

D 7421 F

# Schön- berger Hefte

Religionspädagogisches Studienzentrum Schönberg

2-3/75

Mai/August  
2-3/1975  
5. Jahrgang

# SCHÖNBERGER HEFTE

# 2-3/1975

Laufende Nummer der Heftreihe 17-18

---

**Herausgeber:** Religionspädagogisches Amt und Religionspädagogisches  
Studienzentrum der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

**Schriftleitung:** Gerhard Brockmann – Heinrich-Nikolaus Caspary – Günter Göbler  
Friedrich Hahn – Artur Rühl – Gerhardt Veidt – Hermann Volk

**Zuschriften an:** Religionspädagogisches Studienzentrum  
6242 Schönberg/Ts., Im Brühl 30, Telefon 0 61 73 / 51 61 und 46 24

---

**Autoren  
dieses Heftes:**

Prof. Dr. H. Aschermann, 4 Düsseldorf 12, Sonnbornstraße 49/51  
Prof. Dr. U. Becker, 3 Hannover, Saarstraße 34  
Lehrerin H. Boosch, 6094 Bischofsheim, Gustavsburger Straße 11  
StD Dr. S. Brill, 62 Wiesbaden, Alexandrastraße 4  
MR O. Gröll, 23 Kiel, Esmarchstraße 28  
Prof. Dr. I. Hiller-Ketterer, 73 Esslingen, Pädagogische Hochschule  
Doz. Dr. M. Hartenstein, 73 Esslingen, Pädagogische Hochschule  
Lehrerin I. Pachali, 62 Wiesbaden, Martinstraße 1  
Lehrerin V. Philipp, 6233 Kelkheim, Fasanenstraße 26  
Lehrerin D. Rathgeber, 62 Wiesbaden, Walluferstraße 10  
Pfr. Dr. G. Ringshausen, 6331 Hüttenberg 2, Mozartstraße 4  
StL G. Veidt, 62 Wiesbaden, Humperdinckstraße 7 b  
StL H. Volk, 6348 Herborn, Augustastraße 20  
Prof. Dr. S. Wibbing, 65 Mainz, Backhaushohl 19  
Doz. G. Wiesner, 6242 Schönborn/Ts., Im Brühl 30

---

Die Schönberger Hefte erscheinen vierteljährlich im Verlag Evangelischer Presseverband  
für Hessen und Nassau, 6 Frankfurt am Main 1, Neue Schlesinger Gasse 24, Postfach 2747

Jahresbezugspreis: DM 6,- (zuzüglich Versandkosten)

Einzelheft: DM 2,- (zuzüglich Versandkosten)

Neubestellungen und Adressenänderungen bitte dem Verlag mitteilen

Gesamtherstellung: Druckerei Kühn KG., 607 Langen, Darmstädter Straße 26

# DAS NEUE RELIGIONSBUCH

## 1. Das Religionsbuch – Thema einer Religionslehrertagung

Hermann Volk: „Des Büchermachens ist kein Ende“ (Meditation) . . . . .	2
Gerhardt Veidt: „Der Religionsunterricht im Spiegel seiner neuen Unterrichtsbücher“ . . . . .	3

## 2. Zur Beurteilung von Religionsbüchern

Hermann Volk/Gerd Wiesner: „Kriterien für die Er- arbeitung und Beurteilung eines Schulbuches für den Religionsunterricht“ . . . . .	7
Ingeborg Hiller-Ketterer/Markus Hartenstein: „Didak- tische Funktionen der Schulbücher im Religions- unterricht der Grundschule“ . . . . .	11
Gerhard Ringshausen: „Religionsunterricht in der Förderstufe“ – Inhalte und Aufgaben im Spiegel der Lehrpläne und Unterrichtswerke . . . . .	26

## 3. Autoren stellen ihre Bücher vor

Prof. Dr. Wibbing: „Kinder fragen nach dem Leben“	39
Ulrich Becker: „Orientierung“ . . . . .	42
Otto Gröll: „Anpassung oder Wagnis“ . . . . .	43
H. Aschermann: „Herausforderungen“ . . . . .	44
Siegfried Brill: „Modelle“ . . . . .	46

## 4. Forum Religionsunterricht

Grundschullehrer berichten über Erfahrungen mit neuen Religionsbüchern	
Helga Boosch: „Schalom“ 3/4 . . . . .	48
Irmela Pachali: „Schalom“, Religion 3/4 . . . . .	49
Veronika Philipp: „Arbeitsbuch: Religion 3/4“ . . . . .	50
Doris Rathgeber: „Arbeitsbuch: Religion 3/4“ . . . . .	51
„Religionslehrer der Sekundarstufe I diskutieren über neue Religionsbücher“ . . . . .	53

# Das Religionsbuch – Thema einer Religionslehrertagung in Limburg am 4. 9. 1974

**Hermann Volk**

## **Vom Sinn und Unsinn des Büchermachens und Studierens**

Eine Meditation

„Und über dem allem, mein Sohn, laß dich warnen; denn des vielen Büchermachens ist kein Ende, und viel Hin- und Hersinnen und Studieren macht den Leib müde.“  
Prediger/Kohelet 12,12

Die Forderung nach dem neuen Religionsbuch wird in unserer Zeit, einer Zeit religionspädagogischen Umbruchs von Lehrern und Pfarrern immer wieder nachhaltig gestellt. Altes geht nicht mehr. Eine kurz- und mittelfristige Planung mit mehr oder weniger zufälligen Unterrichtsmodellen und Texten war zwar hilfreich, aber doch nur ein Übergang. Neues mußte kommen.

Nun ist das gewünschte Neue da. Und schon zeigt sich bei vielen Verunsicherung und Müdigkeit. Denn der religionspädagogische Boom in theoretischer und praktischer Literatur erhebt seine Forderung. — Er fordert einmal einen dialogischen Religionsunterricht, einen Religionsunterricht, der seine Bezugsgruppen ernst nimmt, ihre Situation und ihren Bedarf reflektiert und mit ihnen eintritt in ein hilfreiches Gespräch. — Er fordert zum anderen einen kontexttypischen Religionsunterricht. Der Text des Evangeliums und der Text der Welt sollen einander begegnen im Streit um Wirklichkeit. Christlicher Glaube soll sich verifizieren, sich bewahrheiten im Vergleich. — Dies alles aber verlangt den Lernprozeß der Lehrenden, ihre Mobilität im theologischen und pädagogischen Denken und Handeln.

Manche sehnen sich nach einem verheißungsvollen Aufbruch schon wieder zurück nach den „Fleischtöpfen Ägyptens“, ganz zu schweigen von jenen, die diese Töpfe niemals verlassen haben. Denn monologische Weitergabe ist leichter zu vollziehen als das hinterfragbare Gespräch. Und Proklamation von objektiven Bildungsgütern ist einfacher zu leisten als vergleichende Begründung.

Das warnende Wort aus der Weisheit des alttestamentlichen Predigers scheint dieser Sehnsucht entgegenzukommen. Denn es fordert die klare frontale Antwort, also nicht das Gespräch. Es will die geschlossene, einfache Dogmatik, die bestechende Einlinigkeit und Unfehlbarkeit, also nicht die Auseinandersetzung im Streit um Wirklichkeit.

Wen sollte es demnach verwundern, wenn es welche gibt, die erfreut ausrufen: Gott sei Dank. Die Bibel denkt ähnlich wie ich. Ihr geht es um eindeutiges Antworten und nicht um dieses ewige Hinterfragen. Sie schätzt den absoluten sicheren Standpunkt, nicht aber dessen Verunsicherung durch das Anhören und Aufnehmen fremder Meinung.

Sieh an, der weise Prediger!

Doch da trifft jene auch schon die kalte Dusche. Denn das begrüßte Textwort wird plötzlich einem Widersacher konfrontiert, dem großen Infragesteller. — Und wer ist das? Nun, das ist der eigentliche Prediger des Alten Testaments. Das so oft und gern zitierte Wort „vom Büchermachen“ ist nämlich ein redaktioneller Einschub von ir-

gendeinem Epilogisten, dem der Prediger unheimlich, ja gefährlich schien. Denn der Prediger selbst sagt etwas ganz anderes als sein Epigone. Er ist allem dogmatisch Schulmäßigen, allem Festgelegten, jeder vorschnellen, absoluten Antwort abhold. Er ist kein Anwalt einer unbefangenen reflexionslosen Frömmigkeit. Mundvolle Weisheit, statische Systeme, unfehlbare Dogmen und Ideologien sind ihm ein Greuel. Kohelet, der Prediger, ist kein Fertiger, sondern ein Lernender, ein Dialogisierender und Begründender. — So stellt er sich gegen ein jegliches Monologisieren und vorschnelles Antwortgeben. So lehnt er ein jegliches Proklamieren positivistischer Standpunkte ab, seien sie in theologischen oder ideologischen Lagern formuliert.

Kohelet ist ein Theologe der kritischen Distanz. Er hat zwar seinen Glauben, seinen Standort. Aber er führt in dem allem einen Dialog, ein fortlaufendes Gespräch mit einem Gegenüber. Er fragt für sich und für andere. Er stellt sich und seinen Glauben dem Streit um Wirklichkeit. Und trotz seiner oft so polemischen Züge qualifiziert er seinen Gegner niemals ab.

Hier wagt es einer, nicht potivistisch bei sich selber zu bleiben, sondern sich in den Vergleich zu setzen. — Warum vermag er das? Wie kommt es, daß Kohelet bei all seiner Schwermütigkeit die Heiterkeit besitzt, sich dem anstrengenden Dialog zu stellen und damit einen permanenten Lernprozeß, einen fortwährenden Prozeß des Hin- und Hersinnens einzugehen? Nun, Kohelet weiß etwas um den personalen Gott, den Gott Abrahams, Isaaks und Jacobs. Er weiß um den Gott, der nicht statisch bei sich selbst bleibt, sondern mit seinen Menschenkindern redet, partnerschaftlich, menschlich. Er weiß um den Gott, der seine Wahrheit, ja sich selbst dem Streit um Wirklichkeit stellt, um begründend zu überzeugen.

Und er hat erfahren, daß solche Dialogbereitschaft und solche Offenheit eine letztlich größere Chance freisetzen als die monologisierende Proklamation. Sie geben nämlich die Chance echter Freiheit, die Chance zur Freiheit der Kinder Gottes, welche überwunden von dessen begründender Wahrheit, ihr begründetes freies Ja zu ihr sagen.

Die Frage freilich, ob es denn nun wirklich stimme, daß die Freiheit der Kinder Gottes der bringt und auslöst, der das offene Gespräch, die begründende Darstellung, das fortwährende Studieren liebt — Haltungen, die sich auch in Religionsbüchern niederschlagen — wird einem nur beantwortet werden, wenn man sich nicht permanent warnen läßt, dialogisch und begründend „hin und her zu denken“, sondern dies alles irgendwann einmal zu wagen beginnt.

Aus der sumerischen Weisheit wird uns ein ermutigendes Mahnwort überliefert: „Setze dich in Bewegung; dann wird Gott deine Hilfe sein“.

**Gerhard Veidt**

### **Der Religionsunterricht im Spiegel seiner neuen Unterrichtsbücher**

(nach einem Vortrag, gehalten beim ev. Lehrertag in Limburg am 4. 9. 1974)

Die Krise des RU der ausgehenden 60iger Jahre war eine Herausforderung zur Erneuerung, zu neuem didaktischem Selbstverständnis und zu inhaltlicher Veränderung. Dies kommt sinnfällig zum Ausdruck in der Fülle der Neuerscheinungen auf dem Schulbuchmarkt. Erich Kästners sarkastische Anmerkung „Schulbücher entstehen, indem sie von Schulbüchern abgeschrieben werden, die von Schulbüchern.... usf.“ gilt für das Religionsbuch der Gegenwart nicht mehr, so sehr sie lange Zeit gerade hier Berechtigung hatte. War es doch in besonderer Weise der Tradition, einem festen

Kanon an biblischen Geschichten, Liedern und Katechismusstücken verpflichtet. Es ist erstaunlich, daß bei einem Fach wie RU, den manche schon totsagen wollen, die Verlage eine solche Fülle an Neuerscheinungen auf den Markt bringen. Im Lichte seiner Unterrichtsbücher ist der RU keineswegs tot, sondern anscheinend quicklebendig und höchst beachtenswert, manchmal provokativ oder Anstoß erregend. Schon die Titel signalisieren Wandel: „Neue Wege“ — „Anpassung oder Wagnis“ — „Schalom“ — „Probleme“ — „Standpunkte“ — „Beispiele“ u. a. Der umstrittene Religionsunterricht hat eine religionspädagogische Diskussion entfacht, die seine Praxis erreicht und verändert hat. Dafür sind die neuen Religionsbücher Beweis.

Ev. Religionspädagogik der Zeit 1945—1960 war vornehmlich bestimmt von der Theologie Karl Barths. Religionsunterricht verstand sich als „Evangelische Unterweisung“, d. h. verkürzt ausgedrückt, als kirchliche Verkündigung und Lehre in der Schule. Rang, Kittel und Hammelsbeck bestimmten die Diskussion. So war folgerichtig auch das Religionsbuch für die Schule weithin theologisch-biblisch bestimmt. Auch die damaligen Schulbuchreihen waren bereits nach ihren Titeln Programme:

„Wort und Zeugnis“ — „Schild des Glaubens“ — „Kommt her zu mir“ — „Jesus ruft dich“ — „Gott spricht“ — „Laßt die Kindlein zu mir kommen“ u. a.

Für ihren Aufbau war meist ein heilsgeschichtlich-kirchengeschichtlicher Aufriß kennzeichnend, dem alle Inhalte konsequent zugeordnet waren. „Zum Kinde und Jugendlichen hin“, nicht „Vom Kinde aus...!“ hieß die Parole.

Man mag heute diese Bücher für veraltet, für überholt halten, eine klare, folgerichtige Konzeption wird man ihnen nicht absprechen können. Dies läßt sich bis in die Zeit der ersten „Biblischen Geschichten“ in der Zeit des Pietismus zurückverfolgen.

Beim Blick auf die vorliegenden Neuerscheinungen auf dem Sektor Religionsbuch wird eines sehr schnell deutlich: Gegenwärtig gibt es eine solch einheitliche Theorie des RU der Schule nicht. Die Pluralität über Ziele und Begründungen des RU findet auch in seinen neuen Schulbüchern ihren Niederschlag. Das bedeutet für den Religionslehrer u. U. Anreiz zur Auseinandersetzung, vielleicht aber auch manchmal Verwirrung über die „Fülle der Gesichte“. Einheitlichkeit scheint mir bei allen Büchern darin zu bestehen, daß versucht wird, den RU als Unterrichtsfach der Schule ernst zu nehmen. Damit hängt das Bemühen zusammen, sich stärker an gegenwärtiger Wirklichkeit zu orientieren. Es wird reflektiert, daß in der Bundesrepublik der Säkularisierungsprozeß weiter fortgeschritten ist, Schule, Schüler und Religionslehrer eingeschlossen. War die Religionspädagogik bisher vornehmlich an der inhaltlichen Frage interessiert, so werden nunmehr die klassischen drei Lernzieldominanten aus der Curriculum-Diskussion reflektiert und ernst genommen: Kind bzw. Jugendlicher — Gesellschaft — Fachwissenschaft, wobei Fachwissenschaft nicht einfach gleichgesetzt wird mit ev. Theologie, sondern mit Religionswissenschaften im erweiterten Sinn.

Auch im neuen Religionsbuch hat sich daher ein „problemorientierter RU“ in weitem Wortsinn durchgesetzt, d. h., der anthropologisch-gesellschaftliche Aspekt hat an Gewichtung zu Lasten des nur fachwissenschaftlichen Aspekts erheblich an Bedeutung gewonnen. Die Curriculum-Diskussion, die im Bereich der Religionspädagogik mit die stärksten Veränderungen bewirkt hat, hat auch das Religionsbuch erreicht.

Es soll versucht werden, trotz aller Vielfältigkeit drei Haupttrends in neuen Unterrichtswerken zu skizzieren.

1. Es ist erstaunlich, daß die von der Bultmann-Schule bestimmte hermeneutische Phase des RU — angeregt von Stallmann, Stock und dem früheren G. Otto — das Religionsbuch mit Konsequenz erst jetzt erreicht hat. In einer Schulbuchreihe

(Bagel, Arbeitsbuch: Religion) stehen m. E. Tradition und Theologie als Lernziel-Determinante eindeutig an erster Stelle. Kind und Gesellschaft sind zwar nicht ausgeblendet, aber sie treten zurück. Da es um Verstehen (hermeneutisch) geht, werden die biblischen Texte nicht unter einem theologisch-dogmatischen Skopus (Blickpunkt, Kerngedanken) betrachtet, der den Schülern vermittelt werden soll, sondern Sinn der Beschäftigung mit der biblischen Tradition ist es, sie im Kontext einer bestimmten Zeit über den „garstigen Graben der Geschichte hinweg“ (Lessing) verstehbar zu machen. Man spürt diesen Schulbüchern die Reflexion der historisch-kritischen Bibelmethode unter didaktischen Aspekten ab, wobei es nicht darum geht, die Schüler zu historisch-kritischen Minitheologen zu machen, wie es ja zunächst in der Religionspädagogik mit immerwährendem Fleiß um den synoptischen Vergleich oft genug und nicht immer hilfreich und schülermotivierend geschah. Hier hingegen werden bestimmte Forschungsergebnisse vorausgesetzt und daraus didaktische Konsequenzen gezogen, nicht nur für ältere Schüler, sondern gerade für Schüler der Grundschule. Eine naiv-unreflektierte Erstbegegnung, die für die Zukunft unnötige Vorstehensbarrieren aufbauen kann, soll vermieden werden. Hier wird ernst damit gemacht, daß alle NT-Überlieferung, also auch die synoptischen Evangelien, Bekenntnisschriften und Glaubensbezeugungen sind und nicht Berichte über historische Ereignisse. Sie sind auf dem „Goldgrund des Glaubens“ gemalt und daher auf Interpretation angewiesen. Für unsere Kinder sind sie oft nicht in direktem Zugang verstehbar, weil unsere Zeit sich anderer Denk- und Sprachinterpretamente bedient. Zugleich wird der Gefahr begegnet, die Texte ihrer geschichtlichen, ihrer wirklichen Dimension zu entkleiden. Dafür ist der Jesuslehrgang in der Grundschule ein Beispiel: Zeit, Kultur, Vorstellungswelt und Umwelt werden den Kindern nahegebracht mit dem Zusatz: So könnte es gewesen sein! Man findet in den genannten Arbeitsbüchern viele zeit- und kulturgeschichtliche Details mit dem Anliegen, den Schülern damit die Verstehensfolie für AT und NT zu vermitteln.

Man hat den Mut, mißverständliche wunderhafte Züge in den biblischen Erzählungen wegzulassen. Damit ruft man den erbitterten Widerspruch all derjenigen hervor, die darin eine Tilgung von sog. „Heilstatsachen“ erblicken und für die eben jene Erzählungsdetails mehr sind als „Interpretamente“, auf Auslegung angelegte Bilder und Chiffren. Sie meinen gar, in diesen Büchern einen „anderen Jesus“ als den der Evangelien zu erkennen.

Trotz hohen Informationswertes und der gründlichen, konsequenten Reflexion der hermeneutischen Theologie für den RU wird kritisch zu fragen sein, ob in den Büchern die heutige Wirklichkeit, in der die Schüler leben, ihr Frage- und Verstehenshorizont genügend Berücksichtigung fanden und ob mit diesen Büchern allein die Aufgabe des schulischen RU voll abgedeckt werden kann.

2. Als zweiten Haupttyp möchte ich daher das biblisch und literarische Kontext-Buch nennen. Diesen Weg wählte m. W. als erster Friedrich Hahn („Moderne Literatur im Kirchlichen Unterricht“, Ev. Presseverband für Bayern 1963, „Bibel und moderne Literatur“, Quell-Verlag, Stuttgart 1966). In Unterrichtsbüchern dieses Typs geht es vor allem um Gegenwärtiges: Heutige Wirklichkeit, jetzige Fragen und Probleme stehen im Mittelpunkt, nicht das Verstehen von vorgegebener Vergangenheit. Dabei beabsichtigen diese Texte, Wirklichkeit nicht nur in Gestalt hochwertiger literarischer „Verdichtung“ zu spiegeln, sondern der Begriff des literarischen Textes ist sehr weit gefaßt: Die Schlagzeile einer Tageszeitung kann ebenso dazu gehören wie ein Schülerflugblatt, eine Fernsehübertragung genauso wie ein Text von literarisch hohem Rang. Für die Auswahl der Texte sind Kind bzw. Jugendlicher und Gesellschaft oft stärker ausschlaggebend als sein literarischer Wert. Indem der Text nach didaktischen Gesichtspunkten ausgewählt wird, gerät er in die Rolle, eine bestimmte Funktion erfüllen zu müssen. Er wird Mittel zum Zweck mit allen positiven wie negativen Folgen.

Hier stellt sich das Problem nach dem Verhältnis von „profanem“ und biblischem Text. Hat die Bibel stillschweigend doch höhere Autorität? Sind beide gleichrangig? Hat der profane, weil aktuellere Text zumindest für die Schüler mehr Gewicht? Bleibt die Entscheidung offen, indem dieser **oder** jener Text bei den einzelnen Schülern jeweils verschiedene Autorität gewinnen darf? Und welche Aufgabe fällt dabei dem Lehrer zu?

Grundsätzlich soll bei manchen Büchern die Scheidung in profan und geistlich durchstoßen werden: Es geht um die eine ungeteilte Wirklichkeit. Alle Texte sind gleichermaßen Gesprächspartner im Dialog des Unterrichts. Dabei können die nichtbiblischen Texte „Kongruenztexte“, sie können auch „Kontrasttexte“ sein. In keinem Fall sollten sie völlig spannungslos zueinanderstehen und lediglich als wechselseitige Bestätigung fungieren. Keiner der Texte der einen oder anderen Kategorie darf zum „Anschlußstoff“ oder zur abschließenden religiösen „Überhöhung (bei der die Schüler erfahrungsgemäß abschalten) mißbraucht werden.

In den Schulbüchern, die dieser Konzeption zuzuordnen sind, werden verschiedene Wege gegangen:

#### **Diesterweg, Anpassung oder Wagnis**

Querverweise zwischen allen Teilen: Teil I „Provokation“ — zeitgenössischer literarischer Texte — Teil II „Orientierung“ (Bibeltexe) — Teil III „Information“ (aus Kirchengeschichte in Vergangenheit und Gegenwart, Fremdreigionen u. a.)

#### **Diesterweg, Schalom**

Konsequente Inbeziehungsetzung aller Texte und der sonstigen Medien unter den Aspekten: Kind — Gesellschaft — Bibel

#### **Calwer Lesebuch**

Lese- und Vorlesetexte werden nur im Erläuterungsteil auf biblische Texte durch Verweise bezogen.

3. Ein dritter Trend wird erkennbar in der Reihe des Pro-Schule-Verlags, die bisher nur z. T. für den RU zugelassen ist. Danach besteht die Aufgabe des RU vornehmlich darin, dem Schüler als einem beschädigten und gefährdeten Menschen Hilfe zu geben und Möglichkeiten einer ersten Konfliktaufarbeitung zu bieten. Daher sind diese Bücher am wenigsten an der vorgegebenen Tradition orientiert, sondern an der Wirklichkeit der Schüler mit ihren Fragen und Problemen. Daher auch haben sie die größte Nähe zur Gemeinschafts- oder Sozialkunde und produzieren vielleicht die Frage, ob der RU die bessere Sozialkunde sein wolle. Ich zitiere aus einem Vorwort der Reihe: „Hier wird der Versuch gemacht, den Schülern einen Begriff von Religion und Glaube nicht vorab aufzunötigen — sie können ihn vielmehr an interessanten Themen entwickeln. Wer da einwendet, viele dieser Themen seien nicht Sache des RU, sondern der Gemeinschaftskunde, dem muß geantwortet werden: Religiöses Leben ist Leben in einer Gemeinschaft. Deshalb läßt sich der Fachaspekt der in Rede stehenden Fragen nicht im vorhinein isolieren. Er kann nur schrittweise aus komplexen Fragestellungen herausgearbeitet werden.“ (Pro Schule, „Beispiele“, S. 8).

Am stärksten fordern Bücher des letztgenannten Typs die Frage nach dem neuen Selbstverständnis von RU heraus. Curriculares Denken hat die Zerfächerung der Schulpädagogik erneut und mit vollem Recht problematisiert. Andererseits stehen wir weiterhin in der Organisation der großen Schulen vor dem Problem des immer mehr zunehmenden Fachlehrersystems, die Hochschulen bilden mit Ausnahmen des Primarbereichs den Zwei-Fachlehrer aus.

Kann angesichts dieser Lage der RU Vorreiter eines neuen Verständnisses von Unterricht werden? Oder muß und wird auch er weiterhin nach dem fachspezifischen Beitrag im Konzert der Fächer beurteilt?



Oder: Welchen Stellenwert hat in diesem RU speziell die biblisch christliche Tradition im Reichtum ihrer konfessionellen Ausprägung? Besteht nicht die Gefahr einer der Tradition gegenüber verständnislosen Geschichtslosigkeit?

Das Religionsbuch dieses Typs macht aufmerksam auf die Notwendigkeit, im RU Schülermotivation und Schülerinteresse zu mobilisieren. Kein Fach ist wohl so sehr darauf angewiesen. Der Unterricht wird gerade dieser Buchreihe viele Anregungen entnehmen können, aber auch mit den Schülern die Gefahren eines hier und da zutretenden falschen Aktualismus entdecken.

**Resumée:** Eine Einteilung in drei Haupttrends angesichts der Vielfalt und Farbigkeit auf dem Schulbuchmarkt zum RU muß vereinfachen und vergrößern und ist daher problematisch. Es kann sich nur um erste Orientierungsschneisen handeln, Anregung für den Religionslehrer, selber Neues zu entdecken und miteinander zu vergleichen.

Mit dem alten Religionsbuch ist auch die Zeit dahin, da ein Buch über lange Zeit, vielleicht sogar über Jahre hinweg, den RU begleiten kann. Wir leben in einer hastigen Zeit. Selbst das motivierendste und bestgemachte Buch würde nach einer gewissen Zeit für die Schüler unattraktiv. Was wir in dieser Lage brauchen, sind mehrere Religionsbücher in beweglichen Klassensätzen, die ad hoc eingesetzt werden können. Der RU ist im Spiegel seiner neuen Schulbücher ein interessantes Fach. Kein Zweifel: Das alte Religionsbuch ist tot! An Neuem ist kein Mangel.

# Zur Beurteilung von Religionsbüchern

Hermann Volk / Gerd Wiesner

## Kriterien für die Erarbeitung und Beurteilung eines Schulbuchs für den RU

### 1. Das Schulbuch als didaktisches Medium

1.1 Das Schulbuch ist ein **visuelles Medium im Lehrwerk** und mannigfaltigen anderen Medien zugeordnet (z. B. Film, Tonband, Schallplatte, Bild, Karte, Textsammlung usw.). Wie jedes unterrichtliche Medium übernimmt das Buch zentrale didaktische Aufgaben und hat zugleich methodische Hilfsfunktion:

- Es realisiert die didaktischen Vorstellungen und Intentionen.
- Es bietet die Lerninhalte dar.
- Es vermittelt Lernimpulse.
- Es erleichtert und vervollkommnet die Unterrichtsorganisation.
- Es unterstützt die anschauliche Darbietung des Stoffes.
- Es relativiert die Rolle des Lehrerwortes im Unterricht.

1.2 Das Schulbuch ist notwendiger Bestandteil des Lehrwerkes, weil es sich vor den anderen Medien durch **spezifische Vorzüge** auszeichnet:

- Es befindet sich in der Hand eines jeden Schülers und ermöglicht so die Individualisierung und Differenzierung der Lernprozesse.
- Es erlaubt flexible, buchspezifische Arbeitsgänge (z. B. Interpretation von Texten und Bildern unter verschiedenartigen Fragestellungen, Projektarbeit, Lehrgang).

- Es bringt die Kontinuität des Unterrichts zum Ausdruck.
  - Es ermöglicht dem Schüler, sich über umfassende Zusammenhänge zu orientieren, und dient der vertiefenden Erschließung der Lernfelder.
- 1.3 Innerhalb des Lehrwerks hat das Schulbuch seine bestimmten **Grenzen**, die in jedem Fall die Zuordnung anderer Medien erfordern:
- Es kann die unmittelbare Begegnung mit dem Gegenstand erschweren.
  - Es kann den Lernprozeß verkürzen oder verfälschen.
  - Es kann die Spontaneität des Schülers einengen.
  - Es legt den Prozeß der geistigen Aneignung auf bestimmte Bahnen fest.
  - Es bietet immer nur eine Auswahl möglicher Materialien, die unter spezifischen Gesichtspunkten getroffen worden ist.
  - Es verbürgt nicht die Aktualität des Unterrichts.

