht.

Gegenüber gehäuftem Sprachgebrauch bei zweien der Synoptiker tritt diese Prädikation im Lukas-Evangelium zurück. Das aus ganz anderen Quellen schöpfende und für ganz andere Menschen verfaßte Johannes-Evangelium dagegen macht wiederum deutlicheren Gebrauch von "Rabbi" und 'Lehrer' in bezug auf die Charakterisierung Jesu. Erstaunlich angesichts dessen mutet es an, wenn dann der profilierteste Lehrer des Christentums, nämlich der Apostel Paulus seinen Herrn Jesus Christus nie Lehrer nennt. Und auch die späteren Schriften des Neuen Testaments folgen ihm: Zwar wird oft von "gesunder Lehre" und Gemeindelehrern gesprochen, nie mehr aber Jesus selbst so genannt. Erst außerhalb des Kanons, wo auch eine 'didache' (Lehre) geschrieben wird, greifen später bestimmte Theologen wie die Apologeten auf den Titel 'didaskalos' zurück.<sup>18</sup> Schon dieser ganz summarische Überblick deutet an, daß der kulturelle und sozialgeschichtliche Kontext mit zu berücksichtigen sein wird. Weiterhin scheint die anfangs genannte gegenwärtige Abstinenz der Religionspädagogik gegenüber einem "Pädagogen" Jesus bereits ein innerbiblisches Vorbild zu haben, dem auch etwas genauer nachgegangen werden muß.

Betrachten wir zunächst die Evangelien. Daß Jesus 'Rabbi' genannt wurde, daß er öffentlich gelehrt hat und daß er Schüler um sich versammelt hat, gilt nach gegenwärtiger Einsicht in neutestamentlicher Wissenschaft als gesichert und zwar schon für die vorsynoptische Etappe der Überlieferung. Mit diesem Titel wurde Jesus von

15 Vgl. E. Lohse, Art. "Rabbi" in: ThWNT VI, 962-966.

16 Vgl. H. Rengstorf, Art. "didasko u. a." in: ThWNT II, 138-168, ferner H.-F. Weiß, Art. "didasko/didaskalos" in: H. Baltz/G. Schneider (Hg.), Exegetisches Wörterbuch zum NT I, 764-769.

17 Vgl. H. Rengstorf, Art. "mathetes" in: ThWNT IV, 417-464.

18 Vgl. E. Fascher, Jesus als Lehrer, in: TLZ 79 (1954), 325-342.

seiner Umwelt von Anfang an in die Reihe der jüdischen Rabbinen gestellt, auch wenn es inhaltlich und formal neben den Übereinstimmungen mit jenen eine Reihe von Besonderheiten zu berücksichtigen gilt.

Aber auch Jesus tritt in der Synagoge auf, er legt dort die Tora aus und er disputiert mit anderen über die Geltung dieser oder jener Tradition. Jedenfalls gilt: "Die Form, in der Jesus 'lehrt', ist die Form des jüdischen Lehrers der Zeit".<sup>19</sup>

Bei Markus finden wir vom Beginn der Schilderung über Jesu öffentliche Wirksamkeit an ein besonderes Interesse an der Art und Weise und an der Wirkung des Lehrers bei seinen Zeitgenossen. Man staunt über seine "neue Lehre in Vollmacht" (Mk 1,27). Er gilt als Lehrer schlechthin; das Objekt seiner Lehre wird gar nicht immer genannt. Man registriert seine Gleichnis-Didaktik: "Und er lehrte sie vieles in Gleichnissen" (Mk 4,2). Andere wiederum bekommen es mit der Angst zu tun über seine Lehre (Mk 11,18). Obwohl 'Lehrer' hier noch kein christologischer Hoheitstitel im strengen Sinne ist, verweist dieser Name zunächst auf eine besondere Eigenschaft der Person Jesu, erst dann auf das 'Was' seiner Botschaft. Denn erst von der Belehrung über den Leidensweg an (Mk 8,31; 9,31) wird mit dem Inhalt der Lehre Jesu zugleich der Weg des Lehrers deutlicher angesprochen. "Jesus ist somit nicht nur der 'Lehrer' schlechthin, vielmehr besteht nach Mk zugleich zwischen dem, was Jesus lehrt, und seiner Person bzw. seinem Geschick ein unmittelbarer Zusammenhang. Jesus ist in diesem Sinn Subjekt und Objekt seiner Lehre zugleich."<sup>20</sup>

