

Schön- berger Hefte

Religionspädagogisches Studienzentrum Schönberg

5

INHALT:

Gudrun Huch · Dank und Undank. Eine Unterrichtssequenz im 3. Schuljahr	1
Bernhard Buschbeck · Kenntnis gewinnen von der Entstehung und Bedeutung der Bibel. Skizze zu einem Grundschullehrgang im 3. bzw. 4. Schuljahr	8
Ernst Mentzlaw u. a. · Unterrichtsvorhaben: Sich durchsetzen, für Förderstufe und 5. oder 6. Schuljahr	11
Wolfgang Dietrich · Plan-Aufriß für situationsorientierten RU	23
Karl Dienst · Zur Theoriebildung und Organisation des RU	26
Gerhard Ringshausen · Literarische Texte für den RU. Hinweise auf Unterrichtsmaterialien	29
Leserbrief zu „Gehorsam — Ungehorsam“ (3. Umschlagseite)	

Beilage:

Horst Sauer · Ton-Bild-Reihen, Hörfolgen und Tonbänder für den Konfirmandenunterricht

Anschriften der Autoren von Heft 5:

Rektorin G. Huch, 65 Mainz, Schaftriebweg 78; Lehrer E. Mentzlaw, 61 Darmstadt, Martinstraße 46; Studienleiter Dr. B. Buschbeck, 65 Mainz, Jakob-Steffan-Straße 3; Pfr. W. Dietrich, 6242 Schönberg, Im Brühl 30; OKR Pfr. Dr. K. Dienst, 61 Darmstadt-Eberstadt, Pfungstädter Straße 78; Pfr. Dr. G. Ringshausen, 63 Gießen, Robert-Sommer-Straße 8; StR H. Sauer, 634 Dillenburg, Berliner Straße 43.

Die Schönberger Hefte erscheinen im Verlag des Evang. Presseverbandes der EKHN in loser Folge und werden im Auftrag des Schulreferats der EKHN verteilt.

Herausgeber: Religionspädagogisches Studienzentrum der EKHN, 6242 Schönberg/Taunus, Im Brühl 30, Tel. 0 61 73 / 51 61.

Redaktion: Dr. Buschbeck, Dr. Dienst, Dr. Mentz.

Die Beiträge der Schönberger Hefte werden zugleich im Rahmen der im Diesterweg-Verlag erscheinenden Monatsschrift DER EVANGELISCHE ERZIEHER — Zeitschrift für Pädagogik und Theologie — veröffentlicht.

Gudrun Huch

Dank und Undank

Eine Unterrichtssequenz im 3. Schuljahr *)

1. Materialsammlung zur Vorbereitung des Lehrers

1. Etymologie:

Dank = Bildung von „denken“, Gedenken.

Dankbarkeit = Geneigtheit hervorbringend.

2. Lexikon:

Anerkennung empfangener Wohltaten und die Bereitschaft sie zu erwidern.

Der Dankbare hat (als Voraussetzung) keinen Anspruch auf die Wohltat.

Eng verknüpft ist eine Unterordnung des Dankenden unter den Wohltäter.

(Aristoteles: „verletzt Selbstachtung, sich durch Annahme von Wohltaten zu Dank verpflichten zu lassen...“)

3. Literatur:

Den Dank, Dame, begehrt ich nicht . . . (Schiller)

Fahr hin, ich hab mit Dank ja nie gerechnet . . . (Schiller)

Ein einziger dankbarer Gedanke gen Himmel ist das beste Gebet. (Lessing)

Was ist vergeblicher als Dank? (Shakespeare)

Danke Gott, wenn er dich preßt, und dank ihm, wenn er dich wieder entläßt. (Goethe)

Wir sind für nichts so dankbar wie für Dankbarkeit. (Ebner-Eschenbach)

4. Redensarten:

Dankbarkeit ist dünn gesät. — Eine Hand wäscht die andere. — Undank ist der Welt Lohn. — Es dankt einem ja doch keiner.

5. Wortfeld:

danken, loben, wiedergutmachen, revanchieren, gedenken = nicht vergessen.

6. Dank im NT

1. Persönlicher Dank (nur 2mal)

Lk 17,11–19: 10 Aussätzige; Römer 16,4: Paulus dankt

2. Persönlicher Dank gegen Gott

Lk 18,11: Pharisäer: Ich danke dir, daß ich nicht . . .

3. Jesus dankt dem Vater.

a) Mt 14,19; 26,26.27: Dank beim Brotbrechen

b) Joh. 11,41: Dank bei der Auferweckung des Lazarus

4. Dank gegen Gott für Gaben, für das Heil:

in Auswahl: 1. Kor. 15,57; 2. Kor. 1,11; 1. Tim. 1,12

5. Aufforderung zur Dankbarkeit gegen Gott

in Auswahl: 1. Tim. 2,1; Kol. 3,17; 1. Thess. 5,18

*) Die Unterrichtssequenz ist Ergebnis eines religionspädagogischen Arbeitskreises unter Federführung der Autorin.

7. *Dank im AT (Auswahl)* (hebr. danken auch = bekennen!)

5. Mose 32; Ps. 9,2; 28,7; 50,14.23; 42,5.6.; 92,2; 106,1

8. *Katechismus*

Erklärung zum 2. Gebot (anrufen, beten, loben, danken)

Erklärung zum 1. Artikel (. . . das alles ich ihm zu danken . . .)

Aus dem Heidelberger Katechismus (Zusammenfassung)

1. Der Mensch ist Sünder
2. Gott hat ihn erlöst
3. Im Glauben wird er mit Christus verbunden
4. Weil dem Menschen Glauben geschenkt wird, ist er dankbar gegen Gott, d. h. er tut gute Werke
5. Die Spitze der Dankbarkeit ist das Gebet.

Dankbarkeit gegen Gott

9. *Luther*

Wenn Gott in seinen Gaben auszuteilen karger wäre, so würden wir ihm dankbarer sein, als wenn er einen jeglichen Menschen nur mit einem Beine oder Fuße ließe geboren werden und gäbe ihm hernach im siebten Jahr das andere Bein, im vierzehnten gäbe er ihm erst eine Hand, und im zwanzigsten Jahr die andere Hand, so würden wir Gottes Wohltaten und Gaben besser erkennen und viel werter halten und Gott dankbarer sein, wenn wir derselbigen eine Zeitlang müßten beraubt sein.

Nun aber überschüttet uns Gott und gibt uns seine Gaben schier alle auf einen Haufen.

10. *Nur die Dankbaren vergessen nicht.*

Oft konnte man in Kameradengesprächen den guten Vorsatz hören, diese harte Zeit im Gefangenenlager solle im Leben nie mehr vergessen werden. „Wie bescheiden werden wir sein! Nie mehr bei Tisch über das Essen murren! Nie ein trockenes Stück Brot verachten!“ Schon damals freute ich mich solcher Vorsätze und bezweifelte doch ihre Haltbarkeit. Bescheiden bleibt nur, wer dankbar ist, und nur wer dankbar ist, vergißt auch nicht. Dankbar aber bleibt nur der, der Einen hat, an den er seinen Dank richten kann. Die Gefangenschaft war dem, der sehen konnte oder der dort sehen lernte, nicht eine Zeit der Verlassenheit, sondern der greifbaren Führungen, eines sichtbaren Betreutseins bis in kleinste Kleinigkeiten hinein. Als einer von uns nach bangen Wochen wieder aus dem Vernehmungsbunker entlassen wurde, sagte er zu uns: „Es muß jetzt zu Hause kräftig für mich gebetet worden sein.“ — „Weil du jetzt wieder freigekommen bist?“ — „Nein, aber weil ich drinnen so ohne alle Angst war.“ Weil nicht blinde Zufälle und nicht das blinde Gesetz von Ursache und Wirkung unser Leben bestimmen, weil es persönlich geführt und betreut ist von dem ewigen Herrn, der sich um uns kümmert, darum ist Einer da, an den wir unseren Dank richten können. Nur in diesem Dank hält sich auch die Erinnerung lebendig. Nur die Dankbaren werden die sein, die das Erlebte nicht vergessen.

Aus: Helmut Gollwitzer, „Und führen, wohin du nicht willst“. Kaiser Vlg. München.

11. *Definition:*

1. Dank ist eine Form der Freude, wobei ich erkenne, daß der Grund meiner Freude in der Tat eines anderen (für mich) liegt, ohne daß ich einen Anspruch auf diese Tat habe.
2. Dank ist das Annehmen, Behalten und Weitergeben von Liebe.

12. Lernziele

Globalziel:

Die Fähigkeit zum sachgemäßen Umgang mit traditionellen Begriffen und Denkmodellen des Phänomens „Dankbarkeit“ erwerben. Kriterien für das Verhalten im zwischenmenschlichen Bereich entwickeln.

Teilziele:

1. Erkennen, daß Dank ein komplexes Phänomen ist.
2. Erkennen, daß Dank ein zentraler Bestandteil der Tradition ist.
 - 2.1 der christlichen Tradition
 - 2.2 der philos. Tradition
3. Erkennen, daß Dank sich in verschiedenen Formen darstellen kann.
4. Strukturen von Dankbarkeit erkennen.
5. Erkennen, daß Dankbarkeit zur Abhängigkeit führen kann (Entwicklungsländer).
6. Erkennen, daß Dankbarkeit ideologisiert werden kann (Machtmittel – Opium für das Volk).
7. Lösungsmodelle zum Problem Dankbarkeit verstehen und entwickeln können.
 - 7.1 Verhaltensmuster kennenlernen, die auf der Basis des „Eigennutzes“ auf gegenseitigen Ausgleich zielen (Höflichkeit).
 - 7.2 Kennenlernen von Verhaltensmustern, die eine „Geber-Nehmer-Struktur“ haben und sich in einer Kommunikationskette fortsetzen.
 - 7.3 Dankbarkeit als christliche Lösung kennenlernen.
 - 7.4 Beispiele für ein Leben ohne Dankbarkeit kennenlernen.
 - 7.5 Erkennen, daß Undank die Partnerschaft zerstört.
 - 7.6 Erkennen, daß wir unser Leben nicht uns selbst verdanken.

II. Thematische und methodische Vorschläge für eine Unterrichtssequenz im 3. Schuljahr

(Die Einteilung in Einheiten bedeutet nicht, daß eine Einheit mit einer Unterrichtsstunde gleichzusetzen ist. Die Themen der einzelnen Einheiten lassen sich im Unterricht nicht immer scharf voneinander trennen. Die Reihenfolge, die aufzuwendende Zeit, die Auswahl der Erzählungen und Arbeitsmittel bleiben dem Lehrer überlassen.)

Ziel der ganzen Unterrichtssequenz:

Mit dem Phänomen und dem Begriff „Dankbarkeit“ umgehen können.

1. Einheit: *Gelegenheiten, bei denen wir „danke“ sagen*
Ziel: Unterrichtsgespräch zu den Gesichtspunkten:
Erkennen, daß Dankbarkeit vielfältig vorkommt und mehrfache Bedeutung haben kann
- wenn ich etwas geschenkt bekomme
 - wenn mir jemand hilft
 - wenn es die Mutter will
(Dank und Dank ist zweierlei)

2. Einheit: *Wir haben viele Möglichkeiten uns zu bedanken*
- wie ich dankbar (undankbar) gewesen bin
 - Erzählungen und Gedichte:

Ziel:
Erkennen, daß Dank
sich in verschiedenen
Formen darstellen
kann.

„Rita ärgert sich“, in: Gedichte, Geschichten, Berichte, Bd. 2, S. 40, Hirschgraben-Verlag, Frankfurt/M. 1968, und in: Vorlesebuch Religion, S. 45, Kaufmann-Verlag, Lahr 1971.

„Großzügig“, in: Welt im Wort, Bd. 3, S. 153, Schroedel-Verlag, Darmstadt 1967.

„Der Löwe und die Maus“, Fabel, in: Lesebuch Klett, Bd. 2, S. 64, Stuttgart 1967.

„Beppo“, in: Vorlesebuch Religion, S. 312.

– Bildbesprechung:

aus: Kinder aus aller Welt, S. 40/41 (Freude), Hanns Reich, München 1958; aus: Freut euch, ihr lieben Christen, S. 32/33 (Dank Noahs nach der Errettung, v. Sigrid Senn), Crüwell, Dortmund 1967.

– Niederschriften:

„Wie ich mich einmal sehr gefreut und gedankt habe“ oder u. U. als Gegenthema zur Wahl: „Der hat nicht einmal danke gesagt“.

– Rollenspiele:

Aufgreifen einzelner Situationen aus den Berichten der Kinder oder aus den Erzählungen. (Z. B. Ute besucht Gisela und bringt ihr etwas mit. Mehrere Lösungen können gespielt werden: Gisela freut sich und sagt „danke“ – Gisela freut sich und drückt ihren Dank nur in dem „Freuen“ aus. – Gisela freut sich nicht, übergeht das Geschenk – Gisela freut sich nicht, sagt aber trotzdem „danke“.)

Nach den Spielszenen wird jeweils ein kleines Gespräch geführt: Wie sieht es jetzt in dem anderen aus? Was denkt er wohl? Was meint ihr dazu?

3. Einheit

Ziel:
Erkennen, daß Dank
und Undank Grund-
haltungen des Men-
schen sind.

Dank und Undank

– Wie ich Dank (Undank) erfahren habe.

– Wie andere Dank (Undank) erfahren haben.

– Erzählungen

„Der Ausgang“, in: Vorlesebuch Religion, S. 186.

„Der unbekannte Patient“, in: VR, S. 184.

„Das kleine Wort“, in: VR, S. 42.

„Apfelbäume“, in: VR, S. 120.

– Märchen: „Der Großvater und sein Enkel“, „Schneeweißchen und Rosenrot“ – beide in: Grimms Märchen.

– Bibl. Texte: Lk 17, 11–19 (siehe III.) und u. U. 2. Mose 32.

– Danklieder und Psalmen aus dem Kinderbüchlein, S. 70, 93, 128, 138, 141, 149 (Hirschgraben, Frankfurt 1963).

– Erntedankfest.

– Sprichwortanalyse: „Undank ist der Welt Lohn!“

4. Einheit

Ziel:
Erkennen, daß Dank
nicht nur an den
Geber gerichtet sein
muß, sondern auch
an andere weiter-
gegeben werden
kann.

Dank kann man auch an andere weitergeben.

– Wie ich mich einmal nicht mehr bedanken konnte (u. U. Anspiel einer Verkehrssituation, in der ein hilfreicher Verkehrsteilnehmer weitergefahren ist, ehe der andere ihm danken konnte).

– Menschen, die ihr ganzes Leben als Dank gegenüber Gott verstehen (z. B. Missionar Nommensen – in: Hilde Lorsch, „Kinderbrücke“, Evgl. Missionsverlag, Stuttgart 1963, oder Albert Schweitzer.)

5. *Einheit*

Ziel:

Nachdenken über das Problem der Dankbarkeit.

Manchmal danken wir nicht

– Wir haben es vergessen.

– Es ist alles so selbstverständlich (Gedankenlosigkeit, „nicht gedenken“ – Stichwörterzählung: zwei Freunde treffen sich – einer meint, er müsse heute besonders dankbar sein, da er um Haaresbreite einem Unglück entging. Der andere meint: Er müsse noch viel dankbarer sein, denn sein Weg sei ohne jede Gefahr verlaufen).

– Ich will nicht danken!