## 2. Die formale Anlage

- 2.1 Das Schulbuch muß in seiner formalen Anlage drei Anforderungen entsprechen:
- Es muß Material für den RU bereitstellen.
  - Es muß Arbeitsimpulse für den Schüler formulieren.
  - Es muß dem Lehrer didaktisch-methodische Hilfen geben und auf weitere Unterrichtsmedien hinweisen.
- 2.2 Das Schulbuch kann diese Anforderungen auf unterschiedliche Weise erfüllen:
- Das Buch besteht aus drei selbständigen Heften (Materialheft, Arbeitsheft, Lehrerbegleitheft).
  - Das Buch enthält Material mit Arbeitshinweisen für den Schüler; daneben besteht ein gesondertes Didaktikheft.
  - Das Buch enthält ausgearbeitete Unterrichtssequenzen.  
Operational definierten Lernzielen bzw. Lehrintentionen werden Lerninhalte zugeordnet, so daß gesonderte Schüler- und Lehrerhefte entfallen (Lernprogramme).
- 2.3 Das Schulbuch soll arbeitstechnische Hilfen für Schüler und Lehrer enthalten: Inhaltsangabe, Sachregister, Literatur- und Quellenhinweise, Querverweise zur flexiblen Verwendung der Einzelabschnitte.
- 2.4 Das Schulbuch soll äußerlich zweckmässig gestaltet sein: Satzspiegel, Druck, Papier, Format und Einband müssen auf die Verwendung in den jeweils vorgesehenen Schulstufen bzw. -klassen abgestimmt sein.

## 3. Die inhaltliche Gestaltung

- 3.1 Das Schulbuch muß grundlegende Erkenntnisse der **Lernpsychologie** berücksichtigen:
- Es muß von den Lernerfahrungen des Schülers ausgehen und neue Lernerfahrungen ermöglichen.
  - Es muß die verschiedenen notwendigen Lernschritte unterscheiden, sollte das Unterrichtsverfahren jedoch nicht zwingend vorprogrammieren.
  - Es muß den Schüler zu problemlösendem Verhalten herausfordern.
  - Es muß sanktionsfreies Lernen erlauben und den Schüler ermutigen, Unverstandenes zu diskutieren, Meinungen zu äußern und zu fragen.
  - Es muß divergierendem Denken Raum geben und die Kreativität des Schülers üben.
  - Es muß Materialien für Schüler unterschiedlicher Intelligenzgrade anbieten.

- 3.2 Die **didaktische** Anlage soll den gesetzten Zielen entsprechen:
- Das Schulbuch soll von operational definierten Lernzielen ausgehen bzw. die Lehrintentionen angeben.
  - Es soll dem geltenden Lehrplan entsprechen, sollte aber im Interesse des Schülers und des RU auch den Freiraum ausnutzen, den ein Lehrplan ggf. offen läßt.
  - Es soll die didaktischen Kriterien für die Auswahl der Materialien nennen.
  - Es soll seinen Standort in der heutigen theologischen, religionspädagogischen, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Diskussion erkennen lassen.
- 3.3 Das Unterrichtsbuch kann **Materialien** unterschiedlichen Charakters verwenden: literarische Texte, Bilder, Grafiken, Karikaturen, Collagen, Schau- und Übersichtstafeln, Karten usw.
- Unter „Texten“ ist die ganze Breite literarischer Äußerungen aus Geschichte und Gegenwart zu verstehen, in denen Religion thematisiert ist (d. h. biblische und außerbiblische Dokumente, kirchengeschichtliche Quellen, Kurzgeschichten, Erzählungen, Gedichte, Hörspiele, Dramenszenen, Tagebuchaufzeichnungen, Briefe, Essays, Reportagen, Lieder, Protestsongs, Witze usw.). Die Materialien sollen in ihrer Sprachgestalt vielschichtig sein und die schichtenspezifischen Ausformungen von Sprache beachten. In ihrer Auswahl und sprachlichen Form sollen sie die kognitive und die emotionale Verhaltensdimension berücksichtigen.
  - Nicht-literarische Materialien wie Fotos, Kunstdrucke usw. haben dieselbe didaktische Funktion wie Texte: Sie sollen weniger äußerlich demonstrieren und illustrieren als vor allem dem Schüler sprachliche und gedankliche Operationen erlauben (Piaget).

#### 4. Die Normenproblematik

- 4.1 Das Schulbuch repräsentiert seine Inhalte und didaktischen Anweisungen nicht unter einer einseitigen theologischen und anthropologischen Normierung und nicht in seinem geschlossenen Informationssystem.
- Es entspricht vielmehr der Pluralität der Meinungen im theologisch-anthropologischen Feld und gibt seine Inhalte und Anweisungen zum Gegenstand einer hermeneutisch-offenen und didaktisch flexibel gestalteten Problematisierung frei.
- 4.1.1 Es legt seine Normierungen im Blick auf intendierte Ziele und Verfahren des Unterrichts offen dar.
- 4.1.2 Es ist offen konzipiert und es reflektiert eine pluralistische Gesellschaft nach dem Kontexttypus. Die dialogische Struktur des Lehrbuchs zeigt sich
- in dem Bestreben, der Pluralität der Meinungen innerhalb der theologischen Diskussion in der eigenen Konfession und zwischen den Konfessionen Raum zu geben,
  - in der Offenheit gegenüber divergierenden weltanschaulichen Standpunkten. Damit entspricht das Schulbuch den Anforderungen von Fachwissenschaft, Kirche, pluralistischer Gesellschaft und Schule.
- 4.2 Indessen muß der christliche Glaube in der Vielfalt seiner konfessionellen Ausprägungen und im Kontext nichtchristlicher Religionen und Weltanschauungen als solcher identifizierbar sein. Das Schulbuch muß die grundlegenden Zusammenhänge von Bibel, Kirche und Kirchengeschichte thematisieren, damit der Schüler Ursprung, Begründung und Lebensbedeutung des christlichen Glaubens kennenlernen kann.

## 5. Grundformen des Schulbuchs

Verknüpft man die in den Abschnitten 1—4 genannten Gesichtspunkte miteinander, so können vier Grundformen des Schulbuchs für den RU idealtypisch unterschieden werden. In der Regel nimmt jede Grundform bestimmte Elemente der anderen Formen auf.

### 5.1 Das thematisch gegliederte Arbeitsbuch

Es bietet Materialsammlungen zu thematischen Einheiten bzw. Themengruppen und ist in erster Linie für den thematisch-problemorientierten RU gedacht.

### 5.2 Das Lesebuch

Es enthält vorwiegend Texte (bzw. Nacherzählungen) aus Bibel, kirchengeschichtlicher Tradition oder Literatur, die im RU gelesen und interpretiert werden können. Die Abfolge der Texte ist weniger streng als bei der ersten Grundform auf thematische Einheiten bezogen. Das Lesebuch kann gezielt im problemorientierten RU verwendet werden, eignet sich aber auch für Lehrgänge.

### 5.3 Das orientierende Sachbuch

In alters- und schulstufenspezifischer Form vermittelt das Buch einen informativen Einblick in elementare religiöse Fragestellungen oder in die Ergebnisse theologischer Forschung. Das Sachbuch kann nach der Art eines Nachschlagewerks angelegt sein. Es bietet sich vor allem auch dann an, wenn einzelne Schüler einen Überblick gewinnen, einen Sachverhalt vertiefend erschließen oder selbständig erarbeiten wollen.

### 5.4 Das lehrgangsartig konzipierte Buch

Die Lerneinheiten bauen aufeinander auf und müssen in der Reihenfolge ihrer Anordnung unterrichtlich behandelt werden. Dieser Typ des Religionsbuchs empfiehlt sich für Lehrgänge im RU und ist für andere didaktische Grundtypen des Unterrichts unbrauchbar.

## 6. Gesichtspunkte zur Schulbuchkritik

Ein Gutachten zum Schulbuch sollte vor allem folgende Fragen prüfen:

### 6.1 Ist das Buch sachgemäß?

Stellt das Buch die fachwissenschaftlichen, historischen und gesellschaftlich-politischen Zusammenhänge sachlich zutreffend dar oder verfälscht es diese?

Insbesondere ist zu prüfen, ob die Theologie als Bezugswissenschaft angemessen berücksichtigt ist, ob die grundlegend wichtigen theologischen Fragestellungen aufgenommen werden und ob die Ausführungen dem Stand theologischer Forschung nicht widersprechen (s. Abschnitt 4).

### 6.2 Ist das Buch zeitgemäß?

Stellt es die Inhalte des RU in den Horizont der gegenwärtigen Fragestellungen in Gesellschaft, Wissenschaft und Technik, der Lebenswirklichkeit heute heranwachsender Schüler und der aktuellen Diskussion in Theologie und Kirche?

### 6.3 Ist das Buch schülergemäß?

Berücksichtigt das Buch die spezifischen Erfahrungen, Denkvorsetzungen, Verstehensmöglichkeiten und die notwendigen Lernwege des Schülers? Greift es die Gesichtspunkte der modernen Entwicklungspsychologie, der Sozialisationsforschung und der Lerntheorie auf (s. Abschnitt 3)?

### 6.4 Ist die didaktische Struktur begründet?

Läßt sich das Buch einer bestimmten Grundform des Religionsbuches zuordnen oder verbindet es die verschiedenen Formen miteinander (s. Abschnitt 5)? Ist

die didaktische Struktur im Blick auf die Zielgruppe, die Schulart und den Lehrplan gerechtfertigt und angebracht?

## 7. Rechtliche Fragen

- 7.1 Ein Schulbuch für den RU kann im gegenwärtigen Zeitpunkt zum lernmittelfreien Gebrauch nur zugelassen werden, wenn es zu erkennen gibt, für welchen Schultyp, für welche Stufe bzw. Klasse und für welche Konfession es gedacht ist.

Jedoch sollten die geltenden juristischen Bestimmungen dahingehend erweitert werden, daß Bücher auch in anderen Schularten und -stufen und im Unterricht der anderen Konfessionen verwendet werden dürfen, sofern das didaktisch begründet wird.

- 7.2 Unter der Voraussetzung, daß das Schulbuch Teil eines Lehrwerks ist, sollten neben dem klassischen Unterrichtsbuch auch andersartige Arbeitsmaterialien (reine Textsammlungen, Unterrichtsmodelle, Fotoserien usw.) lernmittelfrei bezogen werden können.

(Anmerkung: Die Autoren verdanken — vor allem in den Abschnitten 5 und 6 — Anregungen dem Beitrag von Herbert Schultze zum Religionsbuch in: Handbuch der Religionspädagogik Bd. 2, S. 119—130, Gütersloher Verlagshaus und Benzinger V., 1974.)

## Ingeborg Hiller-Ketterer/Markus Hartenstein

### Didaktische Funktionen der Schulbücher im Religionsunterricht der Grundschule

Der hier vorgelegte Beitrag will zu einem sinnvollen Gebrauch der auf dem Markt befindlichen Schulbücher und Lehrerhandbücher für die Grundschule anleiten. Die einzelnen Verlagsprodukte werden jedoch nicht zensiert oder gar in eine Rangreihe gebracht; es geht nicht einmal um allgemeine Kriterien zur Beurteilung von Schulbüchern. Viel wichtiger erscheint uns die Frage, welche Vorgaben für den Unterricht zu machen, die einzelnen Teams und Autoren im Schulbuch für wichtig erachtet haben, und welche Aspekte des Unterrichts ihrer jeweiligen Ansicht nach vom Lehrer selbst vertreten, angeboten und über seine Vorbereitung in den Unterricht eingebracht werden müssen, ohne daß das Schulbuch bzw. das Lehrerhandbuch/Lehrerbegleitheft dazu weitere Hilfen gibt.

Setzt man so an, so sind *zwei Voraussetzungen* genauer zu klären:

1. Welche Funktionen hat ein Schulbuch? Welche Funktionen kann es übernehmen? Worin liegt das Besondere des Schulbuches; was rechtfertigt, daß es — nach wie vor — als zentrales Medium des Unterrichts Geltung beanspruchen kann? Welche Bedingungen muß ein Schulbuch erfüllen, das einen begabenden Unterricht in der Grundschule ermöglichen soll?

2. Wie sieht der Minimalkonsens inhaltlich aus, den man dann ganz offensichtlich voraussetzt, wenn man die verschiedenen Schulbuchproduktionen unter der Frage vorstellt, welche Aspekte des Religionsunterrichts in der Grundschule das eine oder andere Schulbuch durch sein Angebot intensiver stützt bzw. nicht repräsentieren zu müssen meint?

Beide Voraussetzungen sollen im *1. und 3. Abschnitt* eingehender erörtert werden. Im *2. Abschnitt* wird ein knapper Überblick über die gegenwärtige Situation auf dem Schulbuchmarkt gegeben, der eine Reihe sehr praktischer Ratschläge für den Schul-

buchkonsum enthält. Im 4. Abschnitt werden die z. Z. auf dem Markt befindlichen Unterrichtswerke für den Religionsunterricht im 3. und 4. Schuljahr vorgestellt und kommentiert.

## 1. Das Schulbuch als zentrales didaktisches Medium

### *Funktion 1*

Gut gemachte Schulbücher leisten einen konkreten Beitrag, das problematische Verhältnis von Theorie und Schulpraxis, das Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik zu Schulpraxis und des Religionsunterrichts zu anderen Schulfächern neu zu bestimmen. Als „Zwischeninstanz“ und „Vermittler“ sind sie sowohl hinsichtlich der didaktischen Konzeption als auch hinsichtlich der Materialisierung so attraktiv, daß sie einen Dialog zwischen Theologen, Religionspädagogen und Lehrern, zwischen Vertretern verschiedener Fächer, zwischen Lehrern und Eltern, zwischen Kindern und Eltern, zwischen Angehörigen der Schulverwaltungen und einer breiten pädagogisch bzw. theologisch interessierten Öffentlichkeit anregen<sup>1)</sup>.

### *Funktion 2*

Die wichtigste Funktion, die dem Schulbuch im Blick auf den Unterricht selbst zukommt, besteht u. E. darin, daß es ein integrierendes didaktisches Konzept, eine konsistente didaktische Theorie (die auf Theologie, Religionspädagogik, Schulpädagogik, Sozial- und Humanwissenschaften bezogen ist) konkretisiert. Daß das Schulbuch die Identität eines didaktischen Konzepts sichert, ist u. a. deshalb nötig, weil gerade die gegenwärtige Curriculumentwicklung willkürlich die unterschiedlichsten Elemente theoretisch wie praktisch ineinanderfügt, d. h. man greift von überall her Ergebnisse auf und spannt diese in Verwertungszusammenhänge ein, ohne anzugeben warum: Ungeachtet der völlig verschiedenen Zugangsarten und Voraussetzungen, unter denen diese „Ergebnisse“ gewonnen werden, werden sie additiv aneinandergehängt (Erkenntnisse der Psychoanalyse, der Gruppenforschung, der visuellen Kommunikation, der Linguistik, der Lerntheorien usw.). Es genügt also nicht, daß Schulbuchautoren und Verlage ein Sensorium für das entwickeln, was „in“ ist, was schick ist und ankommen könnte, um die entsprechenden Produkte dann mit geeigneten, oft völlig unverträglichen Einzeltheoremen zu legitimieren, d. h. je nach Bedarf Kommunikationstheorien, Rollentheorien, Farbenpsychologie, Lerntheorien usw. zu bemühen.

Erst auf dem Hintergrund eines konsistenten theoretischen Gefüges kann man das Verhältnis der Einzelinstrumente zueinander und deren Leistungsfähigkeit für bestimmte Intentionen usw. diskutieren. Kritik und Gegenkritik werden möglich, man ist dem, was das Schulbuch bietet, nicht einfach ausgeliefert. Im Gegenteil werden damit strukturierte Spielräume zur Verfügung gestellt, die die didaktische Phantasie und das unterrichtliche Potential der Lehrer wie der Schüler freilegen und stimulieren, so daß es in der Auseinandersetzung mit den theoretisch dimensionierten Vorgaben sowohl zu neuen Einfällen als auch zu eigenständigen, eigenwilligen Interpretationen kommen kann. Ein bloßer Steinbruch von Materialien zur Anregung. Informationsvermittlung und Ergebnissicherung kann zumindest für die Grundschule nicht genügen<sup>2)</sup>.

### *Funktion 3*

Wer ein Schulbuch macht, das im Rahmen einer konsistenten didaktischen Theorie ausdrücklich theologisch-religionspädagogisch unterschiedlich dimensionierte Positionen deutlich realisiert und integriert, zieht aus der Tatsache, daß Schulbücher nur *einen* (wenngleich zentralen) Faktor des Unterrichtsprozesses darstellen, eine höchst interessante Konsequenz: Er akzeptiert und provoziert damit Unterrichtsphasen, Handlungs- und Interaktionsformen, die nicht unmittelbar vor den Vorgaben selbst festgelegt werden. Diese fungieren vielmehr sowohl als Kristallisationskerne der unterrichtspraktischen Phantasie als auch als Wegmarken des übergreifenden Konzepts. M. a. W. das Schulbuch kann und darf nicht den ganzen Unterricht, sämtliche unter-

richtliche Handlungs- und Interaktionsformen festlegen. Ob z. B. die Zuspitzung einer bestimmten Problematik — vielleicht auch der Versuch, Ansätze für die Lösung eines Problems zu finden — verfolgt und intensiviert werden sollen durch ein Rollenspiel, durch das Herstellen von Collagen, durch die Arbeit an einem zusätzlichen Text, durch Diskussion oder brain storming in der Klasse, durch einen Lehrervortrag, ob man auf intime Beispiele aus der Klasse zurückgreifen will usw. — das hängt ab von den spezifischen Intentionen, die der Lehrer und die Klasse verfolgen wollen, von der Intensität des bisherigen Unterrichts usw. und nicht zuletzt vom pädagogischen „Takt“ des Lehrers.

#### *Funktion 4*

Die Elemente eines Schulbuchs müssen so beschaffen sein, daß sie sich gegen einen linearen Unterrichtsduktus sperren, daß sie die Produktion eines einsinnig sich als absolut und objektiv gültig erklärenden „Schulwissens“ verhindern.

Die Lerninhalte der Schule haben oft „trotz mancher programmatischen Beteuerung von Lebensnähe und Wissenschaftsverbundenheit etwas fatal Steriles und Domestizierendes an sich, etwas von der alles wissenden und souverän harmonisierenden „Schulweisheit“... Und diesen entproblematisierten, von Problemen und Fragestellungen gleichsam ausgelagerten Lehrstoffen, ist nicht durch unterrichtstechnologische Raffinesse und durch lerntheoretisch makellose Aufbereitung aufzuhelfen — im Gegenteil —, solche sachäußerlich bleibenden Zurüstungen drohen mit neuen, mit wissenschaftlich approbierten Mitteln gleichsam einen Lerninhalt zu kaschieren und zu stabilisieren, der bar jeder Innenspannung und jeder Offenheit für andere Fragestellungen, Erfahrungen, Lösungsrichtungen ist“<sup>3)</sup>. Die traditionellen Schulbücher haben einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Produktion dieses „Schulwissens“ geleistet, für das nach *Rumpf* charakteristisch ist, daß „aus einem Problem ein Nichtproblem gemacht wird“<sup>4)</sup>. Schulbücher und mit ihnen der Schulunterricht boten oft (und bieten noch) — um es überspitzt zu sagen — ein Staatsbegräbnis erster Klasse für brennende menschliche und gesellschaftliche Probleme. Demgegenüber hat das neue Schulbuch die Funktion, gerade nicht das zu liefern, was man beruhigt „schwarz auf weiß nach Hause tragen“ kann; es ist nicht der Speicher sakrosankter Wahrheiten, sondern etwas, mit dem man sich erst auseinandersetzen muß, das die Auseinandersetzung ständig aufs neue herausfordern muß. D. h. ein Schulbuch muß ganz bewußt Barrieren setzen für einen Unterricht, der in einem linearen Schrittaufbau mit effizienten Lehrverfahren möglichst schnell und überprüfbar zu sicheren Ergebnissen kommen will.

#### *Funktion 5*

Da es keine zweifelsfreie Materialisierung für weitreichende Zielvorstellungen gibt, müssen Schulbücher die Spuren der Werkstatt an sich tragen. D. h. die einzelnen Materialien (Texte, Bilder usw.) müssen sich als austauschbare Platzhalter zum Zwecke der Verdeutlichung eines bestimmten Zugriffs selbst demonstrieren. Sie müssen sich in ihrer Vorläufigkeit und prinzipiellen Ersetzbarkeit sichtbar machen. Man kann sie dann auch umbauen, andere Elemente suchen und einsetzen, die auf das Zeigeinteresse besser funktionalisiert sind, mindestens für eine bestimmte Schulklasse oder ein bestimmtes Kind. Neben der Möglichkeit, andere bessere Elemente für das Gemeinte zu suchen, hat man dann auch die Möglichkeit, die vorliegenden Elemente unter einer anderen Absicht zu diskutieren, um dann wiederum Texte, Bilder usw. zu suchen, mit denen man dieser Absicht näher kommen kann. Optimale Möglichkeiten für das „Umfunktionieren“ oder Verbessern des Vorgelegten hätte man allerdings erst dann, wenn jedes Kind sein Schulbuch „verbrauchen“ könnte. Solange dies nicht möglich ist, müssen Schüler und Lehrer Notlösungen suchen, wie z. B. das Einlegen von Zusatzblättern ins Schulbuch, das Herstellen von Zusatzheftchen usw.).

Worum es also geht: Schulbücher müssen die Anleitung zu ihrer Veränderung und Fortsetzung selbst in sich tragen. Schulbücher sind dazu da, sich selber für Schüler und Lehrer mehr und mehr überflüssig zu machen.

## 2. Zur Situation auf dem Schulbuchmarkt

„Aufs Ganze gesehen und im Vergleich zu bisher vorhandenen Büchern repräsentieren die neuen Religionsbücher einen erfreulichen Fortschritt. Sie zeigen ein deutlicher ausgeprägtes Bewußtsein von der Vermittlungsaufgabe, eine insgesamt stärkere Berücksichtigung der Schülerinteressen, eine durchdachtere Zuordnung von Bildern und Texten und damit verbunden eine bessere technische Gestaltung“<sup>45</sup>).

Diese Feststellung von H.-G. Drescher steht im Schlußabschnitt seiner Besprechung von vier Religionsbüchern für die Grundschule, die 1973 bzw. 1974 erschienen sind. Ein weiteres Unterrichtswerk bereitet der Hirschgraben-Verlag in Zusammenarbeit mit S. Wibbing u. a. vor. Außerdem liegt bereits seit 1972 ein Unterrichtswerk katholischer Religionspädagogogen vor.

*In den folgenden Teilen werden die Bände für das dritte und vierte Schuljahr der folgenden Unterrichtswerke schwerpunktmäßig berücksichtigt:*

**Aufbruch zum Frieden.** Hrsg. und erarbeitet von Hans Grewel, Walter Hartmann, Martin Ohm, Gerd Presler, Paul Schwarzenau. Dortmund: Crüwell 1973 bzw. 1974.

**Band 1/2:** 112 Seiten. Mit Lehrerheft: 28 Seiten.

**Band 3/4:** 208 Seiten. Mit Lehrerheft: 46 Seiten.

Zitiert: AF

**Arbeitsbuch: Religion.** Hrsg. von Ingo Baldermann, Gisela Kittel, Jürgen Kluge, Heinz Kremers, Dietrich Steinwede, Eberhard Ter-Nedden, Hans Wichelhaus. Düsseldorf: Bagel 1973.

**Band 1/2:** Bearbeitet von Dietrich Steinwede. 96 Seiten. Mit Arbeitsheft: 32 Seiten.

**3/4:** Bearbeitet von Ingo Baldermann, Gisela Kittel, Dietrich Steinwede. 128 Seiten. Mit Arbeitsheft 1 (Biblischer Teil) und Arbeitsheft 2 (Problemorientierter Teil), je 32 Seiten. Lehrerhandreichung 150 Seiten.

Zitiert: AR

**Religion: Bilder und Wörter.** Hrsg. von Hans-Dieter Bastian, Hans Rauschenberger, Dieter Stoodt und Klaus Wegenast. Düsseldorf: Pro Schule 1974.\* **Band 1** für Klasse 1 und 2 der Primarstufe. Verfaßt von Heinz Grosch, Ursula Jaeschke, Johann-Friedrich Konrad und Eta Linnemann zusammen mit Klaus Wegenast und der Verlagsredaktion Religion. 143 Seiten. Mit Lehrhandbuch 144 Seiten.

**Band 2** für Klasse 3 und 4 der Primarstufe. Verfaßt von Heinz Grosch, Ursula Jaeschke, Johann-Friedrich Konrad und Eta Linnemann zusammen mit Klaus Wegenast und der Verlagsredaktion Religion. 142 Seiten. Mit Lehrerhandbuch 223 Seiten.

Zitiert: BW

**Schalom.** Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 3. und 4. Schuljahr von Erich Bochinger, Gotthilf Gerhard Hiller, Ingeborg Hiller-Ketterer, Erika Waldmann. Frankfurt: Diesterweg. 2. Auflage 1974 (1. Auflage 1973). 160 Seiten. Mit Lehrerhandbuch 152 Seiten.

**Band 1/2,** hrsg. von Erich Bochinger, mit Lehrerhandbuch.

Zitiert: S

Dieses vielfältige und durchweg qualifizierte Angebot hat bei vielen Kollegien zunächst Verwirrung und Unsicherheit ausgelöst. Die Entscheidung für ein bestimmtes Unterrichtswerk, das für einige Jahre zur „Basis“ des Religionsunterrichts an einer Grundschule gemacht werden soll, ist in der Tat nicht leicht. Man wartet in dieser Situation gern auf eindeutige Empfehlungen aus „berufenem Munde“, oder aber man nimmt seine Zuflucht zu mehr oder weniger äußerlichen Kriterien (Lehrplankonformität, Ladenpreis, Ausstattung, Umfang etc.).



Lesen Sie nicht weiter, wenn ...

Sie immer noch — trotz der Einleitung — im folgenden nach einer solchen Empfehlung suchen. Ihre Recherchen wären zwecklos. (Wer als Autorin am Zustandekommen eines solchen Buches mitschuldig ist, weiß ohnehin, wie man die Preisfrage „Wer hat das Schönste im ganzen Land“ zu beantworten hat.)

■ **These:**

*Die Bedeutung der Entscheidung, welches Buch „endgültig“ angeschafft werden soll, läßt sich durch „kompensatorische Maßnahmen“ relativieren. Als Ratschläge kann man diese so formulieren:*

**Konsequenz 1:**

Schaffen Sie sich für den privaten Gebrauch *alle* vorliegenden Unterrichtswerke einschließlich der zugehörigen Lehrerhandbücher/Begleithefte und sonstiger Zusatzmaterialien an. Die Verlage geben in der Regel Prüfstücke entweder kostenlos oder zu geringen Beträgen ab. Sorgen Sie jedenfalls dafür, daß in der Lehrerhandbücherei alle diese Veröffentlichungen greifbar sind.

**Konsequenz 2:**

Setzen Sie sich dafür ein, daß an Ihrer Schule je ein Klassensatz (10 bis 15 Exemplare) von jedem Schulbuch angeschafft wird, der gelegentlich in den einzelnen Klassen (auch altersstufenunabhängig) eingesetzt wird. Wo dies aus Etatgründen nicht realisierbar ist, sollte zumindest ein Klassensatz *eines* Schulbuchs angeschafft werden, das Ergänzungen und Kontrastierungen zu dem eingeführten ermöglicht.

Denkbar wären dann z. B. die folgenden Kombinationen:

<i>Eingeführt</i>	<i>Zusatz</i>
AF	ML od. BW od. S
AR	S od. BW
BW	AR od. ML
S	AR od. AF

**Begründung**

Damit gelingt es, die positive Situation des reichen Angebots nicht auf grundsätzliche Entscheidungen zu verkürzen. Für den Lehrer selbst und — was ebenso wichtig ist — für die Schüler kann so deutlich werden, daß ihr Schulbuch eines unter mehreren ist: Auf der Folie eines (oder mehrerer) anderen Schulbuches (anderer Schulbücher) kann man die Chancen und Grenzen, die Bedingtheiten, auch die Schwächen der verschiedenen Ansätze und Akzentuierungen erkennen und diskutieren. Damit verschafft man sich selbst und den Schülern nicht nur Distanz vom Angebot des Schulbuchs, sondern auch von eigenen Positionen, und leistet so von Anfang an einen wichtigen Beitrag zur Entideologisierung des RU. Zugespitzt formuliert: Erst in der konkreten Auseinandersetzung mit anderen Schulbüchern qualifiziert sich die Arbeit mit einem bestimmten Unterrichtswerk.

### **3. Umriss einer gemeinsamen religionspädagogisch-konzeptionellen Ausgangsbasis der verschiedenen Schulbücher**

#### *Weiteres Vorgehen*

Der folgende Versuch, die og. Schulbücher für den RU im 3./4. Schuljahr vorzustellen, wird in zwei sich ergänzenden Schritten durchgeführt. Zunächst (vgl. 3) geht es darum, diese Bücher vergleichbar zu machen. Dazu muß man zusammentragen, was als religionspädagogisch-didaktischer Minimalkonsens gelten kann. Wenn dieser Konsens im folgenden in fünf Punkten formuliert wird, so ist die Gefahr einer unzulässigen Harmonisierung und Nivellierung groß. Ihr wird zunächst dadurch zu begegnen versucht, daß man diese Punkte nicht einfach behauptet, sondern mit Zitaten belegt. In ihnen deuten sich bereits die unterschiedlichen Gewichtungen der Aspekte in den Einzelkonzepten an; sucht man die Zitate in ihrem Kontext auf und prüft man das Gemeinte an den jeweils vorgelegten Schulbüchern, so werden die Differenzen noch stärker offenbar.

