

Religionsunterricht in der Primarstufe

Zu den neuen Schulbüchern

Die gewandelte Situation des schulischen Religionsunterrichts und die verschiedenen Möglichkeiten, auf sie zu reagieren, gehören nach wie vor zu den Dauerproblemen in Kirche und Theologie. Nicht von ungefähr befaßt sich eines der wichtigsten Dokumente der Gemeinsamen Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland mit dem „Religionsunterricht in der Schule“ (vgl. Text und Kommentar in: HK, September 1975, 442 ff.). Sowohl Unsicherheit wie mehr oder weniger vielversprechende Neuansätze auf diesem Gebiet dokumentieren nachdrücklich die in den letzten Jahren auf katholischer wie evangelischer Seite zahlreich erschienenen, teilweise recht umstrittenen neuen Unterrichtswerke für den Religionsunterricht. Nachdem in dieser Zeitschrift die neuen Religionsbücher bereits Gegenstand eines Gesprächs mit einem der beteiligten Autoren waren (HK, September 1975, 434 ff.), gibt der folgende Beitrag eine zusammenfassende kritische Würdigung der vier neuen katholischen Unterrichtswerke. Um eine detaillierte Darstellung zu ermöglichen, beschränkt er sich auf den Bereich der Grundschule. Der Verfasser, Eugen Paul, ist Professor für Religionspädagogik an der Universität Augsburg.

Schulbücher für den Religionsunterricht waren bis vor kurzem gewöhnlich typische Lehrbücher, ein materialisierter Lehrplan, der den Lehrgang steuern sollte. Im Auftrag der kirchlichen Autorität verfaßt und auf Orthodoxie hin überprüft, wurden sie Lehrern und Schülern als „offizielles Lehrbuch“ in die Hand gedrückt, zuweilen daran sichtbar, daß der „Bischof, den Gott als Lehrer der Wahrheit aufgestellt hat“, dieses Buch auf der ersten Seite den Kindern feierlich ans Herz legte¹.

Ein Lehrplan war eigentlich überflüssig. Faktisch hatte er eher die Funktion eines Stoffverteilungsplanes; er sagte dem Lehrer, wann welche „Lektionen durchzunehmen“ waren. Das Schulbuch war Lehrgang, methodischer Leit-faden und zentrales Medium des Unterrichts zugleich. Die Lehrerkommentare brauchten nur den Lehrinhalt näher zu entfalten und zusätzliche methodische Hinweise zu geben. Moderne didaktische Theorien melden gegen dieses Konzept nicht nur deshalb Bedenken an, weil Gedrucktes (oder gar nur Texte) das Monopol im Medienfeld verloren hat. Sie sehen das Schulbuch als nur ein Medium, dessen Funktion im Rahmen eines didaktischen Konzepts zu bestimmen ist. Hierbei gilt vor allem, daß dieses Medium weder Lehrer noch Schüler gängeln darf, vielmehr „kreative Lernprozesse“ ermöglichen soll, die von Lehrern und Schülern in Planung und Durchführung gemeinsam – na-

türlich im Rahmen des „Curriculum“ – verantwortet werden. Entsprechend hat das (offizielle) Schulbuch „pluralen Angeboten“ zu weichen: im Rahmen des Lehrplans (Curriculum) sind aufgrund verschiedener Lehr- und Lernvoraussetzungen vielfältige Wege möglich und nötig. Freilich: Schulbuchtheorie wird wenig gepflegt, und Schulbuchkritik kommt gerade im religionspädagogischen Bereich – falls sie überhaupt betrieben wird – kaum über die Wiedergabe oder den Austausch von Eindrücken hinaus².

Unterschiedliche Konzepte – gemeinsame Zielsetzungen

Wie solche Theoreme im Bereich des Religionsunterrichts wirksam geworden sind, zeigt sich schon daran, daß hier vier Angebote für die Primarstufe (Schuljahre 1–4) vorgestellt werden können, die alle bischöflich genehmigt sind: die der Verlage Auer³, Bernward/Butzon & Bercker/Morus⁴, Herder⁵ und Kösel/Patmos (zitiert: Exodus)⁶. Ehe sie vorgestellt und gewürdigt werden, ist der Bezugsrahmen der Darstellung mitzuteilen, um Horizont wie Gewichtung der Argumente verständlich zu machen. Leitend ist die Annahme, daß ein Schulbuch oder Medienpaket heute nur im Rahmen eines offengelegten didaktischen Konzepts hilfreich ist. Entsprechend gilt es als um so wertvoller, je klarer und umfassender dieses Konzept erläutert wird, d. h., seine Zielsetzungen, Realisierungsmöglichkeiten und -bedingungen dargelegt und begründet werden. Deshalb wird auch das Begleitmaterial (Kommentare usw.) in die Analyse einbezogen. Die Materialien werden zuerst an ihrem Anspruch gemessen, also auf immanente Stimmigkeit überprüft. Eine erste Bewertung erfolgt, soweit sie Spezifika betrifft. Weil freilich die grundlegenden Fragen überall dieselben zu sein scheinen, werden sie anschließend gesammelt und erläutert.

Die veränderte Landschaft im Bereich des Religionsunterrichts und seiner Medien spiegelt sich in vielen Absichtserklärungen, die allen Materialien gemeinsam sind und gehäuft auftreten. Alle, soweit sie nicht wie Herder 1 vorher verfaßt wurden, berufen sich auf die Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz vom 22./23. 11. 1972 zur Zielsetzung des Religionsunterrichts (vgl. HK, Januar 1973, 51). Alle wollen auch weder Lehrer noch Schüler „indoktrinieren“, nicht bloßes (gar dogmatisch-systematisches) Wissen vermitteln, sondern „kreative Lernprozesse initi-

ieren“, die „Hilfen zur Lebensbewältigung“ jetzt und künftig bieten. Alle verstehen sich deshalb als *Lehr-Angebot*, das vielfältig variiert und ergänzt werden kann und soll. Sie wollen Impuls zu selbstverantwortetem Lernen in Gemeinsamkeit (soziales Lernen, kreatives Lernen) sein, wollen niemanden irgendwie gängeln. Größter Wert wird auf die Erfahrungswelt der Kinder gelegt, weil kindgemäßer, stufengemäßer Unterricht, der für ein Leben aus der religiösen Dimension oder gar aus dem Glauben qualifizieren soll, Erfahrungen aufarbeiten und zu neuen Erfahrungen ermutigen will. Man sieht: hier finden sich die Stichworte, die auch die theoretische Diskussion beherrschen.

Religionsunterricht als Einübung in christliches Tun

Auer legt vier Schulbücher vor; davon sind die Bände für das dritte und vierte Schuljahr eine Überarbeitung der österreichischen „Glaubensbücher“ dieser Schulstufe für deutsche Verhältnisse. Zu Buch 1 gibt es eine „Beilage“ von 8 Seiten, die sich an Eltern und Lehrer wendet und zu den einzelnen Buchseiten je einige erklärende Sätze enthält. Etwas ausführlicher ist das gemeinsame „Lehrerheft“ für die Bände 3 und 4; dort wird auf die Kommentare zu den österreichischen Originalwerken⁷ und via Literaturangabe auf „Hilfsmittel“ (Medien vor allem) verwiesen. Angesichts dieses kargen Begleitmaterials muß das *didaktische Konzept* überwiegend aus den Schulbüchern erschlossen werden.