6. *Einheit*

Ziel:

Das Problem der Abhängigkeit in bezug auf Dankbarkeit beschreiben und Lösungen (Gleichheitsmechanismen) erkennen können.

Muß man eigentlich dankbar sein?

– Ist das alles nicht nur ein Geschäft?

– Durch Wohltaten Macht erhalten (Kinder, die einem anderen etwas schenken und dann von ihm Gefolgschaft verlangen).

7. *Einheit*

Ziel:

In bezug auf Dankbarkeit eine eigene Meinung bilden können.

Wofür ich danken kann.

– Anregung zum ganz persönlichen Nachdenken (eigene Dankgebete formulieren).

– Dankelied (Electrola E 22 072).

Zusammenfassung

Möglichkeit einer Tafelanschrift bzw. Eintragung ins Heft:

Danken

Wir können auf verschiedene Weise danken:

durch Worte,	durch Lächeln,
durch Sichfreuen,	durch Helfen,
durch Freude-machen,	im Gebet.

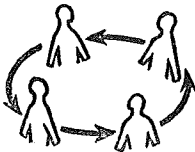
Es gibt verschiedene Formen des Dankes:

1. Form: Man dankt aus Gewohnheit und Höflichkeit.

2. Form: Ich danke aus ganzem Herzen, ich denke nach über das Geschenk oder die Hilfe – ich vergesse nicht!



3. Form: Ich gebe den Dank nicht nur an den zurück, der mir geholfen hat, ich gebe Freundlichkeit und Liebe an andere weiter.



(Als Beispiel könnte zu jeder Form eine Erzählung angegeben werden, die die Kinder beeindruckt hat.)

Zum Schluß: Das eigene Dankgebet.

III. Ein biblischer Text zum Thema „Dankbarkeit“.

Lukas 17,11–19: Der dankbare Samariter

a) Zum Text:

I. Textvergleich

Beim Textvergleich zwischen der Lutherschen, Zürcher, Zinkschen Übersetzung und dem Kinderbüchlein fallen keine wesentlichen Unterschiede auf.

Zink schlüsselt das Wort „preisen“ V. 15 durch die Erklärung auf: „indem er allen erzählte, was ihm geschehen war.“ Luther bedient sich im V. 19 des Wortes „geholfen“, während die anderen Übersetzer das genauere Wort „gerettet“ benutzen.

II. Synoptischer Vergleich

Der synoptische Vergleich entfällt, da es sich um Sondergut des Lukas handelt. Allerdings basiert es auf Mk 1, 40–45.

III. Kontext

Der Text ist ein Teil des lukanischen Reiseberichtes. Vorher steht die Perikope 17, 7–10, die von dem selbstverständlichen Dienst des Knechtes handelt. Danach schließt das Kapitel 17 mit der Frage nach dem Reich Gottes ab (V. 26–37).

IV. Gattung

Es handelt sich um ein biographisches Apophthegma mit Wundercharakter. Die Heilung ist nur der Anlaß zu dem Wort.

Nach Bultmann liegt eine einheitliche Konzeption vor. (Das Wort in V. 17 wäre ohne die Geschichte gar nicht verständlich.) Die Szene des Ganzen ist ideal. (Der Reisebericht weist mehrere geographische Fehler auf.)

V. Historizität

Wir haben es mit einer sekundären Bildung hellenistischer Prägung zu tun, die die Geschichte aus der Jerusalemer Lokaltradition verarbeitet hat (Bultmann).

Der Standpunkt ist zunächst der Jüdische (Conzelmann), der dann aufgehoben wird. Zugleich ist die Erzählung eine Rechtfertigung der Heidenmission, die die Urgemeinde in Samaria trieb. (Nach G. v. Rad hat Jesus wohl grundsätzlich das jüdische Nein gegenüber der Heidenmission geteilt. Trotzdem könnte die Herausstellung eines Samariters in Lk 10, 30–37 auf Jesus zurückgehen, in Lk 17 ist sie aber als eine sekundäre Erweiterung anzusehen.)

Offen bleibt die Frage, was ein Samariter im Tempel zu tun hat (Braun).

VI. Gliederung

- V. 11 Redaktioneller Einschub – Ortsangabe
- V. 12 Schilderung der Situation (vgl. 3. Mose 13, 45+46)
- V. 13/14 Begegnung mit Jesus – Bitte um Hilfe – Die Heilung stellt sich ein.
- V. 14b Demonstration der Heilung
- V. 15/16 Direkter Anlaß zum Logion
- V. 17/18 Jesuswort in Form einer doppelten Frage
- V. 19 Zusage und Anspruch für den Geretteten.

VII. Inhaltliches

Es geht bei dieser Erzählung bestimmt nicht nur um den Unterschied zwischen Dankbarkeit und Undankbarkeit. Das zeigt schon die Stellung der Perikope innerhalb des Lukasevangeliums. Die Umkehr des einen ist (nach Stock) nicht ein

bloßes Zurückkommen, sondern die Umkehr eines Verlorenen. Es genügt ihm nicht, im Tempel mit den anderen seinen „schuldigen Dank“ abzustatten (das wäre fromm gewesen), sondern er erkennt seine Situation vor Gott als ein ganz und gar auf ihn Angewiesener an. Sein Niederfallen vor Jesus ist ein Überwältigtsein. Er erweist Jesus königliche Ehren, denn er ist es, der, indem er sich des Aussätzigen erbarmte, in ihm die Antwort auf Gottes Wohltat weckt: Glaube! Anstatt des üblichen Chorschlusses schließt die Szene mit einem Wort Jesu, das in dieser Form auf den historischen Jesus zurückgehen könnte.

Auf diejenigen, die nicht zurückgekehrt sind, wird kein Fluch gelegt. Die Strafe liegt schon in dem Nichtbegreifen der Stunde. Gott hatte ihnen die Gnade der Heilung geschenkt, aber sie fanden nicht die Antwort des Glaubens, der ihnen das Heil gebracht hätte. Gleichzeitig wird damit die Freiwilligkeit des Glaubens und des Dankens ausgedrückt.

Literatur: Hans Stock, Studien zur Auslegung der synopt. Evangelien im Unterricht, Gerd Mohn 1967.

Unterrichtsskizze (2 oder 3 Stunden)

1. Gespräch:

In diesem vorbereitenden Gespräch soll die historische Situation zwischen Juden und Samaritern herausgearbeitet werden. Außerdem müssen Kenntnisse über den Aussatz und die Haltung der Juden zu den von dieser Krankheit Befallenen vermittelt werden. (3. Mose 13 und 14)

Nachdem die Sachverhalte geklärt sind, entsteht folgende Tafelskizze:

Juden	Sie wollen nicht miteinander wohnen	Samariter
Gesunde	— essen — sprechen — beten	Aussätzige

2. Erzählung:

Bei dem Erzählen der Geschichte ist darauf zu achten, daß das Wunderhafte in den Hintergrund tritt. (Es hat in der Perikope ebenfalls keine zentrale Stellung. Heilungen vom Aussatz kamen — wie 3. Mose 13 beweist — durchaus vor.)

Wichtig erscheint der Befehl Jesu, in dem bereits das Versprechen der Heilung steckt, und von dem Jesus anscheinend erwartet, daß er durchbrochen wird.

3. Vertiefung:

a) Fragen und Denkanstöße zu einem Unterrichtsgespräch:

- Nachdenken über das Wort Aus-satz.
- Merkwürdige Sache: Neun Juden und ein Samariter leben zusammen!
- Als sie Jesus sehen, schreien sie — sie kommen nicht in seine Nähe.
- Was bedeutet eigentlich der Befehl Jesu? Steckt da nicht schon ein Versprechen drin?
- Denken wir uns doch einmal aus, was einer der neun gedacht hat, als er zum Tempel ging!
- Waren denn die neun wirklich undankbar? Haben sie nicht das Gebot der Kirche gehalten?
- Jesus war aber dennoch enttäuscht von ihnen!
- Was hat wohl der eine gedacht, als er zurückgelaufen ist?

– Was meint Jesus, wenn er zu dem, der umgekehrt ist, sagt: Du bist gerettet.
(Die anderen waren doch auch gesund geworden!)

Dies ist gut an der Tafelskizze zu erklären: Die Trennung „Gesund – Aussätzig“ ist vorbei. Die Trennung gegenüber dem Andersdenkenden bleibt.

Der Gerettete bekommt durch seine Begegnung mit Jesus ein anderes Verhältnis zu Gott und zu seinen Mitmenschen.

(Evtl. Veränderung der Tafelskizze: Wegwischen der Trennungslinien, durchkreuzen des Wortes „Nicht“.)

b) Diese Gedanken können noch anschaulicher herausgearbeitet werden, wenn das Gespräch mit Hilfe von Flanellbildern durchgeführt wird (in: „Die Jungschar“, Burckhardthaus 1983, 5,6 – nicht mehr lieferbar).

Kurze Beschreibung (mit Erlaubnis des Burckhardthauses):

Einfache, symb. Figuren: Je 10 in heller und dunkler Farbe (Die Aussätzigen als Kranke und Geheilte)

4 in roter Farbe (drei Jünger und der Samariter, der dann zum Jünger wird)

1 kniende Figur (hell)

1 Kreuzzeichen, rot (Jesus)

4. *Bildbetrachtung*: Die Heilung des Kranken mit der verdorrten Hand, Hitda-Codex, U 103/8 Burckhardthaus-Verlag

5. *Eintragen ins Heft*: Der dankbare Samariter

a) Obiger Tafeltext

b) Text zu einem Bild, das gemalt werden soll (z. B. Wie der Samariter sich umdreht, um zu Jesus zurückzulaufen).

c) Zehn wurden gesund. Neun nahmen das selbstverständlich an und brachten das übliche Dankopfer. Einer lief zurück und dankte Jesus aus ganzem Herzen. Er wurde ein Mensch, der nun zu Jesus gehörte.

Bernhard Buschbeck

Kenntnis gewinnen von der Entstehung und Bedeutung der Bibel

Skizze zu einem Grundschullehrgang im 3. bzw. 4. Schuljahr

Vorbemerkung:

Die nachfolgende Skizze will auf eine Aufgabe aufmerksam machen, die im Zusammenhang mit dem Aufschwung des problemorientierten Ansatzes im RU neu in den Blick kommt. So notwendig es ist, den RU im Verstehenshorizont des Kindes anzusiedeln und seine Lernziele aus Lebens- und Konfliktsituationen der Schüler abzuleiten, so schwierig erweist sich die sachgemäße Konfrontation solcher Problemstellungen mit der biblischen Tradition. Der sogenannte „funktionale“ Einsatz biblischer Texte scheidet nur zu oft daran, daß der Schüler einem Text der Tradition nur punktuell und unter der eingegrenzten Fragestellung des jeweiligen Problemfeldes begegnet. Er kann ihn aber nicht in einen Sinn- und Traditionszu-

sammenhang einordnen. Konkret gesprochen: Wer die Bedeutung des Durchbrechens des Sabbatgebotes bei Jesus für das Problem des Gehorchens heute verstehen will, muß etwas von dem Handeln und Reden dieses Jesus von Nazareth im Zusammenhang gehört haben. Er muß zugleich etwas von dem Buch und seiner Überlieferungsgeschichte erfahren, in dem die „funktionalen“ Texte aufgezeichnet sind. Damit ergibt sich die Notwendigkeit, neben den problemorientierten Sequenzen, die an anthropologische Grundsituationen des Kindes anknüpfen, kurze Lehrgänge anzubieten, die zumindest in Ansätzen ein Bezugsraster aufbauen, in dem die angebotenen Texte eingeordnet werden können. Freilich wird man darauf achten müssen, daß dadurch nicht eine Zweiteilung des Stoffs in lebenskundliche und bibelkundliche Themen entsteht. Es wird immer wieder notwendig sein, die in den Lehrgängen erarbeiteten Materialien für die Konflikt- und Lebenssituationen der Kinder auszuwerten und fruchtbar zu machen.

Die folgende Skizze geht auf Anregungen des neuen Grundschullehrplanes für Rheinland-Pfalz zurück und soll als ein erster Versuch verstanden werden, ein dort für das 3. Schuljahr angegebenes Lernziel zu entfalten:

„Kenntnis gewinnen von der Entstehung und Bedeutung der Bibel“. Es wäre schön, wenn Benutzer dieser Skizze stufengemäße Materialien, die ihrer Meinung nach besser geeignet sind, die angegebenen Lernziele zu erreichen, der Redaktion dieser Zeitschrift zugänglich machten, so daß die Skizze verbessert und erweitert werden kann.

Lernziel 1:

Die Schüler sollen am Beispiel von Jer. 36, 1 ff das menschliche Gewordensein einer biblischen Handschrift verstehen lernen.

a) Lehrererzählung:

Ein König will die Wahrheit aus der Welt schaffen

(Jer. 36, 1 ff), (zur Erzählung vgl. Bartels u. a., Werkbuch biblische Geschichte II, Göttingen 1970, S. 102 ff).

b) Was Baruch zum Aufschreiben brauchte

(Arbeitsformen: Basteln, Bildbetrachtung, Beschreiben)

– Auf was man alles schreiben kann!

– Wir basteln eine Schriftrolle

– Wir schreiben in Säulen einen Text aus dem AT darauf (z. B. aus der Josephsgeschichte, aus Ps. 23)

Lernziel 2:

Die Schüler sollen erfahren, daß Jesus als Kind die Geschichten des AT las und lernte.

a) Lehrererzählung vom Synagogengottesdienst und der Schule, in die Jesus ging (vgl. D. Steinwede, Sequ. 16 – 19 in: „Jesus von Nazareth“, Kaufmann-Vlg. Lahr 1972).

Bildmaterial: L. Schultze, Wir reisen in das Land der Bibel. Oncken-Vlg. Kassel

Lernziel 3:

Am Beispiel von Lk. 1, 1–4 sollen die Schüler erarbeiten, daß die Geschichten von Jesus weitererzählt und aufgeschrieben werden.

- a) — Die Jünger erzählen von Jesus — Fremde Menschen in anderen Städten wollen davon hören.
 - Die Geschichten werden aufgeschrieben (Lk. 1, 1–4)
 - Vier Männer erzählen dieselbe Geschichte!
(Kleiner Aufsatz: Gleiche Situation wird von 4 Kindern beschrieben)
- b) — Wie unser Leben aussähe, wenn wir nicht lesen könnten.
(Schüler erfinden Situationen)
- c) — Bücher werden gedruckt — Niederschrift: Als es die Buchdruckerkunst noch nicht gab (Dazu Lehrerzählung: Mönche schreiben die Bibel ab.
Lehrgang: Mönchsschreibstube im Gutenbergmuseum, Mainz.)

Lernziel 4:

Die Schüler sollen Übersetzungsprobleme in einfachster Form verstehen lernen.

- a) Von den Sprachen:
 - Eine alte Sage erzählt, wie die Menschen sich nicht mehr verstehen (1. Mose 11, 1–9)
 - Manchmal kann man sich auch ohne Sprache verstehen
(G. Ruck–Pauquet: „Und sie verstanden einander“ in: D. Steinwede (Hrsg.), Vorlesebuch Religion, Lahr 1971, S. 253 ff) (u. U. in Verbindung mit Apg. 2, 6–12)
 - Wir lesen in einem fremdsprachigen Buch.
(Leseversuche der Schüler z. B. aus einer englischen Bibel)
Wenn man es verstehen will, muß man die Sprache lernen oder das Buch übersetzen.
- b) Menschen nennen Gott in ihrer Sprache „Unser Vater“
Tafelanschrift:

Die Juden sagen auf hebräisch	— abenu
Die Römer sagen auf lateinisch	— pater noster
Die Deutschen sagen auf deutsch	— unser Vater
Die Engländer sagen auf englisch	— our father

 - Sie meinen alle dasselbe!
- c) Wie Luther auf der Wartburg die Bibel in die deutsche Sprache übersetzte.

