

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."¹ 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."² 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."³

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, München²1968, 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."⁴

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"⁵, 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."⁶

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 Kritik⁷ - 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)"⁸ 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."⁹

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."¹⁰ 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."¹¹ 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."¹² 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 Fragerichtungen von den Schülern erkannt und angewendet werden können."¹³ 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."¹⁴

2. Religionsunterricht - Kirchengeschichtsunterricht

Situativer, problemorientierter, erfahrungsbezogener RU hat eine geschichtliche Komponente.¹⁵

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 II¹⁶ zugrunde. Einem katholischen¹⁷ 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.¹⁸

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."¹⁹ Das konkrete Heute, Hier und Jetzt des Volkes Gottes ist Ausgangspunkt des KGU in der Grundschule. Das Herkömmliche wird auf sein Herkommen untersucht; seine Bedeutungen werden ergründet, die Intentionen deutlich gemacht.²⁰ 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 Grundschule²¹ (= 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).

121²²: "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."²³

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."²⁴

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."²⁵

In 431: "Das Alte Testament

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

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

Der ZfpG hilft, das Zeitbewußtsein aufzubauen.²⁷ 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"²⁸, 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"²⁹
spricht Möglichkeiten sinnvoller Mitarbeit der Kinder in der Gemeinde an; sie ist gestaltungsfähig.³⁰

Die Kirche ist "an die Geschichte Israels angeschlossen: Wer von ihrer Herkunft reden will, muß weiter zurückschauen als nur bis zu Jesus."³¹ 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"³² 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"³³ erleichtert das geschichtliche Lernen der Grundschüler, da ihnen immer wieder einmal die Daten und Epochen in den (beiläufigen) Blick kommen können.³⁴

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."³⁵

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"³⁶,

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."³⁷

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."³⁸

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.³⁹

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)."⁴⁰

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.)."⁴¹

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"⁴²;

238: "die Kirche Eucharistie feiert"⁴³,

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 Heiligen⁴⁴ 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)."⁴⁵

457: "Christen in besonderem Einsatz

Z - Die Lebensgeschichte eines engagierten Christen verstehen."⁴⁶

422: "Wunschlos glücklich

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

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."⁴⁸ 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."⁴⁹ 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"⁵⁰ 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."⁵¹

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"⁵² 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"⁵³ 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"⁵⁴ 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."⁵⁵

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".⁵⁶ 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"⁵⁷ 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.⁵⁸ 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."⁵⁹

Der CuLp wirft im 4. Schuljahr einen Blick auf "verschiedene christliche Konfessionen neben unserer katholischen Kirche"⁶⁰ und die nicht-christlichen Religionsgemeinschaften. "Ostkirche", "Kirchen der Reformation"⁶¹, "Vom Glauben der Moslems", "Vom Glauben der Juden"⁶² 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 Freude⁶³ (= GF) schließt sich sehr eng an die "Einzelthemen und -intentionen des Zielfelderplanes für die Grundschule"⁶⁴ an.

GF will im 1. Schuljahr in der Einheit "Kinder fragen bei allem warum"⁶⁵ (= 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."⁶⁶ 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"⁶⁷ (= ZfpG 224, 223) konfrontiert die Zweitkläßler mit einer Fotografie aus einem evangelischen Gottesdienst.⁶⁸ "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."⁶⁹ 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."⁷⁰ - Die Fenster des RU sind durch GF bereits ab 1. Schuljahr⁷¹ 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' "⁷² 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 Kirchgangs⁷³ 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"⁷⁴ (= 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"⁷⁵ (= ZfpG 233) spielerisch das Problem zu lösen. Die "Sachinformationen zum transformierten Bibeltext im Schülerbuch"⁷⁶ 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"⁷⁷ 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."⁷⁸ 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"⁷⁹ für die Einheit "Jahwe beruft Samuel"⁸⁰ (= 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"⁸¹, eine neue Zeit in Israel? - "Später" (?) salbte Samuel "den Saul zum ersten König von Israel."⁸² 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"⁸³ (= ZfpG 127) in GFLk 1., 25-27 fällt durchgängig die Zeitdimension aus. Wer z. B. das Gleichnis vom Gastmahl nachspielen soll⁸⁴, 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"⁸⁵ (= 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."⁸⁶ - Warum datiert GF für die Schüler nicht genauer als "Bald nach Jesu Tod wurde der prächtige Bau (= Tempel) zerstört"?⁸⁷

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"⁸⁸ 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"⁸⁹ (= 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.⁹⁰ 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 Brauchtum⁹¹ 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.⁹² Den Erzählvorschlägen "Martinslegende" und "Nikolauslegende"⁹³ 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.⁹⁴ 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"⁹⁵ (= RG) ist "entsprechend den Themenbereichen des 'Lehrplans Katholische Religionslehre Grundschule' in Bayern (1979) aufgebaut."⁹⁶

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"⁹⁷ 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"⁹⁸ ein Arbeitsauftrag notwendig, durch den die Geschichte der Pfarrgemeinde in den Blick kommt.⁹⁹ 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 umspannt¹⁰⁰, ist eine zeitliche Strukturierung notwendig, um die Schüler nicht im vagen "Einst"¹⁰¹ 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 4.¹⁰² ermöglicht leider keine historische Orientierung, wann, bis wann z. B. "der Hohe Rat ... zuständig für die religiösen Angelegenheiten"¹⁰³ 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."¹⁰⁴

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.¹⁰⁵ Die Zeitangabe aus dem Lk-Evangelium¹⁰⁶ genügt ihnen (möglicherweise) nicht. - Spätestens im 2. Schuljahr, in "6 Der Weg Jesu: Leben - Leiden - Auferstehen"¹⁰⁷ sollten den Schülern genauere Zeitangaben über den historischen Jesus gemacht werden. - "Seit dem Tod Jesu sind etwa 50 Jahre vergangen."¹⁰⁸ - 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."¹⁰⁹ - 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 ..."¹¹⁰. 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 ist¹¹¹, Möglichkeiten, geschichtliche Lernprozesse bei den Grundschülern in Gang zu setzen.¹¹²

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."¹¹³ - 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."¹¹⁴ -, 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 Erstklafsbuches.

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."¹¹⁵ 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."¹¹⁶ 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."¹¹⁷ - 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."¹¹⁸ "Abu Hamid Ghazzali, um 1100."¹¹⁹ Nach den vorausgegangenen dürftigen Geschichtsinformationen bleibt zu fragen, ob die Schüler in demselben Kapitel "7 Kinder des einen Vaters"¹²⁰ die Angaben zeitlich richtig einordnen können: "Seit König David war Jerusalem die Hauptstadt Israels." ... "Nach der Zerstörung Jerusalems durch die Römer ..." ¹²¹ - 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 Paschamah! 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"¹²² 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"¹²³ 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.