

Bernhard Jendorff

## Kirchengeschichtsdidaktische Überlegungen für den Religionsunterricht in der Grundschule

Die Würzburger Synode argumentierte 1974 bei ihrer Begründung des RU – selbstverständlich auch in der Grundschule – u. a. kulturgeschichtlich.<sup>1</sup> 1992 plädierte der Deutsche Katecheten-Verein für einen RU, „der die Überlieferung des Christentums und des Judentums als humanes Gedächtnis unserer Kultur erschließt.“<sup>2</sup> Sie ist auch in säkularisierten Formen Bestandteil heutiger kultureller Identität.

Das Fach ‘Religion’ wird – spätestens seit 1968 – nicht mehr in isolierten „pfingstlichen Räumen“<sup>3</sup> erteilt. ‘Religion’ ist ein unverzichtbares Bauelement des Bildungs-Hauses ‘Schule’. Beleg dafür sind die 1998 im Grundlagenplan für die Grundschule benannten sieben Begriffspaare, die als fachübergreifende Qualifikationen zu verstehen sind: z. B. Fragen – Suchen, Erkunden – Erleben, Unterscheiden – Bewerten.<sup>4</sup> Für die historische Arbeit richtungweisend formuliert der Plan: RU „trägt dazu bei, daß die Kinder ... mit Erscheinungsformen von Kultur und Zivilisation vertraut werden und eigenständig umgehen.“<sup>5</sup>

### *Kinder kirchenferner Elternhäuser*

Heutige Grundschüler/-innen wohnen nicht nahe der Kirche.<sup>6</sup> Sie bietet ihnen keine Heimat. Oft täuscht der Erstkommunionunterricht in der Pfarrgemeinde darüber hinweg. Die Zahl der später zur Firmvorbereitung kommenden Jugendlichen ist signifikant für das Schwinden wechselseitiger Lebensbezüge. Abbruch statt Aufbruch ist zu konstatieren. Junge Menschen und alte Kirche sind einander fremd. Sie haben sich nichts mehr zu sagen, weil ihnen Hören und Sehen verging. Die 13. Shell Jugendstudie belegt die Abnahme kirchlicher Praxis der Jugendlichen.<sup>7</sup> Private Glaubensüberzeugungen „spielen eine weitaus größere Rolle als dogmatische Glaubenssätze und kirchliche Lehren.“<sup>8</sup> Die Kirche hat kaum Chancen, „unter den derzeitigen Bedingungen und in den bisherigen Formen Einfluß auf die junge Generation zu gewinnen.“<sup>9</sup>

Die vor dem Schatten des Kirchturms stehenden, individuell gestalteten Elternhäuser gewähren den Kindern in der Regel nur einen Blick auf die menschlich-brüchigen Außenmauern von Kirche. Deren Bilder und Symbole, die offene Augen alltäglich wahrnehmen, bleiben unverständliche Objekte der Tradition, jungen Menschen verschlos-

<sup>1</sup> Vgl. SynRU 2.3.4.

<sup>2</sup> Deutscher Katecheten-Verein, Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins, in: KatBl. 117 (1992), 611-627, hier: 613.

<sup>3</sup> J. Goldbrunner, Katechetische Methode heute, München 1962, 139.

<sup>4</sup> Vgl. Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, München 1998, 10 - 16.

<sup>5</sup> Ders., 19.

<sup>6</sup> Vgl. M. N. Ebertz, Erosion der Gnadenanstalt. Zum Wandel der Sozialgestalt von Kirche, Frankfurt am Main 1998.

<sup>7</sup> Vgl. W. Fuchs-Heinritz, Religion, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000, Bd. 1, Opladen 2000, 157 - 180, bes. 162-167.

<sup>8</sup> Deutsche Shell (Hg.), 20.

<sup>9</sup> Ders., 21.

sen wie thesaurierte Museums-Gegenstände. Man geht nicht mehr in das in Dauer-Renovierung befindliche Kircheninnere hinein, um differenzierende Fragen nach Begründungen für heutiges und vorgängiges Handeln zu stellen. Kritisches Hinterfragen aber ist Antriebskraft des Verstehens eines Leben erhaltenden Wechselbezugs zwischen dem Heute und der von Menschen-Christen mitgeprägten Tradition, die im Gemeinwesen kultiviertes Leben auch zukünftig ermöglicht.

Der hin- und hergehende Dialog junger Leute mit der Traditionen bewahrenden Kirche ist in der Grundschule wieder in Gang zu bringen. Das 'Reden über' hat dem 'Sich-Auseinandersetzen mit' zu weichen, damit sich Schüler/-innen und Kirche auf den alltäglichen Wegen in die Zukunft nicht wie Fremde begegnen.

### *Leutenahe Kirchen-Metapher*

Wer katholische Religion unterrichtet und auf dialogisch-argumentierenden Lehr- und Lernwegen geschene und heutige Kirche thematisiert, muss sich zunächst über den zugrundeliegenden Kirchen-Begriff, besser aber über sein Kirchen-Bild klar werden. Eine Metapher schließt nicht endgültig, definitorisch Realität ab. Ein Bild löst Bewegungen aus. In ihm kann ich mich sowohl emotional als auch kognitiv bewegen, auf historischen Wegen ebenso wie auf soziologischen. Es fordert mich zur Stellungnahme heraus. Eine vieldeutige Kirchen-Metapher ist offen für Zukunfts-Visionen. Durch diese Arbeit werden Weichen entweder in oikumenische Weite der Zukunft oder nostalgisch in fundamentalistische Enge der Vergangenheit gestellt.

Kirche ist auch eine wahrnehmbare Institution. Sie trägt Spuren der Geschichte. Durch und in Aussen- und Innenbeziehungen erstarkte die kirchliche Hierarchie oder sie wurde geschwächt; nahm sich selbst ihre spirituelle Kraft oder entwickelte eine zeitgemäße Weg-Dynamik.