Auch für Matthäus gilt das eben Festgestellte, von kleinen Veränderungen abgesehen.<sup>21</sup> Anfang und Ende der Bergpredigt betonen seine Lehrtätigkeit wie seine Lehrautorität (Mt 5,1; 7,28f). Letztere liegt diesem Evangelisten besonders am Herzen, weshalb er in Abgrenzung gegen Pharisäer und Schriftgelehrte Jesus emphatisch proklamieren läßt: "Aber ihr sollt euch nicht Rabbi nennen, denn einer ist euer Lehrer; ihr aber seid alle Brüder" (Mt 23,8). Aufmerksame Betrachter dieses Evangeliums haben allerdings hinter solcher Akzentuierung der Person Jesu wie hinter der gesamten Komposition des Textes das eminent didaktische Interesse des Redaktors festgestellt.<sup>22</sup>

Auch Lukas hält fest an der Tradition von Jesus als dem Lehrenden. Wie Matthäus verwendet er den Titel 'didaskalos' jedoch nur aus der Perspektive von Fremden, und dies allein in synoptischen Paralleltexten, nicht im Sondergut. Gerade aber,

19 Rengstorf, Art. 'didasko' (s. Anm. 16), 142.

20 Weiß (s. Anm. 16), 767.

21 Verändert gegenüber Mk ist u.a., daß Mt nur Fremde gegenüber Jesus vom Titel 'Rabbi' Gebrauch machen läßt, während bei seinen Jüngern bereits der Kyrios-Titel dominiert.

22 Vgl. E. v. Dobschütz, Matthäus als Rabbi und Katechet, in: ZNW 1928, 338-348, sowie J. Blank, Lernprozesse im Jüngerkreis Jesu. in: ThQ 158 (1978), 163-177.

wenn Lukas Jesus als charismatischen Lehrer mit exklusiver Autorität (exousia) schildern will, greift er nicht (mehr) auf die Titel 'Rabbi' oder 'didaskalos' zurück. Stattdessen benutzt er ein anderes Wort aus dem alltäglichen Griechisch der Zeit, den Ausdruck 'epistates' (Aufseher). Deshalb spricht einiges dafür, "daß Lukas in Verwendung der Titel, also in der Art, wie er didaskalos für Jesus ausscheidet, und wie er epistates betont benutzt, ganz bewußt handelt und darin seine theologische Konzeption sichtbar werden läßt. Für ihn geht es darum, zu zeigen, daß die Kirche in dieser Welt keine Philosophenschule und Jesus nicht Haupt einer solchen ist."<sup>23</sup> Diese Akzentverlagerung ist unmittelbar verbunden mit der Tatsache, daß Lukas nicht mehr in erster Linie für jüdische, sondern für hellenistische Kreise sein Evangelium schreibt. Ob sich im Wandel der Begriffe darüberhinaus auch ein Wandel im Ansehen irdischer Lehrer in der Gemeinde spiegelt, die nun schrittweise ihre Autorität an "beamtete" Gemeindeleiter abgeben, kann hier nur vermutet werden.

Das Johannes-Evangelium schließlich kehrt an zahlreichen Stellen zum palästinensischen Titel 'Rabbi' zurück. Daß gleichwohl ein gebrochenes Verhältnis zu jüdischen Traditionen besteht, kann man bereits von Anfang an erkennen. "Sie aber sprechen zu ihm 'Rabbi' - das ist verdolmetscht: Meister (didaskalos) -, wo bist du zur Herberge?" (Joh 1,38). Und die Episode mit Nikodemus (Joh 3,1ff) offenbart mit der besonderen Qualifizierung dieses Lehrers auch sein jüdisches Gegenbild: Der von Gott gekommene Lehrer steht für Johannes durchgängig als Antityp und zugleich als überragende Konkurrenzgestalt gegenüber dem Lehrer des Judentums, gegenüber Mose. So hat der Rabbi Jesus im Johannes-Evangelium permanent mit Anfeindungen, Unverstand und Blindheit der Mose-Schüler gegen seine eigene Autorität zu kämpfen (vgl. Joh 9!).