Lernziel 5:

Die Schüler sollen verstehen lernen, daß wir keine Originaltexte der Bibel mehr haben, wohl aber sehr alte Handschriften.

- a) Bibelhandschriften aus uralter Zeit werden von dem Hirtenjungen Muhammad durch Zufall in einer Höhle am Toten Meer entdeckt.
(Material: G. S. Wegener, Sechstausend Jahre und ein Buch, Kassel 1958, S. 233 ff)
- b) Tischendorf entdeckt im Sinaikloster eine uralte Bibelhandschrift.
(Material: G. S. Wegener, a. a. O., S. 197 ff)

Ernst Menzlaw u. a. (Projektgruppe Darmstadt)

Unterrichtsvorhaben: Sich durchsetzen

für Förderstufe und 5. oder 6. Schuljahr

Vorbemerkung

Bearbeitung: 2. Team der Arbeitsgemeinschaft für ev. RU in Darmstadt.

Redaktionsschluß: Ende Juni 1971.

Der Entwurf ist nur als *vorläufige Planung* zu verstehen. Bildmaterial konnte wegen der Kürze der Vorbereitungszeit nicht eingearbeitet werden.

Die Konzeption ist für die Förderstufe entwickelt, kann aber auch bei entsprechender Modifizierung in Haupt- und Realschulklassen erprobt werden.

Die *Unterrichtseinheiten* umfassen je nach Anlage mehrere U.-Stunden. Insgesamt sollten jedoch nicht mehr als 6–8 U.-Stunden angesetzt werden.

Die vorgeschlagene Methode will nur als Hinweis verstanden werden, sie wird von der Situation der Klasse bestimmt sein müssen. Beachten sollte man jedoch den Methodenwechsel im Ablauf des Unterrichtsvorhabens und die Ansätze zur Aktion der Schüler.

Oberziel:

Sich durchsetzen als Notwendigkeit zur Entfaltung der Person und als Beitrag für die Gemeinschaft erkennen.

Teilziele:

Klärung des Begriffes – Motivierung.

Durchsetzen als Recht, Aufgabe, Notwendigkeit und Verpflichtung erkennen.

Erkennen der Grenzen des Durchsetzens.

Es ist wesentlich, daß Durchsetzen auch in christlicher Sicht positiv verstanden werden muß. Dabei sollen deutlich die positiven Ziele erarbeitet werden, die in der Entfaltung der Persönlichkeit und der Verantwortung für andere liegen. Daneben ist auch die Gefahr beim unkontrollierten Durchsetzen zu erkennen, die in Egoismus, Beherrschenwollen und Rechthaberei liegen.

Der Altersstufe gemäß sollen die Schüler durch die Begegnung mit konkreten Lebenssituationen zur Aktion motiviert werden. Die angebotenen Texte schaffen Bezüge zu den verschiedensten Lebensbereichen.

Die Einbeziehung von Matth. 5 soll bewußt machen, daß keine fertigen Antworten gefunden werden können, sondern jede Situation neue Gewissensentscheidung verlangt.

1. Unterrichtseinheit

Ziel: Klärung des Begriffes „Durchsetzen“

Erkennen *verschiedener* Bezüge beim Durchsetzen

Inhalt	Methode	Medien
Durchsetzen auf dem Spielplatz Situation im Alltag der Kinder erkennen.	Gemeinsames Lesen des Textes Klassengespräch	Text 1

Inhalt	Methode	Medien
Bewußtmachung von Grenzen: Frage nach Lösungen	Sammeln und Ordnen von Antworten. Tafelanschrieb etwa: Durchsetzen als Geltenwollen, ... als Einsatz für andere, Durchsetzen oder Nachgeben, ... als Vergeltung	
Wo wir uns durchsetzen mußten . . .	Schriftliche óder mündliche Darstellung von Schülererlebnissen (evtl. spielen lassen!) Diskussion der Berichte Ergebnis-Protokoll	Notizen der Schüler evtl. Bandaufnahmen

2. Unterrichtseinheit

Lernziel: Erkennen von Durchsetzen als

R e c h t
A u f g a b e
N o t w e n d i g k e i t
V e r p f l i c h t u n g

Inhalt	Methode	Medien
Aus der 1. Unterrichtseinheit die hauptsächlich positiven Bezüge ableiten	Unterrichtsgespräch	Protokoll der 1. Unterrichtseinheit
1. Recht unterprivilegierter Gruppen auf Gleichberechtigung	Gruppenarbeit (Die angebotenen Texte sind zur Auswahl gedacht, Alter und Leistungsfähigkeit der Klasse beachten)	Text 2 M. Luther King, Der Schuhkauf Text 3 Inder gehen gegen britische Salzsiedereien vor
2. Notwendigkeit des Durchsetzens bei akuter Notlage	" " "	Text 4 W. Diehl: Vor den Toren Darmstadts Text 5 Gastarbeiterlager
3. Große Aufgaben erfordern Mut und Standfestigkeit, um sich gegen alle Schwierigkeiten durchzusetzen	" " "	Text 6 Kolumbus Text 7 Dr. Semmelweiß
4. Verpflichtung sich durchzusetzen, wenn eine höhere Verpflichtung des Gewissens vorliegt	" " "	Text 8 Luther vor der Reichstag Text 9 Apostelgesch. 4,1-21 Text 10 Der Geheimbefehl (Bodelschwingh)

Inhalt	Methode	Medien
Stegreifspiele nach obigen Texten	Gruppenberichte Ergebnissammlung Skizzieren von Stegreif- spielen, evtl. Gruppen- wettbewerb	Tonband

3. Unterrichtseinheit

Lernziel: Grenzen des Durchsetzens erkennen

Inhalt	Methode	Medien
1. Durchsetzen gegen Schwächere, Mißbrauch von Macht und Überlegenheit	Lehrerdarbietung Klassengespräch	Text 11 Waage der Baleks (Böll) Text 12 Naboths Weinberg (1. Kön. 21,1–16)
2. Durchsetzen als Gefahr für andere (Straßen- verkehr)	Stilles Lesen Diskussion: Warum ist Durchsetzen im Straßen- verkehr gefährlich?	Text 13 Das schnellere Auto
3. Die Macht der Friedfertigen	Texterarbeitung Diskussion	Text 14 Matth. 5,5.6.9; 5,38–48 Auswahl

Es hängt von dem Stand der Klasse ab, ob schon Punkt 3 erarbeitet werden kann.

Dabei sollten folgende Lehrziele angestrebt werden:

Erkennen, daß Durchsetzen eine innere (geistliche) Grenze hat.

Erkennen, daß der Verzicht auf Durchsetzen mit dem Anbrechen des Reiches Gottes beginnt.

Erkennen, daß Durchsetzen hier in Überwindung durch Liebe verwandelt wird.

4. Zusammenfassung: Abschlußgespräch
Abschluß des Gesamt-
protokolls

Text 1

Ganz in unserer Nähe ist ein Spielplatz, da ist bei schönem Wetter immer viel Betrieb. Andreas, Renate und Uschi aus meiner Klasse sind dann meistens auch da. Wenn Rolf auf den Platz kommt, dann gibt's immer Streit. Er geht ins Gymnasium und bildet sich viel auf seine Kraft ein. Er meint, alle Kinder müßten sich nach ihm richten.

Gestern spielten gerade Renate und Uschi an der Wippe, als er mit noch zwei Jungen aus seiner Klasse ankam. „Macht euch nur fort, jetzt wollen wir ran!“ rief Rolf. Uschi wollte nicht, da stieß er sie hinunter. Sie schlug sich die Knie auf und heulte. Andreas und ich liefen herbei, um den Mädchen zu helfen. „Laß' die Mädchen in Ruhe, du Angeber!“ rief ich wütend. „Misch' dich nicht ein, sonst kannst du was erleben!“ drohte Rolf und schon fiel er mit den beiden anderen Jungen über mich her. „Ihr Feiglinge!“ brüllte ich, denn Andreas ist nur eine halbe Portion und konnte nicht viel helfen. Er hatte gleich eine abbekommen und lag auf dem Boden. Rolf hatte mich am Ärmel gepackt, daß mein Hemd in allen Nähten krachte. Ein anderer suchte mich von hinten zu packen. Da keilte ich aus wie ein wildes Pferd.

„Wollt ihr wohl mit der Prügelei aufhören“, rief jetzt ein älterer Herr, der mit seiner kleinen Enkeltochter eben auf den Spielplatz kam. „Ich habe nicht angefangen“, erwiderte ich empört. „Der läßt meine Klassenkameraden nicht in Ruhe.“ „Deshalb mußt du dich doch nicht so wild herumschlagen; der Klügere gibt nach“, meinte der Herr.

Rolf und seine Kumpane grinsten mich frech an und nahmen die Wippe in Beschlag.

Wartet nur, dachte ich, gegen euch werde ich mich schon noch durchsetzen.

(Menzlaw)

Text 2

Ich erinnere mich, wie ich eines Tages, als ich noch klein war, mit meinem Vater einen Schuhladen im Geschäftsviertel der Stadt besuchte. Wir hatten uns auf die leeren Stühle vorn im Laden gesetzt, als ein junger weißer Angestellter auf uns zukam. „Ich will Sie gern bedienen“, murmelte er höflich, „aber gehen Sie doch bitte dort hinten auf die Plätze!“

„Wir haben an den Plätzen hier nichts auszusetzen“, sagte mein Vater. „Wir sitzen hier sehr bequem.“

„Es tut mir leid“, antwortete der Angestellte, „aber hier kann ich Sie nicht bedienen.“ „Nun, entweder kaufen wir unsere Schuhe hier, wo wir sitzen, oder wir kaufen gar keine“, gab mein Vater zur Antwort. Darauf nahm er mich bei der Hand und ging mit mir aus dem Laden. Das war das erste Mal, daß ich meinen Vater so zornig gesehen hatte. Ich hörte ihn immer vor sich hinsprechen: „Ich werde dieses System (= Ordnung der Gesellschaft) nie anerkennen, ganz gleich, wie lange ich unter ihm leiden muß.“

Und er hat es auch nie getan.

(Nach Martin Luther King „Freiheit“)

Frage:

Warum kauft der Vater keine Schuhe?

Text 3

Während Gandhi im Gefängnis saß, gingen 2 500 seiner Anhänger gegen die Salzsiedereien von Dharsane vor, in denen Salz gewonnen wurde. Dieser in einem heißen Lande lebensnotwendige Stoff wurde von den Engländern mit hohen Steuern belegt.

Vor Beginn der Aktion (= Unternehmen) warnte die Dichterin Mrs. Naidu die Freiwilligen, daß sie Schläge bekommen würden. „Aber ihr dürft keinen Widerstand leisten, nicht mal die Hand zur Abwehr eines Schlages erheben.“

Webb Miller, Korrespondent (= Berichterstatter) einer englischen Zeitung berichtet: „In vollständigem Schweigen zogen Gandhis Leute heran und hielten 100 Schritt vor den Pallisaden (= in den Boden gerammte Pfähle zum Schutze eines Lagers). Eine Gruppe löste sich aus der Menge und näherte sich der Stacheldrahtumfriedung. Die englischen Offiziere befahlen ihnen, sich zurückzuziehen, aber sie rückten weiter vor. Plötzlich stürzten sich auf ein Kommando Polizeieinheiten auf die Marschierenden und schlugen mit stahlharten Knüppeln auf sie ein.“

Kein einziger der Freunde Gandhis hob auch nur den Arm, um die Schläge abzuwehren. Sie gingen zu Boden wie die Kegel... Die Überlebenden marschierten weiter, bis auch sie niedergeknüppelt wurden... Als die erste Gruppe am Boden lag, rückte die nächste vor.

Ogleich jeder von ihnen wußte, daß er binnen weniger Minuten zu Boden geschlagen, vielleicht getötet werden würde, konnte ich keine Anzeichen von Unschlüssigkeit oder Furcht entdecken. Sie marschierten fest, mit erhobenem Kopf, ohne Ermutigung durch Musik oder Hochrufe und ohne die Chance, der Verwundung oder dem Tod zu entgehen. Die Polizei stürmte vor und schlug mechanisch die zweite

Gruppe nieder. Es gab keinen Kampf, kein Handgemenge, die Marschierenden gingen Schritt für Schritt vor, bis sie fielen. Eine weitere Gruppe von 25 Mann rückte vor ...“

Dieser gewaltlose Widerstand bewirkte zwei Dinge: Er schenkte den Indern die Überzeugung, daß sie das fremde Joch von ihren Schultern nehmen konnten, und sie machten den Briten klar, daß sie Indien unterdrücken.

Als die Inder sich mit Knüppeln und Gewehrkolben schlagen ließen, ohne sich zu beugen, zeigten sie damit, daß England machtlos, Indien aber unbesiegbar ist.

Der Rest war nur noch eine Frage der Zeit.

(Nach Louis Fischer „Mahatma Gandhi“, Ullstein-Buch Nr. 26, S. 96 f.)

Anstöße:

1. Durften die Inder so gegen die Herren des Landes vorgehen?
2. Welches Ziel erreichten die Inder?

Text 4

Aus der Notzeit des 30jährigen Krieges

Zu Beginn des Jahres 1635 war das Gebiet um Darmstadt durch den Krieg in eine große Einöde verwandelt worden. Einzelne Menschengruppen, die sich in den Wäldern zwischen Darmstadt und Frankfurt aufhielten, suchten in den Städten Unterschlupf.

So erschien in der Mittagszeit des 7. Januar 1635 eine Schar von etwa 50 Männern, Frauen und Kindern am Arheilger Tor in Darmstadt und bat um Einlaß in die Stadt. Der Himmel hatte seine Schleusen geöffnet und sandte unaufhörlich eiskalte Regenschauer herab. Die Bauern beschworen den Torwart, daß er sie einlasse. „Ihr lieben Leute“, antwortete der Torwart, „ich darf euch nicht aufnehmen, die ganze Stadt ist überfüllt von flüchtigen Bauern, alle Straßen und Plätze sind mit Menschen belegt. Zudem ist's euch so ums Sterben zu tun? Ihr wißt wohl nicht, daß hier seit drei Tagen die Pest umgeht?“ damit schlug er das obere Torfenster zu und ließ die Bauern allein.

Die Bauern, die nun völlig niedergeschlagen und ratlos waren, wollten wieder in die Wälder zurück und dort auf ihren Tod warten. Nur einer hoffte auf eine Sinnesänderung des Torwartes und sagte zu seinen Leidensgenossen: „Wir wollen die Sache nicht überstürzen, ihr wißt alle, daß eine halbe Stunde hinter uns Magister Schipper, der Stadtschreiber (von Langen), mit seinem kranken Weib noch zurück ist. Vielleicht kommt er mit dem Torwart weiter. Laßt uns auf ihn warten!“

Die Bauern hielten von diesem Rat nicht sonderlich viel. Immerhin waren sie zum Warten bereit; sie hatten ja Zeit.