Die Kirchen-Facette 'Institution' entzieht sich weitgehend der kontextabhängigen Teilhabe, dem Inter-esse der Grundschul Kinder. Sie entdecken in ihr keine Handlungsspielräume. Die Schüler/-innen nehmen eher Anteil an vom Leben gezeichneten Frauen und Männern, den 'Leuten da unten', und an alltäglichen Dingen, die zu einer kulturellen Identitätsfindung und -bildung Dienste erweisen können.<sup>10</sup> Erlebnisse und Vorgänge, das konkret Nahe verstrickt junge Menschen in einen kritischen Dialog.

Eine dogmatische Frage nach dem Wesen, Bleibenden und Allgemeinen der Kirche führt Kinder ebenfalls nicht in eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen 'Kirche' in Gegenwart und Geschichte. Die Frage 'Was ist Kirche?' verstrickt sie nicht in altersspezifische Fragen und Antwortversuche.

In der Grundschule gilt der aus der TV-Vorschulsendung „Sesamstraße“ bekannte Titelsong: „Wer, wie, was, weshalb, wieso, warum? Wer nicht fragt, bleibt dumm.“ Konkret fragt zunächst stellvertretend die Religionslehrerin für ihre Schüler/-innen: Wo zeigt/zeigte sich hier vor Ort Kirche? Diese Frage will den Kindern – unabhängig ihrer individuellen Nähe oder Ferne zur Kirche – Zugänge zum Verstehen ihrer heutigen, aus Früherem kommenden und zukünftigen Kultur schaffen, die ihre Biografie beeinflusst. Die Schüler/-innen sollen zu weiterführenden W-Fragen angestiftet wer-

<sup>10</sup> Vgl. K. König, Lernen in der Begegnung mit Geschichte, in: H.-G. Ziebertz/W. Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 351-367.

den: Wie und wo entstand das lebensnahe Faktum, das in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Auseinandersetzung und Deutung gerückt wird? Warum antworteten von Umständen, von Handlungsbedingungen der Mitwelt herausgeforderte Menschen-Christen so, wie die Faktenlage sich darstellt? Wohin geht der Weg der Gemeinschaft der Christen im unmittelbaren Lebensraum?

So wird bspw. die zeit- und raumbedingte Architektur der geosteten Kirche thematisiert, die – wie lange denn noch? – den höchsten Turm des Ortes hat. Mehr als kirchliche Baukunst? – Oder der Bildfries in der Apsis einer von vielen bestaunten burgartigen Kirche regt zum Hinterfragen an. Denn er zeigt Männer und Frauen nicht in der ihrer Lebenszeit entsprechenden Kleidung, sondern in modischen Gewändern, die man zur Entstehungszeit der Fresken trug. ‘Heilige Modenschau’ im Dienst der Verkündigung? – ‘RU rund um die Kirche’ stellt das in der Zivilgemeinde gepflegte Brauchtum in den Mittelpunkt, das seinen Anfang in der Volksfrömmigkeit nahm. Wird das heutige Brauchtum auch noch morgen in die sich weiterentwickelnde Region passen?

Kirche sind und waren Leute, geprägt durch die Landschaft, verflochten in vielfältige Lebensbereiche: in baupolitische Entscheidungen, in Ökonomie, Kunstschaffen, in die Ortsvereine ebenso wie in das Bildungswesen oder in die Sozialarbeit der Zivilgemeinde. Menschen, die Kirche ausmachen, leben/lebten nicht nach aussen abgeschottet, sondern in vielfältigen Beziehungen. Durch diese wird/wurde ihr Handeln im Gemeinwesen mitbestimmt, und so wird es auch zukünftig sein.

Die erkennbare Gruppe von Christen/-innen, die sich zu Gottes Dienst in einer romanischen oder gotischen Kirche, in einem Barock-Bau oder modernen zeltähnlichen Rundgebäude versammelt, ist ein veränderliches, ein geschichtliches Teilelement des gesellschaftlichen Gefüges. Sie unterscheidet sich von anderen Gruppen, weil sie Jesus, den Christus, als ihren Herrn anerkennt und ihm nachzufolgen sich bemüht. Kirche ist und bleibt in Bewegung und wird heute von individualisierten Augen anders als damals von volkkirchlichen gesehen und interpretiert.

Bereits in der Grundschule sind in kindgemäßer Sprache prinzipielle Fragen des Kirche-Werdens anzustoßen und Wege anfanghafter Antwortversuche zu bereiten: Wo und wann

- sind/waren die Menschen, die Teilgruppe ‘Kirchengemeinde’ am Wohnort der Grundschüler/-innen auf ihrer Expedition auf Jesus Christus zentriert?
- legt/legte diese Teil-Kirche ihren Weg im Dialog mit den konkreten sozialpolitischen Lebensbedingungen vor Ort zurück?
- verlieren/verloren die Leute, die sich Christen nennen, ihr Weg-Ziel – die hier und heute angebrochene heilende Herrschaft Gottes – aus den Augen?

Menschen, die Kirche sind, werden mit einem alten Bildwort „Volk Gottes“<sup>11</sup> genannt. Dieser Ehrentitel ist Auftrag und geschichtlich zu verstehender, zu allen Zeiten in dialogisch-argumentativem Streit zu interpretierender Beurteilungsmaßstab des Handelns in allen privaten und öffentlichen Bereichen. So z.B. das (unzureichende) Engagement der Kirchengemeinde für ein friedliches Zusammenleben im Wohnort, wenn Streit über die Nutzung des Pfarrsaals zwischen zwei ortsansässigen Jugend-

<sup>11</sup> Vgl. Dogmatische Konstitution über die Kirche „Lumen Gentium“ I 4; II 13.