Das vierte Evangelium bietet zusätzlich noch einige Besonderheiten der Charakterisierung des Lehrers Jesu. Daß es ihn als genuinen Vermittler einer göttlichen Lehre verstanden wissen will, und nicht als einen Besitzer eigener Weisheiten, erhellt Joh 7,16: "Meine Lehre ist nicht mein, sondern des, der mich gesandt hat. Wenn jemand will des Willen tun, der wird innwerden, ob diese Lehre von Gott sei, oder ob ich von mir selbst rede." (vgl. auch Joh 8,28). Die charismatische Vollmacht von Person und Lehre Jesu findet, ein zweites Charakteristikum, ihre Entsprechung in der Vorstellung des die Gemeinde lehrenden Geistes (Joh 14,26, ähnl. 1. Joh 2,27). Nicht allein von christologischer Bedeutung schließlich ist die Tatsache, daß Johannes den Kyrios-Titel, der bei den Synoptikern zusehends den Würdenamen 'Rabbi' abgelöst hatte, gerade wieder in einem Atemzug mit jenem nennen kann: "Ihr :

---

23 O. Glombitza, Die Titel didaskalos und epistates für Jesus bei Lukas, in: ZNW 51 (1958), 275-278.

heißet mich Meister und Herr und saget recht daran, denn ich bin's auch." (Joh 13,13). Wobei die beide Male zum Ausdruck gebrachte Autorität im Textzusammenhang paradoxerweise durch die vorausgegangene Fußwaschung inhaltlich näher bestimmt wird!

Überschaut man die vier Evangelien insgesamt auf unsere Frage nach Traditionen von Jesus von Nazareth als 'Lehrer', so kann man unbeschadet zahlreicher Differenzen gemeinsame Interessen in zentralen Punkten feststellen: Hier tritt ein charismatischer Lehrer mit dem Anspruch exklusiver Geltung seiner Person und seiner Lehre auf. Er ist niemandes Schüler, obwohl er formal und inhaltlich auf mannigfaltige Weise mit der rabbinischen Schultradition umgeht. Der Inhalt seiner Lehre ist nicht ablösbar vom Verhältnis des Schülers zu seiner Person, zugespitzt gesagt geht es dabei "nicht um ein gelerntes Quantum Exegese, hier geht es um Entscheidung für eine Person"<sup>24</sup>, und dies unter Einschluß der Nachfolge auch im Leiden. Ob der Rabbi Jesus jemals eine geordnete Ausbildung durchlaufen hat und formal zum jüdischen Lehrer autorisiert wurde, ist strittig, und dies bereits in den Evangelien.<sup>25</sup> Unbedingt mit zur Problematik der Lehrautorität zu rechnen ist allerdings der Umstand, daß Jesus außer mit dem für Juden hoch angesehenen Rabbi-Namen auch mit dem Titel "Prophet" bezeichnet wurde (z. B. Mk 6,15 u. Lk 24,19).<sup>26</sup> Beides zusammen genommen stellt Jesus von Nazareth einerseits unübersehbar in die Traditionen des Judentums, führt aber gleichzeitig mit der besonderen Zeichnung dieses Propheten und Lehrers zu einer kaum noch aushaltbaren Spannung dieses einen mit den ihm vorausgehenden anderen. So erscheint es denn verständlich, wenn nicht alle neutestamentlichen Schriften an der Jesus-Überlieferung der Lehrer-Tradition festgehalten haben.

3 Interessant für unseren Zusammenhang dürfte im Blick auf die Briefliteratur der Sachverhalt sein, daß dort einerseits in bezug auf Jesus nicht mehr vom "Lehrer" gesprochen wird, daß aber dafür nach und nach ein Typ christlicher Lehrer in der Gemeinde Jesu entwickelt wird, welcher schließlich ein formal ausgebautes "Lehramt" im strengen und auch rechtlichen Sinne darstellt.

Paulus spricht, als hellenistisch gebildeter Diasporajude, von Jesus durchweg als

24 Fascher (s. Anm. 18), 332.

25 Vgl. Mk 11, 27ff. par. - In der exegetischen Diskussion unserer Zeit wird eine formale Autorisierung nach entsprechender Ausbildung unterschiedlich gesehen. Während noch R. Bultmann, Jesus (1926), Nachdruck München 1967, 43 annahm, "daß Jesus zum Stande der Schriftgelehrten gehörte, daß er eine zunftgemäße Ausbildung erfahren und die vorgeschriebenen Prüfungen absolviert hatte", konstatiert Blank (s. Anm. 22), 170, lapidar "Jesus war kein ordentlicher Rabbi". vgl zum Problem auch Schalome Ben-Chorin, Bruder Jesus, München 1967, 54-83.