Als schließlich der Stadtschreiber in die Nähe des Tores kam, überschaute er sofort die Lage. Er sah, hier galt es, alle Gefühle zu bemeistern und zu handeln.

Er ging an das Tor, klopfte energisch und es wurde aufgemacht. Schipper forderte Einlaß, weil er mit dem Torwart Wichtiges zu verhandeln habe. Er stellte sich mit aller Ruhe vor den Torwächter und sagte: „Ihr wollt uns, die Bauern draußen, mein armes krankes Weib und mich nicht einlassen?“ „Ich kann nicht“, erwiderte der Torwart. „Wenn Ihr nicht könnt, so will ich gar nicht weiter in Euch dringen. Gebt mir Feder und Papier!“ Schipper fing an zu schreiben. Der Wächter merkte sofort, daß er einen studierten Mann vor sich hatte. Er wurde mit jeder Zeile, die Schipper schrieb, ängstlicher. Denn schon damals wirkte Schein unendlich viel in der Welt. Als Schippers Schreiben fertig war, siegelte er den Brief und übergab ihn dem Torwart.

„Hier“, sprach er, „nehmt dies versiegelte Schreiben! In längstens eine halben Stunde hat es der Oberamtmann! Ihr wartet auf Antwort und bringt sie zurück! Ich werde bis dahin die Wache halten! Mit großem Zittern nahm der Torwart den Befehl entgegen. Es dauerte eine geschlagene Stunde, bis der Torwart wieder

zurückkam. Er brachte vier Männer mit. Schon von ferne tat er Schipper kund, daß der Aufnahme der Bauern in die Stadt nichts mehr im Wege stehe. „Seine Gestrengen, der Herr Oberamtmann“, rief er, „geben die Pforte frei. Sagt den Bauern, daß sie sich bereit machen!“

(Nach W. Diehl, Der gefangene Pfarrer. Wittich'sche Hofbuchdr., Darmstadt 1926)

Magister = Titel für einen studierten Mann

Warum mußte der Torwart zunächst die Bauern abweisen?

Was veranlaßte ihn, Schippers Anordnungen zu befolgen?

Was könnte Schipper wohl in seinem Brief geschrieben haben?

Text 5

Gastarbeiterlager

1. Das Barackenlager der Firma H.

Das Lager liegt draußen vor der Stadt, in einem Vorort, entlang der Bahnschienen. Der Zaun ist hoch. Da das Pförtnerhäuschen. Man will unseren Ausweis. Wir haben keinen. Wir dürfen nicht hinein . . .

Die Baracken, doppelstöckige Betten, blauweiß kariertes Bettzeug. Auf den Betten Kleider, Schampoo, Persil. Kein Platz dahinter. Die Spinde sind für die Wäsche und das Essen. Jeder hat einen Koffer . . . An den Spinden sind Haken für die Kleidung . . . Die Wäsche hängt im Zimmer. Eine nackte Glühbirne . . . Das Bilderaufhängen ist verboten.

Selbstreinigung mit dem Besen. Besuch im Zimmer ist verboten . . . Das Lager wird um 24 Uhr geschlossen . . .

2. Ernst Klee berichtet bei einem Empfang, den die beiden Kirchen für italienische, spanische, griechische, türkische und jugoslawische Sozialarbeiter geben, er wolle am nächsten Tag, dem 4. Dezember 1970, mit einigen jungen Leuten ein „Go-in“¹⁾ bei dem Lager der Firma H. veranstalten. Man riet ihm, daß führende Kirchenleute unabhängig davon Einlaß begehren sollten, damit man sich selbst überzeugen könne, ob die Schilderungen der Zustände im Lager zuträfen.

Die Firma H. reagierte „im Sinn der Sache“: sie ließ die Abordnung nicht ins Lager, sie empfing auch nicht die Gruppe, die sich sofort zur Hauptverwaltung in die Innenstadt begab . . . Die Firma H. entschuldigte sich, nachdem die Nachricht durch Presse und Rundfunk gegangen war, und lud am 17. 12. zur Besichtigung ein. Hier wollte man sich reinwaschen und legte umfangreiches „Verteidigungsmaterial“ vor . . .

Aber die Tatsachen sprachen für sich:

Acht Duschen für über 800 Lagerinsassen . . .

64,- DM pro Bett in einem Vierbettzimmer von 12 qm

Wie die Angelegenheit dann weiterging, ist Fernsehzuschauern bekannt: „Monitor“ griff das Thema auf und brachte auch jene heftige Auseinandersetzung, die mit beleidigenden Äußerungen des Vorstandsmitglieds Dr. K. gegen Pfarrer Rathgeber begannen. „Sie sind daran schuld, daß die Firma H. jetzt mit Dreck beworfen wird.“ Die spätere „Richtigstellung“ durch die Firma H. wurde von den untersuchenden Beamten der Stadt Frankfurt eindeutig widerlegt.

Zur Zeit läuft eine Strafanzeige wegen Mietwucher und Nichteinhaltung der Baubestimmungen.

(Nach Weitweite Hilfe 6/70 u. 2/71)

Überlege, warum es wohl so oft Mißstände in Unterkünften von Gastarbeitern gibt!

Was wollten die unvorhergesehenen Besucher im Lager erreichen?

Hatten sie ein Recht so vorzugehen?

¹⁾ go-in = Besuch, Besichtigung, Eindringen (teilweise mit Gewalt)

Text 6

Christoph Kolumbus

Ausgerechnet an einem Freitag, am 3. 8. 1492, läßt Kolumbus die Anker lichten. Der Wind wölbt die Segel, das Wasser beginnt zu rauschen. Die kleine Flotte treibt aus dem südspanischen Hafen Palos hinaus auf den Ozean. Abgesandte der Königin und weinende Frauen bleiben am Ufer zurück. Niemand glaubt an glückliche Heimkehr.

Woche um Woche stampft die kleine Gruppe von Schiffen durch die endlose Wasserwüste. Das Trinkwasser bekommt einen fauligen Geschmack, das eingesalzene Fleisch stinkt und am verschimmelten Brot nagen Ratten und Mäuse. Den Seeleuten schnürt die Angst die Kehle zu. „Wir sind einem Verrückten ausgeliefert“, raunen sie in ihren Kajüten. „Wenn die Erde wirklich eine Kugel ist, abwärts geht es gut, wie ihr alle seht. Wie aber sollen wir jemals bergauf fahren?“ stöhnt Juan. Die Schiffsknechte fahren schauernd zusammen. Sollte man Kolumbus über Bord werfen und heimfahren?

Kolumbus selbst bezwingt sein Unruhe. Nach außen gibt er sich würdevoll und zuversichtlich. Morgens und abends läßt er Gottesdienst halten.

Um die Entfernung von der Heimat geringer erscheinen zu lassen, nennt er den Matrosen kleinere Zahlen über die zurückgelegten Strecken. Endlich, nach vier langen Wochen, tauchen Vögel auf, die auf dem Lande nisten. Aber noch einige Tage vergehen, bis um 2 Uhr morgens von einem der Begleitschiffe der „Santa Maria“ ein Kanonenschuß über das Meer donnert. „Land! Land!“ schreit der Matrose vom Ausguck an der Mastspitze. Auf den drei Schiffen wird es mit einem Schlage lebendig. Kolumbus überläuft es glühendheiß. Der Traum seines Lebens wird Wirklichkeit.

(Nach: W. Kühn, Erzählungen aus der Geschichte, Ernst Klett Verlag Stuttgart)

Denkt nach:

Beurteilt die Haltung der Matrosen.

Darf ein Kapitän falsche Angaben machen?

Text 7

Ignaz Philipp Semmelweis

„Sollten Sie aber, Herr Hofrat, ohne meine Lehre widerlegt zu haben, fortfahren, Ihre Schüler und Schülerinnen in der Lehre des epidemischen Kindbettfiebers zu erziehen, so erkläre ich Sie vor Gott und der Welt für einen Mörder...“

Das schrieb Professor Semmelweis seinem Kollegen nach Würzburg. Von 100 Müttern starben damals 18 an Kindbettfieber. Niemand dachte daran, diesen Zustand ändern zu wollen, außer Semmelweis, der schon als junger Arzt in Wien und später in seiner Heimatstadt Budapest seine ganze Zeit und Kraft dieser Not widmete. Man nahm diese furchtbare Tatsache einfach hin. Nicht aber Semmelweis. Denn, daß Mütter, die zu Hause entbunden haben oder in einem von Hebammen geleiteten Heim, weniger gefährdet waren als die im Krankenhaus, hätte doch jedem pflichtbewußten Arzt zu denken geben müssen. Als dann Semmelweis durch den Tod seines Arzt-Freundes die Ursache plötzlich sah (der sich bei einer Sektion eine leichte Wunde zugezogen hatte und dann an Vergiftung gestorben war), war es ihm klar, daß man das A und O eines Krankenhauses unbeachtet ließ, nämlich die Hygiene. Von nun an mußten sich seine Hilfsärzte nach jeder Untersuchung und Berührung des Patienten mit Chlorwasser gründlich die Hände waschen. Als besondere Übertreibung wertete man seine Anordnung, daß nach jedem Bettwechsel eines Patienten das Bett mit frischer Wäsche versehen werden mußte. Wieviel Schimpf, Ablehnung und Spott mußte dieser Mann erdulden, bis schließlich von dem Kampf gegen Neid und Unvernunft seine Kräfte versagten und sein Leben

in einer Heilanstalt endete. Er wurde mit seinem unermüdlichen Einsatz und mit seiner Lehre zum Retter unzählbarer junger Mütter in der ganzen Kulturwelt, ein Lebenserhalter wie kaum ein anderer Vertreter der ärztlichen Kunst.

(Nach: Theodor Heuss, Deutsche Gestalten, Studien zum 19. Jahrhundert, Reiner-Wunderlich-Verlag Stuttgart – Tübingen)

Denkt nach:

Warum waren nicht alle der Meinung von I. Philipp Semmelweis?

Weshalb setzte er sich so ein?

Kindbettfieber = gefährliche Erkrankung einer Mutter durch unsaubere Behandlung

Sektion = Leichenöffnung

Hygiene = Sauberkeit

Text 8

Auf dem Reichstag zu Worms

In der niedrigen Hofstube des bischöflichen Palastes in Worms erschien Martin Luther am späten Nachmittag des 17. April 1521. Aber erst gegen sechs Uhr kam seine Angelegenheit zur Verhandlung. Bei dieser ersten Verhandlung vor dem Reichstag ging es sehr kurz und förmlich zu. Dr. Johann von der Ecken war vom Kaiser beauftragt, Luther zwei Fragen vorzulegen, ob er der Verfasser der vor ihm liegenden Bücher sei, die seinen Namen tragen, und ob er bereit sei, sie ganz oder teilweise zu widerrufen. Luther bejahte die erste Frage. Für die Beantwortung der zweiten Frage erbat er sich Bedenkzeit. Am folgenden Tage eröffnete wieder Dr. Ecken das Verhör. Luther beantwortete ausführlich die zweite Frage. Im Anschluß an diese Rede fanden sich die Fürsten sofort zu einer Sonderberatung zusammen. Man beschloß, Luther noch einmal zu befragen, ob er zu einem Widerruf willig sei.

Als Luther die Frage erneut vorgelegt wurde, sagte er: „Da Eure Kaiserliche Majestät und Eure Herrlichkeiten eine schlichte Antwort begehren, so will ich eine solche ohne alle Hörner und Zähne geben: Wenn ich nicht durch Zeugnisse der Schrift und klare Vernunftgründe überzeugt werde – denn ich glaube weder dem Papst noch den Konzilien¹⁾ allein, da es am Tage ist, daß sie des öfteren geirrt und sich selbst widersprochen haben –, so bin ich durch die Stellen der Heiligen Schrift, die ich angeführt habe, überwunden in meinem Gewissen und gefangen in dem Worte Gottes. Daher kann und will ich nichts widerrufen, weil wider das Gewissen etwas zu tun weder sicher noch heilsam ist. Gott helfe mir! Amen.“

(Nach O. Thulin „Martin Luther“)

Denkt nach:

Warum erbat sich Luther Bedenkzeit?

Womit begründet er seine abschließende Haltung?

Text 9

Nach Apostelgeschichte 4, 1–22

Es geschah in Jerusalem, als die Apostel Petrus und Johannes einen Gelähmten geheilt und Jesu Macht verkündet hatten. Viele Augenzeugen waren Christen geworden, und ihre Gemeinde wuchs ständig. – Da griffen die Priester ein und ließen beide Apostel festnehmen und ins Gefängnis sperren. Am nächsten Tag mußten sie sich vor dem jüdischen Rat verantworten.

Die Richter verhörten sie gründlich; doch sie konnten ihnen kein Vergehen nachweisen und keine ihrer Aussagen anfechten. Alle waren überrascht, wie mutig sich

¹⁾ Konzil = Versammlung der Bischöfe und hoher Würdenträger der Kirche

diese einfachen Männer verteidigten. Nach dem Gesetz konnte man sie nicht länger gefangen halten. Wenn aber die Priester nicht an Ansehen verlieren sollten, durften die Menschen in Jerusalem nichts mehr von Jesus erfahren. Deshalb verhängten die Richter ein strenges Redeverbot über die Apostel. Sie sollten freigelassen werden, wenn sie versprachen, in Zukunft unter keinen Umständen mehr öffentlich von Jesus zu sprechen.

Aber Petrus und Johannes erwiderten ihnen: „Sagt doch selbst, was vor Gott richtig ist: euch zu gehorchen oder ihm? Wir können nicht verschweigen, was wir gehört und gesehen haben.“ Da drohten sie ihnen noch einmal und ließen sie dann gehen.

Text 10

Der Geheimbefehl

Zu Beginn des 2. Weltkrieges, im September 1939, hatte Hitler einen Geheimbefehl erlassen, nach dem in Anstalten untergebrachte unheilbar Kranke erfaßt und dem „Gnadentod“ (Euthanasie) ausgeliefert werden sollten. Natürlich sollte die Öffentlichkeit nichts davon erfahren, denn man befürchtete starken Widerstand bei der Bevölkerung.

Alle Dauerkranken, Fremdrassigen (z. B. Juden und Zigeuner) und politische Gegner wurden von Hitler und vielen seiner Parteigänger für „lebensunwert“ gehalten. Alle Anstalten, in denen solche Kranke lebten, sollten Meldebögen abgeben.

Aus vielen Anstalten hatte man schon Kranke weggeholt, angeblich um sie in besonderen Heimen zusammenzufassen und dort besser betreuen zu können. Bald aber sickerte durch, daß von diesen „Verlegten“ Todesmeldung auf Todesmeldung kam. Die Kranken sollten an Herzschwäche, Lungenentzündung, Grippe usw. plötzlich verstorben sein. Wegen Seuchengefahr habe man sie eingäschert und beigesetzt, teilte man den Angehörigen mit.

Doch immer mehr verdichtete sich der Verdacht, daß diese Menschen umgebracht worden seien. Als erster ging Pastor Braune von der Inneren Mission den Gerüchten nach. Dazu gehörte viel Mut, denn mit unliebsamen und allzu neugierigen Leuten machte man gewöhnlich kurzen Prozeß, sie verschwanden in einem KZ (= Konzentrationslager, Zwangsarbeitslager für politische Gegner).

Trotzdem gelang es Pastor Braune herauszufinden, daß es sich um keine Gerüchte, sondern um eine schreckliche Tatsache handelte. Er besprach sich mit Pastor Fritz v. Bodelschwingh, dem Leiter der größten Krankenanstalt in Deutschland, der Krankenstadt Bethel bei Bielefeld.