gruppen entbrannte; die mehr oder minder pressewirksamen Aktionen von Christen/-innen für soziale Gerechtigkeit oder gegen betriebsbedingten Arbeitsplatzabbau der Eltern oder die Aktionen in Grünen-Gruppen, die der Bewahrung der Schöpfung Priorität vor Profit maximierender Ausbeutung der Umwelt durch eine Flughafenerweiterung einräumen. – All diese Aktivitäten, die den kirchlichen Binnenraum überschreiten, haben einen lebensgeschichtlichen Bezug zu und Bedeutung für alle Schüler/-innen – indifferente wie ungläubige oder gläubige. Und damit sind diese gewachsenen vielschichtigen Probleme im Kirchengeschichtsunterricht der Grundschule des In-Frage-Stellens, der Auseinandersetzung und der theologischen Deutung würdig. Der RU stemmt sich durch Problematisieren, Vergleichen und kritisches Beurteilen des gegenwärtigen und vergangenen Geschehens gegen eine Unkultur des Verdrängens oder Vergessens; z.B. eines dem Verfall ausgesetzten Hauses, das zur Zeit der Vorfahren der Kinder – vor dem 9.11.1938 – den aus dem Ort 'verschundenen' Juden als Synagoge diente.

Kirchengeschichtsunterricht verliert nie den Bezug zur Zivilgemeinde, zu den nicht-katholischen Kirchengemeinden und zu der – möglicherweise ortsansässigen – jüdischen oder muslimischen Kultusgemeinde. Er ist im wahrsten Sinne des Wortes oikumenisch. Alle Haus-Bewohner haben in diesem Unterricht Stimme. Er öffnet Augen und Mund für Fragen, wie es für die Leute weitergehen soll. Im RU werden die Kinder ermuntert, aus ihrer Sicht und in ihrer Sprache ihre Zukunfts-Fragen zu artikulieren.

### *Profiliertes kooperativer Unterricht kirchlicher Zeitgeschichte*

„Traditionelle Vorbehalte gegen historisches Lernen in der Grundschule“<sup>12</sup> sind heute entkräftet. Die Untersuchungen der Psychologie über die Entwicklung des Denkens und der Sprache sowie des Zeit-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstseins und der Fähigkeit zu Empathie oder anderen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins zeigen, dass „historisches Lernen in der Grundschule – als eigene tastende und suchende Auseinandersetzung mit Vergangenen, das für heute und morgen wichtig sein oder werden kann – sehr wohl möglich und überdies förderbar“<sup>13</sup> ist.

RU in der Grundschule, der die Zeitgeschichte des einen, vielfältigen Gottesvolkes, eines nicht zu übersehenden Fadens der pluralen, miteinander verwobenen Gesellschaft thematisiert, kooperiert vor allem mit dem mehrperspektivischen Sachunterricht.<sup>14</sup> Diesem geht es „vorrangig um Methodenlernen und kategoriales Lernen, weniger um Wissenserwerb im Sinne abfragbarer historischer Daten und Fakten ... Das Ziel, historisches Denken zu fördern und die Unterscheidungsvermögen des Geschichtsbewusstseins zu entwickeln oder: Geschichtsbewußtsein zwanglos sich bilden zu lassen, führt folgerichtig zu der Forderung, daß historisches Lernen weitgehend und möglichst selbstbestimmtes Lernen sein soll, das Spaß machen, reizvolle Entdeckungen er-

<sup>12</sup> K. Bergmann, *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*, Schwalbach/Ts. 1998, 117.

<sup>13</sup> Ders., 119.

<sup>14</sup> Vgl. W. Hug, *Wozu Geschichte in der Primarstufe?*, in: *Sachunterricht und Mathematik 2* (1974) 280-286; P. Knoch, *Geschichte*, in: B. Kochan/E. Neuhaus-Siemon, (Hg.), *Taschenlexikon Grundschule*, Königstein 1979, 143 f.; G. Beck/C. Claussen, *Sachunterricht*, in: dies., 372-382; I. Hantsche/H.-W. Schmid (Hg.), *Historisches Lernen in der Grundschule*, Stuttgart 1981.

möglichen und gestalterische Möglichkeiten bieten soll.“<sup>15</sup> Sachunterricht und RU wollen den Kindern altersspezifische Zugänge zu lebensrelevanter Geschichte eröffnen; nicht nur durch Neugier erzeugende Erzählungen oder notwendige Informationsvermittlung der Lehrperson, sondern vor allem durch eigenständiges Handeln der Kinder.

Der RU bringt in diese Arbeit nicht nur den ‘kirchlichen Faden’ eines geschichtlichen Themas ein, sondern er deutet – und das ist das Spezifikum des RU – das Kontextum der gewirkten und wirkenden Wirklichkeit auf der Deuteplattform ‘Kirche’ theologisch. RU, der kein besserer Sachunterricht sein will, legt die eine, sich in mehreren Dimensionen zeigende Geschichte im „Kommunikationszusammenhang Kirche“<sup>16</sup> aus und fragt aus dem Hoffnungspotential der Christen – aus der Verheißung der *Basileia tou theou* – nach Veränderungsmöglichkeiten von Menschen und Strukturen.

Die Grundschüler werden im RU bspw. auf Veränderungen in den Todesanzeigen der örtlichen Tagespresse oder auf die sich wandelnde Grabkultur auf dem Gemeindefriedhof aufmerksam gemacht.

Zeit-Inseln werden benannt und datiert: ‘zu Urgroßvaters Zeiten, um 1930’. Sie werden ausgebaut durch Vor- und Nach-Datierungen. Das Zeit-Meer differenziert sich. Es erhält durch ca. 5 – 8 entdeckte und bearbeitete Inseln in den Grundschuljahren eine erste Grobstruktur. Der Vergleich Heute – Damals regt ‚Sesamstraße-Fragen‘, stößt Nach-denk-Tätigkeiten an. Heutiges bedarf der Erklärung – u. a. aus seinem Herkommen.