26 Vgl. G. Kittel u.a., Jesus didaskalos kai prophetes, in: ThBl 7 (1928), 249-250, sowie K.H. Schelkle, Jesus - Lehrer und Prophet. in: P. Hoffmann (Hg.), Orientierung an Jesus (FS J. Schmidt) Freiburg 1973, 300-308.

vom erhöhten Herrn, an keiner Stelle dagegen von einem irdischen Lehrer. Wenn die Synoptiker und auch Joh noch jenen Titel auch in christologischer Absicht gebrauchten, so fehlt dies gänzlich in der theologisch durchreflektierten Gestalt der von Paulus entworfenen Christologie. Der Wechsel im Sprachgebrauch kann wohl nicht allein damit plausibel gemacht werden, daß die Adressaten seiner Briefe hellenistische Gemeinden waren, denen die palästinensische Rabbi-Tradition im ganzen fremd war. Vielmehr artikuliert Paulus als erster christlicher Lehrer ein theologisches Argument gegen eine Inanspruchnahme Jesu als naives Modell von Menschsein unter anderen Modellen, damit auch eine Warnung, ihn als Lehrer schlicht kopieren zu wollen. Vom 'Gesetz' kann Paulus sehr wohl als vom 'paidagogos' (Luther: Zuchtmeister) sprechen; vgl. Gal 3,24. Wenn Jesus Gal 2,19f aber gerade nicht als "Gesetz", als eine Verhaltensnorm unter anderen begriffen werden kann, sondern wenn er als "Christus in mir" einer neuen Existenz des Menschen Raum gibt, dann resultiert daraus auch die Autonomie des Christen gegenüber allen irdischen "Lehrautoritäten".<sup>27</sup>

Dieser implizite christologische Vorbehalt gegen das Modell des "Rabbi Jesus" widerspricht nach Meinung des Paulus nun aber keineswegs, Menschen in ihrer Funktion als Lehrer in den Dienst der Gemeinde Christi einzubinden. Er tut das selbst, wenn er z. B. 1 Kor 4,17 den Timotheus mit Lehrauftrag nach Korinth schickt. Und er hält christliche Lehrer für so wichtig, daß er ihnen wiederholt einen charismatischen, geistbegabten Auftrag zuerkennt (vgl. Röm 12,7 und 1 Kor 12,28). Für diese Phase gilt also: "Die Lehrer waren hoch angesehen, denn sie hatten Teil an der Vollmacht des ursprünglichen Lehrers, des Rabbi und didaskalos."<sup>28</sup>

Die spätere Briefliteratur des Neuen Testaments, die sich kräftig auf den Lehrer Paulus zu berufen weiß, indem man gerade auch im Namen seiner Lehrer-Funktion auftritt (1 Tim 2,7 und 2 Tim 1,11), vollzieht an der Ausgestaltung des Lehrstandes bezeichnende Veränderungen. Dies muß hier zumindest mit einem Seitenblick verfolgt werden.

Lehren und Lehrer-Sein wird eine zunehmend spezialisierte Tätigkeit, die dann immer weniger Mitgliedern der Gemeinde zugänglich wird. Da scheiden bald die Frauen aus: "Eine Frau lerne in der Stille mit aller Unterordnung. Einer Frau gestatte ich nicht, daß sie lehre, auch nicht, daß sie sich über den Mann erhebe, sondern sie sei stille" (1 Tim 2,12). Jesus von Nazareth hatte nachweislich auch

27 Vgl. dazu die Interpretation von D. Stollberg in: Y. Spiegel (Hg.), *Doppeldeutlich. Tiefendimension biblischer Exegese* München 1978, 215-226.

28 W.A. Visser't Hooft, *Lehrer und Lehramt der Kirche*, Frankfurt 1986, 15.

Frauen in seinem Schülerkreis gehabt. Und die noch verbleibenden Lehrer werden Amtspersonen im Sinne eines übergeordneten Status: sie werden - auf dem Hintergrund der Abwehr gnostischer Irrlehren - Hüter der "gesunden Lehre"; als Inhaber des bischöflichen "Lehramtes" werden sie nun von Berufs wegen Lehrer.<sup>29</sup> Denn das mit dem Bischofsamt verbundene Lehramt "ist ein Amt, das man erstreben und ergreifen, um das man sich also vielleicht geradezu bewerben kann, wenn eine 'Stelle' frei ist."<sup>30</sup>