Man darf wohl die im Lehrerheft zu den Büchern 3 und 4 genannte Zielsetzung generalisieren: das Gesamtwerk will wie der „*Rahmenplan für die Glaubensunterweisung*“ (1967) sich am Schüler orientieren und „eine gewisse Einübung in christliches Tun... ermöglichen oder dafür... qualifizieren“, allerdings soll das Maximalangebot des Rahmenplans „auf ein praxisbezogenes realistisches Maß“ reduziert und weniger „auf einen programmierten Unterricht abgezielt“ werden (Lehrerheft 19). Kriterien dafür, was als realistisch und praxisbezogen zu gelten habe, werden freilich nicht mitgeteilt. Faktisch rechnet man mit Schülern, die sich im Schulunterricht in „christliches Tun einüben“ lassen, anders wären Aufgaben wie „Ergänze die folgenden Sätze zu einem vollständigen Gebet: Gott, ich lobe dich, weil du...“ (Buch 4, S. 32) oder Vorsätze wie „Ich will gerne teilen und anderen mit meinen Sachen Freude bereiten“ (ebd. 63) nicht zu verstehen. Zugleich lassen solche Sätze, wie überhaupt die vielen Bekenntnisse, Emotionen, Tatbestände, die Kindern in den Mund gelegt werden (vgl. Buch 2, S. 9: „Lieber Gott, unser Lehrer heißt Arens...“!), nicht erkennen, inwiefern hier weniger „programmiert“ wird. Die Bücher 1 und 2 sind freilich, insgesamt gesehen, diesbezüglich zurückhaltender, wohl auch dadurch bedingt, daß in dieser Altersstufe Texte geringere Bedeutung haben.

Zur *Wahl der Inhalte* wird (wenigstens für die Bücher 3 + 4) gesagt, daß „biblische Stoffe und systematische The-

men“ geboten würden, deren „konkrete Verteilung“ jedoch „faktisch eine Ermessenssache sei“ (Lehrerheft, 19). Die Bücher 1 und 2 sind nach sehr formalen, nahezu identischen Grobthemen gegliedert („Ich“, „Wir“, „Jesus“, „Kirche“...), 3 und 4 legen anscheinend das Kirchenjahr zugrunde und füllen die Lücken mit Themen aus der Bibel und der „Erfahrungswelt“ der Kinder (vgl. z. B. aus 3: Moses und die Israeliten, „Erntedank“, „Weltmissionssonntag“, „Allerheiligen“...) unter dem Aspekt des jeweiligen „Jahresschwerpunktes“. Er wird für 3 mit „Gemeinschaft“, für 4 mit „Rechte Selbstverwirklichung des einzelnen...“ angegeben; für 1 scheint er zu lauten: jedes Kind/jeder Mensch will angenommen werden, zuletzt nimmt Jahwe jeden an; Angaben zu 2 fehlen. Die Gliederung von 3 und 4 ist, trotz der Versicherungen im Lehrerheft, nur sinnvoll, wenn man sie als chronologischen Lehrgang versteht. Soweit eine Generalisierung möglich ist, enthalten diese Bücher etwa das im bisherigen Religionsunterricht Übliche, freilich ergänzt durch viele Themen aus der „Erlebniswelt der Kinder“, die als neuer „Lernstoff“ eingebracht ist. So enthält z. B. das 1. Kapitel von 1 („Ich“) auf neun Seiten über zwanzig Fotos, Bilder, Collagen, von denen nur zwei ausdrücklich religiös sind. Die Sachgemäßheit der Darstellung kann hier nicht im einzelnen gewürdigt werden.

Die Bücher 1 und 2 unterscheiden sich im Typ von 3 und 4. Sie enthalten Fotos, Fotomontagen, farbige Bilder und Collagen. Die Texte sind nicht ausschließlich, aber insgesamt eher lehrhaft, d. h., sie formulieren das ‚Richtige‘, Arbeitsaufgaben sind selten. In 3 und 4 finden sich fast nur Schwarzweißfotos und Zeichnungen, auf Lehrtexte wird noch größerer Wert gelegt, und Arbeitsaufgaben werden häufig gestellt. Hier soll den Kindern ein geliebtes „Jugendbuch“ und „Arbeitsbuch“, dem Lehrer „ein Text- und Lehrbuch“ in die Hand gegeben werden (Lehrerheft, 10). Das ist ein Anspruch, den niemand einlösen kann. Bedenklich ist vor allem, daß damit das Schulbuch wenigstens faktisch zum Exklusivmedium gemacht wird, das Lehrgang und Methode weitgehend determiniert. Ärgerlich ist in 3 und 4 das unübersichtliche Layout: Nur mühsam und nach längerem Studium ist zu erkennen, wo ein neues Thema beginnt. Im Extremfall wird es sogar ohne jede Überschrift, ja ohne Absatz einfach zum alten dazugeschrieben (3, S. 17). Die monotone Farbgebung, die keinen erkennbaren Prinzipien folgt, fördert im Verein mit der verwirrenden graphischen Gestaltung nicht die Lust, nach einem Zusammenhang zu suchen.

Orientierung an Grunderfahrungen mit kirchlicher Akzentuierung

Bernward bietet keine Schulbücher, sondern eine Art *Lehr- und Lernpaket*: Der Schüler erhält einen Hefter, in den schrittweise vorgedrucktes Arbeitsmaterial und eigene Blätter eingefügt werden sollen; wenn der Lehrgang beendet ist, dann erst ist so etwas wie das Schulbuch fertig. Der Lehrer erhält ebenfalls einen Hefter mit Blättern, die kurz

in die jeweilige Thematik einführen und ausführliche Unterrichtsplanungen (Ziele und Thema, dann die „Unterrichtsschritte“, gliedert in „Inhalte“, „Verfahren“, „Medien ...“) bieten. Dazu werden noch zusätzliche Medien geliefert (Fotos, Bilder, Texte, Spiele, Puzzle u.ä.). Ein Heft „Einführung“ macht mit der Konzeption und Verwendungsweise bekannt. Das Ganze ist nicht auf Jahrgangsklassen, sondern auf Lerngruppen hin konzipiert. Es rechnet mit einer Unterrichtsorganisation, bei der Kinder verschiedener Jahrgänge gemeinsam unterrichtet werden können (Diaspora!).

Dies geschieht so: Ziele, Themen und Unterrichtsverlauf werden gemeinsam für das 3. und 4. Schuljahr formuliert; methodische Alternativen sollen es ermöglichen, daß auch Kinder des 1. und 2. Schuljahres einen Weg zum Ziel finden; die „Lehrermappe“ enthält Hinweise hierzu. Entsprechend gibt es je eine „Schülermappe“ für Anfänger und Fortgeschrittene. Für das 1. Schuljahr wird freilich ein eigenes Schulbuch empfohlen. Die Materialien „sind in der Diaspora entstanden und hauptsächlich für den Gebrauch in der Diaspora gedacht“. (Einführung, 6.) Wiewohl dort die Kinder weniger „Wissen von und Erfahrung mit Kirche mitbringen“ als in katholischen Gebieten, so kann doch eher „Zugehörigkeit zur Kirche“ vorausgesetzt werden, und der Religionsunterricht hat „eine stärker kirchlich geprägte ‚Atmosphäre‘“, weil er kaum in den Schulunterricht integriert ist (Eckstunden, von sonstigem Unterricht freie Nachmittage; fast ausschließlich kirchlich angestellte Lehrkräfte) – so die etwas widersprüchliche Begründung (ebd.). Religionsunterricht in der Diaspora ist aber nicht einfach kirchliche Katechese, sondern Schulunterricht, freilich „ein auch kirchlich akzentuierter Religionsunterricht“, d. h. ein solcher, der auch in christliche Lebensformen, in das Leben der christlichen Gemeinde, einzuweisen versucht. Man sieht: die theoretische Begründung ist nicht sehr imponierend, aber man weiß in etwa, was intendiert ist.