Um der jeweiligen Eigenart der einzelnen Unterrichtswerke besser gerecht werden zu können, werden im zweiten Schritt (vgl. 4) die Schulbücher einzeln ins Zentrum der Argumentation gestellt. Es soll dabei jeweils der Frage nachgegangen werden, für welche Dimensionen des RU das einzelne Buch differenzierte Vorgaben macht, und welche anderen Dimensionen stärker dem Lehrer und den Schülern zur selbständigen Verwirklichung überlassen bleiben.

#### *Übereinstimmung 1:*

Der Religionsunterricht ist integrativer Bestandteil der Schule.

#### *Zitat: Bilder und Wörter:*

„RU in der Grundschule ist Unterricht. Darum ist er zunächst ein zu integrierender Teil des Anfangsunterrichts, vom Beginn der Fächerung an ein Fach unter anderen. . . Auch als Fachunterricht bleibt der RU in das Ganze der Grundschule eingebunden, d. h. Kooperation mit anderen Fächern ist Bedingung sinnvollen Arbeitens, da nahezu alle Inhalte des RU zumindest auch auf Inhalte anderer Fächer bezogen, mit ihnen verflochten und aus diesen Gründen ohne sie oft nicht verstehbar sind“ (BW, Lh 3/4, S. 9).

#### *Zitat: Schalom:*

„Wie immer man diese (die Aufgabe der Schule im ganzen) präzisiert, grundsätzlich wird es darum gehen, den Schülern Orientierungshilfe für ihr gegenwärtiges und künftiges Leben in den vielfältigen gesellschaftlichen Verflechtungen zu vermitteln. Es liegt nahe, daß sich dies didaktisch in der Form von fächerübergreifenden Projekten konkretisiert. So ist der RU in die Gesamtaufgabe der Schule einbezogen und durch sie mitbestimmt“ (S, Lh, S. 5).

#### *Zitat: Arbeitsbuch Religion:*

„Insgesamt versucht das Buch dem Auftrag der Schule, einen mündigen, selbständig urteilenden und handelnden Menschen heranzubilden, gerecht zu werden. Mit anderen Worten: es will nicht Glauben fordern, sondern zeigen, wie geglaubt worden ist und immer wieder geglaubt wird. Es will — vom 1. Schuljahr ab — zur Auseinandersetzung mit Angeboten des Glaubens herausfordern“ (AR, Lh 1/2, S. 6).

#### *Zitat: Aufbruch zum Frieden:*

„Die Aufgabe des RU ist im Zusammenhang mit der offenen Frage nach der Aufgabe der Schule im ganzen zu suchen. . . Eine biblische Engführung ist zu vermeiden. Die Herausforderungen unserer Tage sind kein sekundäres Problem. Der RU schwebt

nicht. Ihn locken keine Reservate.“ (Aus: G. Presler: Religionsunterricht zu Beginn der Grundschule. In: ZRP, 28. Jg. 1973, S. 268)

### *Übereinstimmung 2:*

Der RU ist zwar der Schule integriert und kann bezogen auf die Intentionen und Lehrinhalte anderer Schulfächer integrierende Funktionen übernehmen. Zugleich stellt er aber auch ein Spezifikum dar, insofern als er durch seine Orientierung an religiösen Traditionen profiliert ist und so nicht nur als kritische Instanz fungiert, sondern auch konstruktive Alternativen anbietet.

### *Zitat: Bilder und Wörter:*

„Sie (die Kinder) sollen entdecken, daß der christliche Glaube Angebote enthält, jene Erfahrungen (mit sich selbst und ihrer Umwelt) zu deuten, und daß es diese Erfahrungen sind, die uns ein Verständnis für das ‚Reden von Gott‘ ermöglichen“ (Aus: H. Grosch: „Religion: Bilder und Wörter“. In: ZRP, 29. Jg. 1974, S. 9).

### *Zitat: Schalom:*

„Sein Spezifikum hat der RU in der Orientierung an der Bibel. Von daher trägt er zum Gespräch über Weg und Ziel der Schule bei und darüber hinaus zum Gespräch über das Menschsein in der Gegenwart. Würde er sich ohne eigene Profilierung an die jeweils modernen Tendenzen schulischer Entwicklung lediglich anhängen, so würde er dadurch als Partner im Gespräch um die Schule uninteressant ... Ihre Profilierung hat unsere Zielformulierung also in ihrer Bindung an die Überlieferung von Jesus Christus. Und gerade dieser Bindung korrespondiert eine weite Offenheit, weil die Mitte der Christusüberlieferung befreiende Zuwendung zum Menschen ist“ (S, Lh, S. 5).

### *Zitat: Arbeitsbuch Religion:*

„Unwidersprochen ist, daß kein anderes Fach die für jeden Menschen elementar wichtige Dimension der Daseinsdeutung in dieser Breite und Tiefe verwalten kann... Religionsunterricht stellt mit Entschiedenheit die Sinnfrage als Frage nach dem ‚Ich‘, dem Anderen, dem Woher und Wohin menschlichen Lebens, als Frage des Verstehens eigener (menschlicher) Verhaltensweisen („Hermeneutik des Daseins“) und als Frage des Verstehens (der Erschließung) von (biblischen und außerbiblischen Texten und Bildern“ (AR, Lh, S. 41).

### *Zitat: Aufbruch zum Frieden:*

„In der ‚Religion‘ stammen ihm die grundlegenden Orientierungen zu, die ihn befähigen, in der ‚Welt‘ zu sein, die für die ihm nicht mitgegebene artbedingte ‚Umwelt‘ (die Tiere) eintritt. Die Religion als menschliche Ur-Orientierung, durch die seine biologische Lebensunfähigkeit in Überlegenheit gegen (hoffentlich auch: für) alle Lebewesen umschlug, ist der kompakte Ausdruck seiner total-permanenten Krisis und seiner darauf aufruhenden total-permanenten Erwartung“ (Aus: P. Schwarzenau: Ergänzung und didaktische Erläuterung der „Thesen zum Verständnis von ‚Religion‘“. In: ZRP, 28. Jg. 1973, S. 121). „Die Schüler sollen befähigt werden, das Zentralereignis des christlichen Glaubens als ein weltgeschichtliches Ereignis mit weltgeschichtlichen Folgen zu erkennen. Sie sollen erkennen, daß diese Folgegeschichte über den Bereich hinausgeht, der üblicherweise als ‚Kirchengeschichte‘ behandelt wird“ (Aus: W. Hartmann: Wendepunkte abendländischer Geschichte. In: ZRP, 28. Jg. 1973, S. 3).

### *Übereinstimmung 3:*

Als Konsequenz aus (1) und (2) wird die Überwindung der Trennung des Religionsunterrichts in der Grundschule in den Bereich gegenwärtiger Wirklichkeitsdeutung

(problemorientiert) einseitig und den Bereich biblischer Wirklichkeitsdeutung (bibelorientiert) andererseits gefordert.

*Zitat: Arbeitsbuch Religion:*

„Die Spannung zwischen biblisch orientiertem und problemorientiertem Religionsunterricht wird noch nicht durch eine einfache Addition fruchtbar, sondern erst durch eine Integration biblischer und anthropologischer Themen“ (Aus: 1. Baldermann: „Arbeitsbuch Religion“. In: ZRP, 29. Jg. 1974, S. 3).

*Zitat: Bilder und Wörter:*

„Den Autoren von ‚Religion: Bilder und Wörter‘ 3/4 geht es um den Versuch, Welt und Glauben so miteinander in Beziehung zu setzen, daß das Grundschulkind die Bedeutung des Glaubens für seine Wirklichkeit besser zu erkennen vermag als bislang. Dabei wird die unfruchtbare Alternative ‚nur bibelorientiert‘ — ‚nur problemorientiert‘ vermieden. In der Verschränkung beider ‚Orientierungen‘ wird den Kindern bei der Bewußtwerdung ihres Menschseins in unserer Welt und beim Verstehenlernen der Bedeutsamkeit christlicher Tradition für unsere Welt geholfen“ (BW, Lh 3/4, S. 7).

*Zitat: Aufbruch zum Frieden:*

„Jedenfalls würden wir es für einen Fehler ansehen, wollte man aus dem früheren Extrem der reinen Bibelorientierung in das andere eines einseitig situativen und problemorientierten Unterrichts verfallen. Beim letzteren besteht die Gefahr, nur an der Oberfläche der Probleme zu bleiben. Willkür der Stoffauswahl und ein Sich-bestimmen-lassen durch modische Fragen wären die weiteren Folgen. Die Ganzheit der Lebenszusammenhänge und ihre geschichtliche Tiefe würden dann leicht aus dem Auge verloren. Dieses Buch versucht daher, die berechtigten Intentionen beider Positionen zu einer tragfähigen und zeitgemäßen Synthese zu verarbeiten“ (AF, Lh 1/2, S. 3).

*Zitat: Schalom:*

„Wenn der RU Orientierung für heute und morgen vermitteln will, müssen sich die gegenwärtigen persönlich-gesellschaftlichen Fragen und das biblische Angebot gegenseitig neu zum Vorschein bringen. Deshalb sind in diesem Buch beispielhafte biblische und gegenwärtige Texte einander gegenübergestellt. Sie sollen sich gegenseitig erschließen“ (S, Lh, S. 4).

#### ● Aufgabe:

Greifen Sie aus einem der genannten Bücher ein Kapitel Ihrer Wahl heraus, von dem Sie den Eindruck haben, daß diese Überwindung der Trennung zu realisieren versucht wird. Versuchen Sie herauszuarbeiten, was die Autoren dafür tun, daß die Gefahren vermieden werden, die H. K. Berg folgendermaßen charakterisiert:

„Werden thematische Unterrichtseinheiten und biblischer Unterricht als in sich abgeschlossene Blöcke nebeneinander gestellt . . ., dann muß damit gerechnet werden, daß der thematische Unterricht über einen Beitrag zur politischen Bildung nicht hinauskommt und daß andererseits der biblische Unterricht in weltvergessener Tradition erstarrt“<sup>6</sup>).

#### Übereinstimmung 4:

Im RU in der Grundschule geht es vor allem darum, durch die Beschäftigung mit der christlichen Überlieferung die Kinder zu befähigen, sich selbst und die Handlungsbereiche, in die sie hineingenommen sind (Familie, Schule, Nachbarschaft usw.) besser zu verstehen, in ihnen besser zurecht zu kommen und an ihrer Veränderung und Verbesserung teilzuhaben.

*Zitat: Aufbruch zum Frieden:*

„Auch eine geschichtliche Orientierung, die in solchen Horizonten denkt, muß da beginnen, wo die Kinder leben, und sie muß diesen eigenen Erfahrungs- und Erlebnishorizont immer wieder ins Auge fassen (Problemorientierung). Die kindliche Welt selber muß befragt werden. Aber dabei darf nicht vergessen werden: Diese kindliche Welt ist selber die geschichtliche, die Welt im gelingenden oder das Ziel verfehlenden Übergang eines Woher in ein Wohin“ (AF, Lh 3/4, S. 3).

*Zitat: Arbeitsbuch Religion:*

„Es (das Arbeitsbuch) berücksichtigt den Schüler (das Kind) in seiner Welt, in seinen Erfahrungen und Erwartungen, seinen Fragen und Hoffnungen, in seinen Nöten und Freuden“ (AR, Lh 1/2, S. 3).

*Zitat: Bilder und Wörter:*

„Er (der RU) hilft den Schülern, sich ihrer Erfahrungen mit sich selbst und mit anderen bewußt zu werden und sie zu verbalisieren... Es geht ihm primär um den Schüler selbst, um Lebenshilfe für ihn, um die Fähigkeit, sich selbst und andere bejahen zu können, die Frage nach dem Sinn seiner Existenz, der Menschheit und der Welt stellen und Antworten darauf suchen und beurteilen zu können“ (BW, Lh 1/2, S. 11 f.).

*Zitat: Schalom:*

„Wenn der Unterricht dem Schüler gerecht werden will, kann es nicht lediglich darum gehen, den Fragen, die der Schüler mitbringt, Raum zu geben, die Verhältnisse in seinem Elternhaus zu erkunden, die Einflüsse, denen er von seiner Kindheit an ausgesetzt war, zu analysieren. Das wichtigere Problem ist, welche Möglichkeiten in all diesen Realitäten aufgedeckt werden können, welcher Weg in die Zukunft dem Schüler gezeigt werden kann — im Zusammenhang mit den Realitäten seines Lebens und im Widerspruch zu ihnen 6S, Lh, S. 5).

*Übereinstimmung 5:*

Die in (4) erhobene Forderung, den Bereich der persönlichen Erfahrung der Schüler in der Auseinandersetzung mit der christlichen Überlieferung zu thematisieren, schließt gleichermaßen die Erörterung der übergreifenden gesellschaftlich-politischen und wirtschaftlichen Bedingungen und Voraussetzungen persönlicher Erfahrungen und Probleme mit ein.

Sozialwissenschaftlich-pädagogisch ist dies mit dem Hinweis zu begründen, daß die Erfahrung und das Handeln des Einzelnen in gegenwärtigen Gesellschaften in hohem Maße bestimmt sind durch politische, wissenschaftlich-technische und wirtschaftliche Prozesse sowie durch die Erzeugnisse einer entsprechenden Bewußtseinsindustrie (Massenmedien, Werbung usw.). Theologisch ist diese Forderung begründet in dem Anspruch, daß die christliche Botschaft niemals nur auf das persönliche Heil des Einzelnen, sondern immer auf die Erneuerung der Welt zielt. (Wenn die folgenden Zitate der einzelnen Schulbuchautoren jeweils nur entweder den theologischen oder nur den sozialwissenschaftlich-pädagogischen Begründungszusammenhang ansprechen, heißt dies nicht, daß der komplementäre Gesichtspunkt in den einzelnen Unterrichtswerken ganz ausgeblendet wäre).

*Zitat: Arbeitsbuch Religion:*

„Die biblische Überlieferung führt in eine Geschichte hinein, die in ihrem Ursprung und in ihrem Ziel die ganze Welt umfaßt. Es ist nicht die Geschichte einer begrenzten Gemeinschaft, sondern eine umfassende Wir-Geschichte, eine All-Geschichte, die jeden ‚unbedingt‘ angeht, weil sie Gottes Geschichte mit dieser Welt ist. So gewinnt

diese Überlieferung einen äußerst expansiven Charakter“ (1. Baldermann: Biblische Didaktik. Hamburg: Furcht 3, Aufl. 1966, S. 45).

*Zitat: Aufbruch zum Frieden:*

„In dieser Geschichte (die Geschichte Gottes mit dem Menschen) geht es nicht vorrangig um die Ausbildung der individualsteigernden Kräfte, nicht um die rundum gebildete, autarke, sich selbst genügende Persönlichkeit der Humanisten, sondern mehr und mehr um die Qualifizierung der sozialintegrativen Kräfte, um die gemeinsame Sprache, d. h. um das gemeinsame Leben (Gen. 11,1 ff.; Apg. 2, 5 ff.). Der Mensch der Zukunft ist weniger der humboldtkierkegaardische Einzelne als der kooperationsbereite, teamfähige Partner, der seine Individualität nicht aus sich, sondern aus der Anerkennung durch andere speist. Dabei gibt sich der Einzelne nicht ab, sondern erfährt und erlebt in der Solidarität mit anderen erst die Fülle seiner Person. (Das ist in den Lehrplänen nur widerwillig aufgenommen. Bei uns ist die Sozialethik immer noch kaum mehr als eine generalisierte Individualethik)“ (G. Presler: Religionsunterricht zu Beginn der Grundschule. In: ZRP, 28. Jg. 1973, S. 272).

*Zitat: Schalom:*

„Es gilt vielmehr zu sehen, daß heute der einzelne (wie übrigens auch schon der Hörer zur Zeit Jesu) genauso als Zugehöriger zu soziopolitischen Gebilden (Vereinen, Verbänden, Betrieben, Kommunen, Gewerkschaften, Kirchen, Parteien usw.) aufgefördert wird, seinen Einfluß ... geltend zu machen, damit durch solche Gruppen, Institutionen und Organisationen die entsprechenden politischen, rechtlichen, wirtschaftlichen, technischen und bewußtseinsmäßigen Voraussetzungen und Möglichkeiten geplant und geschaffen werden, immer mehr Menschen im Elend als Mitmenschen und Partner zu akzeptieren ... Es liegt viel daran, daß die Schüler beides einsehen:

(TA) ‚Dann geh und mach es ebenso‘

— Das gilt für jeden einzelnen.

— Das kann heute nicht mehr nur jedem einzelnen gelten. Das gilt mindestens ebenso für alle sozialen Gebilde, zu denen jeder einzelne gehört.

So wichtig der Hinweis darauf ist, daß Hilfeleistung heute nicht mehr Privatangelegenheit des einzelnen bleiben kann, so wichtig ist es, daran festzuhalten, daß Hilfeleistung auch dort, wo sie im großen Maßstab durch öffentliche Maßnahmen geplant, geregelt und damit ermöglicht wird, ohne den Mut, die Risikobereitschaft und die Zuversicht konkreter einzelner nicht gelingen kann“ (S, Lh, S. 89 f. — Zur Unterrichtseinheit „Hilfeleistung“).

*Zitat: Bilder und Wörter:*

„Weil die Welt noch nicht so ist, daß sich ihr Sinn in ihr für alle erfüllen kann, hat sich der RU mit utopischen Entwürfen zu beschäftigen. Darüber hinaus ist er das Fach, das die Bedürfnisse von Staat und Gesellschaft, die die Bildungs- und Lernziele der Schule dirigieren, ideologiekritisch in Frage stellt“ (BW, Lh 1/2, S. 12). „Bei der Arbeit an und mit der Einheit ‚Unsere Welt‘ werden die Schüler nicht nur mit der eigenen Situation, sondern auch mit Bereichen befaßt, die ihnen relativ fernliegen. Diese Blickrichtung ist ihnen — durch das Fernsehen zum Beispiel — geläufig. Die Erarbeitung vorerst ferner, aber analogiefähiger Probleme kann ihnen dazu verhelfen, ‚Nahes‘ deutlicher zu erkennen. Außerdem wachsen sie in eine überschaubar gewordene Welt hinein, in der Aufgeschlossenheit und die Bereitschaft, mit anderen mitzudenken und mitzuhandeln, zunehmend erforderlich werden. Dieses Ziel wird eher zu erreichen sein, wenn sie von früh an Nahes und Fernes, das ihnen begreiflich ist, gleichermaßen als ihre Sache sehen lernen“ (BW, Lh 3/4, S. 17 f.).

● *Aufgabe:*

Versuchen Sie, die thematisch ähnlichen Kapitel „Arm und reich“ (AR 3/4, S. 104—111; Lh S. 108—118) und „Gerechtigkeit“ (S. S. 17—28; Lh S. 27—38) bzw. „Ostern“ (BW 3/4, S. 125—132; Lh S. 184—200; S. 217) und „Ostern — Fest und Bräuche“ (AR

S. 119—126; Lh S. 37) daraufhin genauer durchzusehen, wie intensiv und konkret die drei Dimensionen (Schülererfahrung — Gesellschaftsperspektive — christliche Überlieferung) im Material repräsentiert sind, und wie die Verzahnung dieser Dimensionen untereinander geleistet wird. Welche Unterschiede, welche Gemeinsamkeiten finden Sie?

#### 4. Bemerkungen zu den einzelnen Unterrichtswerken

##### Aufbruch zum Frieden

Das vorliegende Unterrichtswerk für das 3./4. Schuljahr (wie auch das für das 1./2.) hat einen bedeutenden Schwerpunkt in drei breit angelegten Kapiteln mit biblischen Geschichten (Die Versöhnung der Brüder, 48 Seiten; Der Aufbruch zur Freiheit, 35 Seiten; Jesus und seine Jünger, 40 Seiten. Insgesamt 123 Seiten, d. h. mehr als 60 % des Gesamtumfangs). Jedes dieser Kapitel ist ein in Unterabschnitte gegliedertes, episch durchkomponiertes, durch Kategorien der Entwicklungs- und Tiefenpsychologie stark beeinflusstes Erzählwerk mit romanhaften Zügen, in dem bewußt „eine gewisse Freiheit im Umgang mit der historisch gegebenen Textgestalt vor allem der biblischen Überlieferung in Anspruch genommen wird“ (Lh 3/4, S. 3).

Es ist zunächst nicht einfach, die theologischen und didaktischen Intentionen auszumachen, die hinter dieser starken Gewichtung episch breiter Erzählwerke stehen. Die allzu schmalen Lehrerhefte von 28 bzw. 46 Seiten Umfang geben in dieser Hinsicht zu wenig her. Man hat auf den ersten Blick den Eindruck, hier werde eine Neuauflage eines psychologisierenden RU vorgelegt. Die Lehrerhefte verstärken diesen Eindruck eher noch, als daß sie ihn abzubauen vermögen. Nach einem intensiven Studium der einschlägigen Veröffentlichungen der Verfasser jedoch<sup>7)</sup>, sowie ihre Aufsätze in der Zeitschrift für Religionspädagogik, in der seit 1973 offenbar ein theologischer und religionspädagogischer Kommentar zu diesem Unterrichtswerk in Raten angeboten ist, begreift man diese Kapitel als didaktische Konsequenz einer theologischen Position, die man *vergrößert* so charakterisieren kann: Die biblische Überlieferung ist das zentrale Dokument einer entscheidenden Phase auf dem Weg, auf dem Gott mit dieser Welt und sie mit ihm zum Ziel kommt. Auch die Gegenwart ist nur in diesem Gesamtzusammenhang einer göttlichen Wirkungsgeschichte zu begreifen.

„Geschichte ist ein unumkehrbarer fortschreitender, zielgerichteter Prozeß“<sup>8)</sup>.

„Jede Generation führt, sich selbst transzendierend, die Geschichte ein endliches Stück voran, um an ihrem Ziel von der nächsten Generation abgeholt und überboten zu werden. Sie baut nur Wegstrecken und Abschnitte. Aber die Summe der Abschnitte markiert die Gangart der geschichtlichen Evolution oder der Evolution der Geschichte“<sup>9)</sup>.

Aufgrund ihrer speziellen Vorstellungen vom Beitrag des Religionsunterrichts zur Sozialisation der Grundschüler gelangen die Verfasser zu der Auffassung, man solle, vermittelt über episch oder novellistisch gestaltete Erzählungen den Schülern starke Eindrücke vom Wirken Gottes mit den Menschen und der Menschen mit Gott verschaffen. Solchen Eindrücken wird die Ausdifferenzierung und Sensibilisierung der Schüler für ihre nächsten Verhältnisse zugeordnet. Man erhofft sich von solch lockeren Erörterungen zum modernen Erfahrungs- und Handlungsraum der Kinder im Bannkreis biblischer Erzählganzheiten, daß sich vielerlei wichtige Verbindungen zwischen beiden wie von selbst knüpfen lassen. Bewußt vermeidet man,

„das Gegenwärtige und Aktuelle zum Anwendungsbereich überlieferter Wahrheiten und Normen zu machen. Fast immer werden die Fragen akzentuiert, die in den aktuellen Erfahrungen stecken. Die Antworten dagegen bleiben offen. Vor allem verzichten wir auf eine forcierte Zuordnung von aktueller Problemgeschichte und einer sog. ‚biblischen Antwort‘. Die ‚Antworten‘ der Überlieferung gewinnen ihre eigene Lebendigkeit u. E. erst da, wo man, anstatt kurzatmig ‚Lösungen‘ aus dem Zusammenhang herauszuschneiden, diesen Zusammenhang als ganzen neu vergegenwärtigt. Die

gesamte Zuordnung unserer, am aktuellen Problem orientierten Einheiten mußten darum bewußt locker sein... Wir sind sicher, daß die heutigen Fragen dazu helfen werden, die alten Antworten neu und farbig zu akzentuieren. Wir hüten uns aber, die Weise, in der das geschehen soll, im vorhinein zu programmieren... Wir haben jedoch die Erfahrung gemacht, daß da, wo überlieferte Zusammenhänge frei und anschaulich interpretierend dargeboten und besprochen werden, heutige Fragen und Ergebnisse zwanglos mit zur Sprache kommen“ (Lh 3/4, S. 4 f.).

Sicher wird es nicht darum gehen können, aktuelle Probleme zum bloßen Anwendungsbereich der biblischen Überlieferung zu machen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob nicht zeichenhafte Versuche einer direkteren Verknüpfung dann erforderlich sind und zur Diskussion gestellt werden müssen, wenn man daran interessiert ist, daß die Schüler nicht nur zufällig und aphoristisch dieses schwierige Geschäft der Korrelation zwischen biblischer Überlieferung und aktueller Problemkonstellation leisten sollen. Es wird daher zur Hauptaufgabe des Lehrers, beispielartige, das Nachdenken und die Diskussion herausfordernde Querverbindungen für seinen Unterricht zu schaffen, um diese mit den Schülern auf ihre Reichweite hin prüfen und andere Möglichkeiten entdecken zu können.

### **Arbeitsbuch Religion**

Dieses Schulbuch hat seine Stärke in der Art, wie biblische Texte in den kulturellen Kontext gestellt werden, in dem sie entstanden sind und ihre ersten Wirkungen gezeigt haben. So werden Voraussetzungen geschaffen für ein qualifiziertes Verstehen biblischer Texte und Zusammenhänge.

Wer soviel Mühe und Sorgfalt in die Auswahl von authentischem Bildmaterial, in die Darstellung soziokultureller Bedingungen und in eine Textgestalt investiert, die sich an den Standards einer historisch-kritischen Forschung orientiert und deren Einsichten in die Redaktions- und Überlieferungsgeschichte konsequent und schüleradäquat berücksichtigt, vermag im Rahmen eines Schulbuchs die Spannung zur Gegenwartssproblematik und zur Alltagswelt des Schülers nicht gleichermaßen überzeugend zu thematisieren.

Gleichwohl sind die Kapitel, die aktuelle Gesellschaftsprobleme thematisieren (insbesondere „Arm und reich“) überzeugend komponiert, wenngleich die dort einbezogenen Bibeltex-te nicht mehr exegetisch-kritisch problematisiert werden. So bleibt eine Kluft zwischen den hervorragenden bibelkundlich orientierten Kapiteln und den problemorientierten Kapiteln. Zugespißt formuliert: Man kann oftmals nicht einsehen, wozu diese oder jene historische Einzelinformation für Schüler gut sein soll, und man weiß andererseits nicht so recht, wieso gerade dieser oder jener biblische Text zum aktuellen Problem herangezogen wurde.

Besonders Lehrer, die keine ausgesprochen theologisch orientierte Spezialausbildung hinter sich haben bzw. die nicht so recht wissen, wie man die Ergebnisse einer historisch-kritischen Forschung im Unterricht qualifiziert „umsetzen“ kann, die aber andererseits sozialwissenschaftlich vorgebildet und gesellschaftspolitisch engagiert sind, könnten einen optimalen Unterricht mit diesem Buch gestalten. Das Buch brächte ihnen die Konkretionen, die sie nicht zu realisieren vermögen, und sie selbst könnten von ihren Interessen und ihrem Wissen her das Buch in den Dimensionen ergänzen, die weniger repräsentiert sind.

### **Religion: Bilder und Wörter**

Bestechend und charakteristisch für dieses Unterrichtswerk ist, wie die Materialien in den Erfahrungs-, Interessen- und Handlungshorizont 8- bis 10jähriger Kinder hineinkomponiert sind. Die Intention, Probleme nicht zu setzen, sondern sie im Unterricht virulent zu machen, haben die Autoren voll realisieren können. Die Arbeit des



Lehrers besteht also ganz sicher nicht in dem Geschäft, Probleme „in den Fragehorizont des Kindes“ zu rücken, als vielmehr darin, die aufkommenden Probleme (a) in den Kontext der übergreifenden gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Zusammenhänge zu stellen, um so zu Ansätzen für qualifizierte Lösungen zu kommen; und (b) in dem (noch schwierigeren) Geschäft, die biblischen und sonstigen religiösen Überlieferungstraditionen qualifiziert in solche Problemhorizonte zu integrieren.

Dieses Unterrichtswerk ist dem Lehrertyp auf den Leib geschnitten, der sowohl in theologische als auch sozialwissenschaftliche Fragestellungen eingearbeitet ist und nun damit kämpft, gut motivierende Ausgangssituationen im Unterricht zu schaffen, die er dann qualifiziert aufgreifen und vertiefen kann. Solche Ausgangspunkte bietet das Unterrichtswerk in Fülle. Für die schwierige Arbeit der unterrichtlichen Dimensionierung mit Mitteln der Theologie und der Sozialwissenschaften findet der Lehrer in den ausführlichen und gut gegliederten Handbüchern vielerlei Anregungen und konkrete Hinweise.

Die Hauptaufgabe des Lehrers, der mit diesem Unterrichtswerk arbeitet, besteht darin, (a) Verbindungen zwischen der jeweils angespielten Problematik und den dazwischen gestreuten Bibeltexten herzustellen, zu diskutieren und die schulbuchspezifische „Umgebung“ der Bibeltexte (z. B. S. 72) kritisch zu reflektieren und (b) die didaktische Masche der neoapokryphen Evangelien in diesem Buch (so z. B. S. 74) für die Schüler selbst durchsichtig zu machen.