Nicht unerwähnt bleiben darf allerdings daneben die Entwicklung eines freien, kirchenamtunabhängigen christlichen Lehrstandes im 2. Jahrhundert, welcher sich nach Auftreten und rhetorisch-pädagogischem Handwerkszeug nur wenig von spätantiken außerchristlichen Philosophen unterschied. Und Mitglieder dieser Gruppe haben die weitere Ausgestaltung der Kirchenlehre gerade in der Vermittlung des Evangeliums mit den Denkformen der Zeit nachhaltig beeinflußt.<sup>31</sup> Genau dieser Gruppe ist es auch, unter neuen geistesgeschichtlichen und "bildungspolitischen" Vorzeichen, zu verdanken, daß das Modell von Jesus als dem Lehrer wieder aufgegriffen wird. Da das Christentum nun mit Mitteln der Vernunft bestritten wird, gilt ihr apologetisches Interesse dem Versuch, die eigene Lehre als die wahre Lehre zu erweisen. Christliche Lehrer sind, als Schüler Christi, so argumentiert etwa Clemens von Alexandrien, "im Besitz der Wahrheit und verkündigen sie, weil ihr Lehrer Sohn Gottes ist."<sup>32</sup> Allerdings ist in diesem neuen Jesusbild ein dem jüdischen Rabbi Jesus von Nazareth fremdes Maß an Intellektualität und Rationalität unübersehbar; und das auch dann, wenn neben den vernünftigen Diskurs zum Erweis der Wahrheit des Christentums nun das Zeugnis ganz anderer Art, das Martyrium tritt.

4 Der Blick auf biblische und frühchristliche Etappen der Traditionsbildung hat eine Reihe von Facetten im Bild Jesu als eines Lehrers sichtbar gemacht. Und bereits der erste Versuch, zu diesem Modell "zurückzukehren", wie dies bei den

---

29 W.A. Visser't Hooft sieht ebd. 16ff die bisher charismatisch bestimmten Lehrer nach dem paulinischen Typ in der Konkurrenz gegen beamtete bischöfliche Lehrer mehr und mehr unterlegen: die 'magister' weichen zusehends dem episkopalen 'magisterium'!

30 H. v. Campenhausen, *Kirchliches Amt und geistliche Vollmacht in den ersten drei Jahrhunderten*, Tübingen 1963, 122.

31 Zu den profiliertesten Lehrern dieser Art zählen Clemens von Alexandrien, Justin und Irenäus, vgl. dazu Campenhausen, ebd.; A. Weyer, *Frühe Denker der Christenheit*, Gütersloh 1979, sowie Visser't Hooft (s. Anm. 28).

32 Fascher (s. Anm. 17), 338; vgl. zum Überblick über die Traditionsbildung der ersten beiden Jahrhunderte auch F. Normann, *Christos didaskalos*, 1967.

Apologeten vorliegt, zeigt, wie bei der Rückkehr immer notwendig eine Fortschreibung der Tradition unter Einbringung eigener, neuer Interessen naheliegt.

Ich möchte abschließend, gerade im Bewußtsein solcher Verzweckung der Tradition zu neuen Interessen, wichtige Elemente aus dem biblischen Modell vom Rabbi Jesus hervorheben und sie konfrontieren mit gegenwärtigen Bedingungen für christliche Erzieher. Dabei kann es selbstverständlich nicht um ein naives Identifikationsmodell gehen, schon gar nicht um einen Maximalkatalog, der in neuer Weise Lehrern mit begrenzten Möglichkeiten ein schlechtes Gewissen ob ihrer Unvollkommenheit suggerieren soll. Man kann nicht (theologisch, pädagogisch und soziologisch naiv) vom Kerygma des Neuen Testaments unvermittelt in eine gesellschafts- und bildungspolitisch völlig anders beschaffene Diskussion um zeitgemäße und sachgemäße Rollenbestimmung und berufliches Selbstverständnis eintreten.<sup>33</sup> Wo solche Kritik konkret greift, möchte ich dabei an einigen Tendenzen des oben erwähnten Synodalpapiers der rheinischen Landessynode 1986, "Lehren und Lernen als Aufgabe der Kirche in Konfirmandenarbeit und Religionsunterricht", verdeutlichen.

4.1 Der Lehrer Jesus war ein jüdischer Wanderprediger, ohne festen Wohnsitz und Pfründe. Gleichwohl hatte er, das zeigen die Texte, in inhaltlicher und formaler Hinsicht Anteil am Lehrerdasein seiner Zeit.