Diese Materialien sind nicht von einem Zielkonzept für eine bestimmte Altersstufe her entworfen. Man geht allgemein davon aus, daß in der Grundschule „individuelle Grunderfahrungen ... in ihrer religiösen Dimension bewußtgemacht und auf Aussagen des christlichen Glaubens bezogen“ werden müssen. Entsprechendes gilt für „soziale Erfahrungen“. Daneben sind „zentrale Glaubenswahrheiten und „mehr katechetische, deutlich gemeindebezogene Inhalte“ zu behandeln (Einführung 8f.). Zu solchen Themen werden dann „Unterrichtseinheiten“ entworfen, die je nach Voraussetzungen und Intentionen von Lehrern und Schülern ausgewählt, angeordnet und zeitlich aufgeteilt (Einzelstunden, Blöcke) werden können. Geplant wird also auf der Ebene dieser Einheiten; die Zuordnung zu einem Lehrplan bzw. einem umfassenden Zielzusammenhang bleibt dem Lehrer überlassen. Die gebotene Reihenfolge ist „allenfalls ein Vorschlag“, der „auf Abwechslung der verschiedenen ... Dimensionen des Unterrichts Wert legt“ und eine gewisse Abstimmung mit dem Kirchenjahr verfolgt (Einführung 9). Wie bei den

Auer-Büchern fällt auf, daß neben üblichen Themen viele zur Erfahrungswelt der Schüler vorkommen. Freilich: „Rückmeldungen aus der Praxis“ sollen „diesen ersten Entwurf“ verbessern helfen (Einführung, 10). Art und Präsentation des Materials erlaubten das auch: man könnte – falls der Verlag mitmacht – leicht einzelne Elemente austauschen. Zudem schafft es tatsächlich gute Voraussetzungen für die vielbeschworene *Offenheit und Freiheit* von Lehrern und Schülern, einfach deshalb, weil ungeeignet Erscheinendes von vornherein ausgeschieden und ein eigener ‚Lehrgang‘ aufgebaut werden kann: man ist nicht für eine halbe Ewigkeit dem zwischen zwei Buchdeckel Gebundenen ausgeliefert.

Negativ zu vermerken sind die überwiegend formalen Ausführungen zur Unterrichtsplanung, die Lehrern und Kindern zu oft die ganze Last, Unterrichtssituationen zu entwerfen, aufbürden. Beispiel: Eine Lerneinheit soll mit Gruppenarbeit begonnen werden. Die Schüler sollen sich vorstellen, wie es auf der Welt wäre, wenn alle Menschen gut oder böse wären. Die Ergebnisse sollen zusammengetragen und geordnet werden, um zur Erkenntnis zu führen: „Eine gute Welt ist besser als eine böse“ (Teil 1, IV 5). Hier müssen die Schüler alle Konkretionen selbst finden, situative Hilfen fehlen. Zugleich zeigt sich ein Hang zu rationalistischer Abstraktion, zu Allgemeingültigem, das (wie in unserem Fall) – gelinde gesagt – banal ist oder aber besonders im ethischen Bereich zu falschen, zumindest nicht hilfreichen Aussagen führt wie: „Das Gute nicht tun (unterlassen) ist böse“ (Teil 1, IV 4), als ob hier nicht die Möglichkeiten eines Menschen mitzubedenken wären; oder: „Es gibt Gebote, die Menschen nicht ändern können, weil Gott sie mit seiner Schöpfung gegeben hat“, z. B. „Du sollst nicht töten“ (Teil 2, V 3), als ob das Kindern etwas Hilfreiches, den Sinn des Gebots Erschließendes sagte. Oder: Darf man die Samaritergeschichte zu einem Exempel dafür arrangieren, daß es „auch böse“ sei, „das Gute nicht zu tun“ (Teil 1, IV 4)? Die reichen Materialien zeigen aber auch, daß ein dezidiert kirchlich ausgerichteter Unterricht nicht Kindern alle möglichen Bekenntnisse, Vorsätze usw. in den Mund legen muß.

Zugänge zum Glauben der Kirche an der Schule für alle

Herder verbindet unterschiedlich konzipierte Bücher zu einem Gesamtwerk. Das Buch *für das 1. Schuljahr*, das schon länger bekannt ist und daher nur kurz vorgestellt werden soll, ist – ähnlich wie Bernward und Auer – einem Religionsunterricht verpflichtet, der *heutige Welt aus dem Glauben erschließen und in Lebensformen der kirchlichen Gemeinde einweisen* will. So nur jedenfalls kann man die Orientierung am Kirchenjahr und die Unbefangenheit deuten, mit der den Kindern Gebete („Lieber Gott, behüte Vater“) und Verhaltensweisen (in der Kirche „beten wir und singen“) in den Mund gelegt werden. Um die Erfahrung der Kinder einzubringen, wird von den „Elementen

des Sozialisationsprozesses“ der Siebenjährigen, Schule, Wohnung/Familie, Straße, Kirche, Natur, als „lokalen Bezügen“ und Verhaltenssituationen (Lernen, Spielen, Streiten...), als „personalen Bezügen“ ausgegangen (Lehrerkommentar, 16f). So soll der „Überstieg“ zu einem erweiterten, nicht selbsterfahrenen Lebenskreis und zuletzt zur Glaubenserfahrung gelingen. Ein ausführlicher Kommentar (zuerst als Ringbuch, jetzt leider in gebundener Form) erläutert das Konzept, analysiert die Kapitel, bietet dazu Unterrichtsentwürfe und eine Dokumentation von Medien (überwiegend Texte, dazu literarische Hinweise auf Bildmaterial, Filme usw.), Anleitungen zur Arbeit mit den Eltern, schließlich lapidare Erläuterungen zu den farbigen Bildern; ein „Rückmeldebogen“ soll zu praxisbezogener Revision verhelfen. Das Buch enthält viele Fotos, fertige Bilder, Fotomontagen und Collagen.