Die Kinder gewöhnen sich langsam daran, ihre Behauptungen, Vermutungen oder Erklärungsversuche aus den Quellen zu belegen. Bei den im RU nicht selten ausgeklammerten Endlichkeits-Erfahrungen, die „auch schon für Grundschüler/innen wichtige Lebenserfahrungen“<sup>17</sup> darstellen, näherhin bei dem tabuisierten Thema „Tod“ können im November bspw. Grabsteine des örtlichen Friedhofs oder Todesanzeigen in der Tagespresse untersucht werden. Die Größe der Anzeige, die Nennung des angesehenen Berufs oder akademischen Grades des Verstorbenen lassen möglicherweise Rückschlüsse auf die soziale Stellung der trauernden Familie im Ort zu. Der Leitspruch, der eigentliche Anzeigentext und das Symbol geben Hinweise auf die religiös-kirchliche Bindung der Hinterbliebenen und/oder des Toten. Wodurch unterscheiden sich augenfällig heutige Todesanzeigen von Anzeigen vor 1968?<sup>18</sup> Lädt die Todesanzeige zum Rosenkranzgebet kurz vor dem Requiem ein, kann auf das religiöse Brauchtum im Ort geschlossen werden. – Die Schüler/-innen bilden in ihrer altersspezifischen Sprache Kategorien für ihre Erklärungsversuche. Sie werden langsam dazu erzogen, festge-

<sup>15</sup> K. Bergmann, 129.

<sup>16</sup> H. R. Seeliger, *Kirchengeschichte – Geschichtstheologie – Geschichtswissenschaft. Analyse zur Wissenschaftstheorie und Theologie der katholischen Kirchengeschichtsschreibung*, Münster 1979, 236; G. Ruppert, *Geschichte ist Gegenwart. Ein Beitrag zu einer fachdidaktischen Theorie der Kirchengeschichte*, Hildesheim 1984, 73-75.

<sup>17</sup> Vgl. das Rahmenthema „Ich stoße an Grenzen“, in: *Der Hessische Kultusminister (Hg.), Rahmenplan für die Grundschule*, Frankfurt/M. 1995, 73.

<sup>18</sup> Vgl. B. Jendorff, *Religiöses Bewußtsein in Todesanzeigen der Tageszeitungen „Gießener Allgemeine“ und „Gießener Anzeiger“*, in: *ibw journal* 30 (1992) 7, 3-6; 8-16; *ders.*, *Todesanzeigen jung Verstorbener in den Gießener Tageszeitungen*, in: *ibw journal* 36 (1998) 1, 13-21.

stellte Entwicklung zu problematisieren und begründet dazu Stellung zu nehmen. Die Kinder interpretieren den Prozess.

Kirchengeschichtsunterricht ist zukunftsorientiert und produktiv. So entwerfen die Schüler/-innen eine – möglicherweise religiös-kirchlich indifferent sich darstellende – Todesanzeige eines heute Verstorbenen oder zeichnen den Prospekt eines Grabsteins.

### *Schnittmengen-Themen*

RU, der in der Grundschule die kirchliche Zeitgeschichte in den Mittelpunkt stellt, ist problematisch, kein konservierender, sondern ein vorausdenkender Unterricht.

Dessen Lehrplan kann nicht von oben herab, die regionale Situation außer Acht lassend, kultusministeriell vorgeschrieben werden. Die Lehrerin komponiert ihn schüler-nah vor Ort. Sie bietet Konfessionsgrenzen und die Schwelle des Lern- und Tatortes 'Klassenzimmer' überschreitende Themen an. Die mehrdimensionierten und vernetzten Inhalte 'entschulen'. Diese – zugegebenermaßen mehr oder minder punktuell-ortsgebundenen, zeitlich-inselhaft erscheinenden – Lernangebote haben folgende vier Forderungen zu erfüllen, um für eine konkrete Lerngruppe unterrichtsfähig zu werden:

a) Sie müssen einen unmittelbaren, lebensnahen Bezug aus erster Hand ermöglichen und sinnhaft, anschaulich sein. Am Wohnort alltäglich erfahrbare Fakten – Alltagsgeschichte<sup>19</sup> – werden erkundet. Bewusst vollzieht die Lehrperson einen Blickwechsel von der ihr aus dem Studium bekannten Makro- zur Mikro-Historie, arbeitet sozialwissenschaftlich orientiert und nimmt die Stimmen der 'kleinen Leute' wahr. In der überschaubaren Region, in dem für Außenstehende beinahe willkürlich herausgegriffenen Element spiegelt sich der Prozess und die Struktur des 'großen' Geschehens wider. Alltagsgeschichte hat eine wertvolle Korrekturfunktion der herkömmlichen historisch-kritischen Methode. Allzu kühn gezeichnete Geschichtsbogen und Erklärungshypothesen werden 'von unten' in Frage gestellt oder geerdet ergänzt.

Zeitgenössischer und anschaulicher Kirchengeschichtsunterricht in der Grundschule, der Interesse am Individuellen hat, arbeitet exemplarisch. Am konkreten Beispiel lässt sich das Fundament eines Sachverhalts, Problems, einer Gruppe von Personen, das Fundamentale einer Epoche oder Entwicklung und dessen Elemente verdeutlichen.

b) Die Themen ergeben den Dreiklang G-V-Z. Er bildet sich aus der

- gegenwärtigen Bedeutung des zeitgeschichtlichen Themas für die Schüler/-innen, aus der
- für die Kinder leicht zugänglichen, selbst erforschbaren Begründung des für sie interessanten Unterrichtsgegenstandes in der Vergangenheit und aus der
- Wirkmächtigkeit der nahen Dinge und Vorgänge, des Problems und der Fragestellung für die absehbare Zukunft der nachwachsenden Generation.

c) Die Themen müssen sich oikumenisch und fächerübergreifend darstellen. Katholischer RU blickt nicht nur auf das, was in unmittelbarer Nähe des eigenen Kirchturms geschieht/geschah. Er wagt nicht nur einen kleinen Augen-Blick zur evangelischen Kirche. Oikumenischer Kirchengeschichtsunterricht ist zu den Gotteshäusern der

<sup>19</sup> Vgl. W. Schulze (Hg.), Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Eine Diskussion, Göttingen 1994.