Es ist gerade im Zusammenhang der gegenwärtigen Lehrerarbeitslosigkeit danach gefragt worden, wie wichtig oder wie unwichtig für christliche Erzieher der Status eines pensionsberechtigten Berufsbeamten mit allen Ansprüchen und Vergünstigungen ist. Vom biblischen Modell her kann man, bei aller Vorsicht bei Übertragungsversuchen, vielleicht sagen: Die pädagogische Kompetenz im Inhaltlichen und im persönlichen Bereich ist wichtiger als die statusmäßige Absicherung der Profession. Auf der Linie Jesu liegt kein "Besitzstandsdenken" und kein Ständedünkel. Allerdings liegt es auch nicht auf der Linie dieses Lehrers, sich, bei allem gebotenen Respekt vor der Tradition, auf sozialgeschichtlich überholte Modelle von Lehrersein festlegen zu lassen. Insofern hilft auch nicht die immer wieder zitierte alttestamentliche Situation des "pater familias" (vgl. 5 Mos 6,20), wie auch das Synodalpapier (S. 8) sie in Erinnerung ruft. Der Rabbi Jesus, der offen ist für das Lehrerdasein seiner Zeit, ermutigt auch heute zu entsprechender kritischer Offenheit.

4.2 Jesus gibt das Modell eines Lehrers mit charismatischer Autorität. Dieses Charisma gab ihm die Kraft zur öffentlichen Lehre auch gegen geltende Auto-

---

33 Vgl. dazu ausführlich Biehl, Beruf: Religionslehrer (s. Anm. 1).

ritäten.

Die sozialen Bedingungen für beinahe alle Lehrer sind heute so beschaffen, daß von ihnen weder geistliche Vollmacht noch Widerspruch gegen Autorität erwartet wird. Zu fragen ist allerdings, ob nicht die Freiheit des Evangeliums<sup>34</sup> einen geistlichen Rückhalt zu bieten hätte, der eben zu beidem motiviert. Zu fragen ist auch, ob die kirchliche Bevollmächtigung, die rechtlich zur Ausübung des Amtes eines Religionslehrers notwendig ist, nicht noch stärker als solche geistliche Bevollmächtigung verdeutlicht werden kann und muß, damit das immer noch verbreitete Mißverständnis, hier handele es sich um einen kirchlichen "Erlaubnis-schein", wirklich verabschiedet werden kann.<sup>35</sup>

Verbunden damit wäre ein Versuch, das Verhältnis zwischen Religionslehrer und Pfarrern, die ja vorzugsweise als die "Geistlichen" betrachtet werden, neu zu orientieren. Da, wo dies auch aufgrund von Machtinteressen der einen und Minderwertigkeitskomplexen der anderen geschichtlich bedingt zu einem spannungsvollen und kaum unverkrampften Verhältnis geführt hat, ist eine fruchtbare Revision für zukünftige Geschichte keineswegs ausgeschlossen.

Auch ein theologisch durchreflektiertes Verständnis von Kirche darf nicht sich selbst als "das Identifikationsobjekt für den Religionslehrer"<sup>36</sup> postulieren. Denn der Vorbehalt gegen alle (notwendigen) Objektivierungen trifft auch sie. "Alle Objektivierungen einschließlich der Bibel weisen über sich selbst hinaus und zurück auf jenes Grundgeschehen hin, das kulminierend in der Formel 'Geist Christi' ausgedrückt werden kann."<sup>37</sup> Dieser Angelpunkt der theologischen Elementarisierungsdebatte muß dringend auch in die Diskussion um das Selbstverständnis eines Religionslehrers eingeführt werden. Das Charisma, von dem da die Rede ist, umgreift mehr und anderes, als die Summe von Rollenhandeln im soziologischen Sinne, so aufschlußreich eine wirklichkeitsorientierte Analyse dessen auch sein mag. Letzt-

34 Darauf berufen sich ja - mit Recht - diverse Papiere der AEED zu Fragen des Religionslehrers und des Religionsunterrichts.

35 Man darf nicht verkennen, daß vielfach auch im evangelischen Bereich Tendenzen der katholischen "Lehrerlaubnis" (missio canonica) wirksam werden. Ebensovienig darf man selbstverständlich verkennen, wo sich katholische Lehrer und Theologen um eine inhaltliche Neubestimmung ihres Amtes jenseits formalrechtlicher Zäune bemühen, vgl. dazu fruchtbare Ansätze in den Niederlanden diskutiert bei A.M.P. Knoers, *Leraren en spiritualiteit. En docentenprobleem?*, in: J. van der Lans (Hg.), *Spiritualiteit. Sociaalwetenschappelijke en theologische beschouwingen*, Baarn 1984, 175-190.