Das *Unterrichtswerk 2-4* ist zunächst dadurch einzigartig, daß die Bücher für die einzelnen Jahrgänge und die „Grundschulbibel“ Werk eines Autors, Günther Weber, sind. Nur die Kommentare sind in Teamarbeit verfaßt. Webers Erläuterungen im Einführungsbuch und der Kommentar zu 4 sind daher vorrangig der Analyse zugrunde zu legen (vgl. HK, September 1975, 434ff.). Ihm geht es um einen Religionsunterricht ‚an der Schule für alle‘, d. h. dort, wo auch (oder überwiegend?) bloße Taufscheinchristen zu unterweisen sind. Ihnen sollen Zugänge zum Glauben der Kirche erschlossen werden. Daher „wird vom Menschen und seinem Leben gesprochen, um von Gott und vom Glauben sprechen zu können“; darum gibt es „so viele Themen, Texte und Fotos, die im herkömmlichen Sinne scheinbar nichts mit Religion zu tun haben“ (a.a.O., 437). Glaube soll zeitgemäß, undogmatisch, erfahrungsgesättigt zur Sprache kommen, nicht als christliche Antwort auf ein Lebensproblem, auch nicht als Auslegung der biblischen Botschaft, die dann nach ihrer Lebensbedeutung befragt wird. Gesucht wird vielmehr „nach einem dritten Weg, bei dem inmitten unserer Lebenssituation aufleuchten könnte, was der Glaube... besagt“ (438). Dieser Weg wird so beschritten, daß für jedes Schuljahr ein Globalziel formuliert wird. Für 2: „altersgemäßes Verstehen“, daß Christen ihre Lebensmöglichkeiten von Jesus von Nazaret und seiner Gottesbotschaft her begreifen⁸; für 3: „das Fragen nach Gott... wecken und an die christliche Erfahrung des Offenbarwerden Gottes in Jesus Christus heranführen“ (Lehrerkommentar 4, Teil 1, S. 7); für 4: „Gewissensbildung“, d. h. „die Frage nach den Motiven, Normen und Zielen menschlichen Handelns in der Welt zu wecken und vom Glauben her Deutung und Wegweisung anzubieten“ (a.a.O., 8).

Die *Konkretisierung* erfolgt in den Kapiteln der Schulbücher, die je wieder in Themen („Lehrstücke“) untergliedert sind. Diese setzen, wenn möglich, breit bei sog. Alltagserfahrungen an, um dann zu einer ‚religiösen‘ oder ‚christlichen Erfahrung‘ zu kommen. Beispiel: „1. Wir Menschen fragen“, 2. „Die Fragen nach unserem Leben“, 3. „Was wir nicht messen und nicht zählen können“, 4. „Es ist einer da“ (3, Kap. 1). Die Texte vermeiden es, den Kindern gläubige Bekenntnisse in den Mund zu legen. Sie

sind, obwohl sich viele Aufgaben und Fragen finden, überwiegend lehrhaft: sie sagen das „Richtige“ oder legen es wenigstens nahe. Hierzu kommt ein *Hang zu situationsloser Abstraktion*, der durch die Unterrichtsvorschläge der Kommentare bestätigt wird (vgl. z. B. die Geschichte über das Experiment Friedrichs II. mit neugeborenen Kindern, die zu Lasten der Details auf die Lösung „es fehlte ihnen Liebe“ zurechtgestutzt wird⁹; oder: Eine Paraphrase von Jer 6, 6-8 soll ohne jeden situativen Hintergrund qua Worterklärung nach dem Schema erschlossen werden: „wehe“ heißt „verflucht, verdammt...“ usw.¹⁰).

Anscheinend werden die Schulbücher, trotz gegenteiliger Versicherungen (Lehrerkommentar 2, 16f), als *systematischer Lehrgang* verstanden: die Kapitel und Lehrstücke bauen aufeinander auf, die gebotenen Texte und Bilder sind durchzunehmen, das Schulbuch ist das zentrale Unterrichtsmedium. Das demonstriert wenigstens der Lehrerkommentar 4. Er bietet nur eine kurze Hinführung zu den einzelnen Kapiteln und die Unterrichtsplanung mit Hausaufgaben, Alternativen und Vorschläge zur Lernkontrolle (die anderen Kommentare sind etwa wie die zu Buch 1 angelegt); dabei werden die Kapitel ausdrücklich aufeinander bezogen. Anzumerken bleibt noch, daß zuweilen unsachgemäße Simplifizierungen vorkommen: „... wenn alle Menschen Gott in ihr Leben einlassen würden: ... Die Welt wäre heil. Die Menschen wären glücklich“ (Buch 3, 44). Hier kommt man anscheinend ohne Eschatologie aus.

Das Layout ist gegenüber Buch 1 eher dürrtig. Aber immerhin: hier weiß man, was beabsichtigt wird, und man erhält vielfältige Erschließungshilfen. Inzwischen scheint sich ein *gewisses Unbehagen* eingestellt zu haben. Wie anders soll man es deuten, wenn ein Lehrerkommentar, um dem „Mißverständnis eines verselbständigten anthropologischen Ansatzes“ zu wehren, „didaktische Breschen“ vorschlägt: der Lehrer soll Unterrichtseinheiten aus Einzelthemen quer durch die Kapitel entwerfen (Lehrerkommentar 2, Teil 1, S. 15)! Das klingt eher nach Absicherung, zumal hierzu nur Andeutungen gemacht werden. De facto wird der Lehrer aufgefordert, ein neues Konzept zu finden. Die „Grundschulbibel“ will biblische Texte „zu Themen der Schulbücher bereitstellen“; „in der Regel ist... die Themenfolge der Religionsbücher bzw. der Lehrpläne inhaltlich führend und nicht die Textfolge und Textanordnung der Grundschulbibel“ (Nachwort 125). Zum Konzept wird sonst wenig Hilfreiches gesagt¹¹, Erschließungshilfen fehlen. Faktisch sollen die Texte ergänzendes Material zu den Schulbüchern bieten. In dieser Darbietung und Verwendung sind sie jedoch eher systematisches Zuliefermaterial. Stichproben ergeben, daß der Bibeltext auch ohne didaktische Notwendigkeit abstrakt-lehrhaft verändert wird¹².

Befreiung als didaktisches Prinzip?

Kösel- und Patmos-Verlag legen mit „Exodus“ ein Unterrichtswerk des Deutschen Katechetenvereins vor. Es hat

das Flair des Offiziösen und ist deshalb besonders unter die Lupe zu nehmen. Es enthält für jedes Schuljahr ein Schulbuch, dazu Begleitmaterialien, die bislang freilich erst teilweise erschienen sind: je einen Lehrerkommentar (Ringbuch), „Schülerarbeitsheft“ mit „Lehrerheft“ und für $\frac{1}{2}$ und $\frac{3}{4}$ je ein „Medienpaket“. Es ist einem programmatischen Konzept verpflichtet, das im Titel zum Ausdruck kommt. Da dieses auch im Anhang aller Schulbücher kurz erläutert wird, können sich Eltern und Lehrer leicht darüber informieren. Der „Neuorientierung des schulischen Religionsunterrichts“ entsprechend, „ist das Kind und sein Fragehorizont der Ausgangspunkt des Lernprozesses, der sich um den Aufweis der religiösen Dimension menschlicher Existenz und um Fragestellungen und Antworten vom christlichen Glauben her bemüht, ohne beides zu verwechseln“ (Lehrerkommentar, 5). Als Leitfaden zur Realisierung dieses Programmes gilt der biblische „Grundvorgang“ des Auszugs aus Ägypten (Buch 1, 67), weil er zunächst mit dem modernen Schulziel „Emanzipation“ („Erziehung zur Freiheit“) konvergiert, dieses aber theologisch korrigiert: Freiheit bedeutet auch Bindung, zuletzt an Gott (Buch 3, 136). Er konvergiert zugleich mit einer „der erfreulichsten Befindlichkeiten des Kindes“, seinem Wunsch nach „wachsen, entdecken... vorangehen, mehr können, mehr erfahren – am liebsten alles“ (Buch 1, 67). So ist „Auszug geradezu ein Schlüsselwort für das Selbstverständnis des Kindes“; „Unterrichtsvorversuche haben (das) gezeigt“ (Buch 3, 136). Zudem gedeiht kindliches Leben nur dann, wenn „Bindung und Ablösung zugleich geschehen, in jeder Phase neu“ (Buch 1, 67). – Man erkennt das Baugesetz dieses Konzepts: eine „Theologie der Befreiung“ nimmt eine moderne „Anthropologie der Befreiung“ korrigierend auf; als didaktisches Prinzip rechtfertigt sie sich dadurch, daß „Befreiung“ als faktischer Grundzug des kindlichen Lebens unterstellt wird, der folglich – dem anthropologischen und theologischen Normierungen entsprechend – entwickelt werden kann und soll (Erziehung zur Freiheit in Bindung, zuletzt an Gott und sein Evangelium).