### **Schalom**

Die spezifischen Akzente dieses Unterrichtswerkes zeigen sich vor allem darin, daß (1) den Schülern mit einem eigenen Kapitel und mit einem weiteren zentralen Stück (S. 60—63) die Aufgabe des RU und der Ansatz dieses Buches zur Diskussion gestellt wird; (2) versucht dieses Unterrichtswerk in vielen Kapiteln eine für die Schüler einsichtig konkretisierte Verzahnung der drei Dimensionen des RU (Schüler — Gesellschaft — Bibel) vorzulegen. Das damit zwangsläufig aufkommende Komplexitätsniveau der Argumentation wird durch viele jeweils zugeordnete Symbolschemata zu elementarisieren versucht, in denen die jeweils allen Dimensionen gemeinsame Grundproblematik notiert wird (vgl. dazu die Kapitel: Versöhnung, Hoffnung, Wundergeschichten, Gebote). Die Absicht der Autoren, die Konzeption des RU schon den Schülern der Grundschule nicht nur allgemein, sondern auch in den konkreten Details (in denen bekanntlich der Teufel steckt) einsichtig zu machen, und ihnen damit zugleich zu zeigen, wie ein an der Bibel orientiertes Engagement am Einzelnen und an den politisch-öffentlichen Zuständen und Vorgängen zustandekommen kann und sich dann auch in Schulbüchern zu Wort meldet — dies alles zwingt (zumal beim ersten Versuch, den das Buch in diesem Sinn darstellt) zu „holzschnittartiger“ Argumentation, die an manchen Stellen zu vorschnellen Aktualisierungen und nur oberflächlich einleuchtenden Verknüpfungen geführt hat.

Das Buch ist auf Lehrer angewiesen, die die Vielfalt der Anregungen und Einfälle, die es zweifellos vermittelt, aufzunehmen verstehen und die in der Lage sind, die ange deuteten oder explizit dargestellten Verbindungen so kritisch im Unterricht aufzunehmen und zu diskutieren, daß diese nicht einfach als gültig hingenommen, sondern als grundsätzlich offene Denkanstöße von den Schülern erkannt und akzeptiert werden. Mit Hilfe des umfangreichen und sorgfältig durchgearbeiteten Lehrerhandbuches kann es anspruchsvolleren Lehrern gelingen, mit diesem Unterrichtswerk ein wichtiges Element zu einem fächerübergreifenden Unterricht zu verwirklichen; durch die Auseinandersetzung mit biblischen Texten erfährt die Behandlung der verschiedensten Themen ein kritisches Korrektiv; außerdem wird für sie eine qualifizierte Zukunftsperspektive eröffnet. Dabei schadet es nicht, daß das Buch durchgehend (vgl. u. a. auch Ele-Tele-Grafik) ein genügendes Maß an humorvoller bis ironischer Distanz

sowohl zu sich selbst als auch zu gewissen Spielarten des religiösen Selbstverständnisses ermöglicht.

## 5. Schlußbemerkung

Die Aufgabe, die sich alle Autorentams mit ihren Schulbüchern gestellt haben, läßt sich so *zusammenfassen*:

Wenn der RU vor den Grundschulern legitimieren will, warum sie sich im Rahmen der Schule mit der christlichen Überlieferung auseinandersetzen sollen, muß er mit ihnen untersuchen, welche Anfragen, Provokationen und Lösungsmöglichkeiten, welche Hoffnung und Verheißung im Blick auf die gegenwärtigen persönlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse sich in ihr entdecken lassen. Dies bedeutet:

Der RU muß auf konkrete biblische Texte und auf konkrete Probleme unserer gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft, in die auch der Einzelne mit seinen Fragen und Schwierigkeiten verstrickt ist, bezogen sein, und zwar so, daß die Bibeltexte und die gegenwärtigen Probleme im ständigen Aufeinanderbezogensein erhellt werden.

Wie sich zeigt, ist es schwierig, diesen Anspruch einzulösen. Die *Gefahr* ist groß, daß

die verschiedenen Dimensionen (Schülererfahrung, Gesellschaftsperspektive, christliche Überlieferung) nur additiv repräsentiert und konsumiert werden, anstatt sie überzeugend zueinander in Bezug zu bringen

der Bibeltext zum (überflüssigen) Appendix einer aktuellen Problematik bzw. umgekehrt ein aktuelles Problem zum Anhängsel an einen Bibeltext wird

die Verzahnung von Bibeltext und gegenwärtigen Situationen über ein mehr oder weniger kurzschlüssiges Parallelisieren nicht hinauskommt und Verheißung und Anspruch, Möglichkeiten und Zumutungen, die im Bibeltext liegen, nicht annähernd sichtbar werden.

Um diese Probleme besser lösen zu können, wäre u. E. nötig, daß Theologen, Religionspädagogen und Unterrichtspraktiker u. a. folgenden *Fragen* gemeinsam nachgingen:

Wie kommt man zu einer angemessenen Zuordnung von Bibeltexten und gegenwärtigen Problemen?

Wieviel leisten die bisher elaborierten Verfahren der Textauslegung?

Wie müßte man diese weiterentwickeln, um eine kontrollierbare Korrelation zwischen gesellschaftspolitisch-didaktischen Überlegungen und historisch-kritischer Exegese in Gang zu bringen?

Biblische Geschichtserzählungen formulieren die je historischen komplexen Gesellschaftszustände in einer eigentümlich personalzentrierten Weise, ohne jedoch ausschließlich den Primärbereich zum Thema zu haben. Könnte es einer theologisch-soziologischen Forschung gelingen, die soziopolitischen und -ökonomischen Wechselwirkungsverhältnisse von Primär- und Sekundärbereichen aufzuklären, auf die diese Texte ursprünglich bezogen waren und im Lauf ihrer Ausformulierung bezogen wurden?

Wie läßt sich eine qualifizierte Kooperation zwischen historisch-kritischer Forschung und unterrichtswissenschaftlichen Bemühungen realisieren, um so die Gefahr zu vermeiden, daß die eine Forschergruppe den gesellschaftswissenschaftlich-aktuellen Horizont verliert und die andere Gruppe ohne zuverlässige Verfahren die aktualisierende Veränderung von Bibel-Texten vorschnell und kurzatmig betreibt?

Auf diesen Fragenkomplex gibt es bis jetzt keine zureichenden Antworten. Es wäre jedoch kurzschlüssig, wollte man daraus die Folgerung ziehen, daß solche Unterrichtsvorhaben solange zurückzustellen seien, bis die theologische, soziologische und pädagogisch-didaktische Forschung wissenschaftlich gesicherte, systematische Verfahren für deren Konstruktion und Durchführung bereitgestellt hat. Die Situation, in der wir uns mit diesen Unterrichtsvorhaben befinden, ist charakteristisch für die pädagogisch-didaktische Situation ganz allgemein. Weil die permanenten gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Veränderungen eine ständige Reform pädagogisch-didaktischer Konzepte herausfordern, ist die Pädagogik darauf angewiesen — will sie die Kinder nicht (weiterhin) auf belangloses, gesellschaftsfremdes, asoziales Lernen abdrängen — pragmatische Strategien anzuwenden, d. h. vor jeder — im strengen Sinne — systematischen Forschung durch konkrete Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsversuche Ziele, Inhalte, unterrichtliche Handlungsformen usw. zu elaborieren, um diese dann in einem ständigen Prozeß auf ihre Leistungsfähigkeit und ihre Revisionsbedürftigkeit hin zu analysieren. J. S. Bruner charakterisiert die Pädagogik als eine Mischung von pragmatischen Vorhaben und theoretischen Modellen und zieht daraus die folgende — vielleicht etwas verkürzte, gleichwohl interessante — Konsequenz:

*„Entwickle die bestmögliche Unterrichtstätigkeit. Versuche, es so gut wie möglich zu machen. Wenn etwas gut funktioniert, dann analysiere nachher, woran es lag, daß es lief... Dann kann man auch mit der Systematisierung und dem Experimentieren beginnen. Aber zuerst gilt es, zu erfinden und zu beobachten“<sup>10</sup>).*

- 
- 1) Vgl. dazu u. a. H. Halbfas: Religionsbücher für die Grundschule. In: Informationen 6. Jg. 1974, H. 2, S. 1 ff.
  - 2) Vgl. dazu auch H. Volk/G. Wiesner: Kriterien für die Erarbeitung und Beurteilung eines Schulbuchs für den RU. In: Informationen 5. Jg. 1973, H. 4, S. 39 f.
  - 3) H. Rumpf (Hrsg.): Schulwissen. Göttingen: Vandenhoeck 1971, S. 20.
  - 4) ebenda
  - 5) H.-G. Drescher: Jesus, die Außenseiter und das Glück. Neue Religionsbücher für die Grundschule. In: ZRP 29. Jg. 1974, S. 17–33, hier S. 33.
  - 6) H. K. Berg: Plädoyer für den biblischen Unterricht. In: ru, 2. Jg. 1972, H. 1, S. 9. — Vgl. dazu u. a. auch I. Hiller-Ketterer/J. Thierfelder: Leistung und Gerechtigkeit, a. a. O., insbes. S. 23 ff. — H. B. Kaufmann: Religionsunterricht und Schulreform. In: W. G. Esser: Zum Religionsunterricht morgen. Bd. 1. München: Pfeiffer 1970, S. 237 ff. — Ders.: Streit um den problemorientierten Unterricht in Kirche und Schule. Frankfurt: Diesterweg 1973. — E. Linneemann, C. Reents, H. Grosch, K. Wegenast: Richtlinienentwurf für den Religionsunterricht in der Grundschule und verschiedene Detaillierungen und Konkretisierungen. In: W. G. Esser (Hrsg.): Zum Religionsunterricht morgen. Bd. 3. München: Pfeiffer 1972, S. 277 ff. — K. Wegenast: Religionsunterricht — wohin? In: Ders. (Hrsg.): Religionsunterricht — wohin? Gütersloh: Mohn 1971.
  - 7) Vgl. insbes. W. Hartmann: Biblische Konkretionen. Kontexte Bd. 6. Stuttgart: Kreuz-Verlag 1970. — Ders.: Menschen in sprachloser Zeit. Stuttgart: Kreuz-Verlag. — G. Presler: Die Geschichte Jesu im Unterricht. Dortmund: Crüwell 1974. Vgl. ferner die Aufsätze der Autoren im 28. Jg. 1973 und 29. Jg. 1974 der ZRP.
  - 8) W. Hartmann: Wendepunkte abendländischer Geschichte. In: ZRP, 28. Jg. 1973, S. 4.
  - 9) G. Presler: Religionsunterricht zu Beginn der Grundschule. In: ZRP, 28. Jg. 1973, S. 270.
  - 10) J. S. Bruner: Einige Elemente des Entdeckens. In: Halbfas/Maurer/Popp: Neuorientierung des Primarbereichs. Bd. 1, Stuttgart: Klett 1972, S. 98 f.

(Dieser Aufsatz wurde mit Genehmigung der Redaktion der Zeitschrift „entwurf“ 3/74 entnommen. Diese Zeitschrift kann zu folgenden Bedingungen bezogen werden: Einzelheft 3,— DM; Jahresabonnement 3—4 Hefte 10,— DM zuzüglich Porto.)

**Religionsunterricht in der Förderstufe**

**Inhalte und Aufgaben im Spiegel der Lehrpläne und Unterrichtswerke**

**1. Voraussetzungen der gegenwärtigen Situation**

**1.1. Schulorganisation**

Seit 20 Jahren ist die Förderstufe im Gespräch; für Hessen sah das Schulverwaltungsgesetz vom 30. 5. 1969 die generelle Einführung vor, sofern die personellen, sachlichen und schulorganisatorischen Voraussetzungen gegeben wären. Ohne auf die entsprechende Diskussion und weitere Einzelheiten der Durchführung einzugehen, sei an das bestimmende Motiv dieser Reform erinnert: Zur Auswertung der Bildungsreserven und zu einem verantwortbaren Urteil über die Bildungsfähigkeit des Schülers scheint eine einmalige Selektion nicht ausreichend, sondern ein eigenständiges Gelenk zwischen Grundschule (Primarstufe) und weiterführender Schule bzw. Schulzweigen nötig. Die drei für diese Zwischenstufe üblichen Bezeichnungen — Eingangsstufe, Orientierungsstufe, Förderstufe — beziehen sich teilweise auf unterschiedliche Organisationsformen der Sekundarstufe I, lassen darüber hinaus aber verschiedene Akzentuierungen des Erziehungs- und Bildungsauftrages erkennen. „Eingangsstufe“ bedeutet, daß zwar schon mit dem 5. Schuljahr die Trennung in die drei traditionellen Schulformen vollzogen wird, diese aber durch Übergangsmöglichkeiten „durchlässig“ bleiben soll. Bei stärkerer Integration ist auch die „Orientierungsstufe“ vorzugsweise auf die weiterführenden Stufen und Zweige bezogen, auf die hin orientiert werden soll; den dazu notwendigen Prozeß betont der Ausdruck „Förderstufe“. Zugleich läßt er anklingen, daß es nicht nur um intellektuell-kognitive Aufgaben, sondern auch um die sozialen und emotionalen Bezüge des Lernens geht. Insofern damit aber das Globalziel der Schule überhaupt in den Blick kommt, scheint „Förderstufe“ eher auf einen Mangel des Schulwesens hinzuweisen, so daß nach der Umwandlung der bisherigen Systeme in Gesamtschulen ein besonderes Zwischenglied zwischen Primar- und Sekundarstufe I nicht mehr nötig ist. Dieser Ausblick enthebt aber nicht der Notwendigkeit, sich den heute gegebenen Problemen der Übergangsstufe zu stellen. Wie lassen sich ihre vielfältigen Aufgaben verwirklichen?

**1.2. Curriculum-Revision und Emanzipations-Theorem**

Seit 1967 ist der Ausdruck „Curriculum“ zu einem Schlüsselbegriff der pädagogischen Diskussion geworden, der seine Durchschlagskraft vor allem dem Gegensatz zu den traditionellen Bildungstheorien verdankt. In dieser Antithetik berührt er sich mit der Neufassung des Begabungsbegriffs — Begabung nicht mehr als Mitgift der Natur, sondern als ein Begaben des Schülers —, mit dem Interesse am Lernen als lehrbarem und steuerbarem Prozeß und mit anderen Schwerpunkten der pädagogischen Diskussion in dem letzten Jahrzehnt. Grundlegend ist der Gedanke, daß die Schule nicht einfach vorgegebene Inhalte zu vermitteln hat oder zwischen Bildungsinhalten und Schülern eine Art prästabilisierte Harmonie besteht, die ihren Niederschlag in Lehrplänen mit einem festen Stoffkanon findet. Vielmehr ist ständig neu zu fragen nach den Zielen, nach den Qualifikationen und Fähigkeiten — nach dem Nährwert des Unterrichts für den Schüler und sein Leben in Gegenwart und Zukunft als Individuum und Glied der Gesellschaft. Nicht selbstverständliches Wissen, sondern Fähigkeiten im Verstehen, Verhalten und Handeln sollen vermittelt, entwickelt werden. Die Stofforientierung wird abgelöst durch die Ausrichtung auf Lernziele, zu deren Erreichung unterschiedliche Stoffe entsprechend den Lernmöglichkeiten eingesetzt werden können. Probleme der Unterrichts- und Schulorganisation (innere und äußere Differenzierung, Gesamtschule) rücken dabei ins Blickfeld.

In der letzten Zeit läßt sich eine zunehmende Reserve gegenüber den hochgesteckten Zielen der Curriculum-Revision — und der damit verbundenen Terminologie — beobachten. In besonderer Weise gilt das gegenüber den häufig plakativ und undifferenziert gebrauchten Globalzielformulierungen: Emanzipation, Selbstbestimmung, Demokratisierung etc. Damit sollte jedoch die hier gestellte Aufgabe nicht abgeschoben sein.

### 1.3. Neuorientierung der Religionspädagogik

Nach dem Konzept der „Evangelischen Unterweisung“ mit einem verkündigenden, Zeugnis gebenden RU und nach dem „hermeneutischen RU“ als Einführung und Verständlichmachen der christlich-kirchlichen Tradition wird die Diskussion seit über fünf Jahren durch den „problemorientierten RU“ bestimmt, wobei dieser Titel sehr unterschiedliche Ausformungen bezeichnen kann. Als common sense gilt weithin die schulische Begründung des RU, wobei die Distanz zur verfaßten Kirche unterschiedlich groß ist. Entsprechend variiert auch die Auslegung des Religionsbegriffes, der das Aufgabenfeld des RU abdecken soll. Ein eng gefaßter Religionsbegriff ist an den historisch gewordenen Formen des Christentums und — mit Einschränkungen — anderer Religionen orientiert; weit gefaßt umgreift er alle Felder und Situationen, in denen der Mensch auf die Frage nach Sinn und Ganzheit von Existenz und Welt stößt. In grober Verallgemeinerung lassen sich die neueren Konzeptionen auf diese unterschiedlichen Auslegungen von Religion und ihre Zuordnung zurückführen und in Lehrplangentwürfen und Schulbüchern erkennen. Vier Verhältnisbestimmungen bieten sich dabei an: 1. Der engere, an der christlichen Tradition orientierte Religionsbegriff dominiert, von dem aus sich Ausblicke auf den weiteren ergeben; 2. beide stehen unverbunden nebeneinander; 3. beide stehen in gegenseitig kritischem Bezug; 4. der weitere Religionsbegriff dominiert, die christliche Tradition dient als Material. Dabei geht es nicht nur um wissenschaftstheoretische oder allgemein-didaktische Bestimmungen des Aufgabenfeldes des RU, sondern auch um die Festlegung, inwiefern das Fach und seine Lernziele curricular strukturiert werden können. Der allgemeinere Religionsbegriff, besonders wenn er im Zuge der Luhmann'schen Systemtheorie funktional ausgelegt wird, kann unmittelbar auf das Erziehungsziel der Schule — Emanzipation, Selbstbestimmung — bezogen werden, seine Funktionen können in Lernziele übersetzt werden. Demgegenüber gerät der engere Religionsbegriff leicht in den Geruch, aus der Tradition entnommene Bildungselemente nur durch Verwendung der Curriculum-Terminologie „aufzupäppeln“. Die Stärke des weiter ausgreifenden Religionsverständnisses ist aber zugleich seine Schwäche, die sich besonders in drei Richtungen zeigt:

1. Während durch seine Allgemeinheit die Grenzen gegenüber anderen Lebensbereichen — und Schulfächern — aufgelöst werden, droht eine Nivellierung der individuell geprägten Formen, Stellungnahmen und Angebote in eine allgemein gültige Religion (Religionismus). Als Systematisierung führt diese Deutung zu dem vorgegebenen Material gegenüber neuen Schwerpunktsetzungen bis hin zur Ausschaltung gegebener Eigenarten.
2. Die Auslegung religiöser Tradition und Gegenwart als Problemlösungs-Potential kann eine Mediatisierung bedeuten, welche den Eigenanspruch der Texte und Gegenstände nicht zu Wort kommen läßt. Daß zudem religiös geprägte Texte häufig verschlüsselt sind, also erst durch gezielte Bemühungen auf das Gemeinte, auf aktuelle Fragen hin durchsichtig gemacht werden können, läßt sie als wenig geeignetes Material erscheinen. Warum soll es aber eingeführt werden, wenn das zur Diskussion stehende Problem an „leichteren“ Medien erschlossen werden kann?
3. Da die „religiöse Frage“ vor allem bei Entscheidungs- und Konfliktsituationen aufbricht, gerät die alltäglich gelebte Religion aus dem Blick.

## 2. Die Aufgabe des RU in der Förderstufe

Obwohl die Aufgabe schon lange auf der Tagesordnung steht, ist sie von der Religionspädagogik bisher nur selten ausdrücklich thematisiert worden. Man hat sich zwar dem Problem „RU und Schulreform“ gestellt, dabei aber die Förderstufe nur gestreift. Die Forderungen der Praxis zwangen jedoch zum Handeln, so daß nicht nur zahlreiche Unterrichtsmodelle, sondern auch Lehrpläne und Unterrichtswerke vorgelegt wurden. Ob sich in diesen Veröffentlichungen spezifische Aufgaben für die Förderstufe erkennen lassen, soll durch eine Analyse untersucht werden. Ich beschränke mich dabei aus pragmatischen Gründen auf die hessischen Rahmenrichtlinien für ev. und kath. RU und den „Lehrplänenwurf — Evangelische Religion — Orientierungsstufe“ für Rheinland-Pfalz sowie auf neuere Unterrichtswerke.<sup>1)</sup>

### 2.1. Möglichkeiten eines Vergleichs

Solange Lehrpläne und Unterrichtsbücher sich beschreiben ließen als Ansammlung von Stoffen, war die Aufstellung einer Synopse der Inhalte mehrerer Veröffentlichungen kein Problem. Lernzielformulierungen lassen sich dagegen kaum in dieser Weise schematisieren, da es zu viele Variationsmöglichkeiten gibt. Trotz gleichlautender Oberziele können ganz unterschiedliche Teilziele einbezogen sein, ganz verschiedene Handlungsfelder und Spielräume erschlossen werden. Diese untere Ebene und erst recht ihre Materialien können aber auch auf andere Oberziele hin strukturiert werden. Mustert man unter diesem Aspekt die vorliegenden Veröffentlichungen, stellt man mit einem gewissen Erstaunen fest, daß trotz der neueren Diskussion weiterhin Lehrpläne und -bücher, nicht aber variable Curricula und alternative Arbeitsmaterialien geboten werden. In besonderer Weise gilt das für die traditionellen Aufgabengebiete der RU: Bibel, Kirchengeschichte und -kunde, Glaubenslehre. Dabei lassen sich zwei Grundformen der Planung beobachten: Lehrgang (z. B. die Umwelt Jesu) und problemorientiertes Projekt. Das Problem ist jedoch zumeist zugleich eine Anweisung zur Heranziehung von bestimmten Stoffen (z. B. Das Gebet), so daß sich die Einheit wiederum der Form des Lehrganges annähert. Unbeschadet einer möglichen Begründung der gewählten Komplexe im Blick auf übergeordnete Globalziele sind die einzelnen Einheiten nicht curricular, sondern problem- oder stofforientiert. So erscheint es möglich, die verschiedenen Inhalte dieses Bereichs in Form einer Synopse zusammenzustellen, wobei wegen der Übersichtlichkeit auf die traditionelle Gliederung in Wissenschaftszweige zurückgegriffen wurde, obwohl sich hier einige Überschneidungen ergeben.

Eine den Rahmen überschreitende Themenstellung findet sich nur im Thema „Das Fremde“ der RRL-ev. RU, weil hier anthropologische Sachverhalte grundlegend erscheinen; die „Anwendung“ auf Gott entpuppt sich aber bei näherer Betrachtung nicht — wie es dem curricularen Modell entsprechen würde — als eine neben anderen Möglichkeiten des Transfer, sondern als Ziel der Unterrichtseinheit, die nach dem Schema der Analogie aufgebaut ist.

Zur Gegenprobe auf die These, daß die Lehrpläne nicht curricular durchstrukturiert, sondern im eingeeengten Sinne problem- oder stofforientiert sind, bietet sich ein Vergleich mit den kath. RRL an. Für das 5./6. Schuljahr gehen sie von einem beachtenswerten Katalog stufenspezifischer curricularer Ziele aus. In einem nächsten Schritt werden diese im Blick auf die drei Bereiche „individuelles Leben — gesellschaftliche Erfahrungen — kirchliche Erfahrungen“ entfaltet und drittens zu „Möglichkeiten eines Stoffverteilungsplanes“ konkretisiert. So überzeugend diese Deduktion zu sein scheint, die curriculare Transparenz und die Ambivalenz der Stoffe geht dabei zunehmend verloren — der Ausdruck „Stoffverteilungsplan“ ist entlarvend. Besonders auffällig ist aber, daß gerade die ausgesprochen biblisch-kirchlichen Themen auf dieser untersten Ebene ein Sonderdasein führen; ein Bruch kündigt sich zwar schon

im Grobziel-Katalog an, aber gerade auf der untersten Ebene bleibt die Frage unbeantwortet, warum gerade die genannten Themen — nicht zufällig in Lehrgängen — behandelt werden sollen.

Bei den Themen zu menschlichen Grunderfahrungen im Sinne eines weiteren Religionsbegriffes, soweit dieser nicht durch den engeren abgedeckt ist, also zu Themen aus dem soziokulturellen Bereich, scheitert ein entsprechender Versuch nicht an der Struktur der Lehrpläne, sondern an der Vielfältigkeit des Angebotes. Nach welchen Gesichtspunkten wurden sie ausgewählt? Lassen sie ein Proprium der Förderstufe erkennen?

## 2.2. Synopse der traditionellen Themen des RU

RRL — ev. RU	andere Lehrpläne etc. <sup>1)</sup>	Orientierung Religion	Arbeitsbuch Religion 5/6	Religion: Beispiele + Texte
1. Überlieferungsgeschichte der Bibel Die Bibel und ihre Geschichte	RhP: Die Bibel und ihre Geschichte (vgl. 3. u. 4. Schj.)		Die Bibel, 3—20	Alte Schriften, 23—38 (Bibel, Bilder + Wörter 3/4)
2. Altes Testament	RRL: Gott beruft sein Volk RRL: Der Bund mit Gott PTI: Pharao und Jahwe — Das AT RhP: Glauben im AT (vgl. 4. Schj.)	Schöpfung, 102—114 (Schöpfung, Schalom) (Befreit zur Brüderlich- keit, Schalom) Propheten, 88—100	(Vom Anfang der Welt, 3/4) Aus der Geschichte Israels, 21—66 (Am Leben leiden, Jeremia, 7/8)	Welt- entstehung, 9—22
3. Neues Testament	RhP + PTI: Die Umwelt Jesu RRL: Die Welt, in der Jesus lebte RhP: Worte und Taten Jesu (PTI: Lernprogramme Jesus-, Apo- stel- und Evangelistenzeit, Wunder u. a., 7. Schj.)	Zeit und Umwelt Jesu, 20—34 (Jesus zeigt: Gott ist nah bei uns, Schalom) Gleichnisse Jesu, 36—50 (Die Sprache der Gleich- nisse, Schalom) Streitgespräche, 52—60 Wunder, 62—80	Die Geschichte Jesu von Nazareth, 67—96 (Jesus, 3/4) (Wer war Jesus? Modelle)	(Jesus, Bilder + Wörter 3/4) (Wer war Jesus? Modelle)
Meinungen über Jesus	RhP: Meinungen über Jesus RRL: Die Urgemeinde der Christen entsteht RRL: (Frauen in der Urgemeinde)	(Wundergeschichten, Schalom) Die Autonomie Jesu, 82—86	(Ist der Glaube gebun- den an Jesus, 7/8) Aus der Geschichte der Kirche, 97—118	Birne spricht mit Jesus, 141—146
4. Kirchengeschichte — Menschen des Glaubens	RRL: Kirchenkunde RRL: Christen verwirklichen den Anspruch des Glaubens (PTI: Bilder und Situationen des Glaubens, 4. Schj.)			(Verändert der Glaube die Welt? Kirchen- gesch., 7/8) (Soziale Frage, 7/8)



Evangelisch — Katholisch	RhP + PTI: Evangelisch-Katholisch (RhP: Die Frage nach den Kon- fessionen, 4. Schj.) PTI: Stufen des Lebens — der Pfar- rer ist immer dabei RRL: Paschamah, Eucharistie, Taufe, Buße und Beichte	Die andere Kirche, 124—127	(Evangelisch-Katho- lisch, 3/4)	Katholiken—Pro- testanten, 168—176 (Jeder Mensch ist anders, Bilder + Wörter 3/4) Die Menschen sterben — früher oder später, 147—166
Religiöse Feste	RRL: Unsere Gemeinde PTI: Wer hat in der Kirche was zu sagen? PTI: Gestalten religiösen Engagements	Kirche, 116—128	Die Kirche heute, 119—124 (Kann die Kirche im Spannungsfeld der Gesellschaft be- stehen, 7/8)	Was wird ge- spielt? 125—130

#### 5. Systematische Theologie

Das Fremde (Gott RhP: Die Frage nach Gott,  
als der Fremde) PTI: Der Teufel und der Hebe Gott 2—18

(vgl. PTI: Es sind

nicht alle so wie ich,  
4. Schj.)

Das Gebet

(PTI: Werden Gebete erhört?  
8. Schj.) vgl. S. 13—15  
(Vom Sinn und Un-  
sinn des Gebets, 7/8)

#### 6. Die Welt der Religionen

PTI: Was uns trennt: Völker, Ras-  
sen, Religionen?  
(Vgl. 10. + 11. Schj.)

Andere Religionen,  
130—140

(Andere Religionen, 3/4) (Fremdreligion:  
Hinduismus,  
Modelle)

1) RRL = Rahmenrichtlinien kath. Religion

RhP = Rheinland-Pfalz — Lehrplangentwurf ev. Religion — Orientierungsstufe —  
PTI = Lernzielorientierter Projektideenplan des PTI — 1970 —

In dieser wie in den folgenden Spalten sind jeweils in Klammern — ohne Anspruch auf Vollständigkeit — verwandte Themen notiert,  
welche für andere Klassen angeboten sind. In Spalte 3 wird auf Hinweise auf „Anpassung oder Wagnis“ wegen der anderen Darbietungs-  
struktur verzichtet.

### 2.3. Lehrplanstrukturen

Bevor auf die der Förderstufe zugewiesenen Aufgaben näher eingegangen werden kann, ist die Struktur der Lehrpläne und -bücher näher zu charakterisieren. Schon die Herauslösung der biblisch-kirchlichen Themen macht deutlich, daß es grundsätzlich möglich ist, die Themen zum engeren und diejenigen zum weiteren Religionsbegriff voneinander zu lösen, eine Integration findet sich höchstens ansatzweise.