36 So A. Biesinger, *Aufgaben des Religionslehrers*, in: G. Biemer (Hg.), *Christ werden braucht Vorbilder*, Mainz 1983, 103-123, hier 122; vgl. ferner A. Weiser, *Der Dienst des Religionslehrers als Form der Nachfolge Jesu*, in: J. Quadflieg (Hg.), ... etwas mehr Mensch, Trier 1973, 176-183.

37 H. Stock, *Theologische Elementarisierung und Bibel*, in: H.B. Kaufmann/H. Ludwig (Hg.), *Die Geistesgegenwart der Bibel. Elementarisierung im Prozeß der Praxis*, Münster 1979, 14-28, hier 19.

lich geht es hier darum, wie ernst ein "authentisches Lehramt" nicht nur für kirchenleitende Bischöfe und wissenschaftliche Theologen, sondern auch für Laien (als Glieder des Volkes Gottes) theologisch konzipiert und vor allem realisiert werden kann.

4.3 Der Rabbi Jesus bindet nach der Predigt des Evangeliums seine Schüler an seine Lehre wie gleichermaßen an seine Person. Das eine ist wesentlicher Teil des anderen. "Die Lehre, die die Katechese zu vermitteln hat, besteht nicht in einem von der Person Jesu Christi abtrennbaren System nach Sätzen über Gott, die Welt und den Menschen..."<sup>38</sup>.

Kein Religionslehrer nach Christus darf hier, unter Vernachlässigung der Exklusivität des Modells, Lehrer und Schüler verwechseln. Unter der Voraussetzung jedoch, daß allein einer der Meister und wir die Brüder sind (Mt 23,8), macht der Zusammenhang von Person und Sache der Lehre auf ein notwendiges personales Moment gerade religiöser Erziehung aufmerksam. Wieweit in heutigen Erziehungsinstitutionen die Beziehungsebene überhaupt von Belang ist, wird von vielen skeptisch beurteilt. "Die von Jesus angezielten Lernprozesse einer kritisch reflektierenden Menschwerdung in Richtung auf 'Reich Gottes' haben in den herrschenden Systemen von Schule und Kirche keinen rechten Platz. Dieser Platz muß überhaupt erst neu gewonnen werden."<sup>39</sup>

Man kann das Modell des Lehrers Jesu nicht dafür in Anspruch nehmen, nun an die Stelle der Lehr- und Lerninhalte allein Beziehungen zu setzen. Dazu hat dieser Lehrer zu viele und zu wichtige inhaltliche Lehrelemente vermittelt.

Menschwerdung im Sinne der Humanität des Reiches Gottes kann aber auch auf die Person des Religionslehrers bezogen werden. Mit einem Seitenblick auf das rheinische Synodapapier gesprochen: Es ist angemessen, daß trotz aller Gedankenfülle zur Botschaft der Bibel der Begriff 'Person des Religionslehrers' überhaupt auftaucht (S. 20). Wie aber von dieser Person die Rede ist, kann noch nicht jeden hoffnungsvoll stimmen. Angesichts einer - durchaus realistischen - Auflistung seiner Belastungen von Seiten curricularer Determinanten (S. 18f) sucht man vergeblich nach Zeichen der Ermutigung, wie Religionslehrer denn ihre Subjektivität in biblisch qualifizierter, aber eben auch legitimierter Weise einbringen könnten.

4.4 Die Evangelien sehen Jesus, in Verbindung mit seiner Vollmacht, als einen

---

38 Emeis (s. Anm. 8), 12.

39 Blank (s. Anm. 25), 177.

Propheten. In formaler Hinsicht rückt damit der Lehrer Jesus, der in eine Reihe mit großen Lehrern Israels gestellt wird, noch weiter weg von Lehrern der Gegenwart.