Wer nach näheren Begründungen der Konkretisierung sucht, tut sich schwer. Einerseits wird eine „lockere“, „bunte Abfolge“ der Kapitel und ihrer Einzelemente geboten, trotzdem liegt „der Abfolge... ein klares didaktisches Konzept zugrunde“ (Buch 3, 137). Es liegt kein „geschlossener Lehrgang“ vor, „Sprünge sind erlaubt“ (Buch 4, 137), andererseits wird zuweilen auf den „konsequenten Zusammenhang“ von Kapiteln verwiesen (Buch 4, 139f., 141). Es geht „eher (um) Ausgangspunkte... als fertige Ergebnisse“, um „Anstöße zum Weiterfragen“; wer Bedenken anmelden möchte, wird einer vordergründigen Betrachtungsweise geziehen: „bei einer tiefergehenden Betrachtung“ findet man sehr wohl „theologische Ergebnisse“ und „die verlässliche Aussage“; diese sind freilich „nicht punktuell“ zu entdecken, sondern nur „sozusagen auf dem Hintergrund aller Einzelkapitel und Einzelemente“ (Lehrerkommentar, 5). Hier läßt man Kritik anscheinend gar nicht erst einreißen, und wer nicht das

findet, was er sucht, hat sich auf die Socken zu machen: die Autoren mögen es zwar nicht verraten, aber irgendwo ist's verborgen. Versuchen wir's also!

In den Büchern 1 und 2 wird wenigstens der Versuch gemacht, anhand einer „Inhaltsübersicht“ die Thematik aufzuschlüsseln: „Elementare Grundakte“, „Glaubens Themen“, „Wir-Erfahrungen“ findet man hier wie dort, in 1 kommt „Ichwerdung/Ichstärkung“ hinzu. Kommt „Ichwerdung...“ also im 2. Schuljahr nicht vor? Weit gefehlt: „... der Schein trügt“, denn „in vielen Themen schwingt... die Intention der Ichfindung mit“ (Buch 2, 99). Welchen Sinn hat dann eine solche Übersicht? Schwingt denn nicht auch in Wir-Erfahrungen Ichwerdung, in Glaubens Themen beides mit usw.? In Buch 3 und 4 versucht man (daher?) eine solche Übersicht gar nicht erst, sondern erläutert nur kurz die Kapitel (vgl. jeweils S. 136ff.) Schaut man sich letztere näher an, dann findet man (gegenüber den andern Unterrichtswerken verstärkt) eine breite Palette profaner Themen („Erlebniswelt der Kinder“), übliche „Glaubens Themen“, daneben – offenbar eine genuine Frucht der Exodus-Theorie – immer wieder Themen, die die „Befreiungswürdigkeit“ kindlichen Lebens behandeln. Hatte das alte Glaubensbuch (1963) z.B. noch dekretiert „Ein Gotteskind gehorcht gern, geschwind und genau“¹³, so wird jetzt erfreulicherweise gefragt, ob „Ein braves Kind... geschwind“ gehorche; aber die Materialien unterstreichen, daß Gehorsam eher eine sehr problematische, wenn nicht gar repressive Angelegenheit sei (4, Kap. 6). Überhaupt ist festzustellen: „Kinder haben es schwer“ (3, Kap. 1)! Es scheint, daß auch die Autoren inzwischen darüber Unbehagen empfinden: im „Schülerarbeitsheft“ soll „bewußt ein gegenläufiger Akzent zur Aussage des Kapitels gesetzt werden (eine Tendenz übrigens, die allen Arbeitsblättern zum ersten Kapitel eigen ist...)“¹⁴. Sollte dieser Akzent nicht gleich ins Schulbuch und entsprechend in den Lehrerkommentar eingebracht werden? Vom Typ her sind die Schulbücher eher eine *Materialsammlung zu freier Verwendung*. Arbeitsaufgaben fehlen daher. Das Layout ist sehr aufwendig, nahezu alles derzeit technisch Machbare wird geboten. Innerhalb der einzelnen Kapitel sucht das Auge freilich zumeist vergeblich nach orientierenden Ruhepunkten. Verzeihung: „Die Bild- und Textelemente der einzelnen Kapitel sind nicht vordergründig miteinander verbunden. An manchen Stellen wird es einigen Nachdenkenden bedürfen, um den Zusammenhang zu durchschauen“ (Buch 3, 137). Richtig!

Die *Lehrerkommentare* sind nach den Kapiteln der Schulbücher gegliedert. Nur für diese gibt es theoretische Überlegungen („Erfahrungsfeld der Schüler“, „Umschreibung der Zielvorstellungen“, „Theologische Dimension“, „Didaktische Struktur“, Hinweise auf audiovisuelle Medien und Vorschläge zur „Lernkontrolle“). Angehängt sind jeweils „didaktisch-methodische Einzelhinweise“ zu den Schulbuchseiten, sprich Kurzanweisungen für den Lehrer, wie die einzelnen Elemente im Unterricht zu behandeln sind. Angesichts dieser Gliederung fragt man sich, ob man

das Ganze nicht mißverstanden hat: sollen nicht doch wenigstens die Kapitel ganz durchgenommen werden? Liegt nicht somit wenigstens auf dieser Ebene ein Lehrgang vor?

Konsequent ist freilich, daß die Schulbücher von Arbeitsaufgaben und versteckten didaktischen Anweisungen weitgehendst frei gehalten und diese in die Begleitmaterialien verwiesen werden. Wenig verbraucherfreundlich und der Konzeption förderlich ist aber, daß Lehrerkommentar, Schülerheft mit eigenem Lehrerheft vom Adressaten technisch und sachlich erst in eins gebracht werden müssen: Nach diesem Schulbuchkonzept gehörten die für zentral erachteten Texte und Bilder ins Schulbuch, Arbeitsblätter in einen Ringhefter (als Grundbestand eines Religionshefts), die didaktischen Erläuterungen und Hinweise auf ergänzende Medien in den Lehrerkommentar. Das scheitert freilich gewöhnlich daran, daß zuerst ein Schulbuch, dann erst das Begleitmaterial verfaßt wird, ein Symptom für das gebrochene Verhältnis von Theorie und Praxis.

Die erste Frage, die „Exodus“ stellt, ist, *inwiefern man ausgerechnet Grundschulkindern den Wunsch nach „Aufbruch“ aus ihren Lebensbezügen unterstellen kann*, ob sie die Prototypen jener Species des homo sapiens sind, die z. B. willens und in der Lage sind, die „Erziehungsansprüche der Umwelt kritisch zu hinterfragen“ (Buch 3, 138). In meiner begrenzten Erfahrung kommen nur Kinder vor, die zwar neugierig Unbekanntem nachgehen, aber doch nur vom sicheren Port einer intakten Familie oder Primärgruppe her; wo dieser „bergende Hafen“ fehlt, heulen sie Rotz und Wasser. Das erstere ist für sie kein „Exodus“, letzteres das Nichts, günstigenfalls eine Ermunterung, nach allem und jedem zu treten, sich nirgendwo mehr geborgen zu fühlen als in ihrem eigenen Durchsetzungsvermögen. Diese und andere Fragen, die hier verschärft auftreten, sind freilich prinzipiell an alle vorgestellten Unterrichtsmaterialien zu richten. Dabei setzt sich nur der anscheinend weniger der Kritik aus, der seine Karten nicht offenlegt. Nur Offenheit aber dient einer besseren Theorie und Praxis, verdient somit höchsten Respekt.