Schwestern und Brüder in Abraham hin offen. Denn alle Religionsgemeinschaften fädeln/fädelt sich als Teil der ganzen Tradition in die eine Lokalgeschichte ein. Kirchengeschichtsunterricht befreit sich - nicht aus überlebenstaktischen Gründen, sondern aufgrund seines ihm zugrundeliegenden Menschenbildes und um des pädagogischen Zieles 'ganzheitliches Lernen' willen - aus den Fesseln der Fachisolation und kooperiert mit Fächern, die ihre spezifischen Farben und Töne in die lebensnahe Auseinandersetzung mit dem Geschehen einbringen können; so bspw. mit dem Kunst-, Musik- oder Deutschunterricht.

d) Die Lehrangebote haben so anregend zu sein, dass junge Persönlichkeiten im Rahmen ihrer Möglichkeiten selbstbestimmt und selbständig lernen können. Das zu ergründende Thema bewegt die Schüler/-innen zur Selbsttätigkeit. Sie sind auf ihren Lernwegen Handlungs-Subjekte. In diesem Selbst-Bildungsprozess<sup>20</sup> verändert sich die Rolle der Lehrerin. Sie tritt langsam, aber sicher aus dem Kommunikations- und Informationsmittelpunkt heraus und wird zur Mentorin und Subsidiarin der sich emanzipierenden jungen Menschen. Wenn sich der Lehr- und Lernweg - behutsam bspw. durch Stationenlernen<sup>21</sup> im muttersprachlichen oder im Rechen-Unterricht eingeübt - so gestaltet, haben mündige Schüler/-innen auch Selbstverantwortung für ihre Entscheidungen und die erzielten Ergebnisse zu übernehmen.

Das konkrete, von Ort zu Ort unterscheidbare Thema liegt in der Schnittmenge von a) bis d). Über dieses treten die Schüler/-innen in einen argumentativen und facettenreich deutenden Dialog ein.

Ein solches Thema kann z. B. 'Der Friedhof' sein, um dessen Erweiterung es im Ortsparlament Streit wegen eines neu einzurichtenden Gräberfeldes für Bürger/-innen muslimischen Glaubens gibt. - Juden, Christen und Muslime in Reih' und Glied zur letzten Ruhe gebettet? Auch zukünftig ein einheitlicher Totenkult der gewohnten lokalen Friedhofsordnung gemäß? Im Ort erfragte subjektive Meinungen prallen aufeinander, zu denen die Kinder anfanghaft begründet ihre eigene Position finden müssen. Sollen sich Vertreter der beiden christlichen Kirchen dafür einsetzen, dass in der neu zu gestaltenden Friedhofskapelle das Pestkruzifix wieder gezeigt wird?

### *Methodische Hinweise*

R. Bauer gibt sieben Gütekriterien für den Grundschulunterricht an.<sup>22</sup> Diese gelten selbstverständlich auch für den RU, in dem sich die Religionspädagogin nicht mehr als Belehrerin sondern als Beraterin und Begleiterin der selbstbestimmten Lernwege der Kinder versteht. Für den kirchengeschichtlich orientierten RU ist mit Bauer hervorzuheben: Die Schüler/-innen sollen

- ihre Selbständigkeit erweitern,
- ein Wissen um geschichtliche Zusammenhänge und Verfahren aufbauen,
- ganzheitliches Wissen und Können durch eigene Erfahrungen in Handlungsfeldern erwerben.

<sup>20</sup> Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, 26-29 (2.2).

<sup>21</sup> Vgl. R. Bauer, Lernen an Stationen in der Grundschule. Ein Weg zum kindgerechten Lernen, Berlin 1997.

<sup>22</sup> Vgl. R. Bauer, 134.

## Erzählen belebt

Geschichte lebt vom direkt-konkreten, anschaulichen face to face Erzählen. Das Wort, die individuelle Modulation der Stimme, die Sprechgeschwindigkeit, die 'echte' Gestik und Mimik des Erzählers eröffnen den Zuhörern/-innen eine Bühne, auf der Personen, Gegenstände und Situationen sich zeigen und machen der Erzählrunde einstige Erfahrungen und Widerfahrnisse – und dazu gehören auch religiös-kirchliche – gegenwärtig. „Geschichten re-produzieren geschichtliche Wirklichkeit, schaffen zugleich aber eine neue unmittelbar wirkende Realität. Aus einem (historischen) Fragment wird in der Darstellung ein (kompositorisches) Ganzes.“<sup>23</sup>

Erzählen ist eine Grundform des Lehrens.<sup>24</sup> „Der RU kann auf das Erzählen nicht ohne Schaden verzichten.“<sup>25</sup> Jesus erzählte Geschichten, Gottesherrschafts-Gleichnisse. Geschichten über Jesu Person und Handeln wurden erzählt. Die zentrale Jesus-Geschichte ist die von seinem Tod und seiner Auferweckung durch den Du-Abba-Gott. Jesu Geschichte wird tradiert und aktualisiert, in neuen Situationen fortgeschrieben. Schließlich kommt diese Geschichte auf heutige Menschen zu. Sie sind eingeladen, ihre Geschichte des Gelingens und Scheiterns und Enttäuschungs-Geschichten in sie hineinzuerzählen.

Da Verstehen, Auseinandersetzung und Deutung der Geschichte vorgängige Basisinformationen notwendig haben, wird die Religionslehrerin – ihr immer öfter folgend eine Schülerin oder ein Schüler – im Kirchengeschichtsunterricht in Ich-Form ein zeitliches Nacheinander darstellen. Die Erzählerin ist affektiv beteiligt. Sie verwandelt damalige Zustände, Strukturen, Sachverhalte oder Begriffe in Handlungen. Beim Hören werden Farben und Gerüche erfahrbar. Bilder entstehen. Die Erzählrunde nimmt die Atmosphäre der Vergangenheit wahr.