Zum 1. 7. 1940 sollten die Meldungen über unheilbar Kranke von Bodelschwingh abgeliefert werden. Er füllte sie nicht aus! Mit diesem Augenblick, so wußte er, lehnte er sich offen gegen den mächtigen Staatsapparat auf und forderte Hitler heraus. Er übernahm die Verantwortung für dieses Verhalten ganz allein. Keinen seiner Mitarbeiter belastete er mit dieser schweren Bürde.

Bald darauf wurde Pastor Braune, der ihn gewarnt hatte, verhaftet. Nach 50 Tagen wurde ihm ein „Schutzhaftbefehl“ ohne weitere Begründung überreicht, in dem es hieß, er habe „in unverantwortlicher Weise Maßnahmen des Staates und der Partei sabotiert“ (= böswillig behindert).

Noch geschah in Bethel nichts. Aber in vielen anderen Heimen hatte man bereits die Akten und Krankenblätter beschlagnahmt und die Pfléglinge mit Gewalt abgeführt. Anstaltsleiter, die sich widersetzten, wurden verhaftet, so z. B. auch Pfarrer Schneider von den Heimen in Nieder-Ramstadt.

Alle Versuche Bodelschwinghs, führende Männer des Staates zum Abstoppen der Aktion zu bewegen, schlugen fehl.

Im Februar 1941 erschien eine Ärztekommision bei Bodelschwingh, um ihn zum Ausfüllen der Meldebogen zu zwingen. Doch er antwortete: „Das können Sie nicht von mir erwarten, meine Herren!“ Er unterhielt sich eine Stunde mit den Ärzten und zeigte ihnen Bethel. Das Wunder geschah, die Kommission fuhr ab, ohne etwas erreicht zu haben. Doch Bodelschwingh wußte, daß er noch nicht gewonnen hatte. Da erschien überraschend Dr. Brandt, Hitlers Leibarzt, der mit der „Aktion Gnadentod“ beauftragt war. Nach kurzer Aussprache sagte er, er werde bald wiederkommen, bis dahin werde jede Aktion (= Handlung) gegen die Anstalten in Bethel unterbleiben. Doch hinter Brandts Rücken erschien schon nach zwei Wochen eine große Ärztekommision mit Büropersonal. Alle Krankenpapiere wurden beschlagnahmt und die zum Tode bestimmten Kranken ausgewählt.

In diesen Tagen wurde überraschend Brandt bei Bodelschwingh gemeldet. Dieser sagte: „Sie hatten mir doch zugesagt, daß bis zu Ihrem Besuch nichts gegen Bethel unternommen werden solle.“ Brandt war sprachlos, als er erfuhr, was inzwischen geschehen war. Er selbst wußte nichts von der Kommission!

Stundenlang rangen die beiden Männer im Gespräch miteinander. Hier der Christ aus seiner Verantwortung für die Kranken und Schwachen, die ihm anvertraut waren, dort der Ungläubige, der begeisterte Anhänger Hitlers, der meinte, durch die Tötungsaktion für die Gesunderhaltung des deutschen Volkes zu wirken. Die Ärztekommision – die „Mordkommision“ – blieb noch immer in Bethel.

Da kam es zu zwei Luftangriffen auf Bethel. 17 Kranke und 1 Diakon (= Pfleger) verloren dabei ihr Leben. Der Staat, der eben noch selbst diese Menschen vernichten wollte, nannte dieses Kriegsgeschehen einen „rücksichtslosen Anschlag auf eine weltberühmte Stätte christlicher Nächstenliebe“. Bethel rückte durch dieses Ereignis wieder überall in den Mittelpunkt des Interesses.

In dieser doppelten Bedrohung wendete sich Bodelschwingh erneut mit einer ernststen Denkschrift an Dr. Brandt und hohe Parteistellen. Die Ärztekommision war inzwischen abgereist. Was würde nun folgen, war die bange Frage.

Unerwartet erschien nochmals Brandt mit einem hohen Parteiführer. Die Herren sahen unter Bodelschwinghs Führung die Anstalt. Was sie gesehen hatten und die Überzeugungskraft, die von Bodelschwingh ausging, hatten offensichtlich tiefen Eindruck gemacht. Aber sie fällten auch beim Abschied keine Entscheidung. Wochen bangen Wartens vergingen, es kamen nicht die gefürchteten Omnibusse, um die ausgewählten Kranken abzuholen. Keine Verhaftung erfolgte.

Pastor Fritz Bodelschwingh hatte sich in diesem Kampf um das Leben seiner Kranken endgültig durchgesetzt.

(Text in loser Anlehnung an K. Pergande „Bodelschwingh“)

Was beabsichtigte Hitler mit der „Euthanasie“?

Warum war der „Geheimbefehl“ ungesetzlich?

Versuche die Haltung von Pastor Bodelschwingh zu erklären.

Text 11

Die Waage der Baleks.

Ein hartes Leben führten die Bewohner des Riesengebirges um die Jahrhundertwende. Der Wald, der gar nicht ihnen gehörte, gab ihnen den bitter notwendigen Nebenverdienst, hauptsächlich den Kindern. Pilze, Kräuter, Beeren aus dem Wald und Heublumen von der Wiese wurden fleißig gesammelt und jeder hart verdiente Pfennig gehörte zum Leben der Familie. So kümmerlich war die Ernährung, daß die Eltern noch die von den Kindern geschälten Kartoffelschalen prüften, ob nicht verschwenderisch umgegangen wurde. Die Baleks waren die Herren des Ortes. Sie

bewohnten das Schloß, ihnen gehörte der Wald und der Ertrag mußte ihnen abgeliefert werden. Für Geld, das versteht sich, aber für sehr wenig. Und die einzige Waage besaßen sie auch, das war ein altes Gesetz am Orte. Der 12jährige Brücher, der Urgroßvater des Erzählers, war nicht nur ein fleißiger Sammler, sondern auch ein genauer Buchhalter seines Berufes. Von seinem 7. Jahre an trug er immer in den Kalender seine abgelieferte Ware und den Erlös ein. Eines Tages, er war 12 Jahre alt, trug sich's zu, daß die Familie Balek geadelt wurde. Dieses Ereignis sollten die Dorfbewohner auch miterleben können. Darum bekam jede Familie $\frac{1}{4}$ Pfund Kaffee abgepackt, Freibier und anderes. Der Kaffee wurde auch von Brüchers abgeholt und das besorgte der 12jährige Junge. Er holte ihn auch für die Nachbarn. Es waren insgesamt 4 Päckchen abzuholen. Bei dieser Gelegenheit konnte er die Kaffeepäckchen unbemerkt auf die Waage legen. Zu seinem Schrecken stellte er fest, daß diese die Waagschale herunterzogen und das $\frac{1}{2}$ -Kilo-Gewicht auf der anderen Seite hochging. In seiner Tasche fanden sich immer Kieselsteine. Schnell glich er die Waage aus. Dann aber zog er davon, aber nur mit 3 Päckchen, das 4., das seiner Familie gehörte, ließ er aus Empörung zurück. Lieferte die 3 ab und rannte über Berg und Tal in den weiten Ort, wo der Apotheker war und auch eine Waage besaß. Durchnäßt, durchgefroren, denn es war Winter, saß er in der Küche des Apothekers und nicht der angebotene warme Kaffee und die Pfannkuchen konnten sein Sinnen und seine Empörung ablenken von dem, was er bei Baleks entdeckt hatte. 5 $\frac{1}{2}$ Dekka waren es (55 gr.) bis zur Gerechtigkeit. 2 Stunden brauchte er zurück nach Hause. Ließ sich dann prügeln, als er nach dem Kaffee gefragt wurde. Er aber rechnete nur die ganze Nacht hinein, bis zu später Zeit er es heraus hatte: „Baleks schulden mir 18 Mark und 32 Pfennig.“ Und wie war es mit den vielen anderen Kindern, die alle gesammelt und abgeliefert hatten?

Als am Neujahrstag die Baleks zum Hochamt in die Kirche kamen, empfing sie eine schweigende Menge. Blasse Gesichter starrten auf sie und der Pfarrer spürte, daß etwas in der Luft hing. Und als nach der Messe Frau Balek zu dem 12jährigen Brücher schritt und ihn fragte, warum er den Kaffee nicht mitnahm, bekam sie prompt und laut die Antwort: „Weil Sie mir noch so viel Geld schulden, wie 5 kg Kaffee kosten.“ Und er zog die 5 Kieselsteine aus seiner Tasche, hielt sie der jungen Frau hin und sagte: „So viel, 5 $\frac{1}{2}$ Dekka, fehlen auf $\frac{1}{2}$ kg an Ihrer Gerechtigkeit.“ Ehe die Frau etwas erwidern konnte, stimmten die Männer und Frauen in der Kirche das Lied an: „Gerechtigkeit der Erden, oh Herr, hat Dich getötet.“

Während sich das in der Kirche abspielte, wurde die Waage der Baleks gestohlen samt dem dicken Buch, in dem die gesammelte Ware eingetragen war. Den ganzen Neujahrstag rechneten und prüften die versammelten Männer nach ihrem Verlust, bis endlich die Gendarmen erschienen, das Haus stürmten und mit Gewalt die Waage und das Buch herausholten. Das ging nicht ohne Kampf zu. Die kleine Schwester des 12jährigen Brüchers wurde dabei getötet, ein paar Männer wurden verletzt und einer der Gendarmen erstochen. Der Aufruhr ging von Dorf zu Dorf und dauerte fast 1 Woche lang. Die Regierung schickte viele Gendarmen und den Männern und Frauen wurde mit Gefängnis gedroht. Die Baleks zwangen den Pfarrer, öffentlich in der Schule die Waage vorzuführen und zu beweisen, daß der Zeiger der Gerechtigkeit richtig auspendelte. Aber der Pfarrer stand alleine da, denn niemand ging hin. Die Kinder sammelten wieder Pilze, Thymian, Fingerhut und Heublumen. Aber jeden Sonntag wurde in der Kirche, sobald die Baleks sie betraten, das Lied angestimmt: „Gerechtigkeit der Erden, oh Herr, hat Dich getötet“, bis das Singen des Liedes verboten wurde.

Die Familie Brücher mußte das Dorf verlassen, nur das frische Grab ihrer kleinen Tochter blieb zurück. Sie wurden Korbflechter, blieben an keinem Orte lange, weil es sie schmerzte, zuzusehen, wie in allen Orten das Pendel der Gerechtigkeit falsch ausschlug. Sie zogen hinter dem Wagen, der langsam über die Landstraße kroch, ihre magere Ziege mit, und wer an dem Wagen vorbeikam, konnte manchmal hören, wie drinnen gesungen wurde: „Gerechtigkeit der Erden, oh Herr, hat Dich

getötet.“ Und wer ihnen zuhören wollte, konnte die Geschichte hören von den Baleks, an deren Gerechtigkeit $\frac{1}{10}$ fehlte. Aber es hörte ihnen fast niemand zu.

(Heinrich Böll, „So ward Abend und Morgen“. Verlag der Arche, Zürich, umgearbeitete und erweiterte Fassung in: Erzählungen, Hörspiele, Aufsätze, Kiepenheuer & Witsch, Köln 1961)

Text 12

Naboths Weinberg (1. Könige 21, 1–23)

Naboth, ein Mann aus Jesreel, hatte bei dem Palast Ahabs, des Königs von Israel, einen Weinberg.

Ahab redete mit ihm: „Gib mir deinen Weinberg! Ich will mir einen Garten daraus machen und dir einen besseren Weinberg dafür geben, oder, wenn dir's gefällt, Silber soviel er wert ist.“

Naboth antwortete: „Das lasse der Herr fern von mir sein, daß ich dir meiner Väter Erbe geben sollte!“

Ahab kam zornig heim, legte sich auf sein Bett und aß nichts.

Isebel aber, seine Frau, kam zu ihm hinein und sprach: „Steh auf, iß und sei guten Muts! Ich will dir den Weinberg Naboths beschaffen.“

Sie schrieb sogleich in Ahabs Namen Briefe an die Ältesten der Stadt und gebot ihnen: Stellt zwei gewissenlose Männer vor Naboth, die als Zeugen sprechen: „Du hast Gott und den König gelästert!“ Dann führt ihn hinaus und steingt ihn!

Die Ältesten taten es und ließen Isebel sagen: Naboth ist tot.

Als sie das hörte, sprach sie zu Ahab: „Auf, nimm den Weinberg Naboths; denn er ist tot.“

Er ging hin und nahm ihn in Besitz.

Text 13

Polizeibericht

Gestern kam es auf der B 45 zu einem folgenschweren Unfall. Bei einem Überholmanöver zwang ein mit überhöhter Geschwindigkeit fahrender Wagen ein entgegenkommendes Fahrzeug zum Ausweichen auf den rechten Randstreifen. Dieses geriet dadurch ins Schleudern und prallte gegen einen Baum. Es brannte völlig aus. Für die Insassen, den Kaufmann H. G. aus Hanau, dessen Ehefrau und seine beiden Kinder im Alter von 12 und 9 Jahren kam jede Hilfe zu spät. Der schuldige Fahrer war weitergefahren. Von einer Verkehrsstreife konnte er jedoch kurz danach gestellt werden.

Ein Junge erzählt

Am vergangenen Wochenende fuhr ich mit meinen Eltern in den Odenwald. Auf einer schmalen Bergstecke mit zerfahrenem Fahrbahnrand näherte sich uns von hinten ein Mercedes mit hoher Geschwindigkeit. Er blinkte und hupte. Trotzdem sich ein anderer Wagen näherte, setzte er zum Überholen an. Nur mit knapper Not konnte er sich vor uns wieder rechts einordnen. Mein Vater wurde dadurch gezwungen scharf zu bremsen und geriet auf den holprigen Fahrbahnrand. Zum Glück konnte er den Wagen noch abfangen. Er war sehr verärgert über diese Rücksichtslosigkeit.

Zeitungsmeldung

An den Falschen geriet vor einigen Tagen der Besitzer eines schnellen Wagens. Beim Überholen mehrerer Lkw's wollte er durch Blinken und dichtes Heranfahren einen VW-Fahrer zwingen, sich zwischen zwei Lastwagen nach rechts einzuordnen.

Dieser beendete jedoch erst seinen Überholvorgang. Der Fahrer des schnellen Wagens zog jetzt vorbei und gab durch Tippen an die Stirn sein Mißfallen kund.

Anschließend setzte er sich unmittelbar vor den VW und zwang ihn langsam zu fahren. Wiederholt schnitt er ihm beim Versuch zu überholen den Weg ab. Am nächsten Parkplatz hielt der VW. Bald danach stellte die herbeigerufene Verkehrstreife den rücksichtslosen Schnellfahrer.

„Es regt mich auf, wenn einer mit 110 km/h vor mir herschleicht“, war die einzige Begründung.

Beurteile das Verhalten der verschiedenen Fahrer!

Wie steht es mit dem Durchsetzen im Straßenverkehr?

Text 14

Die Macht der Gewaltlosen – Aus der Bergpredigt Jesu

Glücklich, die auf Gewalt verzichten:
sie werden die Erde besitzen!

Glücklich, die Frieden in die Welt bringen:
sie werden Gottes Familie sein!

Glücklich, die verfolgt werden, weil sie das Rechte tun:
ihnen gehört das Gottesreich!