Abstrakte Lehrhaftigkeit trotz Berufung auf Erfahrungsnahe

Die Grundfragen brechen auf, wenn man die theoretischen Reflexionen bzw. Absichtserklärungen mit den Konkretisierungen vergleicht¹⁵. Theorie findet nur mühsam und gebrochen einen Weg zur Praxis, die (zuletzt) Glaubenserfahrungen entbinden will. Die Ursachen dieses Dilemmas sind dort erkennbar, wo beides ausführlich dokumentiert wird. Man entwirft zuerst ein Konzept, hier am besten für die Primarstufe überhaupt oder für ein Schuljahr, wenigstens für einen Themenkreis. Dann sucht man Konkretisierungsmöglichkeiten, die in dieses *vorfixierte Konzept* zu passen scheinen. Dieses Vorgehen belegen die didaktischen Erläuterungen: fast bis zum Überdruß wird man über den „Religionsunterricht an der

Schule für alle“ und über den Religionsunterricht an der Primarstufe belehrt; je näher aber solche Belehrungen sich dem konkret Vorgelegten nähern, desto karger werden die Auskünfte. Spätestens bei den Kapiteln der Schulbücher hört die „didaktische Analyse“ auf, und selbst dort flüchtet sie sich noch in Allgemeinheiten, deren Zuordnung zum Vorgelegten höchstens zu ahnen ist. So wird man z. B. in einer Analyse eines Schulbuchkapitels des 2. Schuljahres nicht mehr und nicht weniger als über „die Tiefendimension der Wirklichkeit“ informiert.

Falsch an diesem Vorgehen ist nicht, daß man sich zuerst ein Konzept überlegt, sondern daß man hochabstrakte Konzepte a priori festschreibt. Realisierbare, „erfahrungsbezogene“ Konzepte sind aber nur zu gewinnen, wenn man die Wechselbeziehung aller am Unterricht beteiligten Faktoren weitmöglichst einbringt, also zum Beispiel „Ziele“ und „Methoden“ *zusammen* konzipiert. Da dies nicht versucht wird, bleibt die Theorie auf einem Abstraktionsniveau, das nahezu jede beliebige Konkretisierung abdeckt. Eine Folge dieses *Deduktionismus*, der Realisierungsmöglichkeiten durch *Ableitung aus Globalkonzepten* versucht, scheint eine *Tendenz zum Logizismus* zu sein: man merkt nicht, daß nützliche logische Klärungen noch keine didaktische Theorie sind und auch nicht dazu gemacht werden können. Es ist, um das Zentrale zu nennen, logisch nützlich, Alltagserfahrung, religiöse Erfahrung und Glaubenserfahrung auseinanderzuhalten, auch etwa „Ichwerdung“ und „Wir-Erfahrung“. Die Verwendung als didaktisches Prinzip unterstellt aber, solche „Erfahrungen“ seien prinzipiell *nacheinander* zu lernen. Man baut daher anstelle eines Lernzusammenhangs logische Ketten auf: zuerst werden des langen und breiten „Alltagserfahrungen“, dann angeblich „religiöse“, schließlich „Glaubenserfahrungen“ thematisiert. So stringent das aussieht: faktisch wirkt die „religiöse“, erst recht die „gläubige“ Dimension doch wie additiv dem „Normalen“ aufgesetzt; man erzählt halt doch irgendwann einmal ohne jede Vorbereitung direkt vom Volk Israel oder von Jesus. Die vielen Erklärungen dazu, wie etwa „Glaube und Erfahrung“ sei ein „zweipoliger“, „sich verschränkender Ansatz“ oder das auf den ersten Blick nicht Religiöse, für den Glauben Belanglose sei doch irgendwie gerade in diesen Hinsichten ganz wesentlich usw., belegen dieses Dilemma und die Unfruchtbarkeit solcher Theorie, auf die man Gott sei Dank de facto oft pfeift.

Logizismus macht sich zuweilen auch auf anderer Ebene breit. Wer z. B. etwas von der Heiligen Schrift verstehen will, muß anscheinend zuerst möglichst umfassend über biblische Sprachformen, geschichtliche Verhältnisse usw. aufgeklärt werden. Zuerst muß man anscheinend möglichst das Ganze kennen, ehe man sich Details zuwenden kann. Ist das „erfahrungsbezogene“ Vorgehen? Wird so nicht jene abstrakte Lehrhaftigkeit gefördert, die schon a priori alles weiß, die man aber in der Theorie weit von sich weist? Konkret: „Alltag“, „Religion“ und „Glaube“ *kommen im Leben nicht nacheinander vor, werden auch*

nicht nacheinander gelernt. Eine Lebensform hat je ihre „Ideologie“, „Religion“ oder ihren „Glauben“. Sie entsteht – allgemein gesprochen – durch den Umgang mit den Details des Alltags, die (wie auch immer vermittelt) einigermaßen plausibel gedeutet werden müssen. Lehr-(Erziehungs-)Anstrengungen jeder Art, die über bloß Gewußtes oder Dressur hinausgehen, haben nur eine Chance, wenn sie mit dieser Lebensform verknüpfbar sind. Wer solche Anstrengungen unternimmt, muß daher, soweit möglich, jene zu erkunden suchen. Darüber hinaus ist anzunehmen, daß Kindern abstrakte Belehrungen oft einfach deshalb unzugänglich sind, weil sie noch nicht mit den Details vertraut sind, die solche Abstraktionen erst beurteilbar machen. In der heutigen Welt geht das ja sogar „Hochgebildeten“ so: sie verstehen den auf ein Gebiet Hochspezialisierten nicht, weil sie nicht verstehen, welche Details da vorgeführt, in einen Zusammenhang gebracht und beurteilt werden sollen. *Globalzusammenhänge, die der Detailbetrachtung vorgeschaltet werden, sind daher skeptisch zu beurteilen.*

Tendenzen zu Deduktionismus und Logizismus vereinen sich in den hier zu besprechenden Unterrichtswerken mit einem Hang zu pauschalen Zielformulierungen, die sehr oft rein kognitiv abgefaßt sind und mit den Unterrichtsvorschlägen nicht zur Deckung gebracht werden können. Da sollen Kinder z. B. „sagen können, wie Christen ihrer Freude über die Geburt Jesu Ausdruck geben können“. Wer das „sagen können“ soll, muß es entweder wissen, oder es muß ihm selbst gesagt werden. Im Unterrichtsvorschlag findet man aber plötzlich die Tafelanschrift „Wir freuen uns über die Geburt Jesu, weil er der Retter der Menschen ist“. Jetzt wird nicht mehr bloß Gewußtes gesagt, sondern man nimmt sein Herz in die Hand und bekennt. Hier wird sichtbar, daß auch heute verbreitete Theorie nicht rezipiert wird, sprich: daß die psychologischen Taxonomien von Lernzielen nicht herangezogen werden¹⁶.