Die Grundregeln biblischen Erzählens<sup>26</sup> gelten auch für die Kirchengeschichts-Erzählung. Die Erzählerin setzt sich nicht unter Zeitdruck. „Junge Menschen brauchen Zeit, wenn sie frei sein sollen für eigene Wahrnehmungen.“<sup>27</sup> Innehalten und Pausen werden bewusst geplant, um den Schülern Bedenkzeit zu ermöglichen. Die Religionslehrerin baut einen Spannungsbogen, der aus Kleinheiten komponiert ist. Im Erzählfluss entfallen lexikonartige Erklärungen. Die Sätze zeichnen sich durch Kürze aus. Ihre Syntax entspricht der Alltagssprache. Das Imperfekt ist die Domäne des Erzählens. Verben werden bevorzugt. Die Erzählsprache ist aktivisch. Die Religionslehrerin verwendet sparsam den Konjunktiv. Schillernde, durch keine Erfahrung gedeckte Adjektive entfallen.<sup>28</sup>

<sup>23</sup> W. Hug, Produktives Lernen im historischen Unterricht der Grundschule, in: I. Hantsche/H.-W. Schmid (Hg.), 59-80, hier: 70.

<sup>24</sup> Vgl. H. Aebli, Zwölf Grundformen des Lehrens, Stuttgart 41989, 34-64.

<sup>25</sup> H. Schmid, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997, 111.

<sup>26</sup> Vgl. D. Steinwede, Werkstatt Erzählen. Anleitung zum Erzählen biblischer Geschichten, hg. Comenius-Institut, Münster 1975.

<sup>27</sup> G. Hilger, Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit, in: G. Hilger/G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits. Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 261-279, hier: 262.

<sup>28</sup> Vgl. B. Jendorff, Religion unterrichten – aber wie? Vorschläge für die Praxis, München 31997, 129-132.

### Selbst-Tun stärkt

Spätestens die fachwissenschaftliche Vorbereitung förderte der Lehrerin unterschiedliche Element-Bausteine, verschiedene Schichten des kirchengeschichtlichen Unterrichtsgegenstandes zu Tage. Das – auf den ersten Blick kompakt, bei näherem Hinsehen aber facettiert sich darstellende – Thema kommt der Unterrichtenden bei der Arbeitsplanung entgegen. Sie kann an unterschiedlichen Bausteinen des Themas das individuelle ‘Selbst’ der Kinder fördern. Die Religionslehrerin, die ein ‘Bild der Klasse’ hat und deren Ausgangslage zum Thema erkundete, macht sich gezielt die Neigungen und Interessen, die Vorkenntnisse und Fähigkeiten, das ihr bekannte unterschiedliche Arbeits- und Lerntempo ihrer jungen Mitarbeiter/-innen zu Nutze. Bei einem kirchengeschichtlichen Thema kann die Lehrkraft den verschiedenen Schülertypen – dem visuellen ebenso wie dem auditiven, dem haptischen oder dem intellektuellen Lerntyp – gerecht werdende Zugänge zum Thema anbieten. An ihrer Thema-Schicht arbeiten die Kinder weitgehend eigenständig, untersuchen kritisch das Material und interpretieren es kindgemäß. Die Arbeitsweise wird der Individualnatur der Lernenden gerecht. Da eine ‘Sache’ nur durch Teilen mehr wird, ist zu gegebener Zeit das eigenständig Erarbeitete allen ‘Schicht-Arbeitern/-innen’ mitzuteilen, der Lerngruppe in einer Informations- und Diskussionsrunde zur Kenntnis zu geben. So bleibt kein Baustein auf dem gemeinsamen Lern- und Lehrweg unbeachtet liegen und wird von der Lerngruppe nochmals auf seine Konsistenz hin untersucht. Die Sozialnatur der Schüler/-innen kommt zu ihrem Recht. Das zuvor aufgeteilte mehrschichtige Thema findet wieder zu seiner Einheit – von den Kindern historisch bearbeitet und für die absehbare Zukunft ganzheitlich verarbeitet.

Die Arbeit in der Grundschule orientiert sich an dem Grundsatz, „den Maria Montessori einem Kind in den Mund legt: ‘Hilf mir, es selbst zu tun.’ ... In anderer Version lautet der Satz – vielleicht noch treffender: ‘Hilf mir, mir selbst zu helfen.’“<sup>29</sup> Die Lehrkraft emanzipiert die Kinder von einer sie bevormundenden und erdrückenden Energie. Sie haben ein Recht auf Mündigkeit und Entfaltung ihrer eigenen Aktivitäten. So suchen sich die Schüler/-innen – wenn man sie nur lässt – den für sie passenden persönlichen Zugang zu einem Problem, arbeiten weitgehend selbstbestimmt auf dem Weg auf das Unterrichtsziel hin und stehen dann auch für ihre Forschungsergebnisse gerade. Mündige junge Menschen übernehmen Verantwortung. Die Lehrerin hat die Pflicht, die jungen Persönlichkeiten ernstzunehmen.

Das Methodenarrangement erhält Anregungen durch die Arbeitsschulmethode zu Beginn des letzten Jahrhunderts. H. Schübler<sup>30</sup> bezeichnete als Kern der Arbeitsschule „Selbstdenken und Selbsttun in innigster Verknüpfung, kürzer ausgedrückt, die Eigenständigkeit des Schülers.“<sup>31</sup> Er lässt die Kinder selbst forschen, suchen und finden,

<sup>29</sup> H. K. Berg unter Mitarbeit von U. Weber, Montessori für Religionspädagogen. Glauben erfahren mit Hand, Kopf und Herz, Stuttgart 1994, 39.