Sicherlich hat heute niemand in der Schule die Aufgabe, die Zukunft anzusagen. Fragt man allerdings etwas begrenzter nach dem Zukunftsbezug dessen, was Lehrer tun, so denke ich schon, daß auch für sie eine "Fähigkeit innovatorischen Redens und Handelns"<sup>40</sup> von Belang ist, nicht zuletzt im Interesse der Schüler, die von solcher Zukunft noch stärker betroffen sein werden. Das Modell des prophetischen Lehrers Jesus von Nazareth könnte gerade in der gegenwärtigen Diskussion aber ein Korrektiv zu manchem problematischen Ideal des lernenden Zugriffs auf die Zukunft darstellen, denkt man etwa an das Konzept des "antizipatorischen Lernens", wie es der Club of Rome entworfen hat.<sup>41</sup> Die Ermutigung zu "innovatorischem Reden und Handeln" wird allerdings auch im Papier "Lehren und Lernen als Aufgabe der Kirche..." nicht ohne innere Ambivalenz ausgesprochen. Mit der Frage "Hören wir heute die Einladung auf den Weg Gottes unverkürzt?" (S. 9) ist ein alter Vorwurf aufgegriffen; die indirekte Einkleidung des "Hörers" zielt höflich, aber bestimmt, auch auf bestimmte Lehrer. Gott sei Dank, so möchte ich sagen, steht auf der nächsten Seite auch die gegenläufige Frage: "Worin zeigt sich, daß die Lehrenden in unserer Kirche lernbereit, unfertig, offen für neue Erfahrungen sind?" (S. 10). Weiter geklärt werden müßte aber für Religionslehrer, wie sich in Ihrer Person und Arbeit die Gewichte zwischen 'Wiederholung' und 'Innovation' zwischen Erinnerung und Erwartung verhalten.

halten.

4.5 Bei aller berechtigten theologischen Kritik am Modell Jesu, wie es die Apologeten entwarfen, verweist auch dieser Lehrer auf ein über die Antike hinausreichendes wichtiges Moment. Wenn uns in ihren Schriften ein Bild Jesu geboten wird, bei dem die intellektuelle Auseinandersetzung mit dem "Zeitgeist" gerade nicht gescheut wird, dann kann man daraus auch für heute eine doppelte Ermutigung ableiten. Weder muß ein Religionslehrer seine intellektuelle Redlichkeit "an der Kirchentür abgeben", noch kann er seine Arbeit ohne kräftige Berücksichtigung der Tagesordnung der Welt sachgemäß betreiben. Das schließt nicht aus, sondern ein, diese Auseinandersetzung im Rückgriff auf die Tradition zu führen. Jesus selbst hat das ganz selbstverständlich getan. Fraglich ist allein, ob die ver-

---

40 Ders., ebd. 170.

41 A. Peccei (Hg.), *Zukunftschance Lernen*, München 1979, 51ff. Zur pädagogischen Kritik daran vgl. u.a. J. Oelkers, *Erziehung und Zukunft*. Skeptische Anmerkungen zur pädagogischen Futurologie, in: K. Goßmann (Hg.), *Lernen für die Zukunft*, Münster 1985, 9-37.

nünftige Darlegung und der Austausch von Argumenten den Lehrer des Evangeliums ausreichend umschreiben kann.

Nicht übersehen werden darf schließlich die bereits in der Bibel selbst vollzogene Durchkreuzung des Lehrsideals Jesu. Der Lehrer, der "Meister und Herr" zugleich genannt wird, der bindet gegenwärtige Lehrer nicht an sich im Sinne eines sozialen Erwartungsmusters, auch nicht im Sinne eines antrainierbaren "Führungsstiles". Wohl kann sich nicht jeder beliebig aus der Palette das herausuchen, was ihm paßt, und anderes weglassen. Wie Fr. Mussner gezeigt hat, stellt der eine Lehrer Jesus kräftige Anforderungen an seine Schüler.<sup>42</sup> Wer sich heute aber als Lehrer zu diesem antiken Lehrer als dem Christus bekennt, der ist bei allem Anspruch zugleich entlastet von der übermenschlichen Forderung, mit diesem Lehrer identisch werden zu müssen: ihm bleibt jeder Lehrer lebenslang ein Lernender. Freilich gilt ihm auch der biblische Zuspruch "Wenn der Schüler vollkommen ist, so ist er wie sein Lehrer" (Lk 6,40; vgl. auch Mt 10,25).

Prof. Dr. Hans-Günter Heimbrock  
Sternstr. 29  
4154 Tönisvorst 1

---

42 Fr. Mussner, Die Beschränkung auf einen einzigen Lehrer, in: G. Müller (Hg.), Israel hat dennoch Gott zum Trost (FS Schalom Ben-Chorin), Trier 1978, 33-43.