Wer Erfahrung beschwört, müßte klären, was er, didaktisch gesehen, darunter versteht; er müßte zu klären versuchen, auf welchen Lernvoraussetzungen das konkret Gebotene (Texte usw.) aufgebaut und welcher Lernzuwachs (Erfahrungszuwachs) im Rahmen der angenommenen Bedingungen für möglich gehalten wird. Gerade das aber fehlt in den theoretischen Reflexionen weitgehend. Deshalb sollen z. B. Neunjährige drei neutestamentliche und einen konziliaren Text (Vaticanum II) auf ihre „gesellschaftlichen Voraussetzungen“ hin befragen, sie sollen ein Chanson von Reinhard Mey analysieren, das Verständnis für die erotischen Beziehungen der Geschlechter voraussetzt. Deshalb auch ist z. B. „Freundschaft“ ein überall breit behandeltes Thema, als ob Grundschulkindern ihre Lebenssicherheit und den Mut zum „Aufbruch“ dort fänden¹⁷. Mit einem Wort: Wer erfahrungsbezogen arbeiten will, sollte diesen Bezug nicht in hochabstrakten Konstruktionen, sondern vor Ort klären. Dann würde auch sichtbar, daß didaktisch nicht einfach „Glaube“ mit „Er-

fahrung“ in Beziehung zu setzen ist, vielmehr jeder Glaube, jedes „Glaubenssthema“ seinen Erfahrungsbezug schon hat. Suchte man den auf und vergliche ihn mit dem Erfahrungshorizont des Kindes, dann entdeckte man vielleicht, ob und welche Verknüpfungsmöglichkeiten bestehen. Dann ergäbe sich von Fall zu Fall, wo und wie man didaktisch vorgehen könnte¹⁸.

Das Gesagte spiegelt sich in der Gestaltung der Schulbücher und dem zusätzlichen Medienangebot, zugleich stellt sich eine weitere Frage. Wer diese Angebote mit älteren vergleicht, erkennt die große *Bemühung um lebendige, ansprechende und den heutigen technischen Möglichkeiten entsprechende Gestaltung*. Man läßt sich etwas einfallen und bietet mehr oder minder vielfältiges Arbeitsmaterial. Wer unterrichtet, wird dafür dankbar sein. Die didaktische Funktion dieser Materialien aber wird zuwenig bedacht. Da wird man nicht selten von einer Fülle von Fotos, Collagen u. ä. erschlagen, deren Sinn man beim besten Willen nicht erkennt. Der Kommentar belehrt einen dann etwa, diese Collage enthalte, „was die Kinder in ihrer kleinen Welt fasziniert, beschäftigt, erfüllt.“

Man ist versucht zu sagen: die Autoren sitzen zu viel vor dem Bildschirm, fahren Spot auf Spot ab: nur nicht zur Ruhe kommen! Dabei will man Kinder für „menschliche Grundakte“ („erzählen“, „hören“ usw.) empfänglich machen. Da findet man auch immer wieder Anspruchsloses, Skurriles, Dinge, die Kinder halt irgendwie beschäftigen sollen; etwas bunt anmalen, verdrehte Buchstaben oder Wörter in ein sinnvolles Wort bzw. einen sinnvollen Satz verwandeln, die goldene Regel der Bergpredigt durch ein Zahlen-Ergänzungsrätsel ermitteln, Aufforderungen wie „Erzählt!“, „Malt“, „Denkt nach!“ usw. Da findet man pädagogisch bemüht Konstruiertes, wie etwa ein Würfelspiel, das zwei Kinder miteinander spielen sollen; die beigedruckte Spielregel sieht für die Problemfelder ethische Entscheidungen vor und gibt an, bei welcher Entscheidung man wie viele Felder vor- oder zurückzugehen habe; nicht genug, sie fordert auch noch auf, diese Entscheidungen „partnerschaftlich“ zu fällen! Da ich bei solchen Spielen zu gewinnen versuche, würde ich meinem Partner je zur am höchsten sanktionierten Entscheidung raten, und ich hätte sofort 'raus, wie man zu entscheiden habe, um rasch voranzukommen. Leider bin ich nicht sicher, einen Partner zu finden, der nicht ebenso klug ist. Schließlich druckt man Arbeitsbogen gern in Bücher und Hefte und bietet sie auch dann an, wenn sie in nicht viel mehr als in einer leeren Seite bestehen (etwa: „Male hier ein Bild zu ...“). Diese Indizien belegen positiv, daß man das weite Feld der Medien entdeckt hat. Sie fordern aber dazu auf, deren didaktische Funktion zu bedenken.

Versuch einer Kurzbewertung

Eine realistische Betrachtung wird freilich angesichts der geübten Kritik in Rechnung stellen, daß neue Versuche, die so viele Postulate erfüllen wollen, ein schwieriges Feld

zu beackern haben. Dabei sind sie Kinder einer Wegwerf-Gesellschaft, die wenig Geduld aufbringt; Neue ‚Konzepte‘ müssen rasch entworfen und auf den Markt geworfen werden, ehe sie überrollt werden. Die Füße derer, die sie hinaustragen, stehen schon vor der Tür. Zu bewundern ist da noch der in (religionspädagogischer) Theorie wie in den Unterrichtswerken bekundete Wille, für *permanente Revision* offen zu sein: wenigstens *will* man geduldig um eine hilfreiche Lösung ringen – „aber die Verhältnisse sind anders“. Hier geht der Revisionsatem gewöhnlich dann aus, wenn der „Revisionsbogen“ erstellt, dort, wenn das Postulat der Rückkoppelung von Theorie und Praxis angemeldet ist.

Die folgende Gewichtung der vorgestellten Angebote wäre unterblieben, wenn sie samt und sonders für nutzlos und indiskutabel gehalten würden. Da ich nicht meine, es könne die Schulbuchkonzeption bzw. Medienkonzeption geben, sondern nur mehr oder minder plausible Konzepte im Rahmen eines didaktischen Bezugsrahmens, nenne ich die Bedingungen dieser Wertung. Grundbedingung: Wenn ich heute Religionsunterricht an der Grundschule zu halten hätte, ihm ein Gesamtunterrichtswerk zugrunde legen sollte und (aus finanziellen Gründen) könnte, bevorzugte ich ein solches, das mir und den Schülern möglichst großen Spielraum läßt und ein großes Angebot an Medien und didaktischen Erschließungshilfen bietet. Danach ergibt sich folgende Rangordnung:

1. *Bernward*: Das Material liegt komplett vor. Es orientiert sich an einem unpräzisen, diskutablen Rahmenkonzept, legt aber keinen umfassenden Zielzusammenhang zugrunde, sondern setzt bei Einzelthemen an. Dies, die Vielfalt des Angebots und die technische Präsentation, erlaubt die Herstellung eines eigenen Lernzusammenhangs am besten. Ungeeignet Erscheinendes kann man von vornherein ausscheiden, Neues kann von Lehrer und Schülern leicht eingebracht werden.

2. *Herder*: Das Material liegt nahezu komplett vor. Es ist zwar starres Buchmaterial, von Schuljahreszielen her entworfen und faktisch als Lehrgang angelegt. Lehrer und Schüler wissen aber, was da gelehrt und gelernt werden soll; sie müssen nicht erst mühselig danach suchen.

