

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 1967¹ wurde dem Religionsunterricht in der öffentlichen Schule die Aufgabe zugewiesen, "im Dienst der Verkündigung jener rettenden Heilstatsachen, deren lebendige Mitte Jesus Christus ist (Kerygma)"² den Kindern und Jugendlichen in der ihrer Entwicklung gemäßen Weise "ein überschaubares Bild des Glaubens und des christlichen Lebens (zu) vermitteln"³ und dadurch stufenweise in das "Leben aus dem Glauben" anzuleiten und einzuüben⁴. 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"⁵. In dieser Konzeption fanden die Anstöße der materialkerygmatischen Bewegung⁶ 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 überforderte⁷. 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. Hemel, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 19-21, 81f.



ZA 4253

Ihren Schülern kaum noch Bezüge zur kirchlichen Praxis⁸. 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 zukommt⁹. Die Diskussion um den Religionsbegriff hat deutlich werden lassen, daß die Religionspädagogik Religion nur als "operationalen Begriff"¹⁰ verstehen kann, d.h. daß der Religionsunterricht sowohl auf die Vollzüge konkreter Religion verwiesen ist¹¹ 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"¹². 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 Sinnhorizont¹³. 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)¹⁴ 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 lassen¹⁵. 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 werden¹⁶.

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 ausgeklammert¹⁷, das Prinzip der Handlungsorientierung wird sogar ausdrücklich in Anspruch genommen¹⁸, 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.¹⁹ 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 werden²⁰. 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 ist²¹, 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"²². 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".²³ 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 Freudeschenken 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 Gemeindevorstellung: "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 dürftig 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 Unterricht²⁴. 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 Weit aus 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 Sinnerspektiven 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" werden²⁵ 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"²⁶ 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 schlagen²⁷. 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 gefunden²⁸.

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 Feiern (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"²⁹ im Auge behalten. Nicht Ausgrenzung, sondern Kooperation ist der einzig situationsgerechte Weg³⁰.

- 2.3.1 Traditionell beschränkt sich Exodus auf die Sakramente Taufe, Eucharistie und Buße. Was ein Sakrament ist, wird nirgendwo thematisiert³¹. 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 Schuld erfahrung 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 Ansatz³².

- 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"³³. 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 machen³⁴. 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 ab³⁵. 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 verteilt³⁶ an die, die Hunger haben. Die Solidarität Jesu mit den Armen, den sozial Verwundeten, in ihrer Menschenwürde Verletzten, im Lebensrecht Geschmälernten³⁷ 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 werden³⁸. 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

³⁸ 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"³⁹.

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