<sup>30</sup> Vgl. B. Jendorff, Die Arbeitsschulmethode des Frankfurter Stadtschulrates H. Schübler, in: *ibw journal* 26 (1998) 3, 3-11.

<sup>31</sup> H. Schübler, Arbeitsschulmethode und katholischer Religionsunterricht, Frankfurt am Main 1922, 15.

um beim Lernen Leben zu wecken und/oder es zu erhalten. Kraftentfaltung im Dienst der religiösen Persönlichkeit ist Ziel des Pädagogen.

Jede Religionslehrerin, die ihre Methodenpalette aus den Prinzipien der katholischen Soziallehre – aus dem Personalitäts-, dem Subsidiaritäts- und dem Solidaritätsprinzip – heraus komponiert, favorisiert für ein kirchengeschichtliches Thema nicht den alle in gleicher Weise informierenden Frontalunterricht. Denn dieser drängt die jungen Mitarbeiter/-innen in eine Rezipientenrolle. Er fördert nicht deren Kreativität und Kooperationsfähigkeit. Variationen von Allein-, Partner- und Gruppenarbeit<sup>32</sup> – seien sie arbeitsgleich oder arbeitsteilig angeboten – werden den jungen Personen gerecht. In den von ihnen gewählten Sozialformen können sie nach ihrem gegenwärtigen Kenntnisstand der Sachlage, nach ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten historisch zu arbeiten, nach ihrer Motivation oder dem Interesse an dem Problem oder sogar nach ihrem individuellen Lerntempo differenziert und individualisiert lernen.

Der kirchenhistorische, mehrdimensionale Unterrichtsgegenstand, in den sich jede Schülerpersönlichkeit auf ihre Weise einbringen kann, bietet sich wie kein anderer beispielhaft an, sowohl das Einzel- als auch das Gemeinschaftswesen 'Mensch' in gleicher Weise zu fördern.

Das Problem der Zusammenführung der unterschiedlichen Arbeitsergebnisse muss gesehen werden, ist aber zu lösen, wenn Respekt vor den Einzelleistungen und spannende Neugierde auf bislang unbekannte Sichtweisen des Problems die Präsentation in der Lerngruppe bestimmt.

Der die Arbeitsergebnisse zusammenfassende Unterricht in der Großgruppe verhindert oder korrigiert anerzogene, unreflektiert übernommene Gesichtsfeldverengungen. So z. B.

- den trennenden Blick, der das Kontextum 'Zeitgeschichte' in eine Profan- und in eine konfessionelle Kirchen-Geschichte abgrenzt;
- den partikularen Blick, der die katholische Einheit des ganzen Gottesvolkes aus dem Auge verliert;
- die bescheidene kirchliche Innenschau, die den Blick vom Handeln auf dem Marktplatz der Polis abwendet;
- das Schielen nach oben, das die 'Leute da unten' in ihrem Alltag nicht wahrnimmt;
- die sexistische Schau, die allein 'große Männer' auf die Bühne stellt und Frauen in die Statistenrolle drängt;
- die modische Darstellung, die Kirchengeschichte resignativ anbietet und nicht realistisch-optimistisch-konstruktiv informiert.

Wer den kleinen Mitarbeitern/-innen ermöglicht, in unterschiedlichen Sozialformen zu arbeiten, sie dazu anregt oder sie ihnen vorgibt, lässt sie ungeahnte Erfahrungen machen, ihre Vorlieben entwickeln und neue Sichtweisen der Geschichte entdecken. „Der Aufbau eines Helfersystems und die Unterstützung dessen fördern in allen Bereichen soziale Tugenden, die für das gedeihliche und wertschätzende Zusammenleben notwendig sind: wahrnehmen und zuhören können, aufeinander eingehen usw.“<sup>33</sup>

<sup>32</sup> Vgl. B. Jendorff, Religion unterrichten – aber wie? Vorschläge für die Praxis, München <sup>3</sup>1997, 68-78.

<sup>33</sup> R. Bauer, 130.

Handlungsorientierter RU ist keine religionspädagogische Modewelle<sup>34</sup>, um die Schüler/-innen beim Sammeln und Sichten des historischen Materials, bei dessen Analyse und Auseinandersetzung mit ihm sowie bei ihrer kindlichen Hypothesenbildung und Interpretation in Bewegung zu bringen.

Religionspädagoginnen berücksichtigen bei ihrer Unterrichtsorganisation die Ergebnisse der Lernpsychologie: 10 % des Gelesenen, 20 % des Gehörten und 30 % des Gesehenen werden behalten. Hören und Sehen erzielen eine 50 %ige und das Selbst-darüber-Sprechen eine 70 %ige Behaltensrate. Alles spricht für einen handlungsorientierten RU, da 90 % von dem behalten wird, was ein Mensch selbst ausprobierte und ausführte.

Selbständiges reales oder simulatives Handeln sowie produktives Gestalten ist dem RU genuin. Das biblische Gottes- und Menschenbild begründet, dass Menschen die Kreativität ihres Kopfes, die Gestaltungskraft der Hände und sich in Bewegung setzende Füße als erfahrbare Tat-Sachen bspw. in Auseinandersetzungs-Prozesse über die gewordene Welt und den Schöpfer-Gott einzubringen haben. In ihrer kreativen Kraft sind Frauen und Männer Gleichnisbilder Elohims. Die Jesus Christus nachfolgende Kommunikations- und Handlungs-Gemeinschaft 'Kirche' hat eine ausgeprägte, konkret erfahrbare Handlungsdimension. Männern und Frauen als mithandelnde Partner des Schöpfer-Gottes ist eine dynamische, die Wirklichkeit gestaltende Lebenskraft geschenkt: Gottes Geist.