Ihr kennt die Regel: Auge um Auge, Zahn um Zahn.

Ich aber sage euch jetzt: Ihr sollt auch überhaupt nicht wehren. Wenn jemand die eine Ohrfeige gibt, so laß dir auch eine zweite geben. Und wenn dir einer dein Hemd wegpfänden will, dann gib ihm noch die Jacke dazu. Wenn einer dich zwingt, eine Strecke mit ihm zu gehen, so gehe mit ihm doppelt so weit. Wenn einer dich um etwas bittet, dann gib es ihm; wenn einer etwas borgen möchte, dann leih es ihm! Ihr wißt, daß es hieß: Liebe deine Freunde, hasse deine Feinde.

Ich aber sage euch jetzt: Ihr sollt eure Feinde lieben und für die beten, die euch schlecht behandeln. So werdet ihr zu Gottes Kindern!

(NT 68 Matth. 5, 6. 9. 10. 5. 38–40)

Wolfgang Dietrich

Plan-Aufriß für situationsorientierten RU

1. Der hier wiedergegebene Raster zeigt die Struktur eines ausdifferenzierten Gesamtplans, der in seinen sechs Teilen seit 1969 in der Zeitschrift „Der evangelische Religionslehrer an der Berufsschule“ erschienen ist. Die vollständige Erstfassung des Plans ist inzwischen im Anhang des ANSTOSS-Ringbuchs II, S. 19–60, abgedruckt. *)
2. Der Plan ist ursprünglich von der Basis des Berufsschulreligionsunterrichts her entwickelt. In dem Grad, in dem der dort geübte situationsorientierte Religions-

*) *Anm. d. Hrg.*: Auf die beiden von W. Dietrich im Burckhardt-Verlag, Gelnhausen, herausgegebenen Ringbücher „Der Anstoß“ I (380 S. mit ca. 200 Abb., 2. Aufl. 1970, DM 22,50) und II (368 S. mit ca. 200 Abb., 1971, DM 26,00) sei ausdrücklich hingewiesen als eine reiche Materialsammlung nicht nur für den Berufsschul-RU – anregend und hilfreich auch für den Lehrer der Sekundarstufe, der nicht die Schülerblätter im Klassensatz verwenden will.

unterricht in anderen Schulgattungen Eingang gefunden hat, kann der Planvorschlag über den Berufsschulreligionsunterricht hinaus eine Handhabe bieten.

3. Der Plan versucht konsequent, von der Situation der Schüler und den darin enthaltenen ausdrücklichen und unausdrücklichen Fragetendenzen auszugehen. Entsprechend ist jeder Themenvorschlag durch bis zu zwanzig im Wortlaut vermerkte Schülerfragen gegengezeichnet, die zugleich als unterrichtlicher Ansatz dienen können.

4. Der Plan ist nicht in abgeschlossene Stoffgebiete gegliedert, sondern nach Intentionen ausgerichtet, die für ein fortschreitendes Erschließen vieldimensionaler Wirklichkeit öffnen. An den leitenden Intentionen und den entsprechenden Lerntendenzen läßt sich das zugrunde liegende universale und intentionale Verständnis von Religion ablesen.

5. Der Plan ist theologisch durchmotiviert, wobei eine durchgehende Korrelation zum Erfahrungsfeld der Jugendlichen versucht worden ist. Die korrelative Methode vermeidet indoktrinierende Fremdbestimmung und läßt das theologische Motiv zum Moment intensivierter und kritisch radikalierter Selbst- und Weltorientierung werden.

6. Der Plan erhält Akzente durch Oberthemen und biblische Schwerpunkte, die sich in ihrer Zuordnung wohl auch gesondert behandeln lassen, vor allem aber am durchgehenden Thementrend zu bewähren sind. Dadurch soll ein herkömmliches zweigleisiges Denken, das ‚geistliche‘ und ‚weltliche‘ Bereiche in einer übrigen unbiblischen Weise auseinanderklaffen läßt, überwunden werden.

7. Der Plan schreibt kein starres Schema zeitlicher Abfolge vor, sondern ist als Auswahlvorschlag mit flexibler Funktion zu verstehen. Er hält Freiräume für die unplanbaren aktuellen Themen offen, er erlaubt die exemplarische Ausdifferenzierung eines einzigen Themenfelds, er läßt bestimmte Fragenkomplexe in verschiedenen Phasen unter veränderten Aspekten wiederkehren.

8. Der Plan ist auf mögliche Transpositionen in Kurssysteme eingeteilt. Er deutet eine solche Weiterentwicklung in ‚Lehrgängen‘ an und bietet außerdem eine Handhabe, von einzelnen Themenfeldern her Kurse zu entwickeln. Er ist insgesamt auf ständige Revision im ganzen wie in Einzelteilen angelegt und mag zugleich als Provokation zu Alternativentwürfen wirken.

9. Der Plan bedarf weitgehender unterrichtlicher Konkretionen. Insofern stellt er zugleich einen Programmwurf dar. In seinen dynamisch gehaltenen Rahmen sollen mobile Unterrichtseinheiten und strukturierte Studienmittel fortlaufend eingefügt werden, wie sie als Unterrichtsblätter in der Reihe DER ANSTOSS und als Studienhefte in der Reihe ELEMENTE (beide Burckhardthaus-Verlag, Gelnhausen – Berlin) eingeführt sind.

10. Der Plan ist in seiner fächerübergreifenden Tendenz einerseits auf die universale Funktion von Religion, andererseits auf das schulische Gesamtziel bezogen, sofern sich dies als Freisetzen zum Selbstverantworten in gesellschaftlichen Zusammenhängen umschreiben läßt. Er will daher eine Handhabe bieten für ein kooperatives Unterrichten, das in der uneingeschränkten Fülle der Perspektiven die verschiedenen Intentionen und Wertakzente von Religion um des Menschen willen zur Geltung bringt.

Zur Theoriebildung und Organisation des Religionsunterrichts

A. Voraussetzungen der Diskussion

1. Den Hintergrund gegenwärtiger kritischer Auseinandersetzung um den RU bildet der RU der „Evangelischen Unterweisung“ (EU). Er wird unter verschiedenen Aspekten in Frage gestellt:

- a) unter wissenschaftstheoretischem Aspekt: Seine Nähe zur geisteswissenschaftlichen Logik, zur Philosophie und Hermeneutik sowie zur dogmatisch-kirchlichen Theologie (RU als „Verkündigung“ oder Vorbereitung auf diese);
- b) unter pädagogisch-didaktischem Aspekt: Seine Nähe zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik unter Außerachtlassung z. B. der Erkenntnisse moderner, die Vorordnung von Lernprozessen betonender Entwicklungspsychologie, der Curriculumforschung und der empirischen Unterrichtsforschung;
- c) unter soziologisch-sozialpsychologischem Aspekt: Seine Nähe zu einer einseitigen religiösen Sozialisierung im Sinne einer Eingliederung, Assimilation von Vorstellungen und Übernahme von Normen und Verhaltensweisen durch Kumulation, Wiederholung und Befestigung bestimmter religiöser Vorstellungen sowie durch Einübung religiöser Rollen und Bewußtmachung ihres verpflichtenden Anspruchs auf Kosten einer fehlenden gleichzeitigen Erziehung zu Rollendistanz und kritischer Auseinandersetzung;
- d) unter theologischem Aspekt: Seine Nähe zur sog. dialektischen Theologie („Wort-Gottes-Theologie“) mit ihrer Unfähigkeit, z. B. Probleme der historisch-kritischen und empirisch-kritischen Theologie sowie humanwissenschaftliche Fragestellungen genügend aufzuarbeiten. Hinzu kommt die religionskritische, Evangelium und Religion radikal trennende Komponente, die die Fragen der Vermittlung religiöser Werte, Sinngewinnungen und Normen weitgehend überspringt.
- e) unter politischem Aspekt: Seine Nähe zu einer überholten „politischen Kultur“ in der BRD („Kirche in der Schule“) und einer als überholt angesehenen Geisteslage (z. B. technokratische und neomarxistische Religionskritik).

2.

- a) Ein solches Verständnis des Religionsunterrichts als „Evangelische Unterweisung“ hat – als Gegenthese – die Forderung nach einem RU als (bloßer) „Information“ hervorgebracht. Im RU soll „informiert“ und nicht „verkündigt“ bzw. missioniert werden. Berechtigte Anliegen einer solchen Konzeption sind z. B. die Forderungen nach Begründung des RU von der Schule bzw. Schultheorie her (z. B. RU als Ordnen religiöser Vorstellungen), nach strenger Begriffs- und Gedankenarbeit, nach kognitiven Kommunikationsmodellen, nach Beachtung der Gesetze der Informationstheorie und der Kybernetik (vgl. Techniken der Verhaltenspsychologie und des Programmierens), nach Entscheidungsfreiheit und Mündigkeit des Schülers usw.
- b) Problematisch sind der defensive Gebrauch des Begriffes Information, der einen doktrinären, autoritären und methodisch eintönigen RU nicht verhindern kann, sowie die Vernachlässigung des Bereichs des Affektiv-Emotionalen. Hier

herrscht die Auffassung vor, vom Kognitiven her auf das Affektive und schließlich auf das tatsächliche Verhalten des Schülers einwirken zu können.

3. Als „Kontrapunkt“ zu den genannten Konzeptionen ist eine solche im Entstehen begriffen, die den RU als „Interaktion“, als „Sozialisationsbegleitung“ bzw. als „Therapie“ versteht. Zur Information und zum individuellen Nachdenken soll die „Interaktion“ treten, in der (Gruppenprozesse!) verhaltenssteuernde Traditionen diskutiert, Sozialisationsprozesse aufgearbeitet, fixierte Verhaltensmuster gelockert und neue eingeübt werden. „Die Einbeziehung der Affektbildung, der eingelebten emotionalen Besetzungen von Wert- und Sinnfragen, das Abzielen auf Lernziele, die im objektiven Interesse der Schüler liegen, der Anschluß der biblisch-hermeneutischen Perspektive an die anthropogenetischen Probleme im Sozialisationsprozeß, die Überschreitung des philologisch-historischen Ansatzes hin zu einem die politischen und ökonomischen Mechanismen bewußt reflektierenden Unterricht – das sind die pädagogischen wie theologischen Intentionen eines RU, der sich, ohne Stoffe auszuschließen, schwerpunktmäßig als Interaktion versteht“ (Stoodt).

Im Blick auf die Schwierigkeiten, die einer reinen Verwirklichung einer solchen Konzeption des RU entgegenstehen, sei auf die Gefahren aufmerksam gemacht, die für den RU entstehen, wenn er derart aus der übrigen Schulwirklichkeit herausfällt und zu einem „Fremdkörper“ in der Schule wird.

B. Versuch einer Theoriebildung gegenwärtigen Religionsunterrichts

1. Wir gehen von der Frage aus, welche Aufgaben die Religion im Leben des einzelnen Menschen und in den menschlichen Gemeinschaften wahrnimmt. Der theologisch-pädagogische Ansatz ist hier nicht das Wesen, sondern die *Funktion* der Religion.

2. In solcher funktionaler Betrachtungsweise erscheint „Religion“ als eine emotional hochbesetzte, individuell und gesellschaftlich bedeutsame Bindung an bestimmte Deutungs- und Wertschemata in zweifacher Hinsicht:

- a) als Hilfe für den einzelnen Menschen, mit den Gegebenheiten, Zufälligkeiten und Undurchsichtigkeiten seiner Alltagswelt fertig zu werden;
- b) als eines der wichtigsten Mittel der Integration, d. h. der Einigkeit und des Zusammenhaltens einer Gesellschaft (gemeinsame Normen und Werte).

3. Diese Funktionen (Bewältigung elementarer Gefühle, Regelung der Sinnfrage, Vermittlung sittlicher Wertordnungen) hat „Religion“ in unserem Kulturkreis vorwiegend in Gestalt einer konfessionell ausgeprägten biblisch-christlichen Tradition und ihrer Wirkungsgeschichte ausgeübt, die sowohl bewahrende wie zukunftsgerichtet, kritisch-produktive Elemente enthält. Neben dem übergreifenden Rahmen allgemein-christlicher Werte und Deutungsschemata stehen solche, die sich den einzelnen Konfessionen verdanken, wobei zu beachten ist, daß auch erstere zum größten Teil durch die jeweilige Konfession vermittelt werden.

4. Ein von der Schule her im Spannungsverhältnis von Gesellschaft, Schüler und Theologie zu begründender RU versteht sich als Angebot, Vorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen verschiedener Herkunft (z. B. der Vorgang der „Sozialisierung“) und Prägungen (z. B. Konfessionen, Religionen, Weltanschauungen), die sich auf „Religion“ im Kontext von Welt, Gesellschaft und persönlicher Lebensführung im Sinne einer Grundorientierung und Grundmotivierung beziehen, in ihren Voraussetzungen und Konsequenzen bewußt zu machen und kritisch aufzuarbeiten, wobei

kognitive und emotionale Aspekte bedeutsam sind. Dadurch sollen eigene Stellungnahme und bewußtes Handeln des Schülers im Blick auf Identitätsfindung, Entscheidungs- und Konfliktsituationen ermöglicht werden.

5. Insbesondere ergeben sich für den RU folgende Aufgaben:

- a) Die Herstellung einer „Balance“ zwischen den persönlichen Variationen religiösen Verhaltens und den eine Gesellschaft bestimmenden Grundmustern: Der RU wird sowohl den einzelnen stärken als auch die den einzelnen übergreifenden, allgemein verhaltenssteuernden Traditionen klären müssen.
- b) „Religion“ betrifft sowohl die emotionale als auch die kognitive Ebene des Menschen. Der RU wird darum sowohl die Affekte des Menschen zu kultivieren als auch Gedanken- und Begriffsarbeit zu leisten haben.
- c) „Religion“ kommt in organisierter und nichtorganisierter Form vor. Der RU wird sowohl die religiösen Institutionen in ihrer Geschichte und in ihrem gegenwärtigen Bestand als auch die über sie hinausgehenden religiösen Impulse zu erörtern haben.
- d) „Religion“ stellt Schemata für Antworten auf Sinnfragen bereit, ebenso auch Werte- und Normensysteme im Blick auf die ethischen Grundfragen unserer Kultur. Der RU wird sowohl die Unausweichlichkeit derartiger Fragen, Werte und Normen als auch die Nötigung, sie produktiv weiter zu entwickeln und kritisch zu hinterfragen, ins Gespräch bringen.
- e) Da „Religion“ eine wichtige allgemein menschliche Dimension der Welt- und Lebensdeutung ist, umfaßt der RU sowohl die biblische Religion in ihren konfessionellen Ausprägungen als auch Weltanschauungen, die Sinndeutungen und Werthaltungen anbieten, ebenso die nichtchristlichen Religionen.

6. Um der aufgezeigten individuellen und gesellschaftlichen Aspekte des RU willen ist es bedenklich, wenn zuweilen in der gegenwärtigen bildungspolitischen Debatte im Namen einer „Wissenschaftsorientierung“ der Schule unter dem Leitbild empirisch-positiver Wissenschaften der RU und damit die Wert- und Sinnfragen an den Rand geschoben und damit ihrer kritisch-emanzipatorischen Funktionen beraubt werden. Bei den Zwecken von Erziehung und Unterricht geht es immer auch um die Frage, welche Zukunft das Individuum und die Gesellschaft sich setzen. Die Beantwortung solcher Fragen darf nicht einfach der herrschenden Praxis überlassen werden. Damit werden aber Probleme angesprochen, die jenseits der empirischen Wissenschaften liegen.