3. *Exodus*: Die Schulbücher sind komplett, die Begleitmaterialien derzeit nur teilweise greifbar. Das Ganze folgt einer präzisen Gesamtkonzeption, deren Problematik konkret an zu negativer Thematisierung von „Lebensfragen“ sichtbar wird. Die vielen absichernden Erklärungen zur didaktischen Verwendung und das hektische Layout der Schulbücher lassen Lehrer, Eltern und Schüler zu oft allein; faktisch wird *ihnen* angelastet, wenn sie nicht das „Richtige“ aus einem Kapitel, einer Seite oder Halbseite heraussuchen. Die Herstellung eines eigenen Lernzusammenhangs wird dadurch sehr erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht, so hilfreich einzelnes ist. Wenn nur Passendes herausgesucht werden soll, ist ein gebundenes Schulbuch die unpassendste Veröffentlichungsform.

4. *Auer* erhält den letzten Platz einfach deshalb, weil – verglichen mit den anderen Unterrichtswerken – zwar Schulbücher, aber nur sparsame didaktische Erläuterungen und allgemeine Hinweise auf Begleitmaterialien vorliegen. Wer sich aus reichbebilderten Schulbüchern fast ohne Erschließungshilfe einen eigenen Lehr- und Lerngang zusammenstellen mag, schaue die Bücher 1 und 2 an und plaziere sie auf einen besseren Rang. Die Bücher 3 und 4 müssen auf diesem Rang bleiben. Hier will man gar allen Herren dienen. Wer aber Materialien herausuchen möchte, hat es aufgrund des verwirrenden Layouts sehr schwer, wer das Gebotene einfach verwenden, ‚durchnehmen‘ möchte, muß sich doch an den ausführlichen Kommentar halten (den es zu dieser Neubearbeitung nicht gibt).

Eugen Paul

¹ Vgl. „Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands“. ² Vgl. H. Heimemann, Das Elend der Religionsbuchkritik, in: informationen zum ru 1975, Heft 2, 24–27. ³ Religionsbuch 1 und 2, je erarbeitet von A. Baur u. a. Donauwörth 1975, dazu eine „Beilage“ für Eltern und Lehrer zu Buch 1. Religionsbuch 3 und 4, je erarbeitet von Kurt Finger. Donauwörth 1972/73, dazu ein „Lehrerheft zu den Religionsbüchern 3 und 4, erarbeitet von A. Baur (1973). ⁴ Ich bin bei euch. Religionsunterricht im Primarbereich. Stundenentwürfe, Arbeitsmaterial, Schülermappen. 2 Teile. Erarbeitet von Maria Behnke u. a. Hildesheim 1974/75. ⁵ G. Biemer/I. Kern, Unterwegs zu Dir. Religionsfibel 1. Freiburg o. J. (1970), dazu ein Lehrerkommentar: G. Biemer u. a. Religionsunterricht im 1. Schuljahr. 2 Teile. Freiburg 1971/72. G. Weber, Wie wir Menschen leben 2–4. Freiburg 1972/73. Dazu die Lehrerkommentare: G. A. Rummel/G. Herwegen, Religionsunterricht im 2. Schuljahr. 2 Teile. Freiburg 1974/76; J. Haefner/M. Schnegg, Religionsunterricht im 3. Schuljahr. Freiburg 1974 (Teil 2 soll noch in diesem Jahr erscheinen); L. Knecht/G. Weber, Religionsunterricht im 4. Schuljahr. 2 Teile. Freiburg 1975. G. Weber, Einführung in die Religionsbücher ‚Wie wir Menschen leben‘. Freiburg 1974. G. Weber, Grundschulbibel. Freiburg 1975. ⁶ Exodus, Unterrichtswerk für den kath. Religionsunterricht in der Grundschule. Hrsg. vom Deutschen Katecheten-Verein e. V. 4 Bücher. München/Düsseldorf 1974/75. Dazu zu Buch 3 und 4: je ein Lehrerkommentar als Ringbuch, je erarbeitet von Th. Eggers und G. Miller (1974); je ein „Schülerarbeitsheft“ mit „Lehrerheft zum Schülerarbeitsheft“ von Th. Eggers (1975). Die Materialien zu Buch 1 und 2 sollen samt einem „Medienpaket“ (Plastikmappen mit Tonband, Dias und didaktischem Begleitheft) demnächst erscheinen. ⁷ K. Finger, Handbuch zum Glaubensbuch 3. Wien 1972, ders.: Handbuch zum Glaubensbuch 4. Wien 1971. ⁸ „Deutung des Daseins als altersgemäßes Verstehen dessen, was das Weltverständnis, das Leben, Handeln und Hoffen vor allem der Menschen bestimmt, die sich Christen nennen: nämlich die Überzeugung, daß das, was der Mensch ist, endgültig erschlossen und eröffnet ist in der geschichtlichen Gestalt Jesu von Nazaret, in seiner Botschaft von Gott“; Lehrerkommentar 2, Teil 1, S. 13. ⁹ Buch 4, S. 16. Vgl. die bessere Fassung bei Bernward Teil 1, VIII, 1 mit Arbeitsbogen 1! ¹⁰ Lehrerkommentar 4, S. 46 und Buch 4, S. 70. ¹¹ Vgl. Nachwort 126: Die ersten zwei Teile seien heilsgeschichtlich, der dritte „thematisch-existenzial“ angeordnet, weil Kinder noch wenig Bewußtsein von geschichtlichen Abfolgen hätten. ¹² Vgl. S. 36f. mit den Originaltexten. ¹³ Glaubensbuch für das 3. und 4. Schuljahr. 1963, 165. ¹⁴ Lehrerheft 3, S. 4 (zu Arbeitsblatt 6); vgl. ähnlich (zu Kapitel 2, Arbeitsblatt 10) S. 5. ¹⁵ Um die in diesem Rahmen möglichen Belege nicht zum Verdikt über ein bestimmtes Unterrichtswerk zu machen, wird ohne Quellenangabe zitiert. ¹⁶ Danach wäre das genannte Lernziel in die untere Ebene der kognitiven Dimension einzustufen: Gewußtes wiedergeben können. Die Tafelanschrift aber wäre dominant der affektiven und pragmatischen Dimension auf höherer Ebene zuzuordnen: Überzeugt sein, daß Jesus „der Retter der Menschheit ist“ (affektiv), und bereit sein, diese Überzeugung zu bekennen (pragmatisch). ¹⁷ So wichtig Beziehungen zu Gleichaltrigen sind, ‚Freundschaften‘ im Sinne der Erwachsenden sind das noch lange nicht. Diese Beziehungen sind „noch weitgehend durch äußere und mehr oder weniger zufällige Bindungen bestimmt – nachbarschaftliches Wohnen, gleicher Schulweg, Vorliebe für bestimmte Spiele – und können oft sehr wechseln“; sie beruhen gerade kaum auf „Persönlichkeitseigenschaften“ (H. Nickel, Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bd. II. Bern u. a. 1975, 127). Sie im Sinne existentieller Bindungen Grundschulkindern unterschrieben zu wollen ist ein Irrweg. Dokumentierte Unterrichtspraxis belegt das: vgl. meinen Beitrag, in: G. Stachel, Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Zürich/Köln 1976, 201–205. ¹⁸ Vgl. dazu E. Paul, in: KatBl 1973, 699–703, und in E. Feifel u. a. Handbuch d. Relpäd II. Zürich/Köln 1974, 148f.