Die Lehrpläne folgen hier eindeutig — RRL ev. RU und Lehrplamentwurf Rheinland-Pfalz — oder faktisch — RRL kath. RU — einem alternierenden Verfahren, bei dem unterschiedliche Themen aneinandergereiht werden. (Buchbinderunion könnte man das in Analogie zu den Unionsbestrebungen des 19. Jhdts. nennen.)

Auf dem Hintergrund der Richtlinien für Niedersachsen, welche fachübergreifende und fachimmanente Themen unterscheiden, bietet das Buch „Orientierung Religion“ nur biblisch-kirchliche Themen unter Einschluß der Weltreligionen, während für aktuelle Probleme die Arbeit mit Modellen empfohlen wird. In einem Teilbereich wird damit das religionspädagogische Konzept des „hermeneutischen RU“ weitergeführt. Im Unterschied zu den Ansätzen von Stallmann, Stock, Wegenast u. a. in den 60er Jahren findet allerdings die Lebenswirklichkeit des Kindes eine stärkere Beachtung; seine Fragen und Verstehensschwierigkeiten werden besonders in der Eingangs- und Motivationsphase der einzelnen Modelle aufgegriffen, und gegen Ende der Einheiten wird die Frage nach der aktuellen Bedeutung zur Diskussion gestellt.

Von dem entgegengesetzten Pol geht „Religion: Beispiele + Texte“ aus. Die Frage nach dem Menschen in seinen zahlreichen Situationen von seiner Herkunft bis zu seinem Tode wird hier als der Rahmen der religiösen Frage in einzelnen Aspekten thematisiert. Auch wenn dabei Texte und Zeugnisse der religiösen Tradition aufgegriffen werden, sollen sie doch nur als Material dienen, um zur religiösen Dimension hinzuführen. Wie bewußt man hier eine Grenze gezogen hat, zeigt besonders die Erzählung „Birne spricht mit Jesus“. Sie soll zur Frage nach Jesus hinleiten, die zu einer entsprechenden Arbeit nötigen Materialien werden aber innerhalb des Buches nicht geliefert. Deutet sich hier der Versuch einer Integration der beiden Aufgabenfelder an, haben die Verfasser wohl auch bei anderen Einheiten dieses Ziel anstreben wollen. Es erscheint aber fraglich, ob die entsprechenden Materialien und Denkanstöße bei den Schülern genügend Energien freisetzen, um die aufgebrochenen Fragen bis hin zu ihrer Deutung und Verarbeitung im Horizont der expliziten Religion zu verfolgen. Es scheint kein Zufall, daß die Kapitel, welche deutlicher der biblischen und kirchenkundlichen Thematik verpflichtet sind — Weltentstehung, Alte Schriften, Katholiken—Protestanten —, den eindeutig anthropologisch ausgerichteten Einheiten vor- oder nachgestellt sind; sie stehen am Rande.

Das „Arbeitsbuch: „Religion 5/6“ unterscheidet sich von den beiden anderen Werken durch das Übergehen der Schülerfragen und ihrer Motivationslage. Mit gewissen Reminiszenzen an den hermeneutischen RU bietet es eine Sachkunde zur Bibel; die Lebenswirklichkeit kommt als Kontext- und Übersetzungsmaterial bisweilen ins Spiel, wobei allerdings häufig der erhobene Zeigefinger zu beobachten ist mit dem Motto: Das in der Bibel und Kirchengeschichte Gesagte gilt auch noch heute. Eine ergänzende, korrigierende und motivierende Problemorientierung ist nicht vorgesehen, wie auch das Zusatzangebot eines Arbeitsheftes „Liebet eure Feinde!“ zur Jesuskunde (angekündigt: Ihr sollt mein Volk sein!) zeigt. Es handelt sich um ein Werk, das in die weithin traditionellen Strukturen und Inhalte des RU Methoden des Arbeitsunterrichtes einbringt, während die anderen beiden Bücher deutlich neuere Konzeptionen erkennen lassen, wobei allerdings die Einheit des Faches Religion nicht nachvollziehbar gemacht wird.

## 2.4. Die Förderstufen-Problematik

Das angedeutete Bild verändert sich etwas, wenn man die Unterrichtsbücher als Teilstücke von mehrbändigen Werken betrachtet und die Lehrpläne im Bezug auf vorangehende und folgende Unterrichtsjahre sieht. Was als eine gewisse Einseitigkeit zu notieren war, kann dabei z. B. beim „Arbeitsbuch: Religion“ als das Eingehen auf die spezifische Problematik der Förderstufe gedeutet werden.

### 2.4.1. In den Lehrplänen

Bei den Lehrplänen zeichnen sich der Entwurf Rheinland-Pfalz und die kath. RRL durch ausdrückliche Hinweise auf die besonderen Aufgaben der Förderstufe aus, während die ev. RRL keinen Einschnitt zu den folgenden Jahren der Sekundarstufe I erkennen lassen.

Durch das Oberthema „Wie wir Menschen zusammen leben“ der kath. RRL für das 5. und 6. Schuljahr deutet sich die dreifache Aufgabe an, „falsche Vorstellungen zu revidieren, bestehendes Interesse zu vertiefen und ein altersgemäßes Engagement zu wecken“. Man könnte hier den Versuch vermuten, durch eine breit angelegte Aufarbeitung der Situationen eine Grundlage für die folgenden Schuljahre zu legen, wobei allerdings eine Überprüfung an den entsprechenden Richtlinien scheitert, weil diese von anderen Kommissionen erarbeitet wurden. Auch bei der Ausarbeitung der Unterrichtssequenzen wird man fragen müssen, ob die übergreifende Zielsetzung immer genügend beachtet wurde.

Der Lehrplanentwurf Rheinland-Pfalz sieht den RU in der Orientierungsstufe „im Anschluß an die Grundschule“; „im Horizont des Glaubens soll die religiöse Frage ... weiter entfaltet werden.“ „Dazu muß die Fragebereitschaft des Schülers geweckt, erhalten und differenzierter ausgestaltet werden.“ Die Wahl der Themen soll „eine Fortschreibung und Weiterführung des Grundschullehrplans“ sein. „Deshalb sind gleiche oder ähnliche Lernintentionen mit neuen stufengemäßen Elementen aufgenommen worden (spiral-curriculum).“

In selten zu beobachtender Klarheit ist damit eine Grundstruktur auch anderer neuerer „Lehrpläne“ angesprochen, daß nämlich keine stufenspezifischen Ziele genannt oder entsprechende Situationen vorausgesetzt werden, sondern nur stufengemäße Elemente, Materialien zur Anreicherung eingefügt werden. Hinter dem neuen Ausdruck spiral-curriculum steht entgegen seiner Bedeutung zu der amerikanischen Curriculumforschung das altbekannte Prinzip der konzentrischen Kreise, das vor hundert Jahren als unpsychologisch abgelehnt und durch Zillers Kulturstufentheorie u. a. abgelöst wurde. Die Wiederaufnahme dieses Ansatzes legt sich aber fast zwangsläufig nahe, wenn die Religionspädagogik den RU als Aufarbeitung von anthropologischen **Grundsituationen** versteht, wobei sich in den anderen Fächern durchaus ähnliche Tendenzen beobachten lassen. Wenn aber in dieser Weise das Gesamtcurriculum strukturiert wird, wäre im Blick auf die Operationalisierung und Validierung der Lernziele eine präzise Angabe des Lernzuwachses zu fordern. Hier scheint mir ein entscheidender Mangel der vorliegenden Lehrpläne und — wie sich schon aus der Synopse ergibt — Schulbücher zu liegen. Weiterhin müßte präzise angegeben werden, was unter „stufengemäßen“ Elementen zu verstehen ist. Da der Lehrplanentwurf mehrfach die Angebote des RU als „Beitrag zu dem Gesamtauftrag der Orientierungsstufe“ betont, sucht man — vergeblich — nach Gesichtspunkten, welche mehr als alterspsychologische Rücksichten beinhalten.

### 2.4.2. In den Schulbüchern

Bei den Schulbüchern stellt sich die Lage zunächst etwas anders dar, weil sich alle Bände zunächst als Eingangsbücher für die Sekundarstufe deuten lassen; Bezug-

nahmen auf den Unterricht der Primarstufe fehlen oder werden in einem leicht deklassierenden Ton vorgetragen (Beispiele + Texte, Seite 146). Daß aber ein nicht geringer Teil der behandelten Themen schon in den der gleichen Reihe angehörenden Bänden für das 3./4. Schuljahr aufgegriffen wurde, wird nicht beachtet. Es wird also weniger ein Brückenschlag zwischen Primar- und Sekundarstufe versucht, sondern es soll im Sinne einer Eingangs- oder Orientierungsstufe eine Grundlage gelegt werden, wenn nicht einfach die traditionelle Schulgliederung nachwirkt.

Die drei bisher vorliegenden Werke verfolgen bei diesem Ausgehen von einem imaginären Nullpunkt unterschiedliche Richtungen. „Religion: Beispiele + Texte“ will die religiöse Frage auf dem Hintergrund anthropologischer Grunderfahrungen und Situationen erheben, sein Schwerpunkt liegt auf einer anthropologischen Propädeutik als Grundlage für die Sekundarstufe. Ob allerdings die folgenden Bände optimal diesen Ansatz ausbauen oder nicht nochmals legen wollen, ist zu fragen (vgl. bes. Thema Tod in Bilder + Wörter 3/4, S. 119 ff.; Beispiele + Texte, S. 147 ff.; Modelle 7—10, S. 107 ff.). Grundsätzlich ist aber die Förderstufe verstanden als Lernphase zur Vorbereitung differenzierter Fragestellungen, zur Eröffnung der religiösen Frage. Durch die gewählten Inhalte kommt ansatzweise auch die Aufgabe hinzu, frühere Sozialisation aufzuarbeiten. Gerade an diesem Punkt erscheint aber der kritische Einwand erlaubt, ob bei einem derartigen Ansatz die Lebenswirklichkeit des Förderstufenschülers nicht eine stärkere Beachtung verdient hätte. Andererseits wird an diesem Vorrang der systematischen Fragestellung deutlich, daß für die Auswahl der Ziele (und Stoffe) weniger alterspsychologische Überlegungen maßgeblich waren, sondern religionspädagogisch ein aus der Systemtheorie abzuleitender funktionaler Religionsbegriff, pädagogisch die Ausrichtung auf das Globalziel Emanzipation.

Deutlich auf die — heute häufig kritisierte — Altersstufenpsychologie bezogen sind die beiden anderen Arbeitsbücher. „Orientierung Religion“ übernimmt aus dem Niedersächsischen Lehrplan als Richtschnur die Fragen: „Was ist wahr? Wie war es wirklich? Was ist recht?“, die auf die Stufe des „kritischen Realismus“ verweisen. In Auseinandersetzung mit dieser Einstellung soll ein hermeneutisch geklärteres Basiswissen über die biblische, kirchliche und außerchristliche Tradition vermittelt werden. Entsprechende Fragehaltungen sollen ausgebildet und in Forschungsmethoden überführt werden. Diese Zielsetzung wird weniger im Vergleich mit „Schalom“ für das 3. und 4. Schuljahr als mit „Anpassung oder Wagnis“ für die Klassen 7 bis 10 deutlich. Wenn dort in drei Blöcken Texte zur freien Disposition angeboten werden, sind elementare Kenntnisse zu ihrer Erschließung vorausgesetzt.

Der Realismus der Altersstufe und ihr Wunsch nach positivem Wissen, nicht aber eine kritische Einstellung, wird von den Verfassern des „Arbeitsbuches: Religion“ besonders für die Hauptschule vorausgesetzt, das als realkundliches Arbeitsbuch bezeichnet werden kann. Einzelne aktualisierende Kontexte bereiten für die späteren Schuljahre die stärkere Hereinnahme gegenwärtiger Probleme vor. Entscheidend ist aber die Wissensvermittlung, so daß man — mit dem Vorwort von „Beispiele + Texte“ — von dem Irrtum sprechen könnte, „man könnte den Kindern dieser Altersstufe ruhig Lernstoffe zumuten, für die sie sich nicht interessieren, weil eben jetzt die Aufnahmefähigkeit noch größer sei als in späteren Jahren.“ Bei einer Abwägung dieses Vorwurfes ist aber zu beachten, welche Methoden und didaktischen Strukturen von dem Buch nahegelegt werden, um eine Deutung der Förderstufe als Phase der Information zu realisieren.

## **2.5. Ausstattung und Anspruchsniveau der Bücher**

### **2.5.1. Äußerer Eindruck**

Ob ein Buch bei den Schülern ankommt — und dann auch die dort angestrebten Ziele verfolgt werden können —, entscheidet zu einem nicht geringen Teil die drucktechnische Aufmachung, Lay out von Umschlag und Textanordnung, farbliche Akzente

usw. Die Erkenntnis wurde bei allen Werken beachtet, wenn auch mit unterschiedlichem Erfolg.

Am wenigsten geglückt erscheint in dieser Hinsicht das „Arbeitsbuch: Religion 5/6“, obwohl deutlich ein Versuch der typographischen Strukturierung zu erkennen ist. Durch den Spaltendruck mit verschiedenen Drucktypen sollen Primärtexte und Informationen voneinander abgesetzt werden. Herausgehoben sind auf braun-gelblichem Grund Arbeitshinweise und -aufgaben. Eine ähnliche Tönung („Senf“) bestimmt die zahlreichen zumeist recht kleinen, einspaltigen Illustrationen, die dadurch mehrfach verschwommen erscheinen. Da acht paarweise angeordnete Farbtafeln beim ersten Durchblättern kaum auffallen, wird der erste Eindruck bestimmt durch die dicht gefüllten Seiten. Der Kleindruck wirkt zunächst nicht als Mittel der Gliederung, sondern als Hilfe, noch mehr auf die Seiten zu bringen. Größere Absätze und Unterteilungen treten nicht hervor, die Einzelüberschriften fesseln wohl kaum. Als Reaktion der Schüler ist zu vermuten: Immer dasselbe — Arbeit scheint eine wenig abwechslungsreiche Angelegenheit zu sein. Die Gestaltung des Umschlages evoziert kaum Neugierverhalten (was könnte in der Kirche vorgehen?), sondern anonymes Schweigen. Auch die Reihe des Pro Schule Verlags verwendet den Spaltendruck, weil sich eine Zeilenlänge von über 70 Anschlägen als hinderlich für das Lesen herausgestellt hat. Dabei entsteht jedoch nicht der Eindruck der Überfüllung, weil der Satzspiegel immer wieder durch spaltenübergreifende Illustrationen, Skizzen u. ä. aufgelockert wird. Wichtiger ist noch, daß immer wieder anders gegliederte Seiten eingeschoben sind, so vor allem — wie bei „Orientierung Religion“ — Zwischenseiten zur Eröffnung neuer Themen, die außer der Überschrift Visualisierungen zum Problem enthalten. Auch farblich heben sich diese Seiten von ihrer Umgebung ab, auch wenn die dort verwendeten Farbtöne auch in anderen Funktionen wiederkehren. Bei der Farbwahl hätte man allerdings einen günstigeren Griff gewünscht. Das gilt schon hinsichtlich der Schrift, die nicht schwarz, sondern violett ist. Der gleiche Farbton wurde auch bei der Hälfte der Abbildungen verwendet, während die anderen Darstellungen mit der Alternativ-Farbe grün gedruckt sind, die auch bisweilen im Text begegnet. Bei graphischen Darstellungen und Zeichnungen wirkt das teilweise günstig, bei photographischen Vorlagen leidet die Schärfe so erheblich, daß kaum ein Sehreiz ausgelöst und befriedigt wird. Was soll die nicht gekonnt popige Aufmachung?

Als ansprechend großzügig kann demgegenüber „Orientierung Religion“ bezeichnet werden; schon der breite Schreibrand mit kurzen Hinweisen fällt angenehm auf. Daß der unbedruckte Raum das wichtigste Element der Gliederung ist, wird hier stärker als bei den anderen beiden Büchern beachtet. Der breite Rand ermöglicht auch, den Satzspiegel trotz größerer Breite der Seite schmaler zu halten, wobei man sich allerdings ohne Spaltenteilung der Nähe der gerade noch tragbaren Zeilenlänge näherte. Zwischen den Text sind orange-farbige Felder mit Arbeitshinweisen und -aufgaben eingeordnet, seltener auch graue Felder mit Worterklärungen o. ä., ohne daß die Systematik immer streng durchgeführt wäre. Obwohl die Zahl der Bilder geringer ist als bei den anderen beiden Büchern, fesseln die Darstellungen mehr, wirken als Blickfang, der sich deutlich abhebt.

### 2.5.2. Sprachliche Gestaltung

Beim „Arbeitsbuch Religion“ ist überall das Bemühen spürbar, die darzustellenden Sachverhalte einfach und verständlich auszudrücken. Auch „Orientierung Religion“ wird insgesamt entsprechenden Ansprüchen gerecht. Uneinheitlich ist der Befund bei „Beispiele + Texte“, wobei zu beachten ist, daß dieses Buch ausdrücklich als Schülerbuch gedacht ist, von den Schülern ohne Hilfe gelesen und diskutiert werden soll. Da der Informationsgehalt häufig zu hoch und die Gliederung nicht durchsichtig entwickelnd ist, scheint mir das nicht immer möglich. Manchmal hat man den Eindruck, daß nur umfangreichere Perioden früherer Fassungen zerschlagen, nicht aber in syntaktisch einfache Sprache übersetzt wurden. Die Sprache ist häufig unanschau-

lich-begrifflich, was auch eine Gefahr von „Orientierung Religion“ ist. Wenn sich die Verfasser um altersgemäßes Sprechen bemühen, geht das bisweilen auf Kosten des Inhaltes. So wird S. 119 der — S. 117 gebrauchte (!) — Ausdruck Grundriß durch die Umschreibung ersetzt: „so sehen die beiden Häuser aus, wenn man von oben aus dem Hubschrauber herausguckt“ — nun, dann sieht man Dächer und keine Grundrisse, von denen die Verfasser in dieser Einheit annehmen, daß 11jährige schon damit arbeiten und sie interpretieren können, was ohne eine gezielte Anleitung kaum möglich ist. Daß selbst Erwachsene dabei Schwierigkeiten haben, belegt die Zusammenstellung der beiden Zeichnungen auf der linken Spalte von S. 119. Daß sie nicht zusammenpassen, ist augenscheinlich niemand aufgefallen. (Als weiterer Beleg sei die falsche Deutung des Grundrisses von Ronchamp in Arbeitsbuch Religion 7/8, S. 112/113, genannt.)

### 2.5.3. Sachliches Anspruchsniveau und Motivationsfrage

Ein definitives Urteil ist hier noch weniger als bei den bisher angesprochenen Gesichtspunkten möglich und kann auch durch gezielte Experimente nur gestützt, nicht begründet werden, weil wechselnde Klassenmentalität usw., aber auch die Ansprüche des Lehrers auf Durchdringung der gebotenen Materialien eine große Variationsbreite ergeben.

Das „Arbeitsbuch Religion“ will als Materialsammlung die Arbeit ermöglichen, indem zu den Texten einzelne Erläuterungen und Arbeitsaufträge hinzutreten. Der Anstoß zur Beschäftigung mit den Gegenständen wie die weitergehende Erschließung setzt eine leitende Funktion des Lehrers voraus, zumal die Arbeitsaufgaben häufig sehr verkürzt formuliert sind. Um eine selbständige Durchdringung erstrebenswert zu machen, um Selbständigkeit zu ermöglichen, reicht das Buch kaum aus.

Bei „Orientierung Religion“ werden zwar sehr anspruchsvolle Ziele verfolgt, die das Buch auch für ein 7. oder gar 8. Schuljahr des Gymnasialzweiges verwendbar erscheinen lassen, aber die Aufnahme der Schülerfragen als Motivationshilfe soll diesem Mangel entgegenwirken; (zu?) häufig sind es aber nur Reaktionen auf Lehrerfragen. Motivierend kann auch wirken, daß sich durch die einzelnen Kapitel zumeist deutlich ein roter Faden hindurchzieht, der Lerngewinn also erkennbar wird, nachdem das Problem, die offene Frage aufgezeigt wurde. Zur Anregung und Auflockerung dienen auch die innerhalb des Lehrganges verwendeten Medien, die auch als selbständige Gesprächsanlässe wirken, wie z. B. die Karikaturen. Die Arbeitshinweise erscheinen durchweg praktikabel.

Lassen sich „Arbeitsbuch Religion“ und „Orientierung Religion“ trotz verschiedener Ansätze, Ziele und Durchführung dem Genus Schulbuch als Arbeitsgrundlage und Begleitung des RU zuordnen, versteht sich „Beispiele + Texte“ — auch im Unterschied zu anderen Bänden der Reihe — als „Schülerbuch“, das „zur Einführung in den RU“ dienen will; „es soll ihn nicht ersetzen“, sondern nur „die Zugänge erschließen, bevor die Inhalte behandelt werden. . . . Hier wird der Versuch gemacht, den Schülern einen Begriff von Religion oder (!) Glaube nicht vorab aufzunötigen — sie können ihn vielmehr an interessanten Themen entwickeln.“ Die damit angesprochene Erwartung, daß von den Schülern der jeweilige Fachaspekt „schrittweise aus komplexen Fragestellungen herausgearbeitet“ werde, geht wohl weit über die Möglichkeiten der Förderstufe, in Einzelfällen über ein Universitätsseminar hinaus, wenn nicht nur das sprichwörtliche Eichhörnchen — in gesellschaftskritischem Fell — herauskommen soll. (Ein Lehrerhandbuch liegt noch nicht vor.) So wird sich der Unterricht weithin mit der Erarbeitung der Probleme anhand der Materialien zufrieden geben, zumal diese — entgegen der eigentlichen Absicht? — weniger als Alternativen, sondern als Lehrgang angeordnet sind. Auch damit ist schon eine erhebliche Anforderung gegeben. Der Schwierigkeitsgrad ist allerdings unterschiedlich, auch innerhalb einzelner Kapitel. So muß der Lehrer z. B. bei „Weltentstehung“ intensiv helfen, um

die komprimierten Informationen aufzuschließen; keine größeren Schwierigkeiten dürfte die Einheit „Was wird gespielt“ zur Kirche und ihren Aufgaben machen. In Einzelfällen dürfte auch die Kompetenz des Religionslehrers überschritten sein — und der Verfasser. (Auf der schon zitierten S. 119 wird ein Wohnungstyp mit Küche, Schlafzimmer und Kinderzimmer konstruiert, den es in Deutschland nicht gibt; augenscheinlich wurde das vorgesehene Wohnzimmer falsch interpretiert.) Wenn man den Radius jedoch so weit ausspannt, müssen die Materialien eindeutig stimmen, als Fiktionen oder als Gesprächsanstöße gekennzeichnet sein, um sinnvolles Arbeiten zu ermöglichen. So mögen die statistischen Angaben zur Verteilung der Schulabschlüsse in einzelnen Bundesländern, S. 79, zwar stimmen, die Folgerung ist aber wegen des Verschweigens weiterer Daten (z. B. Stadtstaat — Flächenstaat) unzutreffend. Die zwar methodisch geschickte Darstellung von Kinderschicksalen aus Südamerika ist in Einzelheiten falsch — abgesehen von der politischen Tendenz, über die zu diskutieren ist. Wird dieser Diskussion aber gedient, wenn dem „Bericht“ der auf den Maximo Linder Fidel Castro vertrauenden Maria aus Kuba nur eine Anzeige des „Arbeitskreises Soziale Marktwirtschaft“ gegenübergestellt, aber keine weiteren Daten geboten werden? Deutlich wird hier zur Motivation und Weckung der Kritik das methodisch-didaktische Modell der Konfliktorientierung eingesetzt, das auch in anderen Materialien und Blöcken erscheint. Kann der Unterricht aber im Anschluß an diese Texte das damit verbundene antagonistische Gesellschaftsbild von Herr und Knecht aufarbeiten oder soll es vermittelt werden?

Die Betrachtung der Schulbücher führt damit wieder zu der Ausgangsfrage zurück, welche Zielvorstellungen für den Förderstufen-RU verbindlich sein sollen.

### 3. Zusammenfassung in Thesen

1. Trotz der veränderten Lage sind die neueren Lehrpläne und -bücher bei einem curricularem Rahmen nicht curricular durchstrukturiert, sondern nur problemorientiert mit einer verdeckten Stofforientierung angelegt, was sich auch in der Vorrangstellung kognitiver Fähigkeiten niederschlägt. Es fehlen alternative Materialangebote und Lernschritte zu gleichen Zielen.
2. Die Altersstufendifferenzierung erfolgt nicht nach stufenspezifischen Zielen, sondern nach altersgemäßen Elementen.
3. Daraus ergibt sich, daß eine gezielte Besinnung auf die Aufgaben der Förderstufe und ihren speziellen Auftrag als Bindeglied zwischen Primar- und Sekundarstufe allenfalls ansatzweise begonnen hat. Auch angesichts des teilweise zu hohen Anspruchsniveaus der Bücher muß die Diskussion darüber intensiviert werden, welche Situationen bei der Auswahl der Ziele zu berücksichtigen sind, welche Fähigkeiten vermittelt werden sollen.
4. Trotz ihrer weithin einseitigen Ausrichtung auf den weiterführenden Unterricht können bei dieser Diskussion die drei von den Lehrbüchern vorgeschlagenen Schwerpunktbildungen beachtet werden:
  - 4.1. Grundlegende Realienkunde zu Bibel und Kirche mit Ansätzen zur Aktualisierung = Arbeitsbuch Religion 5/6.
  - 4.2. Hermeneutisch ausgerichtete Basisorientierung und Anleitung zu sachgemäßen Fragen nach Religionen, Kirche, Bibel = Orientierung Religion.
  - 4.3. Eröffnung der religiösen Frage im Zusammenhang der Welt- und Selbsterkenntnis = Beispiele + Texte.
5. Diese Akzentuierungsversuche sind nicht nur im Blick auf die besonderen Aufgaben der Förderstufe, sondern auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher religionspädagogischer Konzeptionen zu sehen, welche zu verschiedenen Verhält-

nisbestimmungen von biblisch-kirchlicher Tradition und Gegenwartsauslegung führen.

- 5.1. Das „Arbeitsbuch Religion 5/6“ geht den Weg von der Bibel zum Heute.
- 5.2. „Orientierung Religion“ vertritt ein Nebeneinander von Bibelorientierung und Gegenwartsorientierung.
- 5.3. Ausgehend von der Gegenwart ist bei „Beispiele + Texte“ eine Verzahnung angestrebt, aber nicht ausgeführt.

1) Berücksichtigt wurden:

- a) **Arbeitsbuch: Religion 5/6** für die Evangelische Religionslehre im 5. und 6. Schuljahr, erarbeitet von I. Baldermann, G. Kittel, J. Kluge und H. Kremers, August Bagel Düsseldorf — Friedr. Vieweg + Sohn Braunschweig 1971, 128 S. mit 65 Abb., 8 Farbtafeln, DM 9,80. Die Reihe Arbeitsbuch: Religion liegt mit den Bänden 1/2 bis 9/10 vollständig vor, hrg. von I. Baldermann, G. Kittel, J. Kluge, H. Kremers, D. Steinwede, E. Ter-Nedden, A. Weyer, H. Wichelhaus und G. Wied; dazu sind Lehrerhandreichungen erschienen. Als Ergänzung sind mehrere Arbeitshefte erschienen oder angezeit.
- b) **Orientierung Religion**. Religionsbuch für das 5. und 6. Schuljahr von U. Becker, F. Blume, E. W. Happel und S. Lohmann, M. Diesterweg Frankfurt 1973, 144 S. mit zahlr. Abb., 4 Farbtafeln, DM 8,40; Lehrerheft im Erscheinen. Als Bände der gleichen Reihe sind zu betrachten: Schalom. Ein Arbeitsbuch für den RU im 3. und 4. Schuljahr von E. Boehinger, G. G. Hiller, I. Hiller-Ketterer und E. Waldmann, 1973; Anpassung oder Wagnis. Materialien für den RU in der Sekundarstufe I, hrg. von D. Brummack, H. Fricke, O. F. Gröll, H. Meyer und R. Winter, 1971.
- c) **Religion: Beispiele + Texte**. Texte für thematische Schwerpunkte im RU der Sekundarstufe, Band 1, von H. J. Dörger, J. Lott, H. Essinger zusammen mit H. Rauschenberger und Verlagsredaktion, Pro Schule Verlag Düsseldorf — Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn 1974, 180 S. mit zahlr. Abb., DM 8,80. — Die erste, im Text identische Aufl. erschien unter dem Titel: Religion: Beispiele, für Klasse 5 und 6 der Sekundarstufe — Das von H. D. Bastian, H. Rauschenberger, D. Stoodt und K. Wegenast hrg. Werk „Religion: . . .“ erschien 1974 komplett zur Probe; inzwischen teilweise eingeführt und deshalb erhältlich: Religion: Bilder + Wörter 1/2 und 3/4 für Primarstufe; Beispiele + Texte (s. o.); Religion: Modelle 7/10 für gymnasiale Sekundarstufe I; in Überarbeitung bzw. zur Einführung: Religion: Standpunkte 7/10 für Hauptschule; Religion: Probleme 7/8, 9/10 für Realschule. Lehrerbände liegen vor für Bilder + Wörter und Modelle.

Nicht herangezogen wurde das Religionsbuch für Realschulen: Botschaft und Glaube 1. Bd., 5. und 6. Schj., bearb. von K. Bornkamm, H. Kittel u. a., W. Crüwell Dortmund 1968, da es kaum neue Wege weist. Noch nicht erschienen ist der im gleichen Verlag angekündigte Band 5/6 der Reihe „Aufbruch zum Frieden“ für die Hauptschule.