C. Zur Organisation des Religionsunterrichts

1. Die Präsenz der Inhalte und Aufgaben des RU ist entsprechend der differenzierten pädagogisch-didaktischen und organisatorischen Ausgestaltung der einzelnen Schulstufen zu verwirklichen. Soll der RU seine genannten Funktionen erfüllen können, genügt es nicht, wenn er z. B. in einem Gesamtlehrangebot etwa nur als „Unterrichtsprinzip“ erschiene oder wenn einzelne Elemente des RU nur als funktionelle Bestandteile anderer Unterrichtsgegenstände auftreten würden. Ebenso problematisch erscheinen uns Versuche, den RU zwar in das Angebot der Schule aufzunehmen, ihm aber dadurch eine Sonderstellung zuzuweisen, daß er z. B. nicht in das Punktsystem aufgenommen würde. Vielmehr sollte der RU einem Aufgabenfeld im Pflicht- und Wahlbereich (Einrichtungsgarantie, Punktwertung) mit einem eigenen, auf das Gesamtcurriculum der Schule bezogenen und mit diesem abgestimmten Lehrangebot zugeordnet werden.

2. Will die Schule dem Schüler zu seiner Selbstverwirklichung im individualen und sozialen Bereich verhelfen und ist „Religion“ eine wichtige Dimension menschlicher Welt- und Lebensdeutung und somit ein wichtiger Bestandteil des schulischen Curriculums, so muß überlegt werden, wie dieser „Lernbereich Religiöse Fragen“ dem Schüler vermittelt werden kann. Die augenblickliche Situation ist hier unbefriedigend. Aufgrund der derzeitigen Rechtslage leistet der bisherige RU die genannten Aufgaben nicht mehr für alle Schüler. Auf der anderen Seite kann es aber allen Beteiligten nicht gleichgültig sein, wenn die genannte Werte- und Normenreflexion für eine Reihe von Schülern faktisch ausfällt oder nicht genügend wahrgenommen wird.

Die vielschichtige Problematik zwingt hier zu einer Differenzierung. Im Blick auf die Sekundarstufe II bejahen wir die Zuordnung des Faches Religion zu einem Aufgabenfeld (s. o.). Wählt ein Schüler keinen theologischen Kurs, so nimmt er dafür ein anderes Angebot in dem betreffenden Aufgabenfeld wahr.

Schwieriger gestaltet sich die Frage im Blick auf die Sekundarstufe I und die beruflichen Schulen. Ab Klasse 9 empfehlen wir die Einbeziehung des RU in einen „Fach- bzw. Lernbereich“, der sich mit den Fragen der Werte, Normen und Sinnggebung des Daseins beschäftigt („Lernbereich Religiöse Fragen“ im Sinne des vorausgesetzten funktionalen Religionsbegriffs). In diesen Lernbereich werden Themenangebote entsprechenden Inhalts aus verschiedenen herkömmlichen Fächern (z. B. aus Religion, Deutsch, Geschichte, Sozial- bzw. Weltkunde) eingebracht, am besten in Form einer Projektorientierung (z. B. Themen wie Frieden, Gerechtigkeit). Der religionsmündige Schüler kann dann wählen, an welcher Unterrichtsveranstaltung er teilnehmen will. Eine solche Regelung ließe sich auch in den beruflichen Schulen verwirklichen.

Erkenntnissen und Forderungen der Schulreform, der Revision des Curriculums und der modernen Religionspädagogik dürfte so Genüge getan werden, ebenso der herrschenden Verfassungslage.

3. Für die Klassen 1 bis 8 sollte es vorerst bei den bisherigen Verfahren bleiben, auch wenn hier weitere Überlegungen anzustellen sind.

4. Die Fragen des Lehr- und Lernmaterials sowie der Aus- und Fortbildung der Religionspädagogen erhalten einen wichtigen Stellenwert, ebenso der Dialog zwischen Theologie und Erziehungswissenschaften.

Literarische Texte für den Religionsunterricht

Hinweise auf Unterrichtsmaterialien

In seinem inzwischen berühmt gewordenen Vortrag „Muß die Bibel im Mittelpunkt des RU stehen?“ formulierte *H. B. Kaufmann* 1966: „Die traditionelle Mittelpunktstellung von Katechismus und Bibel als Gegenstand und Stoff des RU ist ein Selbstmißverständnis und weder theologisch noch didaktisch gerechtfertigt.“ Daß die damit gestellte Frage nach sachgemäßen Inhalten des RU u. a. eine stärkere Beachtung literarischer Texte zur Folge haben würde, zeichnete sich schon ab, als auf der gleichen Tagung „Die Auslegung der Wirklichkeit des Menschen durch Interpretation literarischer Texte“ thematisiert wurde (vgl. Tagungsbericht in: *Ev. Erz.* 19, 1967, S. 130 ff.). Wenn Dichtung von sich aus Auslegung der Wirklichkeit anstrebt, kann sie nicht mehr zum Illustrations- oder Anschlußstoff degradiert werden, sondern muß sich auch der RU der Botschaft des Textes stellen. Da Literatur weder als „hermeneutisches Brecheisen“, wobei ihren Fragen die Antwort der Bibel korrespondiert, noch als „zeitgenössische Illustration der biblischen Botschaft oder als Bilderbuch zur Dogmatik“ mißbraucht werden darf, wollte *F. Hahn* ebenfalls 1966 in Weiterführung seines

Buches „Moderne Literatur im kirchlichen Unterricht“ (München 1963) „*Bibel und moderne Literatur*“ (Quell-Verlag, Stuttgart 4. Aufl. 1969, 344 S., Ln. DM 24,80) in dem Sinn konfrontieren und ins gegenseitige Gespräch bringen, daß „große Lebensfragen in Textvergleichen“ deutlich würden. Er stellte deshalb jeweils biblische Texte ausgewählten Passagen neuerer Dramen, Erzählungen, Romane und Gedichte gegenüber, wobei sich seine Kommentare auf möglichst knappe Angaben und Leitfragen beschränkten.

Diese Ansätze wurden inzwischen in zahlreichen Unterrichtsentwürfen und -modellen aufgegriffen und weitergeführt. Da sich dabei aber die Gefahr zeigt, daß einzelne Texte gleichsam kanonisches Ansehen gewinnen (z. B. Frisch, Der andorranische Jude für Vorurteil; Böll, Die Waage der Baleks für Gerechtigkeit), das weite Spektrum der modernen Literatur vorschnell eingeengt wird, ist es zu begrüßen, daß in letzter Zeit mehrere Bücher erschienen sind, die als Textsammlungen zahlreiche Texte zugänglich machen oder auf sie hinweisen. Natürlich sind auch diese Sammlungen wieder mitbestimmt durch die Kenntnisse und Erfahrungen der Autoren, so daß ein Streit über die jeweils getroffene Auswahl müßig ist. Die folgenden Hinweise unterlassen deshalb derartige Beurteilungen.

S. Berg, Kurze literarische Texte für den Religionsunterricht, I. Band

(Religionspädagogische Praxis A 3), Calwer Verlag, Stuttgart—Kösel, München 1971, 104 S., kt. DM 12,80

Nach einer knappen Skizze von Anlage und Auswahlkriterien des Buches und Bemerkungen zu didaktischen Fragen und zur literarischen Form der Kurzgeschichte (S. 5—17) bietet das Buch einen Katalog von 150 Kurzgeschichten; alphabetisch nach Verfassernamen geordnet werden die einzelnen Geschichten jeweils auf einer halben Seite referiert, thematische Schwerpunkte und Verbindungen aufgezählt, Vorlesezeit und leicht zugängliche Fundorte und Interpretationen genannt und die Verwendbarkeit in einer von vier Altersstufen angegeben. Auswahlkriterium war neben ästhetisch-literarischen, inhaltlich-thematischen und didaktischen Gesichtspunkten auch die leichte Zugänglichkeit, so daß vor allem auf Taschen- und Lesebücher verwiesen wird. Ein Register der Autoren und von thematischen Stichwörtern steht am Ende des Buches. Für eine neue Auflage wäre ein Register der aufgenommenen Stücke nach Altersstufen unter Angabe der thematischen Bezüge erwünscht, wie es das folgende Werk bietet:

D. Steinwede — S. Ruprecht, Vorlesebuch Religion für Kinder von 5 — 12

Verlagsgemeinschaft Kaufmann/Vandenhoeck/Benzinger/TVZ, Lahr 1971, 384 S., Ln. 16,80

Entsprechend der Altersstufe ist hier unter literarischen Texten nicht nur Literatur im engeren Sinne zu verstehen (Texte von Brecht, Borchert, Tolstoi u. a.), sondern auch Kinderbücher u. ä., neben Originaltexten Bearbeitungen von D. Steinwede. Der Lebensraum der Kinder soll zur Darstellung kommen, wobei die Register zu Teil I (5—7jährige) und II (8—12jährige) außer Autor und Titel auch Stichworte und biblische Kontexte notieren. Diese Hinweise auf biblische Geschichten sollten dabei nicht als Aufforderung zu einer „Steinbruchmethode“ im Sinne einer überholten „Verwertung von literarischen Texten“ verstanden werden (vgl. F. Hahns Rezension in: *Ev. Erz.* 24, 1972, S. 52).

Für die Mittelstufe ist auf drei schon länger vorliegende Bände von M. Timm zu verweisen, obwohl diese noch unter anderen Gesichtspunkten zusammengestellt wurden (M. Timm, Hrsg., *Wovon lebt der Mensch?*) I und II, *Die Stunde des Gewissens* 17. bis 10. Schuljahr), Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen). Als Ergänzung sind aber die neueren Versuche von Religionsbüchern für diese Stufe zu nennen:

M. Hartenstein u. a. (Hrg.), Lesebuch für den Religionsunterricht für 14—16jährige
Calwer Verlag, Stuttgart 1969, 239 S., 14 Abb., Ln. DM 5,90

M. Hartenstein u. a. (Hrg.), Lesebuch für den Religionsunterricht.

Zwei Jahrgänge für 15—17jährige, *ibid.* 1969, 276 S., 18 Abb., Ln. DM 6,90

D. Brummack, H. Fricke, O. F. Gröll, H. Meyer, R. Winter (Hrg.), *Anpassung oder Wagnis*. Verlag M. Diesterweg, Frankfurt 1971, 216 S., zahlr. Fotos und Graphiken, kt. DM 9,80

Von den inhaltlich teilweise übereinstimmenden Bänden M. Hartensteins wendet sich der erste vor allem an das 9. Schuljahr der Hauptschule, der zweite an Klasse 9 und 10 von Realschule und Gymnasium. Das zuletzt genannte Buch ist für die Sekundarstufe I bestimmt. Bringt „Anpassung oder Wagnis“ im ersten Teil (Provokationen) neben Reportagen, Sachtexten u. a., auch einzelne literarische Texte im engeren Sinn des Wortes (R. Musil, W. Borchert, E. Hemigway; Gedichte von B. Brecht, I. Bachmann, H. Kaspar), nimmt diese Gruppe in den Bänden von Hartenstein einen großen Raum ein, wobei teilweise erhebliche Anforderungen gestellt werden. Diese unterschiedliche Verteilung erklärt sich aus der andersartigen Konzeption der Bücher. Während Hartenstein „Berichte und Erzählungen aus unserem Land und aus der ganzen Welt“ zur Diskussion bereitstellen möchte, wobei die Schüler biblische Stoffe in der Bibel nachschlagen sollen, das Lesebuch als „Fragebuch“ nur ein Medium neben anderen ist, möchte „Anpassung oder Wagnis“ in seinen drei Teilen: Provokation, Orientierung (= biblische Texte) und Information (über Kirchengeschichte, Ökumene, Weltreligionen, Weltanschauungen), Bausteine zur variablen Zuordnung bieten.

Auch für den ev. RU dieser Altersstufe nützlich und hilfreich ist:

V. Hertle, W. Kettler, F. Hutterer (Hrg.), *Material- und Lesebuch zu „glauben – leben – handeln“*, Verlag J. Pfeiffer, München 1971, 392 S., Lns. DM 26,–.

Dieser Band möchte zu dem neuen Katechismus Informationen und Anstöße geben. Die Arbeitsanweisungen, Reportagen und literarischen Zeugnisse gehen dabei häufig von einer Gegenposition zu dem Text des Katechismus aus, um nicht an der Welt des Schülers vorbei zu gehen. Diese Anstöße sollten auch in den ev. RU eingebracht werden, was durch das Stichwortregister (S. 389 ff.) erleichtert wird.

Für die Sekundarstufe II hatte M. Timm das Vorlesebuch „Die letzte Instanz“ herausgegeben; weiterführend liegen neuerdings zwei gute Sammlungen vor:

G. Hierzenberger, W. Höck (Hrg.), *Unterwegs zum Menschen*. Texte und Kommentare zum Selbst-, Welt- und Gottesverständnis in der Literatur des 20. Jahrhunderts J. Pfeiffer-Verlag, München 1970, *Textbuch*: 416 S. Lns. DM 20,–, *Arbeitsbuch* (Informationen und Kurzinterpretationen für den Lehrer): 128 S. Ppb. DM 9,80.

E. Rucker, *Moderne Literatur*. Ein Text- und Arbeitsbuch für den Deutsch- und Religionsunterricht (Pfeiffer Werkbuch 102)

J. Pfeiffer, München – Jugenddienst-Verlag, Wuppertal 1971, 224 S., kt. DM 14,80.

Beide Werke streben eine Koordination und gegenseitige Integration von RU und Deutschunterricht an, damit die Texte nicht durch die Fachperspektive einseitig beschnitten werden (vgl. dazu den Koordinierungsplan des IKH in „Unterwegs zum Menschen“, Arbeitsbuch, S. 110 ff.). Aus einer entsprechenden Praxis ist das Buch von Rucker entstanden, gefordert durch „das Erlebnis der Unfruchtbarkeit der Theologensprache, der erregenden weltanschaulichen Relevanz moderner Dichtung und der unglückseligen Fächer-Schizophrenie im Schulalltag“ (S. 5). Zu den drei Aspekten: Welt als tödliche Umklammerung, Freiheit in Heimatlosigkeit und Horizonte von neuer Welt, werden jeweils drei Texte ausführlich behandelt, indem der Textdarbietung Hinweise auf den Kontext, Leitfragen, literarische Anmerkungen und Anregungen zum Gespräch folgen. Zur Abrundung sind zahlreiche unkommentierte Ergänzungstexte den drei Leitthemen zugeordnet.