#### Mündliche Geschichte erdet

Handlungsorientierter Kirchengeschichtsunterricht in der Grundschule folgt einer Richtung der modernen Geschichtswissenschaft. Er hat Interesse am Individuellen einer Region. Dieses stellt er den Kindern ihrer Zeit – des Individualismus und Pluralismus – in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. 'Leute da unten' „mit Namen und unterscheidbarer Geschichte“<sup>35</sup> werden befragt, zum Erzählen von Damals veranlasst.<sup>36</sup> Oral History, die mündliche Geschichte erweitert das methodische Repertoire der zeitgeschichtlichen Didaktik.<sup>37</sup> Den Kindern wird deutlich, „daß Geschichte auch das ist, was die Erinnerung aus ihr macht.“<sup>38</sup>

Oral History stößt auf keine technischen Schwierigkeiten. Ein Kassettenrekorder gehört heute zur Grundausrüstung der Kinder.

Nach sorgfältiger Vorbereitung einer mündlichen Befragung oder eines lebensgeschichtlichen Interviews in der Schule in Gruppenarbeit begegnen die Kinder in einer nach der Zeit differenzierten Hausaufgabe unmittelbar der Wirklichkeit des heutigen und damaligen Alltags, z. B. eines einzelnen Menschen, einer unterlegenen Gruppe, einer bestimmenden Sozial- oder Bildungsschicht der Region, die bislang keinen His-

<sup>34</sup> B. Jendorff, „Handlungsorientierter Religionsunterricht“: Keine Mode, sondern fundamental, in: *ibw journal* 34 (1996) 6, 3-12.

<sup>35</sup> W. Hardtwig, *Alltagsgeschichte heute. Eine kritische Bilanz*, in: W. Schulze (Hg.), 19-32, hier: 21.

<sup>36</sup> Vgl. G. Ruppert, 143-153.

<sup>37</sup> Vgl. U. Herbert, *Oral History*, in: H.-J. Pandel/G. Schneider, *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Düsseldorf 1985, 333-345.

<sup>38</sup> B. Gruber, *Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung. Konzept und Modelle für einen aktualisierenden Kirchengeschichtsunterricht*, Donauwörth 1995, 72.

toriografen fanden. Die kirchengeschichtlich arbeitende Grundschullehrerin lässt sich im Prinzip von den begründeten Argumenten der Befürworter der Alltagsgeschichte leiten: „Die Begrenztheit des Gegenstandes – eben des einzelnen Menschen – ermöglicht es, ihn ... nach allen Seiten hin auszuleuchten, Motive und Grundüberzeugungen, Fähigkeiten und Handlungen, familiäre, lokale und überlokale Beziehungen, Gedanken- und Glaubenswelt usw. zu erfassen, und das alles im Reflex auf das soziokulturelle Milieu, in dem dieser einzelne lebt und wirkt.“<sup>39</sup>

Die Grundschul Kinder befragen z. B. alte Großonkel und -tanten, wo und wie sie damals – kurz vor oder im 2. Weltkrieg – heirateten, warum sie dies in unsicherer Zeit taten, mit wem und wie sie feierten, wohin die Hochzeitsreise ging, worin ihrer Meinung nach der Unterschied zwischen damaligem und heutigem Heiraten besteht.

In den Lebenserinnerungen der Befragten zeigt sich Kirche in Gegenwart und Geschichte – sowohl im Gebäude, im Ritual und in der Feier und nicht zuletzt in der Grundeinstellung der Ehekontrahenten: ‘Ehe’ ohne Trauschein, ausschließlich staatliche Eheschließung oder Standesamt und sakramentale Eheschließung in der Kirche. Möglicherweise kann die subjektiv wahrgenommene und selektiv den Fragern authentisch mitgeteilte Geschichte durch Fotos, Briefe, Tagebuchaufzeichnungen oder Zeitungsartikel belegt oder ergänzt werden. Diese sollten als Leihgaben für die Arbeit in der Großgruppe erbeten werden. Denn die Dokumentation der Arbeitsergebnisse sichert nicht nur die Forschungsergebnisse der Schüler/-innen, sondern die gesammelten Mosaiksteine können auch für andere, in einer Ausstellung im Schulhaus präsentiert, inter-essant werden. Sie sind „Türöffner zu neuen Fragen, Themen und Problemstellungen.“<sup>40</sup>

Zum Abschluss der Arbeit kann eine Pro- und Contra-Diskussion stattfinden: Heiraten damals – schöner als heute? Schüler-Experten handeln simulativ. Begründet identifizieren sie sich mit den erfragten Positionen oder lehnen gehörte Meinungen ab. Von den Diskutanten sind Empathie und aktive Toleranz gefordert.

Handlungsorientierter RU, der zeit-(kirchen-)geschichtliche Themen aufgreift, ist eine wichtige Stimme der die Wirklichkeit deutenden Fächer. Er leistet einen Beitrag zur Lebensorientierung. Die jungen Persönlichkeiten einer „Gesellschaft der Zwischentöne“<sup>41</sup>, die statt ein ‘Entweder-Oder’ das ‘Sowohl-als-Auch’ bevorzugt und statische Endgültigkeit für dynamisches Offenbleiben verabschiedete, bearbeiten ihren aktuellen kulturellen Mutterboden. Begründet verwurzeln sie sich in ihm (partiell) oder lösen sich bewusst aus ihm (auf Zeit), um ihre Zukunft leben zu können. RU, der Themen aus der konkreten Umwelt der Schüler/-innen anbietet, kann mit ihrem Interesse rechnen. Die Entfaltung des geschichtlichen Bewusstseins verkümmert in der Grundschule oder es blüht durch einen lebensnahen und Suchbewegungen auslösenden RU auf.

<sup>39</sup> W. Hardtwig, 21.

<sup>40</sup> U. Herbert, 336.

<sup>41</sup> Y. Fritzsche, *Moderne Orientierungsmuster: Inflation am „Wertehimmel“*, in: Deutsche Shell (Hg.), 93-156, hier: 156.