Von katholischer Seite sei wenigstens anmerkungswise genannt: Religionsbuch für Jugendliche 1 :Glaube gefragt, erarb. von J. Parizek, Herder Wien 1973, Herder Freiburg 1974.

### In das Religionspädagogische Studienzentrum berufen:

Mit der Berufung von Hans Heller als Dozent für den Schwerpunkt „Religionsunterricht in der Grundschule“ ist das Dozentenkollegium des Religionspädagogischen Studienzentrums Schönberg seit 1. April 1975 vollständig. Dozent Heller war vorher als Fachschulrat an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg tätig — und zwar in den Fächern Allgemeine Didaktik und Grundschuldidaktik. Des weiteren hat er intensiv in der Abteilung „Hochschulinternes Fernsehen“ unter Leitung von Professor E. Meyer mitgearbeitet. Neben seinem Arbeitsschwerpunkt wird sich Dozent Heller auch mit Fragen der religiösen Erziehung im Kindergarten und der Eingangsstufe der zukünftigen Grundschule beschäftigen.



# Autoren stellen ihre Bücher vor

**Siegfried Wibbing**

## **Kinder fragen nach dem Leben**

(Arbeitsfibel Religion 1. (2.) Schuljahr; Religionsbuch 2. Schuljahr; Religionsbuch 3./4. Schuljahr)

Das Religionsbuch ist nicht mehr unumstritten wie noch vor wenigen Jahren. Kritische Äußerungen und Analysen gibt es allerdings nicht erst in den letzten Jahren. Das Religionsbuch der fünfziger und sechziger Jahre beinhaltete biblische Geschichten und kirchengeschichtliche Stoffe. Didaktisch war es praktisch nicht oder kaum aufbereitet. Von neueren theologischen und didaktischen Erkenntnissen und Einsichten (z. B. Fragen der historisch-kritischen Forschung) blieben nicht nur die Lehrbücher, sondern auch der Unterricht weithin unberührt.<sup>1)</sup>

Inzwischen sind einige Religionsbücher für die Grundschule erschienen, die den gegenwärtigen didaktischen Anforderungen in verschiedener Weise entsprechen wollen und vor allem die Situation des Schülers zu erfassen versuchen.<sup>2)</sup> Damit ist das alte Problem der Zuordnung und des inneren Zusammenhanges von Glaubensinhalten und Hinführen zum Handeln aus dem Glauben auch im Medium „Buch“ neu gestellt, und Lösungsvorschläge sind vorgelegt. Im Unterricht sollen die Wirklichkeit der Schüler angesprochen und Glaubensinhalte einsichtig gemacht und verlebendigt werden.

Die Reihe „Kinder fragen nach dem Leben“ umfaßt die drei Teile

- Arbeitsfibel Religion 1. (2.) Schuljahr
- Religionsbuch 2. Schuljahr
- Religionsbuch 3./4. Schuljahr (erscheint demnächst).

Fragen aus Lebenssituationen der Schüler werden thematisiert. Die Verbindung zwischen solchen Themen und biblischen Abschnitten ist äußerlich durch Verweise gekennzeichnet. Der intendierte innere Zusammenhang ist so hergestellt, daß z. B. biblische Texte nicht nur in einem bestimmten Sinn funktional eingesetzt werden, sondern die Themen aus der Wirklichkeit des Schülers u. a. den religiösen Sinn- und Glaubenshorizont mitschließen. Die Schwierigkeit, ein nur biblisches Faktenwissen sowie Situationsklischees zu vermeiden, ist den Autoren bewußt. Das dialogische Verhältnis von Erfahrung der Welt und christlicher Wahrheitsaussage darf weder in gewollter Modernität bzw. Situativität noch in biblischem oder anderem Dogmatismus aufgehoben werden. Es kann nicht um Bevormundung „weltlicher“ Erfahrungen oder eine sog. Verkürzung christlicher Wahrheitsgehalte gehen. Die innere Spannung muß immer wieder neu ausgehalten und in theologisch wie didaktisch begründeten Projekten dargestellt und den Schülern nahegebracht werden. Von diesem Ansatz geht die Konzeption aus.<sup>3)</sup>

Die verschiedenen Themenbereiche entsprechen dem individuellen wie gesellschaftlichen Erfahrungsbereich der Schüler. Die vielgestellte Frage, warum bestimmte Themen im Religionsunterricht und nicht etwa im Sozialkunde- oder Deutschunterricht behandelt werden, läßt sich nur in einem anthropologischen Gesamtzusammenhang beantworten. Die Frage nach Gott, andere Glaubensaussagen und religiöse Aspekte haben immer einen Bezug zum Menschen und werden nicht abstrakt oder um ihrer selbst willen bedacht. Ebenso müssen auch die theologischen Begründungszusammenhänge dem Verständnis der Schüler entsprechend behandelt werden. So schließen die anthropologischen Themen direkt oder indirekt, wie die Inhalte erkennen lassen,

eine religiöse Dimension ein. Neben der theologischen Entscheidung, die anthropologischen Fragen einen entscheidenden Stellenwert zumißt, steht die didaktische: Im anthropologischen Umfeld ist es möglich, Konkretionen im Blick auf den Schüler und seine Lebenswirklichkeit zu erreichen und unterrichtlich zu gestalten.

Diese theologisch-didaktische Entscheidung kommt u. a. in einer Verwendung bestimmter Medien zum Ausdruck. So handelt es sich bei nichtbiblischen literarischen Texten nicht im herkömmlichen Sinn um Beispielgeschichten oder „Illustrationen“ von Glaubenswahrheiten. Vielmehr kann auf eine „weltliche“ Interpretation von Sinnfragen des Lebens im Blick auf den anthropologischen Gesamtzusammenhang nicht verzichtet werden. Darin drückt sich u. a. der Dialogcharakter des Religionsunterrichts aus. Zu modernen Texten findet der Schüler leichter einen unmittelbaren Zugang. Bewußtmachen und Einführung bestimmter anthropologischer Fragestellungen erbringen zugleich Voraussetzungen zum Umgang und Verstehen religiöser Sprache und Texte.

Ziel ist es, Lebenssituationen des Schülers anzusprechen und die Bedeutung des christlichen Glaubens — auch für das eigene Leben — an bestimmten Traditionen und gegenwärtigen Problemen der Altersstufe gemäß zu erschließen.

Die „Arbeitsfibel Religion“ ist als Arbeitsmaterial gedacht. Sie gibt Inhalte für die Gestaltung des Unterrichts andeutungsweise vor. Aufgabe des Lehrers ist es — wie im anderen Unterricht des ersten Schuljahrs —, die Themen durch Erzählen, Ansätze zum Rollenspiel, Gespräche usw. zu gestalten. Weitere Themen und Elemente können den Lehrplänen z. B. von Rheinland-Pfalz und Hessen entnommen werden. Die Fibel enthält den Erfordernissen des Anfangsunterrichts entsprechend gestaltete Texte. Zahlreiche Bilder und Zeichnungen sollen die Schüler unmittelbar ansprechen. Darüber hinaus bietet die Fibel mit Ausschneideboden Hilfen für Bastelarbeiten.

#### **Inhalt:**

- Miteinander in der Schule leben (viele Kinder, Rücksicht nehmen, streiten und vertragen, auslachen, traurig/froh sein). Es geht um Verhaltensweisen im Sozialisationsgefüge Schule.
- Ich lebe (Geburt, Taufe, was ich gern mache, Umwelt, Angst und Überwindung). Bewußtmachen des eigenen Lebens und religiöser sowie weiterer Sozialisationszusammenhänge.
- Weihnachten, ein christliches Fest in unserem Leben.
- Geschichten von Jesus (Land, Berufung von Jüngern, Jesus und Kinder, Jesus und Zöllner, das Gleichnis vom verlorenen Schaf, Nazareth). Die einfachen Geschichten sollen eine erste Einführung der Person Jesu geben.
- Zu Hause (Tageslauf, Miteinanderleben, Dank, Gehorsam/Ungehorsam, Ärger). Bedenken der Hilfen und Schwierigkeiten in der kleinsten Gemeinschaft Familie.
- Kinder aus aller Welt (Verschiedenheiten, Gottes Welt, Hunger und Sattsein). Erstes Bewußtmachen, wie „andere“ in fernen Ländern auf der Welt leben.
- Ein Vater hat zwei Söhne, ein Gleichnis von der Liebe Gottes und der Menschen als tragendes Fundament des Lebens.
- Wir haben mehrere Evangelien, es gibt verschiedene Erzähler vom Leben Jesu, die Evangelisten; Einordnung der bereits bekannten Geschichten.

Auf den letzten Seiten sind Ausschneidebogen zusammengestellt.

Das „Religionsbuch 2. Schuljahr“ ist als Schulbuch mit entsprechend kürzeren und längeren Texten konzipiert und reichlich bebildert: Fotos, Comics, Zeichnungen, Reproduktionen, Modellaufnahmen. Fragen, Arbeitshilfen und Anstöße sollen dem Schüler zur Problemfindung helfen. Impulse für weitere Arbeit, Texte zum unmittelbaren Umgang und zur Nacharbeit sowie die zahlreichen Bilder dienen der Gestaltung des Unterrichts.

## **Inhalt:**

- Glück und Pech / Freude und Leid  
Mit Glück und Unglück sind religiös deutbare Situationen verbunden: Erlebnisse des Angewiesenseins, der Nichtverfügbarkeit, der Spontaneität usw.
- Josef und seine Brüder  
Die Josefsgeschichte gehört zum Grundbestand alttestamentlicher Überlieferung im Religionsunterricht der Grundschule. Am Beispiel Josefs wird anschaulich, wie Irrungen und Erfolge der Lebensgeschichte einzelner und einer Gemeinschaft von Gott her gedeutet werden können.
- Mein und Dein  
Der Religionsunterricht hat nicht die Aufgabe, unsere gesellschaftlich gewordene Eigentumsordnung einzuprägen, wohl aber die christliche Aussage zu bedenken: alles Eigentum ist dem Menschen anvertraut und von ihm zu verantworten.
- Lüge und Wahrheit  
Ethisches Handeln erfüllt sich nicht im starren Befolgen von Regeln und Vorschriften. Christliche Liebe sieht immer den anderen und sich selbst in je seiner Situation und Not.
- Vertrauen und Angst  
Angst ist eine Grunderfahrung des Menschen. Bewußtmachen und Versuche einer rationalen und emotionalen Durchdringung können zur Bewältigung beitragen, die sich in Vertrauen, Liebe und Solidanität von Gott her verstanden vollzieht.
- Menschen fragen nach Gott  
Die Gottesvorstellungen der Kinder sollen positiv aufgenommen und weitergeführt werden. Anhand der Vätertsagen wird Israels Vertrauen zu Jahwe dargestellt. Nur aus der Betroffenheit und Glauben kann man so von Gott sprechen.
- Streit und Vertragen  
Die Begrenzung und Beendigung von Streit soll ebenso erfahren werden wie die Versöhnung, die nicht nur als Ende, sondern als Ergebnis eines ausgetragenen Streites zu begreifen ist.
- Jesus aus Nazareth  
Informationen über Jesus, seine Umwelt, Berichte aus seinem Leben und Texte der Verkündigung von Jesus werden vorgestellt. Es soll deutlich werden, daß das Geschehen und die Verkündigung Anhalt im Leben des irdischen Jesus haben.
- Helfen  
Im christlichen Glauben ist „Helfen“ ein Element der Liebe. Engagierte Bereitschaft und Situationsgebundenheit gehören zu dieser Liebe, wie Jesus sie verwirklicht hat.
- Unsere Kirche  
Bei vielen Schülern kann man eine Erfahrung in christlichem Gemeindeleben nicht voraussetzen. Die volksskirchliche Wirklichkeit muß auch im Religionsunterricht in angemessener Weise zur Sprache kommen.
- Kinder in der weiten Welt  
Dem Interesse der Schüler, Geschichten aus der „fernen“ Welt zu hören, ist in diesem Abschnitt entgegengekommen. Damit wird ein erster Einblick in die Vielfalt und Not menschlichen Daseins gegeben.

---

### Anmerkungen

- 1) Kritische Analysen von Religionsbüchern: U. Meinecke, Religionsunterricht im Spiegel seiner Lehrbücher, Hannover 1969; F. Steffensky, Gott und Mensch — Herr und Knecht? Autoritäre Religion und menschliche Befreiung im Religionsbuch, Konkretionen Bd. 17, Hamburg 1973.

- 2) Vgl. zu Begutachtungen und Analysen H. Halbfas, Religionsbücher für die Grundschule (eine Untersuchung ihrer didaktischen Konzeption), Informationen zum Religionsunterricht 2/74, S. 1–5; I. Hiller-Ketterer in Verbindung mit M. Hartenstein, Vier Religionsbücher für die Grundschule im Vergleich, Entwurf 3/74 (hrsg. von der Fachgemeinschaft ev. Religionslehrer in Württemberg), S. 37–44. Weitere Überlegungen zu diesem Fragenkomplex finden sich auch in S. Wibbing/U. Baitz Stellungnahme zur Zulassung von Religionsbüchern für die Schule, Worms 1974 (unveröffentlicht).
- 3) Vgl. auch zum folgenden S. Wibbing (Hrsg.), Kinder fragen nach dem Leben, Religionsbuch 2. Schuljahr Lehrerheft, S. 3 ff, Frankfurt/M. 1975.

## Ulrich Becker

### Orientierung Religion

„Orientierung Religion“ ist ein Religionsbuch für das 5. und 6. Schuljahr, gedacht also in erster Linie für jene Schulstufe, der als Orientierungsstufe besondere Aufgaben zukommen. Das Stichwort „Orientierung“ meint diese Aufgaben, nicht eine bestimmte schulorganisatorische Lösung. Deshalb kann das Buch in allen Schularten und je nach Interessenlage und Verständnismöglichkeiten der Schüler auch noch im 7. und 8. Schuljahr, teilweise auch schon im 4. Schuljahr Verwendung finden.

- I. „Orientierung Religion“ zielt nicht nur auf grundlegende Information und Kenntnisnahme (wie man den Titel auch verstehen könnte), sondern auf sachgemäßes Verstehen und auf kritische Auseinandersetzung, so daß der Schüler eigene Antworten auf die Frage nach Gott, nach dem Sinn und nach Normen für verantwortliches Leben und Handeln finden kann. Ein Überblick über die ausgewählten Einheiten macht deutlich, welcher Bedeutung dabei der christlichen Überlieferung zugemessen wird. In dem gegenwärtigen Streit um sachgemäße religionspädagogische Konzeptionen nimmt dieses Buch insofern Stellung, als es die Bindung des Religionsunterrichts an die biblische Überlieferung, an die Wirkungsgeschichte des Christentums und an den gegenwärtigen Vollzug christlichen Glaubens herausstellt.

Das Buch wäre allerdings gründlich mißverstanden, wollte man in ihm die Preisgabe eines problemorientierten-thematischen Ansatzes zugunsten eines herkömmlichen Bibelunterrichts sehen. Vielmehr wird davon ausgegangen, daß im Rahmen eines problemorientierten-thematischen Unterrichts zwischen fachimmanenten und fachübergreifenden Themen zu unterscheiden ist. Beide Themengruppen hängen eng miteinander zusammen. Das Religionsbuch legt eindeutig den Akzent auf die fachimmanenten Themen — in der Meinung, daß es damit einem besonderen Auftrag der Orientierungsstufe nachkommt, und in der Hoffnung, daß der Lehrer in der Lage ist, zur Ergänzung des Religionsbuches fachübergreifende Themen selbst hinzuzuziehen. Ein entsprechendes reiches Angebot steht ihm zur Verfügung. Das Buch ist also ausdrücklich auf die Ergänzung durch Unterrichtsmodelle und andere Medien angelegt.

Allerdings bleibt in diesem Zusammenhang zu beachten: Wenn biblische Überlieferung so erschlossen wird, daß der Schüler ihre Gegenwartsbedeutung erfährt, dann ist dazu eine Konfrontation mit beispielhaften gegenwärtigen Situationen und Fragestellungen notwendig. Deshalb ist in einigen Kapiteln des Buches das Angebot an Texten, Bildern usw. aus der Gegenwart mehr oder weniger breit ausgebaut. So gesehen, enthalten einige der fachimmanenten Einheiten Materialien für fachübergreifende Themen, die sich unmittelbar anschließen könnten.

- II. Einer offenen religionspädagogischen Konzeption entspricht eine offene didaktische Konzeption: Gliederung und Aufbau des Buches wollen keine Reihenfolge der zu behandelnden Themen und keine Verteilung der Themen auf das 5. oder 6. Schuljahr vorschreiben. Lehrer und Schüler bestimmen im Zusammenhang mit bestimmten Fragestellungen und fachübergreifenden Themen selbst, welche Einheiten in welcher Reihenfolge auszuwählen sind.

Die einzelnen Themen werden in Lehrgangsform abgehandelt. Auf den ersten Blick scheint es, als sei hier die didaktische Offenheit nicht mehr durchgehalten. Aber näheres Zusehen läßt erkennen, daß auch innerhalb der einzelnen Lehrgänge eine Art Baukastenprinzip vorherrscht: Einzelne Materialien oder ganze Abschnitte sind austauschbar oder können je nach Schwierigkeitsgrad oder Interessenlage der Schüler ergänzt, gekürzt oder gar ganz weggelassen werden. Auch können einzelne Abschnitte aus verschiedenen Kapiteln miteinander verbunden werden.

Entscheidend für die Auswahl der Materialien, der biblischen Texte, der literarischen Zeugnisse, der Geschichten, Sachtexpte, Bilder, Graphiken, Landkarten, Tabellen und Dokumente war vor allem das Ziel, an einer dialogischen Grundstruktur des Buches festzuhalten. Sie soll ein offenes Gespräch zwischen verschiedenen Meinungen, Stellungnahmen und Überzeugungen ermöglichen, damit der Schüler der Orientierungsstufe in die Lage versetzt wird, die Fragen nach Glauben und Leben in Rede und Gegrede ansatzweise zu klären.

Für den Religionsunterricht der Orientierungsstufe gibt es keine nach Leistungen differenzierte Kurse. Umso wichtiger ist es, daß sich ein Religionsbuch in der Sprache, in der Darbietung der Informationen, in der Aufgabenstellung und in der Variabilität der Arbeitsformen auf die unterschiedlichen Ansprüche und Anforderungen einstellt. Dabei eine ausgewogene Lösung zu finden, ist überaus schwierig. Deshalb läßt das Religionsbuch Lehrern und Schülern einen weiten Raum zur eigenen Gestaltung, für eigene Vorschläge oder für Korrekturen, damit der Unterricht besser gestaltet werden kann, als es allein mit dem Buch möglich wäre.

## **Otto Gröll**

### **Anpassung oder Wagnis**

Das Religionsbuch „Anpassung oder Wagnis“ ist im Herbst 1971 bei Moritz Diesterweg in Frankfurt/M. erschienen. Es wurde in etwa vierjähriger Zusammenarbeit von fünf Religionslehrern erarbeitet. Alle Mitarbeiter standen im praktischen Schuldienst und daneben in fast ständiger Zusammenarbeit mit Religionslehrern aller Schularten in religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften. So wurden die Verhältnisse in den Hauptschulen, den Realschulen und auch in den Gymnasien in gleicher Weise beobachtet. Alle Mitarbeiter kamen vom „Religionsunterricht als Ev. Unterweisung“ her und hatten schon für diesen Unterricht Unterrichtshilfen herausgegeben. Ebenso hatten sie sich mit dem „hermeneutischen RU“ befaßt und die Wandlungen und Diskussionen, die im Laufe der sechziger Jahre immer stärker in die Richtung zum „problemorientierten RU“ hinführten, miterlebt und diskutiert. Ebenso wurde die didaktische Literatur verfolgt. Nur als Beispiele seien die Namen Martin Stallmann und Hans Stock genannt. Die kleine Schrift „Der RU in der kritischen Schule“ von Hans Stock kann den jungen Lehrer von heute noch ganz knapp und konkret darüber informieren.

Diese Entwicklung wurde von den Mitarbeitern in den etwa vier Jahren der konkreten Zusammenarbeit an unserem Buch, also etwa von 1967/68 bis 1971, besonders aufmerksam beobachtet und berücksichtigt. Insbesondere mußten dabei die Veröffentlichungen der Kat. Ämter in Loccum, Kassel, Hamburg und Kiel studiert und zur Kenntnis genommen werden. Dieser Tendenz, die sich in der genannten Zeit immer stärker in der ganzen Bundesrepublik durchsetzte, mußte bei der Planung des Buches Rechnung getragen werden. Unter Verzicht auf die Systematik und Stofffülle der bisherigen Lehrbücher entschlossen wir uns, der veränderten religionspädagogischen Situation dadurch zu entsprechen, daß wir Fragen und Probleme, die unsere Jugend beunruhigten, auswählten und zum Inhalt des ersten Teiles bestimmten. Der 2. und der 3. Teil sollten dann biblische Texte und kirchen- und religionsgeschichtliche Stoffe darbieten, um den Schülern zu helfen, selbst nach Lösungen und gültigen Antworten, auch von Glaubensaussagen her zu suchen und im Unterrichtsgespräch zu erarbeiten.

So kamen wir zu dem Untertitel: Materialien für den ev. Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, also für das 7.—10. Schuljahr. Heute kann man sagen, daß sich diese Konzeption bewährt hat, da das Buch in allen drei Schularten und in fast allen Bundesländern freundliche Aufnahme und weite Verbreitung gefunden hat.

Als Überschriften für die drei Teile wurden die Begriffe **Provokation, Orientierung und Information** gewählt.

**Der 1. Teil** enthält moderne literarische Texte in Prosa und Poesie. Sie stellen wichtige Fragen des Einzelmenschen und der Gesellschaft in unserer Zeit dar, die auch den Jugendlichen beunruhigen. Die Schüler sollen dadurch motiviert werden, in eigener Arbeit nach positiven Lösungen zu suchen und so im Unterrichtsgespräch aktiv mitzuarbeiten. In Randverweisen mit Seitenangaben wird auf Texte im 2. und 3. Teil hingewiesen, die dem Schüler helfen sollen, in den biblischen Texten und kirchengeschichtlichen Stoffen nach gültigen Antworten zu suchen.

**Der 2. Teil** wurde mit Bedacht **Orientierung** genannt und in die **Mitte** des Buches gestellt. Damit soll die entscheidende Bedeutung des Gotteswortes für die Lösung der Fragen des menschlichen Lebens hervorgehoben werden. Kernpsalmen in moderner Übersetzung und zentrale Gleichnisse Jesu wurden bevorzugt ausgewählt und mit entsprechenden Denkanstößen versehen. Ein sehr umfangreicher Prophetentext (Jeremia) soll als Beispiel für exemplarischen Unterricht dienen. Vielleicht wird verstanden werden, daß der Text 1. Kor. 13 unter die Überschrift: „Die Welt Gottes“ gestellt worden ist, denn hier erstrahlt die Einzigartigkeit der Botschaft Gottes gegenüber allen „Religionen“ in letzter Klarheit.

**Der 3. Teil, Information** genannt, soll über die Geschichte der Kirchen, über Fremdreigionen und über den Kommunismus informieren. Das geschieht in beispielhaften Darstellungen positiver und negativer Art, um auch Fehlentwicklungen nicht zu verschweigen. Abschließend ist zu sagen, daß bei Verwendung unseres Buches im Unterricht neben der Erarbeitung dieser Stoffe fortlaufende Unterrichtsgänge in biblischer und kirchengeschichtlicher Art nötig sind. Es sollte z. B. ein Evangelientext, ein Paulusbrief und eine Darstellung der Reformationsgeschichte in unserem RU nicht fehlen.

## H. Aschermann

**Herausforderungen** Information — Diskussion — Aktion. Ein Buch für den Religionsunterricht. Hrsg. v. d. Ges. f. Religionspädagogik e. V. Villigst. Dortmund: Crüwell 1972. Bd. 1 288 S., Bd. 2 304 S.

1. Die HERAUSFORDERUNGEN sind konzipiert für den **Religionsunterricht an beruflichen Schulen**. Die Auswahl der Inhalte steht also im Zusammenhang mit den geltenden Lehrplänen. Darüber hinaus werden beide Bände in allen Schulformen

der Sekundarstufe I verwendet, deren unterrichtlichen Notwendigkeiten und Möglichkeiten sie offenbar weitgehend entsprechen.

2. Als **Zielgruppe** sind Lehrlinge der ersten beiden Ausbildungsjahre ins Auge gefaßt, die einen normalen Abschluß der 9. Klasse erreicht haben: Sprach- und Denkvermögen, Lesefähigkeit, Situation in Ausbildung, Familie, Freizeit, Interessenhorizont und Spannungsbogen in der unterrichtlichen Arbeit an einem Thema gehören zu den entscheidenden Gesichtspunkten bei der Auswahl und Anordnung von Texten, bei der drucktechnischen Gestaltung und beim Umfang der Kapitel.
3. Als **Buch für den Unterricht** ist jeder Abschnitt daraufhin komponiert, daß Texte und Bilder eine Funktion im Gang des Unterrichts wahrnehmen können. Diese Konzeption tritt — je nach der Thematik des Abschnitts — in unterschiedlicher Art und Stärke hervor. In bestimmten Abschnitten überwiegt die **Information**, andere sind stärker von der dem Thema innewohnenden **Problematik** geprägt und dienen der **Diskussion**, dem Unterrichtsgespräch. Daneben stehen, in sparsamer Dosierung, Anregungen zu einem neuen Verhalten, zu „**Aktion**“. Das Buch soll für den Lehrer eine Entlastung in der Planung, Vorbereitung und Durchführung seines
4. Die **Gliederung** ist durch Kapitel gegeben (Bd. 1 = 14; Bd. 2 = 15), die jeweils ein Sachthema repräsentieren. Diese Kapitel sind voneinander unabhängig, können also in freier, von der Unterrichtsplanung jeweils zu begründender Folge eingesetzt werden. Die Themen des ersten Bandes beziehen sich mehr auf den individuellen und interpersonalen Lebensbereich der Schüler, während der zweite Band sich deutlich auf größere Zusammenhänge bezieht. Der Lehrer kann also aufgrund der Unterrichts bringen.

Kenntnis seiner Schüler wählen, ob er den Unterricht mit Hilfe des einen oder des anderen Bandes mehr nach der einen oder anderen Seite hin akzentuieren will und soll.

5. In sich sind die Kapitel durch relativ selbständige **Abschnitte** gegliedert, deren Umfang etwa einer Unterrichtsstunde entspricht. Dadurch kann der Lehrer, wenn er dem Vorschlag des Buches für den Unterrichtsverlauf nicht folgen will oder kann, diese Abschnitte an den Stellen als Medium einsetzen, die er für angemessen hält. Er kann auch mit einzelnen Texten oder Text-Bild-Gruppen arbeiten, ohne auf den vom Buch her vorgegebenen Zusammenhang Rücksicht zu nehmen. Auf diese Weise — und das war die Absicht der Autoren — ist zwischen dem Zwangscharakter eines Unterrichtsmodells und der geringen didaktischen Strukturierung reiner Materialsammlungen oder Lesebücher ein dritter Weg beschritten worden, der, nach den Rückmeldungen zu urteilen, auch akzeptiert und begangen wird.
6. Die **Thematik** richtet sich nach dem Lehrplan — natürlich nicht in sklavischer Form: das zeigt ein Vergleich mit dem zur Zeit der Erarbeitung noch gültigen ‚Lehrplan für den Ev. RU an Berufsschulen‘ von 1961 („Gelber Plan“), aber auch mit dem neuen ‚Lehrplan für den ev. RU der Berufsschule‘ von 1974. Ordnet man die Themen nach Gesichtspunkten, so ergeben sich folgende Gruppierungen:
  - Themen, die der persönlichen Orientierung, Selbstfindung und Selbstvergewisserung dienen: z. B. DER MENSCH — GEWISSEN — WAHRHEIT UND LÜGE — NOT UND LEID — SINN DES LEBENS — GEBET.
  - Themen, die mit der Lebensgestaltung des Jugendlichen zusammenhängen: z. B. FAMILIE — FREUNDSCHAFT — FREIZEIT — SPORT — RAUSCHDROGEN.
  - Themen, die über die sozialetische Relevanz bestimmter Lebensbereiche orientieren: z. B. ARBEIT UND BERUF — BETRIEB — TECHNIK — EIGENTUM.
  - Themen, die in die Problematik großer Zusammenhänge und Phänomene einführen: z. B. RELIGION — KIRCHE — EVANGELISCH-KATHOLISCH — ISLAM — HINDUISMUS — BUDDHISMUS — DIE DRITTE WELT — FRIEDEN TOLERAN.Z

— Themen, die theologische Grundfragen aufnehmen: z. B. GOTT — JESUS VON NAZARETH — BIBEL — TOD — SCHULD UND VERGEBUNG.

Ein dritter Band ist in Vorbereitung. In ihm werden einige der in den vorliegenden zwei Bänden vermißte Sachthemen enthalten sein: z. B. MANN UND FRAU — JUDENTUM — GUT UND BÖSE.