Als reiner Textband ist „Unterwegs zum Menschen“ gegliedert „nach der Entwicklung der Literatur in diesem Jahrhundert“, wobei folgende Gesichtspunkte als Abschnittsüberschriften aufgegriffen werden: Erkenntnis der Krise – Beklagen der Krise – Vor dem Nichts – Das Etablieren der Krise – Bejahen der Krise – Die neuen Dimensionen – Die Utopie jeder „Lösung“ – Getragen von Hoffnung. Über dieses Gliederungsschema, das zudem noch der Entwicklung einzelner Dichter

parallelisiert wird (S. 10), wird man streiten können. Da das Arbeitsbuch neben Hinweisen zu den einzelnen Texten (Schwerpunkte – Bedeutung – Anschlußthemen – weitere Werke des Dichters, dessen Biographie im Textbuch seinem Werk vorangestellt wird) auch ein Stichwort-Register enthält, kommt dieser Frage aber kaum Bedeutung zu. Die exemplarischen Interpretationen von E. Rucker umgehen aber eine Gefahr, die durch das Arbeitsbuch nicht hinreichend ausgeschaltet ist, daß nämlich die ernsthafte Textuntersuchung durch die Absicht, die „weltanschauliche“ Perspektive aufzureißen, zu kurz kommt. Auf diese Gefahr macht R. Ulshöfer z. B. an Hand einer „gelungenen Unterrichtsstunde“ über H. Bölls Kurzgeschichte „Mein trauriges Gesicht“ in Klasse 12 aufmerksam. Sein Aufsatz (aus: Der Deutschunterricht 10, 1958) wurde wieder vorgelegt in:

H. Helmers (Hrg.), Moderne Dichtung im Unterricht
G. Westermann, Braunschweig 1967, 216 S., Ppb. DM 14,80.

Auch wenn dieser Sammelband ein Spiegelbild der didaktischen Diskussion der Mitte der 60er Jahre ist, verdienen seine Beiträge, Grundsatzüberlegungen und Unterrichtsbeispiele zu Gedichten, Kurzgeschichten, Hörspielen und Einaktern, gerade bei den Religionslehrern Beachtung, die nicht als Germanisten ausgebildet sind; geht es hier doch um die sachgemäße Erschließung von Literatur im Unterricht, während die Literaturdidaktik heute vor die Frage „Wozu Literatur in der Schule?“ (vgl. Westermann-Taschenbuch dieses Titels, 1970) gestellt ist.

Als Beispiel für Interpretationen, die sprachwissenschaftliche und theologische Gesichtspunkte verbinden, sei genannt:

J. Blank (Hrg.), Der Mensch am Ende der Moral
Patmos-Verlag, Düsseldorf 1971, 116 S., Ppb. DM 11,80

An Werken von Böll, Camus, Dürrenmatt, Frisch, Graß, Hochhuth, Lenz, Musil und Walser zeigen verschiedene Autoren die Verwandlungen auf, in denen die Frage nach Schuld, Moral und Verantwortung heute in der Literatur aufbricht. Die Kritik an landläufig behaupteter Moral zeigt sich dabei als Suche nach Moral, als Aufdeckung der wahren Schuld, als die Suche nach dem Menschen. Es sei in diesem Zusammenhang auch die Erzählungssammlung „Ich suche Menschen“ erwähnt, die H. Nitschke – allerdings nicht unmittelbar für den Schulgebrauch – herausgegeben hat, die aber teilweise für den Einsatz in der Oberstufe, einzelne Erzählungen schon in Sekundarstufe I geeignet erscheinen (J. F. Steinkopf, Stuttgart 1971, 200 S., kt. 9,80).

Abschließend ist auf zwei Schülerhefte hinzuweisen, die spezieller ausgerichtet sind als die oben genannten Arbeitsbücher:

O. Polemann, L. Rössner (Hrg.), Suchen nach Gott
M. Diesterweg, Frankfurt 1970³, 74 S., br. DM 4,20 (Lehrerband mit den Texten und Hinweisen für Unterrichtsgespräche: IX, 97 S., Lns. DM 8,00).

Über die Einsatzmöglichkeit im RU hinaus möchte diese Sammlung auch in anderen Fächern wie Deutsch und Gemeinschaftskunde (vgl. die ähnlich gestalteten Bände der gleichen Herausgeber: Kritisches Gespräch, Texte zur Diskussion in der Politischen Bildung; Wege zum Eros) zur grundsätzlichen Diskussion über das Gottesproblem anregen. Die weite Streuung der Äußerungen entspricht dieser Aufgabe, kann aber auch gerade den RU befruchten.

Als erstes der von P. N. A. Neumann herausgegebenen Arbeitshefte „Religion – Studienstufe“ (bisher 4 Hefte erschienen) wurde eine Auswahl von Texten von Max Frisch vorgelegt:

R. Immig (Hrg.), Der Mensch zwischen Selbstentfremdung und Selbstverwirklichung
Calwer Verlag, Stuttgart 1970, 32 S. DIN A 4, kt. DM 2,80 (Lehrerprüfstück DM 2,00)

Allerdings legt sich bei diesem Heft die Frage nahe, ob die Gestaltung nicht stärker auf eine Fächer-Koordination Religion-Deutsch (mit Team-Teaching etc.) hätte angelegt werden sollen, wie es G. Hierzenberger, E. Rucker u. a. vorsehen.

Gerhard Ringshausen

Ein aktuelles Problem im Religionsunterricht

Entwicklungshilfe

Arbeitsmaterial für die Sekundarstufe I

Von H. K. Berg, F. Doedens und H. H. Strube

96 Seiten, zahlr. Fotos und Graphiken, DIN A 4 gelocht

DM 5,80 7662)

Analyse und Planung (Lehrerheft) 62 Seiten

DM 3,20 (262)

(Reihe: rp-modelle, in Gemeinschaft mit dem Kösel Verlag, München)

Seit mehreren Jahren ist der Problembereich „Entwicklungshilfe“ in seiner sachlichen und pädagogischen Bedeutsamkeit erkannt worden. Das vorliegende Arbeitsheft ist ein Versuch, das Thema in seiner verzweigten Problematik und komplexen Struktur durch ein Modell fächerübergreifenden Unterrichts zu erschließen. Dabei stehen folgende Fragestellungen im Mittelpunkt: Entwicklungshilfe unter weltpolitischem Aspekt — Die Lage in den Entwicklungsländern — Entwicklungspolitische Konzeption in der BRD.

Das Unterrichtsmodell wurde für die Klassen 8—10 entwickelt.

Der Lehrerkommentar bietet neben einer didaktischen Analyse, eine Materialanalyse (Interpretation und didaktische Hinweise zu den Materialien für den Unterricht). Zwei mögliche Verlaufsformen des Unterrichts werden aufgezeigt.

Diesterweg

Vermögensbildung durch Bausparen

Beamte, Angestellte, Arbeiter des öffentlichen Dienstes

Es gibt keinen vernünftigen Grund, auf unsere Vorteile zu verzichten! Es sei denn, Sie wollen kein eigenes Heim oder eine sichere Geldanlage. Tun Sie jetzt den entscheidenden Schritt. Als Ihre bedeutendste Selbsthilfeeinrichtung machen wir Ihnen Finanzierungsvorschläge, die sich Ihren persönlichen Verhältnissen anpassen. Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Schrift „Leichter mit dem BHW“ an.

Leichter mit dem BHW Gemeinnützige Bau-
sparkasse für den öffent-
lichen Dienst GmbH

Beamtenheimstättenwerk
325 Hameln · Postfach 666 · Fernruf (05151) 861

Schriften zur politischen Bildung



Umweltschutz - eine Gemeinschaftsaufgabe **neu**

Von K. Repenning. 68 Seiten

DM 4,20 (MD-Nr. 7529)

Umweltschutz ist kein Modewort und nicht erst ein Problem unserer Tage. Die Industrialisierung unserer Erde und die technische Produktivität haben indessen Ausmaße angenommen, daß ihre Umweltbelastung nunmehr ins Bewußtsein der Weltöffentlichkeit getreten ist. Damit ist ein Zeitpunkt erreicht, wo nur entschlossenes Handeln der verantwortlichen Industriemächte verhindern kann, daß die Umweltverschmutzung zu einer Existenzgefährdung der Menschheit wird.

Diese Aufgabe macht neue politische Überlegungen notwendig, und es werden Formen internationaler Zusammenarbeit gefunden werden müssen, die über bisher existierende Cooperationsverfahren hinausgehen und die auch nicht an weltanschaulichen Barrieren haltmachen dürfen.

Diese Arbeit schildert Zusammenhänge von technischem Fortschritt und Umweltgefährdung und zeigt die Schwierigkeit ihrer Bewältigung.

Die Revolutionierung Lateinamerikas **neu**

Eine Dokumentation

Von H. Schanze unter Mitarbeit von G. Brockmann. 148 S. DM 5,80 (MD-Nr. 7512)

Die Entwicklung Südamerikas hängt maßgeblich vom Aufbau seiner Wirtschaft und der Anhebung des Lebensstandards seiner Bevölkerung ab. Mehr als anderswo sind die Einkommen in Südamerika ungleich verteilt. In keinem anderen Land klaffen die Unterschiede zwischen arm und reich so weit auseinander. Die politische Instabilität mancher südamerikanischer Staaten kann als Folge dieser Zustände verstanden werden. So kann der Umsturz eines Tages auch zur Revolution werden.

Diese Dokumentation bringt den Nachweis, daß die bisherige Entwicklungspolitik der westlichen Welt die bestehenden sozialen Unterschiede nicht beseitigt und die wirtschaftliche Lage kaum gebessert hat. Wenn sich der Westen dieses Kontinents politisch und ökonomisch auch in Zukunft sicher sein will, muß er neue Formen wirtschaftlicher Zusammenarbeit finden.

Diesterweg

Bild und Schlagzeile als Informationsträger **neu**

Von J. Wolff. Ca. 35 S. 5 S. Abb.

Ca. DM 5,80 (MD-Nr. 7591)

Die Arbeit untersucht insbesondere die Verwendung von Bildern in Werbung und Presse. Die verwendeten Fotos unterliegen oft mannigfachen Verfremdungen, die in Verbindung mit tendenziösen Schlagzeilen und Kommentaren den ursprünglichen Bildinhalt verfälschen können.

Konsumerziehung auf der Grundstufe **neu**

Von J. P. Bey. Ca. 25 S. 4. Abb.

Ca. DM 3,80 (MD-Nr. 7595)

Unsere Gesellschaft wird oft als „Konsumgesellschaft“ bezeichnet. Diese Arbeit, die auf Unterrichtsversuche auf der Grundstufe zurückgeht, zeigt an einfachen Beispielen, wie Sympathie und Antipathie einer Sache gegenüber „machbar“ ist und wie durch Aufhebung des kritischen Urteilsvermögens der einzelne Konsument anfällig und verfügbar gemacht wird.

Diesterweg

Unser Institut,

Das Religionspädagogische Studienzentrum der EKHN in Schönberg/Taunus

sucht zum 1. August 1972

Haustöchter Praktikantinnen Hauswirtschaftslehrlinge

Das Tagungshaus in landschaftlich schöner Lage nimmt bis zu 60 Gäste auf.

Anfrage bitte an die Heimleiterin,

Frau Gerda Freiwald, 6242 Schönberg, Im Brühl 30. Tel. 0 61 73 / 51 61, richten.

Probleme neu der Curriculumentwicklung

Entwürfe und Reflexionen

Herausgegeben von Wolfgang Klafki, Karl Christoph Lingelbach und Hans W. Nicklas

151 Seiten, DM 14,80, (MD-Nr. 1976)

Der hiermit einem größeren Leserkreis zugänglich gemachte Bericht der „Vorbereitenden Kommission zur Revision der Hessischen Bildungspläne“ ist als „Grünes Papier“ in der Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung weithin bekannt geworden.

Ein Gremium aus 16 Wissenschaftlern, Lehrern und Ministerialbeamten beschreibt in ihm die Probleme, die bei der Neukonzeption der Sekundarstufe I als dem Kernstück der Schulreform zu lösen sind. Von der Zentralfrage nach der Legitimierung allgemeiner Lernziele her werden strukturelle Entscheidungen, wie z. B. die über den Aufbau des Fächerkanons, Formen des Lehrplans, das Differenzierungsproblem, über Abschlüsse und Leistungskontrollen detailliert erörtert und im Schlußkapitel die Realisierungsbedingungen des Reformprojekts diskutiert.

Der „Bericht“ wurde am 5. März 1969 dem Hessischen Kultusminister vorgelegt und dient seitdem als theoretische Grundlage der Curriculumrevision in diesem Lande. Im Zuge des Übergangs vom tradierten dreigliedrigen Bildungssystem zur integrierten Gesamtschule stehen die hier behandelten Fragen darüberhinaus in sämtlichen Ländern der BRD zur Entscheidung an.

Diesterweg

LESERBRIEF

Gehorsam – Ungehorsam – Gehorsamsverweigerung

Zum Unterrichtsmodell „Gehorsam – Ungehorsam“ von E. Poetter (Schönberger Heft, Nr. 3).

Das Bezirksseminar für das Lehramt an der Grundschule und Hauptschule – Fachseminargruppe Religion – in Marl diskutierte den Einsatz des Zeitungsartikels „Der Köpenik von Trier“ (aus „Stern“ – Materialteil 8.) und kam dabei zu etwas anderen Ergebnissen als E. Poetter, wie das Sitzungsprotokoll zeigt:

In diesem Text handelt es sich um blinden Gehorsam, ja eigentlich um die Frage nach Befehlsverweigerung. Nichts anderes als die Kraft der Kommandostimme läßt die Soldaten auf Anhieb gehorchen. Exemplarisch wird hier eine sehr zweifelhafte Autorität samt ihrer Wirkung dargestellt. Einzig sinnvolle Handlung wäre hier Befehlsverweigerung.

Der Stundenentwurf für das 4.–6. Schuljahr sieht folgende Arbeit mit dem Text vor:

1. Vorlesen des Textes.
2. Schüler sollen den Anstreicher zeichnen und dabei die Merkmale herausheben, durch die er die anderen gehorchen läßt.
3. Erstellung eines Katalogs: Woran erkennt man einen Mächtigen?

Im letzten Schritt sollen die Kinder selbst zeigen, daß auch sie in der Reihe der Mächtigen stehen.

Dieser Entwurf scheint uns in seinem Ansatz zweifelhaft zu sein. Die Problematik des Textes ist unserer Meinung nach die Darstellung von Befehlsbefolgung als mögliche Form sinnlosen Gehorsams, und sein Anliegen ist die Provokation des Gegenteils: Befehlsverweigerung als sinnvoller Ungehorsam. Der Ansatz des Textes liegt eindeutig im militärischen Bereich. Ihn zu übergehen – was bei einer Behandlung im 4.–6. Schuljahr nicht anders möglich wäre, da dieser Bereich außerhalb der Erfahrungs- und Interessenssphäre dieser Altersstufe liegt – ist nach unserer Meinung nicht legitim, da somit der Text nicht sachgerecht eingesetzt würde.

Wir meinen hingegen, daß dieser Text erst im 7.–9. Schuljahr gut eingesetzt werden könnte.

Hier ein Vorschlag zur unterrichtlichen Behandlung in einem 7.–9. Schuljahr:

Thema: Der Köpenik von Trier

Ziel: Die Schüler sollen ein Beispiel für sinnlosen Gehorsam kennenlernen.

1. Darbietung: Text (die Schüler erhalten den Text abgezogen)
2. Erarbeitung: Spontanreaktion
3. Problemsuche: „Befehl ist Befehl“ – Sinn des Befehls?
4. Stillarbeit: Schaut euch mal die Befehle richtig an!
Ergebnis: Es handelt sich um unsinnige Befehle.
Impuls: Die Soldaten haben sie dennoch ausgeführt!
Was könnte hier vorliegen?
Ergebnis: Einziger Grund für die Reaktion der Soldaten: Kommandostimme.
5. Vertiefung: Parallelen im täglichen Leben (Transfer).
Impuls: So etwas ähnliches finden wir auch außerhalb von Kasernen!
Wie könnte das Verhalten anders aussehen?

(Mitgeteilt durch Elisabeth Dresemann, 437 Marl, Sickingmühler Straße 105)