7. Beide Bände arbeiten überwiegend mit **Texten anderer Autoren** und mit **Bildern**, die nach Möglichkeit so ausgewählt sind, daß verschiedene und gegensätzliche Standpunkte zur Geltung kommen. Sie sollen zur Diskussion reizen. Die gleiche Funktion haben Äußerungen von Lehrlingen, Schülern und Erwachsenen, die meist in Kolonnen nebeneinander gestellt sind (Bd. 1 S. 213; Bd. 2 S. 43 ff). In jeden Abschnitt sind Denkanstöße, Fragestellungen und Aufforderungen eingearbeitet. Die Erfahrungen mit dem Buch zeigen, daß Schüler diese gedruckten Anregungen ernstnehmen und manchmal auch dem Lehrer gegenüber darauf bestehen, daß auf sie eingegangen wird. Die Arten und Gattungen der Texte und Bilder stark zu variieren, war den Autoren besonders wichtig; nur so ließen sich individuelle Unterschiede im Leistungs- und Anspruchsniveau der Schüler einigermaßen abdecken. Dem gleichen Zwecke dienen auch die Abschnitte „Zur Weiterarbeit“ am Ende der meisten Kapitel. Das Buch verwendet unter anderem: Erlebnisberichte, erdachte Gespräche, Lexikalisches, Gesetzestexte, Grafiken, Fotos, Karikaturen, Statistik, Umfragen, Zeitungsmeldungen, Gedichte, Bibeltexte, Theologische Texte, Gebete, wissenschaftliche Statements.
8. Zu beiden Bänden gibt es ein **Lehrerheft**, das den Lehrer ausführlich in die Konzeption einführt und Hinweise für den Unterricht gibt. Diese Hefte sind für Lehrer beim W. Crüwell Verlag, 46 Dortmund, Postfach 1283, erhältlich.
9. **Zusammenfassung:** HERAUSFORDERUNGEN ist für einen Religionsunterricht gearbeitet, dessen Hauptverfahren das Unterrichtsgespräch ist. Dieses Unterrichtsgespräch wird vom Buch stabilisiert durch das Angebot von Texten und Bildern; es wird zugleich gefördert und angeregt durch die Anordnung der Texte und Bilder und durch zusätzliche Arbeitsanweisungen. Wie das Unterrichtsgespräch verläuft, welche Intentionen der Lehrer verfolgen will, welche Lernziele anzustreben sind — das will und kann das Buch nicht vorschreiben. Natürlich haben die Autoren eine Meinung — aber ihr Ziel war, daß auch ein Lehrer von anderer „Couleur“ mit dem Buch arbeiten kann.

## Siegfried Brill

### Religion: Modelle<sup>1)</sup>

1. „Religion: Modelle“ enthält 12 Kapitel. Sie behandeln die Problemkreise: Anerkennung — Freiheit — Jesus — Moral — Frieden — Utopie — Tod — Liebe — Alter — Hinduismus — Gott — Kult. Die Stichworte zeigen an, daß es sich um ein Lehrbuch für den problemorientierten RU handelt. Sie provozieren aber auch die Frage: Wie legitimiert sich gerade diese Themenauswahl?

Man könnte sicher bessere Bücher für den RU machen, wenn man die Interessen und Bedürfnisse der Schüler genauer und differenzierter kennen würde. Weil jedoch die empirischen Arbeiten den Lehrbuchschreibern bislang zu wenig an verlässlichen Aussagen geliefert haben, bleibt jede Themenpräsentation auf Hypothesen angewiesen.

---

1) S. Brill, H. Kemler, H. Ulonska, Religion: Modelle für Klasse 7 bis 10 Gymnasium, Pro Schule Verlag, Düsseldorf 1974. Schülerbuch: 192 Seiten; Lehrhandbuch: 156 Seiten.



Es bleibt vieles zufällig oder gar willkürlich. Der Bezug auf Richtlinien und Curriculumentwürfe ist nur eine pragmatische Legitimation, da deren Verfasser hinsichtlich der Schülerinteressen auch nicht wissender sein dürften.

Ein problemorientiertes Lehrbuch wie „Religion Modelle“ kann sich einstweilen nur durch seine didaktische Struktur legitimieren. Diese muß zwei Anforderungen genügen: Wenn schon differenzierte Aussagen über Interessen und Bedürfnisse der Schüler nicht vorliegen, muß man an eine nachweisbare *Schülersituation* anknüpfen, die didaktisch relevant und der Operationalisierung zugänglich ist. — Ohne auf didaktische Bestimmtheit im Rahmen der Hypothesen zu verzichten, muß das Lehrbuch offen sein für den *Versuch*; es muß Modelle eines Unterrichts präsentieren, der experimentellen Charakter hat.

2. Es gibt eine Schülersituation, die man als „Sprachlosigkeit“ bezeichnen könnte. Ich meine damit eine Disposition, die nur mehr die Reproduktion der geläufigen Umwelt, mithin die Verdoppelung und Sanktionierung des sozialen Schicksals erlaubt. Hier müßte ein Lehrbuch überhaupt erst ein Stück weit zur Sprache führen. Es müßte Fragen ermöglichen, die über das Befangensein in der eigenen Lebenssituation hinausführen. Das Lehrbuch hätte seinen Ort im Initiieren von Unterricht, in der Herstellung von Bedingungen für das Entstehen einer Lernsituation.

Auf eine solche Schülersituation hebt „Religion: Modelle“ *nicht* ab. Wir gehen von der Erfahrung aus, daß Schüler der gymnasialen Sekundarstufe I in einem gewissen Maße ihre Lebenssituation artikulieren, Probleme formulieren und Fragen stellen können, welche die *Selbstverständlichkeit* des Vorhandenen außer Kraft setzen. Hier muß dann nicht erst die Bedingung der Möglichkeit einer Lernsituation geschaffen werden; die Lernsituation bedarf gleichwohl der Verstärkung, der Differenzierung und der Anleitung zu weiterführender Reflexion. „Religion: Modelle“ hat seinen Ort in der Begleitung und Strukturierung von Unterricht, der prinzipiell auch ohne das Lehrbuch initiiert werden könnte.

In der Motivationsphase und bei der Klärung von Voreinstellungen soll das Buch Motivationen verstärken; es soll die Artikulation der Einstellungen präzisieren und zur Konzentration auf die ermittelten Probleme beitragen. Für eher sachkundlich orientierte Unterrichtsphasen macht das Buch ein Angebot an ordnender, systematisierender Information und gibt zugleich Anleitungen für das Beschaffen, Problematisieren und Verarbeiten von Informationen. In Phasen, bei denen der Versuch zur Problemlösung vorrangig ist, konfrontiert das Buch mit Lösungsversuchen, die modellhaft theologische Methoden der Reflexion zeigen und zugleich Impulse für eigene Lösungsversuche vermitteln. Diesen unterschiedlichen Funktionen der Begleitung von Unterricht entspricht der Aufbau des Buches. Die einzelnen Kapitel, mit Ausnahme des letzten, sind jeweils in drei Teile (A, B, C) gegliedert. Teil A hat die größte Affinität zur Motivationsphase, Teil B zur Sachkunde, Teil C zur theologischen Reflexion und Problemlösung. Doch ist diese Zuordnung nicht starr; Eigenart des Themas, Möglichkeiten der Komposition und des Medien- und Methodenwechsels verlangen immer wieder das Durchbrechen des Schemas.

„Religion: Modelle“ soll also nicht den Anfang einer Unterrichtsreihe machen und dann beiseite gelegt werden. Das Buch soll auch nicht, einem Lernprogramm ähnlich, den Unterricht im Detail präformieren — eine Durchnahme Seite für Seite wäre für Buch und Unterricht tödlich. Man muß sich den Einsatz des Buches so denken, daß es in Unterrichtsreihen immer wieder für eine gewisse Zeit herangezogen wird: begleitend und strukturierend. Dementsprechend wird im ganzen Schülerbuch das Material didaktisch strukturiert dargeboten. Den Schülern soll, u. a. durch Arbeitsanleitungen, die Didaktik, die dem Buch Struktur gibt, erkennbar gemacht werden. Man könnte sich vorstellen, daß Schüler ganz selbständig das Buch durcharbeiten und dabei sinnvolle Lehrgänge durchlaufen.

So gesehen böten die 12 Kapitel insgesamt nur 12 (sehr lange) Unterrichtsreihen. Hier setzt nun die Funktion des *Lehrerhandbuchs* ein. Es ist kein Geheimbuch, das den Informationsvorsprung des Lehrers absichert. Aufgabe des Lehrerhandbuches ist es, die Möglichkeiten für Unterrichtsreihen zu vervielfachen. Die Elemente der einzelnen Kapitel des Schülerbuchs werden zu kleineren Unterrichtsreihen („Teileinheiten“) verknüpft. Zusatzmaterialien helfen mit zu zeigen, wie man durch das Lehrbuch zugleich über das Lehrbuch hinauskommen kann.

3. Ein Lehrbuch für den problemorientierten RU wird in besonderem Maße auf seine Vorstellung und seinen Begriff von Religion befragt werden. Im Vorwort zum Schülerbuch heißt es hierzu:

„Religion und Religionsunterricht — das ist nicht eine Frage bestimmter Begriffe und Stoffe. Der Religionsunterricht ist nicht nur dann bei der Sache, wenn von Gott und Jesus, von der Bibel und der Kirche gesprochen wird.

*Religion und Religionsunterricht* — das ist unserer Meinung nach *eine bestimmte Art und Weise, an Dinge und Probleme unseres heutigen Lebens heranzugehen*: indem wir z. B. nach gültigen Maßstäben für unser Handeln, nach dem Sinn unseres Lebens, nach der Wahrheit, nach der Welt, wie sie sein *soll*, fragen . . .

Dazu gehört auch, daß wir nicht bei unseren eigenen Erfahrungen stehenbleiben. Überlieferte Versuche der Menschen, die Welt und sich selber zu verstehen — aus früheren Zeiten und aus anderen Kulturkreisen —, gehören in den Religionsunterricht mit hinein. Weil wir daraus vielleicht lernen können, *uns* selber und *unsere* Welt besser zu verstehen — und zu *verändern*.“

Ich möchte dem nichts weiter hinzufügen als die Bitte: Wer eine solche Position nicht teilen kann, möge sich mit ihr auseinandersetzen — aber nicht im stillen Kämmerlein, wo Verdikte leicht zur Hand sind, sondern im Unterricht, unter den Bedingungen des Lernprozesses, der immer auch ein Lernprozeß für den Lehrer sein muß.

## Forum Religionsunterricht

### **Grundschullehrer berichten über Erfahrungen mit neuen Religionsbüchern**

**Helga Boosch**

„Schalom“ 3/4

Der folgende Bericht basiert nicht auf der Erfahrung mit dem gesamten Buch, sondern nur auf einzelnen im Unterricht behandelten Kapiteln.

Das Bildmaterial des Buches ist für die Schüler ansprechend und motivierend, u. a. weil die verwendeten Fotos nicht veraltet sind wie in vielen Schulbüchern und sehr verschiedenartiges Bildmaterial aufgenommen wurde.

Mit den graphischen Darstellungen (wie z. Bsp. auf S. 8 oder S. 25 unten) läßt sich auch schon im 3. Schuljahr arbeiten. Die Karikaturen (z. B. S. 27) sind dagegen nach unserer Erfahrung für das 3./4. Schuljahr zu schwierig. Sie werden zwar von den

Schülern in ihrem Bildgehalt beschrieben, jedoch verstehen die Schüler die darin enthaltene Ironie nicht.

Im Lehrerhandbuch vermißt der Lehrer Hinweise auf Quellen für zusätzliches Bildmaterial in Großformat.

Durch die sinnvolle Verbindung von biblischen Themen mit Kinderliteratur werden in „Schalom“ die theologischen Intentionen für die Kinder einsichtig.

Die Darstellung der einzelnen Personen biblischer Geschichte dient in der Einheit „Versöhnung“ nicht immer der klaren Herausarbeitung des Themas bzw. des Ziels. Dies liegt daran, daß die Frau aus Lk 7,36—50, unzureichend beschrieben wird. In „Schalom“ ist davon die Rede, daß die Frau „ein leichtfertiges Leben führte“ (S. 7) oder daß „sie vieles getan hatte, was nicht gut war“ (S. 9). Aufgrund dieser Andeutungen können sich die Schüler kein Bild von der Frau machen. Dies wäre aber notwendig, um zu verstehen, warum Jesus sich mit der Frau versöhnt.

Natürlich könnte angenommen werden, daß diese Klärung der Lehrer übernimmt. Jedoch kann das Thema „Prostitution“, was ja dann eingehender besprochen werden muß, nicht in solch einer Einheit behandelt werden. Von daher wäre es besser, einen anderen biblischen Text als Lk 7,36—50 für das Kapitel „Versöhnung“ zu benutzen.

Die Teilthemen „Weiße und Schwarze“ und „Hunger in der Welt“ werden interessant und sachgerecht dargestellt. Dennoch ist es schwierig, diese Themen in den Fragehorizont von Grundschulern zu bringen, da die Kinder von solchen Themen nicht unmittelbar berührt werden.

Bei der Einheit „Gleichnisse“ machten wir die Erfahrung, daß für ein 3./4. Schuljahr die methodischen Schritte des Buches nicht übernommen werden können. Um Gleichnisse zu verstehen, muß der Schüler zuerst in mehrdimensionales Denken eingeübt werden. Dies kann mit Hilfe der Deutung von Sprichworten geschehen. Danach kann der Schüler dann schon gleichnisartige Erzählungen aus seiner Umwelt verstehen, wie es in der Einheit „Gleichnisse“ (S. 92 f) dargestellt ist. Erst der letzte Schritt kann dann die Behandlung der biblischen Gleichnisse sein, die in geschickter Auswahl zusammengestellt wurden (S. 92—96).

Trotz der oben gemachten Einschränkungen leistet das Buch wegen seiner methodischen Vielfalt positive Unterrichtshilfe.

## **Irmela Pachali**

### **„Schalom“, Religion 3/4**

In dem Schuljahr 1973/74 habe ich mit dem Buch „Schalom“, Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 3. und 4. Schuljahr in einem 4. Schuljahr gearbeitet. Nach diesem Schuljahr gingen 22 von 24 Schülern dieser Religionsgruppe zu einer weiterführenden Schule (Gymnasium, Realschule), was auf eine gute Gesamtbegabung der Lerngruppe schließen läßt.

Besprochen wurden in diesem Schuljahr die Kapitel in der angegebenen Reihenfolge: Versöhnung — Gerechtigkeit — Schöpfung (dazu außerdem das Buch „Von der Schöpfung“ von Dietrich Steinwede, Verlag Ernst Kaufmann 1972) — Religionsunterricht — Befreit zur Brüderlichkeit — Die Leidensgeschichte — Die Sprache der Gleichnisse — Hilfeleistung.

Das Buch sprach die Klasse an. Mit großem Interesse wurden die Bilder betrachtet und zu den Texten in Zusammenhang gebracht. Die Verflechtung von „weltlichen“ und „biblischen“ Texten empfanden die Kinder als richtig: „Dann merkt man doch, daß die Bibel auch heute noch gilt.“ Die Texte wurden erst einzeln besprochen, dann die Gemeinsamkeiten oder Beziehungen erarbeitet. Die Mitarbeit der Klasse war außerordentlich rege. Dabei kamen auch die eigenen Probleme der Kinder sehr offen zur Sprache und wurden von der Klasse diskutiert.

Bei der Behandlung des Kapitels „Religionsunterricht“ zeigte es sich, daß die Kinder dieses Buch als Arbeitsbuch „prima“ fanden, doch fehlte ihnen manchmal als Voraussetzung die Kenntnis einzelner biblischer Geschichten. Ich mußte vielfach den Zusammenhang, in dem die hier ausgewählten Texte in der Bibel stehen, ausführlich erzählen. Das galt besonders für die alttestamentlichen Texte („Befreit zur Brüderlichkeit“ und die Entstehung der Psalmen „Schöpfung“). Kritisch äußerten sich die Schüler zu den beiden „Randfiguren“ Tele und Ele. Zunächst hatten sie diese Figuren mit den Sprechblasen „lustig“ gefunden, aber nicht für dieses Buch „passend“. Bei der Besprechung dieses Kapitels fanden sie eine Begründung, lehnten sie aber doch für ein Arbeitsbuch ab: „Das Buch soll doch kein Witzbuch sein“.

Auf großen Widerstand stieß die Arbeit mit diesem Religionsbuch bei einem Teil der Eltern der Klasse. Auf einem Elternabend forderten einige Eltern, das Buch wieder abzuschaffen. Nach lebhafter Diskussion, in der andere Eltern die Gegenwartsbezogenheit des Arbeitsbuches und das neu aufgetretene Interesse vieler Kinder für den Religionsunterricht hervorhoben, wurde es nach einer Abstimmung doch beibehalten. Ein Teil der kritischen Mütter setzte sich später noch einmal an einem Nachmittag zusammen. Zwar wurde begrüßt, daß durch das Buch das Interesse der Kinder geweckt wurde, ebenso wie die Verflechtung von „weltlichen“ und „biblischen“ Texten. Kritisiert wurde aber, daß Kinder mit Problemen konfrontiert würden, die sie selbst noch gar nicht hätten, sie würden zur Kritik an der Gesellschaft herausgefordert, ohne die Gesellschaft genau zu kennen, da ihr Erfahrungsraum durch das Elternhaus gegeben und begrenzt sei. Auch hielten die Eltern das Buch teilweise für zu schwer verständlich. Der Sinn der einzelnen Texte sei nicht ohne weiteres für die Kinder einleuchtend. Die Abschnitte aus „Das kleine rote Schülerbuch“ und „Aktion politisches Nachtgebet“ wurden als „tendenziös“ abgelehnt, sie würden Kindern dieses Alters völlig überfordern und sie gegen das Elternhaus beeinflussen.

Nach meinen Erfahrungen möchte ich weiterhin mit diesem Buch im Unterricht arbeiten, allerdings erst im 4. Schuljahr. Im 3. Schuljahr müßte durch Behandlung biblischer Texte der Gebrauch von „Schalom“ vorbereitet werden, damit die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Unterrichtsarbeit gegeben sind.

**Veronika Philipp**

### **Arbeitsbuch: Religion 3/4**

#### **1. Thematik:**

Die Themen des Buches sind stark auf die Bibel bezogen; es handelt sich um einen bibelkundlichen Lehrgang, der vom alttestamentlichen Gottesverständnis Israels, über die Jesusdarstellung im NT bis zur Unterschiedlichkeit von Gottesauffassungen in den verschiedenen Religionen führt.

Diese informative und historische Darstellung geht auf Kosten der Aktualität. Das zeigt sich auch bei einem Vergleich mit dem Themenkatalog der RL: Den auf allgemein menschliche Problematik ausgerichteten Themen der RL stehen die stark bibelgerichteten des Arbeitsbuches gegenüber. Dadurch zeigt sich im 3. Schuljahr auch nur wenig Übereinstimmung:

RL	Arbeitsbuch
Gehorsam — Ungehorsam	Gottes Bund mit Israel
Geborgenheit	„Ich bin bei euch“
Jesus und seine Botschaft	Jesus
Christliche Feste	Jesus der Herr

Für das 4. Schuljahr ergeben sich durch die hier mehr bibelgerichteten Themenbereiche der RL mehr Möglichkeiten. Trotzdem bleibt die Frage nach der Aktualität und dem Bezug zur Situation des Schülers (in der Familie, Schule, Gesellschaft). Sollten biblische Texte nicht — wie auch bei „Schalom“ — zum Transfer für hier und heute anregen bzw. zum Rückgriff auf die Bibel angesichts heutiger Fragen und Probleme führen? Hier ist das „Arbeitsbuch“ meines Erachtens zu starr und einseitig auf biblische Unterweisung festgelegt.

## 2. Text:

Der Text wirkt durch die Zweiteilung, die unterschiedlichen Schrifttypen, das Einrücken der Arbeitsaufträge unruhig. Auf knappem Raum ist inhaltlich viel gedrängt. Es stören auch die laufenden Unterbrechungen durch Arbeitsanweisungen. Könnten diese nicht in den Lehrerband bzw. an das Ende eines Themas verbannt werden? So würde auch Platz geschaffen für breiter erzählte Texte und Schilderungen von Situationen, die die Schülerinitiative fördern würde und freieren Raum ließe zu selbständiger Arbeit und eigener Fragehaltung. Die zumeist monotonen, imperativisch an den einzelnen Schüler gerichteten Arbeitsanweisungen („erzähle, betrachte, vergleiche, schreibe auf“) engen die Kommunikation untereinander sehr ein. Warum werden nicht Vorschläge für Rollenspiele gemacht oder auch Bildgeschichten angeboten? Überhaupt werden Kreativität und Selbständigkeit im Arbeiten mit diesem Buch wenig gefördert.

## 3. Bilder:

Das Buch enthält vergleichsweise viel Bildmaterial: zumeist Fotos, aber auch Grafiken und Bilder. Sie haben größtenteils informativen Charakter (Landschaft, historische Skulpturen und Bauten, Menschen in fremden Ländern) und sind, da in dieser Altersstufe realistisches Interesse besteht, gut im Unterricht einzusetzen. Vermisst werden allerdings Bilder mit einer den Schüler ansprechenden Problematik, die als Diskussionsgrundlage oder als Ausgangspunkt für ein Thema dienen könnten.

## Insgesamt:

Das „Arbeitsbuch“ ist für die vorgesehene Altersstufe geeignet. Ein ausgewogeneres Verhältnis zwischen bibelkundlichem Lehrstoff und christlicher Unterweisung im Sinne der RL wäre allerdings wünschenswert.

## Doris Rathgeber

### Arbeitsbuch: Religion 3/4

Dieses Buch habe ich im RU eines 3. und eines 4. Schuljahres über eine Zeit von einem halben Jahr erprobt.

#### A. Allgemein:

Das Arbeitsbuch „Religion“ erscheint als Nachfolge der „Gottesbotschaft“. Schon im geänderten Titel deutet sich die geänderte geplante Konzeption an. Das Relionsbuch hat nicht mehr nur die Funktion, Informationen zu vermitteln bzw. Bibeltexte den

Schülern nahezubringen und die Inhalte in altersgemäße Sprache zu übersetzen, sondern es will ein Vielfaches: als Arbeitsbuch will es Denkanstöße auslösen, Arbeitsaufträge vermitteln, Impulse setzen sowie zum Nachdenken und Auseinandersetzen anregen. Es enthält also **Materialien** und **Impulse**, Materialien zum Arbeiten und Impulse, die die Blickrichtung des Schülers in ganz bestimmte Bahnen lenken sollen.

Inhaltlich bedienen sich die Autoren dabei sowohl biblischer wie anthropologischer Themen und versuchen, eine Integration beider Bereiche unter theologischen Aspekten im bibelzentrierten und problemorientierten Unterricht zu erreichen. „Nicht durch die Nennung einzelner, aus ihrem Zusammenhang herausgerissener Bibelverse (. . .), sondern durch ein immer wieder geübtes Entdecken der vielfältigen Bezüge zwischen anthropologischen Themen und biblischen Zusammenhängen können theologische Aspekte wirksam eröffnet werden.“ (1)

Das Arbeitsbuch beginnt mit einem biblischen Kapitel über das Volk Israel und seiner Erzähltradition vom Auszug. Viel Raum wird in diesem Abschnitt — wie übrigens in allen biblisch orientierten Kapiteln — dem Bekanntmachen mit der geschichtlichen Umwelt der Juden gewidmet. Es folgt ein problemorientiertes Kapitel zum Thema Streit und Versöhnung, Krieg, Frieden, danach ein Jesusabschnitt und zum Schluß eine Auseinandersetzung mit aktuellen Problemen wie: evangelisch und katholisch, andere Religionen, arm und reich, Vorurteile und vom Anfang der Welt.

Damit ist die intendierte Konzeption des Buches auch inhaltlich klar: Die Autoren beabsichtigen, biblische Tradition und Orientierung an aktuellen Problemen sinnvoll miteinander zu verbinden.

## **B. Einzelkritiken:**

Nimmt man die einzelnen Abschnitte und untersucht sie, so fällt als erstes die Auswahl der vielen guten Bildangebote auf, die oft zum Nachdenken anregen und viele textliche Informationen erklären und veranschaulichen (Warum die Israeliten z. B. Nomaden waren etc.). Gut gefällt mir darüber hinaus gerade im alttestamentlichen Teil die Auswahl der Erzählungen, die sich um den Auszug aus Ägypten, um Moses und die Sinaitradition drehen. Hierzu liefern die Autoren Hintergrundmaterial und verhindern eine unkritische Einstellung bei den Schülern durch die Darstellung des Erzählgeschehens und seinen möglichen Deutungen bis hinein in die Gegenwart. Dadurch schaffen sie bei den Schülern Verständnis für die Situation der Juden in Vergangenheit und Gegenwart (Das große Fest S. 10/11).

Sehr gelungen ist die Gegenüberstellung zweier Erzähltraditionen eines Geschehens, das den Kindern zeigt, daß bereits in der Bibel verschiedene Versionen einer Geschichte existieren und daß deshalb auch Bibeltexte kritisch angegangen und hinterfragt werden müssen. (Das Volk am Meer S. 15)

Bei den problemorientierten Kapiteln ist das Konzept der Autoren m. E. nicht ganz gelungen. So ist mir wirklich nicht klar (wie auch Prof. Dr. H. G. Drescher in seinem Aufsatz nachweist), wie die Kette vom problemorientierten Ansatz (Streit zwischen Kindern, Beendigung des Streites — wobei keine möglichen Konfliktlösungen angeboten werden) zur Glaubenshaltung (Math. 7,3,4) bis zum frommen Gedicht von K. Rommel den Kindern des 3. und 4. Grundschuljahres einsichtig und nachvollziehbar zu machen ist.

Warum soll überhaupt in diesem Zusammenhang die göttliche Friedensstiftung mitanklingen, wenn Abbau von Aggressionen und das Streitbeenden als reine zwischenmenschliche Verhaltensweisen verdeutlicht werden können. Liegt nicht bei einer Einbeziehung der theologischen Konzeption, wie sie hier angeboten wird, die Negativkonsequenz bei den Schülern nahe, daß Gott, wenn er die Kriege nicht verhindert, versagt, so daß es immer wieder zu der für meine Begriffe falschen Fragestellung kommt: „Warum läßt Gott es zu?“ und damit zu einem Zweifel an Gott.

Gerade bei den problemorientierten und anthropologischen Themen sollte m.E. die Einbeziehung der religiösen Dimension sehr behutsam geschehen, um nicht als Lehrer u. U. in die Gefahr zu geraten, die Prof. Dr. Drescher aufzeigt, wenn er schreibt: „Genügt es auf die Anfrage: „Hast du Feinde?“ das Nachlesen von Matth. 5,43—44 anzuregen? (R.B.S. 29.) Da kann doch nur ein moralischer Appell herauskommen, der lediglich durch bereits vorhandene biblische Autorität abgedeckt und möglicherweise verstärkt wird.“ (2)

### **C. Schlußbemerkungen:**

Abschließend möchte ich bemerken, daß ich gute Möglichkeiten sehe, das Buch in den bibelzentrierten Einheiten als Arbeitsbuch einzusetzen und die Anregungen, die es bietet, aufzugreifen. Zu wünschen wäre, daß Texte, auf die hingewiesen wird, in einem Anhang abgedruckt würden, da man nicht davon ausgehen kann, daß jedes Grundschulkind eine Bibel besitzt und damit umgehen kann, so daß hier viele gute Anregungen ungenutzt bleiben.

In den übrigen Kapiteln ist oft nur eine additive Verbindung von problem- und bibelorientierten Themen gelungen, wo eine Integration dieser Gebiete intendiert war und sinnvoll wäre.

Übergewichtig ist der bibelorientierte Teil, wohl ausgehend von der Annahme, daß die Ausführlichkeit der Schilderungen dem Bedürfnis und Interesse des Grundschulkindes entgegenkomme. Kritisch dazu wäre jedoch anzumerken, daß die im Schulbuch angebotenen Konfliktlösungen Traditionsgüter im biblischen Sinne vermitteln, die eigentliche Interessenlage der gegenwärtigen Schülergeneration dabei aber wenig Beachtung findet, mit anderen Worten, den Grundschulkindern wird ein Konzept übergestülpt, das sich weniger an ihren spezifischen Erfahrungen und Bedürfnissen orientiert als an einer biblisch tradierten Wertvorstellung der Autoren.

Zitate sind entnommen aus:

Zeitschrift für Religionspädagogik 1/1974

(1) a. a. O. Seite 3

(2) a. a. O. Seite 24

### **Religionslehrer der Sekundarstufe I diskutieren über neue Religionsbücher**

(nach einer Tonbandaufzeichnung vom 7. 3. 1975)

#### **Gesprächsteilnehmer:**

Gunhild Arnold, Wiesbaden (Gymnasium) — Ernst Bassarak, Ffm.-Nordweststadt (Gesamtschule) — Martin Fraund, Geisenheim (Gymnasium) — H.-R. Schlamp, Wiesbaden (Gesamtschule)

Gesprächsleitung: Gerhard Veidt, Wiesbaden (Religionspädagogisches Amt)

**Veidt:** Meine Dame, meine Herren, Sie sind alle in der Praxis als Religionslehrer tätig. Wie Sie wissen, ist der RU heute ein problematisches Fach, aus Gründen, die wir hier nicht erörtern wollen. Hilft das neue Religionsbuch, daß Lehrer und Schüler leichter in diesem Unterrichtsfach miteinander arbeiten können?

**Schlamp:** Es hilft ganz sicher. Ich glaube, daß es zu einem Durchbruch verholfen hat, indem es neue Lernmotivation gebracht und Probleme aufgenommen hat, die im früheren Religionsbuch nicht im Blick waren. Ich meine aber auch, daß in dieser Neukonzeption von RU die Gefahr einer Ausuferung liegt.

**Arnold:** Ich möchte unterstreichen, daß das neue Buch sehr helfen kann. Das kann man vor allem daran feststellen, wie Schüler auf das Buch reagieren. Ich habe sogar beobachtet, daß sich Schüler die Bestellnummer des Buches aufschrieben und sagten: Das Buch möchte ich haben, das interessiert mich!

**Fraund:** Diesen Erfahrungen kann ich mich anschließen. In Bezug auf „Anpassung oder Wagnis“ wurde in einer Umfrage unter Schülern der 9. und 10. Klasse zweier Gymnasien hervorgehoben, daß das Buch Bilder enthält, die für ein Religionsbuch ungewöhnlich sind. Diese Äußerungen kamen wahrscheinlich von Schülern, die noch die Bilder früherer Religionsbücher in Erinnerung hatten. Andere Schüler betonten die „alltäglichen“ Themen, die dieses Buch enthalte. Das Interesse der Schüler ließ sich auch daran ablesen, daß sie spontan und mit Interesse Texte lasen, die noch nicht „dran waren“.

**Bassarak:** Nun ist „Anpassung oder Wagnis“ so aufgebaut, daß es zum Blättern geradezu auffordert. Das muß man wissen, wenn man es einer Klasse zum ersten Mal vorlegt; sonst wird man das Ziel dieser Stunde kaum erreichen. Aber was das Buch selbst hierbei bewirkt, darf man nicht gering veranschlagen: es macht — auf dezente Art und Weise — die Schüler auf eine Vielzahl von Querverbindungen aufmerksam.

**Schlamp:** Es interessiert also die Schüler, und es interessiert sogar manchmal die Eltern. Beim Durchblättern besteht natürlich die Gefahr, daß Dinge gewählt werden, die im Augenblick interessieren, sich dann aber als didaktischer Mißgriff erweisen, weil sich das Gespräch nicht im Rahmen von RU halten läßt. Natürlich findet auch hier eine Kommunikation statt, aber keine im Sinne religiöser Erziehung zu christlicher Daseinsbewältigung. Die Bücher bieten oft zu wenig Problemlösungen an, lassen alles offen.

**Fraund:** Ich möchte an dieser Stelle noch einmal auf einige Schüleräußerungen zurückgreifen. Es wurde von den Schülern positiv betont, daß in „Anpassung oder Wagnis“ viele Themen enthalten seien, die sich mit „allgemeinen Problemen“ der Menschen beschäftigten. Andererseits wurde auch gesagt, die Kirche gäbe sich mit diesem Religionsbuch ein progressives Image, dem der kirchliche Alltag in der Praxis des Umgangs mit Jugendlichen, z. B. Konfirmandenunterricht, nicht entspreche. Häufig wurde betont, daß das tatsächliche Verhältnis Jugendlicher — Kirche unzureichend berücksichtigt sei.

**Veidt:** Nun hat ja Herr Schlamp eine gewisse Problematik anschneiden wollen. Das Buch greift Fragen auf, die im Grunde offen und ungelöst bleiben. Wir sollten fragen: Ist das nicht auch ein Vorteil, wenn bestimmte Dinge nicht so schnell als geklärt abgehakt werden können?

**Schlamp:** Es ist beides, Vor- und Nachteil. Ich sehe die Lösung in der Form, wie sie im „Arbeitsbuch: Religion“ 7/8 und 9/10 vorliegt. Ein Thema wird unter verschiedenen Aspekten beleuchtet. Dadurch wird dem Schüler eine Stellungnahme oder Haltung ermöglicht, die über die Bücher hinausweist, aber immer im Rahmen des Themas bleibt. Das bringt „Anpassung oder Wagnis“ nicht.



**Arnold:** Haben Sie die Erfahrung gemacht, daß die Schüler so lange bei einem großen Thema bleiben wollen? Ich meine, daß es zu den Erfahrungen des RU gehört, daß die Schüler sehr kurzschrittig arbeiten wollen.

**Schlamp:** Ich habe in der heutigen Zeit der „bebilderten Konzentrationslosigkeit“ genau die gleichen Erfahrungen. Aber warum soll ich dann nicht gerade versuchen, einmal das Gegenteil in einer bestimmten Vertiefung zu erreichen, wobei ich freie Wahl lasse, aber sobald ich die Tendenz spüre: hier kann noch einmal versucht werden, in die Dinge ganz hineinzugehen, dann gebe ich dem nach und versuche u. U. sogar, die Minorität zu stützen. Das mag undemokratisch sein.

**Veidt:** Offensichtlich sind in unserem Kreis die Vorstellungen darüber, was ein Religionsbuch leisten kann und soll, doch sehr unterschiedlich. Man kann sagen, das Religionsbuch erfüllt seinen Zweck schon vorzüglich, wenn es Lernmotivation liefert, wenn es einen Prozeß in Gang setzt. Das Buch leistet den ersten Schritt, alles weitere geschieht durch die Schüler und den Lehrer! Aus Ihrem Votum, Herr Schlamp, höre ich stärker heraus, Ihnen schwebt offensichtlich ein anderer Typ von Religionsbuch vor, das im Grund genommen schon stärker Unterrichtseinheiten vorstrukturiert oder zumindest erkennen läßt, in welcher Richtung die Autoren sich die Arbeit mit einem Abschnitt vorstellen. Vielleicht sollte man dabei noch einmal etwas bleiben. Ich denke z. B. an das „Arbeitsbuch“ oder an „Orientierung“. Es wird von Lehrern vielfach gesagt: In Klasse 5/6 ist diese Form angemessen . . . .

**Schlamp:** . . . und kommt sehr gut an. Soweit ich es erlebt habe, jedenfalls. „Orientierung“ kommt bei den Jahrgängen 5/6 hervorragend an. Man kann die Kinder auswählen lassen, sie sind gern bereit, ein Kapitel zu wählen, sie gehen von einem Kapitel zum anderen. Die Kapitel sind nicht abgeschlossen, aber dennoch sind Probleme eingekreist und man kann sie in jedem Fall unter Lernziele subsumieren, was ja für ein kontinuierliches Curriculum im RU der Sek. I unbedingt notwendig ist.

**Bassarak:** Nur müssen wir bedenken, daß Thema nicht gleich Thema ist. Es gibt Gebiete, über die RU primär zu informieren hat, sie erfordern eine verhältnismäßig geschlossene Darstellung. Selbsttätigkeit der Schüler wird hier immer nur gelenkt sein können. Und es gibt Themen, in deren Bearbeitung die Schüler eigene Erfahrungen einbringen können. Ihre Behandlung muß Raum geben für spontane Einfälle, für kreative Akte, für die Realisierung von Schülervorschlägen, kurz: für nicht vorplanbare selbständige Schülertätigkeiten. Nur ein offen angelegtes Curriculum wird hier den Schülern und der Sache gerecht. In einem solchen aber hat das Buch in der Hand der Schüler eine andere Funktion: seine Stärke läge in der Vielseitigkeit seines Angebots; je weniger es Wege — oder gar einen Weg — zur Problemlösung weist, desto hilfreicher kann es bei der Suche nach solchen Wegen sein.

**Fraund:** Ich möchte daran anknüpfen und für ein an einem offenen Curriculum orientiertes Religionsbuch eintreten. Unter diesem Anspruch fällt bei „Anpassung oder Wagnis“ auf, daß die Arbeitsaufträge für die Schüler überwiegend individualisierend gehalten sind: Lies nach! Überprüfe! Untersuche! usw. Aufforderungen, etwas gemeinsam in einer Gruppe zu tun oder Impulse für gemeinsame Aktionen im Rahmen der Schule oder außerhalb der Schule fehlen. Die impliziten Lernziele weisen also nicht auf einen erweiterten Kommunikationsrahmen. Der Anspruch dieses Religionsbuches, Hilfe für Entscheidungen zu geben, wird also nicht konsequent durchgeführt, da die Art der Frage- und Aufgabenstellung nur auf Einzelentscheidungen zielt.

**Veidt:** Und wie würden Sie sich das wünschen?

**Fraund:** Ich will mit einer Kritik antworten: Die sozialen Handlungsfelder, die in diesem Buch angesprochen werden, liegen überwiegend im „makropolitischen“ Bereich, d. h. Politik im Großen, Aggression im Großen, Konflikte im Großen. Die Konflikte im „mikropolitischen“ und individuellen Bereich nehmen demgegenüber eine Randstellung ein. Außerdem fehlt der ganze Bereich der Sexualität, was auch von mehreren Schülern kritisch bemerkt wurde. In „Modelle“ 7–10, aus dem Pro Schule Verlag, wird dagegen Sexualität thematisiert. Schließlich fehlt der Bereich der „religiösen Sozialisation“ im Blick auf das religiöse bzw. nichtreligiöse Wertklima in der Familie und der Gruppe der Gleichaltrigen.

Ich will her noch einmal „Anpassung oder Wagnis“ und „Modelle“ miteinander vergleichen. Hauptunterschiede scheinen mir in inhaltlicher wie formaler Hinsicht zu sein:

- 1) „Modelle“ thematisiert Sexualität und Sexualethik.
- 2) „Modelle“ verzichtet im Gegensatz zu „Anpassung oder Wagnis“ auf großformatige Fotos, was ich für einen Nachteil halte. In „Anpassung oder Wagnis“ wiederum fehlen die provozierenden Karikaturen, die „Modelle“ anbietet.
- 3) „Modelle“ bringt Statistiken und Meinungsumfragen, z. B. „Was glauben die Deutschen?“ Dadurch wird dem Schüler die Möglichkeit zur eigenen Stellungnahme — Identifikation oder Ablehnung — gegeben.
- 4) In „Modelle“ wird der Erfahrungsbereich „Schule“ einbezogen.
- 5) „Anpassung oder Wagnis“ richtet sich mit seiner Einleitung an die Schüler selbst, während „Modelle“ ein Vorwort für die Eltern bietet mit der Absicht, die Ziele des „neuen RU“ deutlich zu machen. Ich selbst halte ein Vorwort für die Schüler für angebracht. Über den Stellenwert der „Parabel vom Seepferdchen“ — Fazit bei Nichtbeachtung der „Moral“: „Es wäre jammerschade um dich!“ — läßt sich allerdings streiten. Schüler der 10. Klasse fanden diesen Satz etwas altväterlich.

**Schlamp:** „Anpassung oder Wagnis“ ist aber von der Konzeption her nur im ersten Teil ein neues Religionsbuch. Dann wird es in den Abschnitten „Orientierung“ und „Informationen“ biblisch und historisch und zum Schluß fast weltanschaulich-vergleichend. Dagegen sind die „Modelle“ nach Thema geordnet, die sich als Lernziele formulieren lassen. Insofern sind sehr große Unterschiede. Den Vergleich der beiden Bücher kann man kaum mit gutem Gewissen durchführen.

**Veidt:** Deshalb würde ich an dieser Stelle ganz gern einmal die Frage stellen: Ist das neue Religionsbuch, wenn man mit den Hessischen Rahmenrichtlinien für evangelische Religion arbeitet, eine Hilfe.

**Bassarak:** Darf ich mich dazu direkt auf die Voten von Herrn Fraund und Herrn Schlamp beziehen: Die größte Schwierigkeit im RU liegt ja darin, die Wirklichkeit heute gelebten Lebens mit dem Anspruch der biblischen Wahrheit und den Inhalten christlichen Glaubens zu vermitteln. Die Verfasser von Religionsbüchern stellen sich dieser Schwierigkeit auf unterschiedliche Weise. Das „Arbeitsbuch: Religion“ 5/6 setzt die Priorität eindeutig bei tradierten Inhalten, die es hermeneutisch aufzuschlüsseln versucht. „Anpassung oder Wagnis“ faßt die Einzelelemente in drei Bereichen zusammen, die klar voneinander getrennt sind, aber vielfältig und genau aufeinander verweisen. „Modelle“ gewinnt seine Eigenart durch die Auswahl und Darstellung gegenwärtiger Probleme und deren — in der Methode allerdings nicht eben herkömmlichen — Deutung aus dem christlichen Glauben. Die Frage der Vermittlung

ist also dreimal anders beantwortet, — vielleicht nirgends ganz zufriedenstellend, und sicher nicht zur Zufriedenheit eines jeden Benutzers. Aber wäre das überhaupt zu erreichen? Doch wohl kaum — zumal ja auch die Rahmenrichtlinien das Vermittlungsproblem nicht einmal ansatzweise lösen.

**Schlamp:** Ich bin im Zweifel, ob man die Beziehung zwischen Tradition und Situation überhaupt festschreiben kann, oder ob sie nicht nur in der Kommunikation geschieht, d. h. zwischen Schüler und Lehrer an der Nahtstelle menschlichen Umgangs miteinander . . . .

**Veidt:** Aber, Herr Schlamp, es ist doch verräterisch, wenn Rahmenrichtlinien und Lehrbücher diese Frage so schlecht lösen können. Man zieht sich einfach aus der Affäre und sagt „Ihr Lehre und Schüler, Ihr schafft das!“ Es ist doch die Frage, ob sie es schaffen! Ich meine, daß ein Buch, das zwar ein Grundschulbuch ist, dies bisher am konsequentesten geschafft hat, Tradition und Situation sinnvoll aufeinander zu beziehen.

**Arnold:** Das ist „Schalom“. Ich habe es einmal mit dem Thema „Gerechtigkeit“ in Klasse 6 erprobt. Da war es den Schülern ganz selbstverständlich, daß man, nachdem man die Probleme der Dritten Welt betrachtet hatte, fragte: „Dürfen wir das so hinnehmen?“ Und dann wurde gezeigt, wie Jesus gehandelt hat, und es war für die Schüler wirklich eine Provokation: Wenn Jesus so gehandelt hat, darf man auch nicht gleichgültig über das Elend der Dritten Welt hinweggehen. Ich frage mich allerdings jetzt, ob das nicht am Alter der Kinder liegt, weil da noch ein gewisser Konsens besteht, daß man im RU auch die Konfrontation mit biblisch-christlichen Inhalten aufnimmt. Schüler der Mittelstufe scheinen mir diese Verbindung nicht so ohne weiteres zu akzeptieren.

**Fraund:** Gewisse Ansätze werden in „Anpassung oder Wagnis“ und „Modelle“ gemacht. „Modelle“ enthält einen Abschnitt „Jesus in modernen Texten“, so z. B. mit einem Text von Holl „Jesus in schlechter Gesellschaft“. „Anpassung oder Wagnis“ versucht die Vermittlung von Tradition und Situation mit den Psalmen von Ernesto Cardenal. Bedenklich scheint allerdings zu sein, daß für diese Vermittlung nur eine „Anleihe aus dem Ausland“ geboten wird. Dies ist wahrscheinlich ein Beweis dafür, daß eine so gelungene Vermittlung von Bibeltext und sozialer Situation bei uns noch nicht geleistet worden ist.

**Bassarak:** Möglicherweise fällt es uns Lehrern am leichtesten, den Zusammenhang zwischen biblischem Glauben, kirchlicher Tradition und heutigem Leben in literarischer Darstellung zu erkennen. Das ist nicht zuletzt das Ergebnis unserer eigenen Sozialisation. Für Schüler gilt dies so nicht, oder doch nur für die dünne Schicht der literarisch besonders vorgebildeten unter ihnen. Daß bei den Kindern der sogenannten „unteren“ Schichten die Abwanderung aus dem RU immer noch besonders groß ist, muß zu denken geben: die Ursache dafür braucht nicht bei ihnen zu liegen, zumindest müssen wir sie auch bei der Gestaltung des Unterrichts und bei der Anlage von Religionsbüchern suchen. Wenn wir überwiegend Texte verwenden und solange verbale Arbeitsformen vorherrschen, können wir der Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen gerade nicht zeigen, welche Bedeutung christlicher Glaube für ihr Leben hat oder gewinnen kann. — Damit sind nun allerdings drei Komplexe angesprochen, auf die wir hier nur noch hinweisen können: die Altersstufen-Problematik, die Notwendigkeit der Differenzierung und die Frage nach den medialen Funktionen der im Religionsbuch zusammengetragenen „Elemente“.

**Fraund:** Eine andere Frage zur Differenzierung, die auch von Schülern gestellt wurde: Wäre es nicht besser gewesen, ein Buch wie „Anpassung oder Wagnis“ in zwei Bänden, 7/8—9/10, herauszugeben, wie es z. B. der Bagel-Verlag mit dem „Arbeitsbuch: Religion“ tut?

**Bassarak:** Ist es überhaupt möglich, die Jahrgänge 7 bis 10, also der Zwölf- bis Sechzehnjährigen, in einem einzigen Unterrichtsbuch von ca. 200 Seiten Umfang anzusprechen? Ignoriert man dabei nicht zumindest das Bedürfnis der Schüler nach Abwechslung? — Schließlich: Es wäre sicher zu wünschen, daß ein Religionsbuch die Erfordernisse der Differenzierung als auch die Forderungen der Mediendidaktik weitgehend berücksichtigte. Nur können sie innerhalb eines Buches bzw. eines Werkes gar nicht zur Geltung gebracht werden. Vielmehr wäre bei der Grundkonzeption eines Werkes davon auszugehen, daß es durchgängig und konkret über sich hinauszuweisen habe.

**Schlamp:** Ich sehe gar nicht unbedingt ein, daß eine Differenzierung nach Altersstufen so notwendig ist, weil Religionsklassen sich sehr unterschiedlich ansprechen lassen. Ich habe „Anpassung oder Wagnis“ zwei- oder dreimal in der 11. Klasse mit sehr großem Erfolg verwendet. Das bestätigt, was vorhin Frau Arnold gesagt hat, daß „Schalom“ in 5/6 geradezu mit Begeisterung aufgenommen wurde, obwohl es für die Grundschule konzipiert ist. Liegt es daran, daß die Kinder und Jugendlichen den Eindruck haben, durch manche Texte überfordert zu sein?

**Arnold:** Bei „Schalom“ liegt es sicher an Verschiedenem, erstens an der Aufmachung: die interessiert die Kinder sehr. Sie kommen z. B. aus den Bänken nach vorne und wollen sich das Buch ansehen, wenn sie es nicht selbst in der Hand haben. Aber es interessieren sie auch die Texte, weil es Texte sind, die sie ansprechen, die in ihrer Sprache geschrieben sind und die in ihrem Anschauungsbereich spielen. Ich denke da z. B. an die Geschichten von Ursula Wölfel; die sprechen die Kinder einfach an, und sie sind bereit, sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

**Fraund:** Wenn man den Verfassern von „Anpassung oder Wagnis“ auch kaum vorwerfen kann, daß sie nicht als „Zulieferer“ für die neuen Rahmenrichtlinien für evang. RU gearbeitet haben, so bleibt doch die Tatsache, daß viele der für die Klassen 9/10 vorgeschlagenen Themen in diesem Buch fehlen, so z. B. „Moralische Normen im Wandel“, „Die Zukunft der Familie“, „Lieben und geliebt werden“, „Die Rolle von Mann und Frau in Familie und Gesellschaft“.

**Bassarak:** In der Fachkonferenz wäre also zu überlegen, wie die eher bescheidenen Zuweisungen aus der Lernmittelfreiheit zu verwenden sind. Man kann sich das Ziel setzen, eine Lehrmittelsammlung im Fachbereich so auszubauen, daß jeder Schüler während seiner ganzen Schulzeit ein Religionsbuch hat, das er auch mit nach Hause nimmt. In diesem Fall wird man sich wohl für ein Werk entscheiden müssen. Man kann aber auch davon ausgehen, daß die Anlage einer Sammlung den einzelnen Kollegen nicht bevormunden dürfe. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, flexibel zu arbeiten, so daß ein Lehrer in seinem Unterricht die verschiedenen Intentionen zur Wirkung bringen kann, wie sie durch die einzelnen Werke repräsentiert werden. Er kann aber auch durch variablen Einsatz von Büchern, Medien und anderen Materialien den je eigentümlichen Situationen in den einzelnen Lerngruppen entsprechen. In diesem Falle wird einer Aufnahme mehrerer Werke in die Sammlung der Vorzug zu geben sein, die dann in einem oder zwei Klassensätzen angeschafft werden.

**Veidt:** Vielleicht könnte man zusammenfassend sagen: Kein Religionsbuch befriedigt voll in der gegenwärtigen ungeklärten Situation über die Theorie des RU. Wie sollte da ein Religionsbuch das leisten? Aber positiv ist doch, daß die verschiedenen Ansätze, die hier vorliegen, dem Unterricht interessante Impulse geben können, Lernmotivationen bei Schülern freisetzen, aber auch Lehrern die Arbeit ein Stück leichter machen können.

Meine Dame, meine Herren, ich danke Ihnen für diese Gesprächsrunde!

## Fortbildungsveranstaltungen im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg/Ts.

### Juni 1975

2. — 3. **Tagung für Lehrer an Grundschulen aus Nord- und Südnassau**  
Thema: Kinder fragen nach Tod und Leben  
Leitung: Studienleiter G. Veidt / Studienleiter H. Volk
5. — 7. **Tagung für Lehrer an Grundschulen aus Nord- und Südstarkeburg**  
Thema: Umgang mit den Rahmenrichtlinien in der Primarstufe  
Leitung: Studienleiter G. Eichhorn
6. — 7. **„Religionspädagogische Werkstätte“ für Religionslehrer der Sekundarstufe I und II**  
Thema: Angst  
Leitung: Dozent W. Dietrich

### Juli 1975

19. — 27. **H a u s p a u s e : RPZ geschlossen**
28. 7. — 1. 8. **Tagung für Lehrer der Sekundarstufe I und II**  
Thema: Neue Unterrichtsmaterialien  
Leitung: Dozent G. Brockmann / Dozent W. Gerhardt

### August 1975

11. — 15. **Tagung für Pfarrer aus dem Bereich der EKHN**  
Thema: Schwierigkeiten und Chancen von Konfirmandenfreizeiten  
Leitung: Dozent E. A. Küchler
15. — 16. **„Religionspädagogische Werkstätte“ für Religionslehrer der Sekundarstufe I und II**  
Thema: Parareligiöse Phänomene und wissenschaftliches Denken  
Leitung: Dozent W. Dietrich
18. — 20. **Tagung für Lehrer der Primarstufe aus Nordstarkeburg**  
Thema: Wir arbeiten mit dem neuen Grundschulbuch für den RU  
„Bilder und Wörter“  
Leitung: Studienleiter Volk
20. — 22. **Tagung für Lehrer der Sekundarstufe I**  
Thema: Unterrichtsplanungen zum Thema Zukunft  
Leitung: Studienleiter Hofmann / Studienleiter Friebe! / Studienleiter Veidt /  
Studienleiter Volk
25. — 27. **Tagung für die Leiter der Fachseminare**  
(geschlossene Tagung)

### September 1975

6. — 10. **Tagung für Lehrer an Sonderschulen**  
Thema: Die Geschichte Jesu im Unterricht  
Leitung: Dozent G. Wiesner
12. — 13. **„Religionspädagogische Werkstätte“ für Religionslehrer der Sekundarstufe I und II**  
Thema: Erarbeitung einer Material- und Motivationsmappe  
Leitung: Dozent Dr. W. Dietrich
15. — 19. **Tagung für Pfarrer aus dem Bereich der EKHN**  
Thema: Wie gewinne ich Konfirmandeneltern zur Mitarbeit?  
Leitung: Dozent Dr. E. A. Küchler
18. — 20. **Nachfolgetagung Erweiterungslehrgang VI**  
Thema: Ostern im Religionsunterricht  
Leitung: Dozent Dr. W. Dietrich
22. — 24. **Fortbildungstagung für Religionslehrer aus Nord- und Südnassau,  
Oberhessen und Rheinhessen**  
Thema: Uraspekte menschlichen Lebens — Unterrichtsplanung zu Gen. 1 — 11  
Leitung: Stdl. Friebe!, Hofmann, Veidt und Volk
22. — 26. **Fortbildungstagung für Lehrer an berufsbildenden Schulen**  
Thema: Auf der Suche nach sich selbst — Fragen der Identität  
und der Selbstfindung  
Leitung: Dozent Dr. W. Dietrich  
Ort: Reinhardswaldschule Fuldata!

Weitere Veranstaltungen auf der 3. Umschlagseite

**RELIGIONSPÄDAGOGISCHES STUDIENZENTRUM DER EKHN  
6242 Kronberg-Schönberg, Im Brühl 30**

## **Unterrichtsplanung Schuljahr 1975/76**

Vom 28. Juli – 1. August 1975 ist das Religionspädagogische Studienzentrum Schönberg/Taunus von 8.00 – 18.00 Uhr für alle Damen und Herren geöffnet, die in der EKHN Religionsunterricht erteilen.

Für alle Schularten und Schülerjahrgänge wird das vorhandene Lehr- und Lernmaterial ausgestellt sein. Studienleiter des Religionspädagogischen Amtes und Dozenten des Religionspädagogischen Studienzentrums stehen Ihnen für Auskünfte und Beratungsgespräche zur Verfügung. Es ist unsere Erfahrung, daß Sie mit Hilfe der vorgestellten Materialien Ihren Religionsunterricht schneller vorbereiten und schülergemäßer gestalten können.

Um der Organisation willen verbinden wir die Einladung mit der Bitte, uns **bis 19. Juli 1975** mitzuteilen, an welchem Tag Sie kommen und ob Sie eventuell auf Kosten der EKHN bei uns Mittagessen wollen.

Jeder kann den Termin wählen, der ihm am besten paßt. Kollegen aus dem gleichen Propsteibereich und den zuständigen Studienleiter treffen Sie jedoch dann am ehesten, wenn Sie sich nach folgender schwerpunktmäßigen Einteilung richten:

**Montag, 28. Juli 1975**

EKHN-Gebiete im Bundesland Rheinland-Pfalz

**Dienstag, 29. Juli 1975**

EKHN-Gebiete im Bundesland Rheinland-Pfalz  
Frankfurt/Main

**Mittwoch, 30. Juli 1975**

Südnassau  
Südstarkenburg  
Nordnassau

**Donnerstag, 31. Juli 1975**

Südstarkenburg  
Nordstarkenburg  
Südnassau  
Nordnassau

**Freitag, 1. August 1975**

Südstarkenburg  
Nordnassau  
Frankfurt

Für das Religionspädagogische Amt und das Religionspädagogische Studienzentrum

gez. H.-N. Caspary  
Direktor

## Oktober 1975

13. — 17. **Tagung für Pfarrer, Diakone und Gemeindehelferinnen, die in Ihrer Arbeit mit Behinderten zu tun haben**  
Thema: Behinderte in der Konfirmandengruppe  
Leitung: Dozent Dr. E. A. Küchler / Dozent G. Wiesner
20. — 24. **Tagung für Gemeindepfarrer, die nebenamtlich Religionsunterricht erteilen**  
Thema: Neuere religionspädagogische Konzeptionen am Beispiel von Unterrichtsmodellen  
Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann / Dozent H. Heller
27. — 29. **Tagung für Religionslehrer an Sonderschulen**  
Thema: Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien für den RU an der Schule für Geistigbehinderte  
Leitung: Dozent G. Wiesner

## November 1975

5. — 8. **Tagung für Religionslehrer an Gesamtschulen**  
Thema: Praxisorientiertes Arbeiten im Religionsunterricht an Gesamtschulen  
Leitung: Arbeitskreis „Gesamtschule“  
Ort: Burckhardthaus Gelnhausen
10. — 14. **Tagung für Pfarrer im Bereich der EKHN**  
Thema: Konfirmandenunterricht im Spannungsfeld von Interessen der Jugendlichen und Anforderungen der Theologie  
Leitung: Dozent Dr. E. A. Küchler
14. — 15. **„Religionspädagogische Werkstätte“ für Religionslehrer der Sekundarstufe I und II**  
Thema: Lehrplanrevision an praktischen Beispielen  
Leitung: Dozent Dr. W. Dietrich
24. — 26. **Tagung für Religionslehrer der Sekundarstufe I**  
Thema: Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I — Projekte — Materialien — Medien  
Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann

Anfragen und Anmeldungen sind direkt an das Religionspädagogische Studienzentrum 6242 Kronberg 3, Im Brühl 30, Telefon: 06173/5161 oder 4624, zu richten. Sie werden möglichst frühzeitig erbeten. In der Regel erfolgt keine Anmeldebestätigung.

Ein Programm mit näheren Angaben sowie eine Anfahrtsbeschreibung erhalten Sie einige Wochen vor der Veranstaltung.

Die angegebenen Zielgruppen sollen lediglich die Orientierung erleichtern. Häufig wird es nach Anfrage möglich sein, daß am Thema interessierte Pfarrer und Lehrer aus anderen Schularten bzw. Schulstufen an der jeweiligen Fortbildungstagung teilnehmen können.

Bitte hier abtrennen

## Anmeldung

Ich komme am \_\_\_\_\_ für ca. \_\_\_\_\_ Stunden

von \_\_\_\_\_ bis \_\_\_\_\_ Uhr.

Am Mittagessen um 12.30 Uhr nehme ich teil / nicht teil. \*)

Name \_\_\_\_\_ Vorname \_\_\_\_\_

Anschrift \_\_\_\_\_ Telefon \_\_\_\_\_

\*) Nichtzutreffendes bitte streichen

Postkarte

An das  
**Religionspädagogische  
Studienzentrum**

**6242 Kronberg 3**

Im Brühl 30