

Schön- berger Hefte

Religionspädagogisches Studienzentrum Schönberg

6

INHALT:

Projektgruppe Erbach · Vertrauen — Mißtrauen. Unterrichtsplanung für 2.—4. Schuljahr	1
Bernhard Maxin — Hansgeorg Meyer — Arthur Rühl · Aufrechterhaltung des Lebensraums für Mensch, Tier und Pflanze. Unterrichtsprojekt für die Sekundarstufe II	12
Wolfgang Dietrich · Zwei didaktische Denkweisen. Eine idealtypische Konfrontation im Umriß	27
Hermann Mentz · Wie steht es mit der Kontrolle?	33
Lehrgänge und Tagungen im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg. Übersicht über das 2. Halbjahr 1972	35

Anschriften der Autoren von Heft 6:

Projektgruppe Erbach im Bereich des Religionspädagogischen Amtes der EKHN für Südstarkenburg, 61 Darmstadt, Dieburger Straße 201; Projektgruppe Maxin/Meyer/Rühl — dieselbe Anschrift; Pfarrer Wolfgang Dietrich, 6242 Schönberg, Im Brühl 30; Studienleiter Dr. Hermann Mentz, 6242 Schönberg, Im Brühl 30.

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, Telefon 0 61 73 / 51 61.

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

Die Drucklegung besorgte Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main

Vertrauen - Mißtrauen

Unterrichtsplanung für 2. - 4. Schuljahr (Revisionsstand: 1. 1. 1972)

Globalziel: Vertrauen als Grundkategorie menschlicher Existenz und als notwendige Beziehung zum anderen Menschen erkennen.

1. Unterrichtsabschnitt

Ziel:

Erkennen, daß Vertrauenkönnen zur Bewältigung des täglichen Lebens gehört.

Teilziele:

1. Situationen kennenlernen, in denen die Notwendigkeit von Vertrauen deutlich wird.
2. Feststellen, daß sich Vertrauen auch auf unbekannte Personen richten kann.

Verlaufsplanung:

Inhalt	Methode	Medien
1. Die Rettung der Kinder ist darauf zurückzuführen, daß einer bereit ist, das in ihn gesetzte Vertrauen zu rechtfertigen.	Lehrerdarbietung: Geschichte erzählen. Frage: Wer rettet die Kinder? Wer hat am meisten zur Rettung beigetragen? (Tafelanschrieb)	<i>Arbeitsmaterial 1</i> Geschichte: „Die Burg der Kinder!“
1.2 a) Vertrauen überwindet die Angst. b) Wer niemand hat, dem er vertrauen kann, . . .	Bildbetrachtung: Vergleich der Bilder. Frage: (Tafelanschrieb) Wem vertraue ich in den folgenden Fällen: (Einzelarbeit)	<i>Arbeitsmaterial 2</i> Bild: a) Kind auf der Hand des Vaters! b) Brasilianischer Junge.
2. Das Angewiesensein auf fremde Menschen im täglichen Leben nötigt zum Vertrauen.	Antworten diskutieren!	<i>Arbeitsmaterial 3</i> (Situationen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler)

2. Unterrichtsabschnitt

Ziel:

Erkennen, daß unkritisches Vertrauen gefährlich sein kann.

Teilziele:

1. Konsequenzen mißbrauchten Vertrauens feststellen können.
2. Vielfalt und Verschiedenartigkeit von Gefahrensituationen, die aus ungerechtfertigtem Vertrauen erwachsen, sich bewußt machen können.

Verlaufsplanung:

Inhalt	Methode	Medien
1. Vertrauen darf nicht zur Vertrauen darf nicht zur „Vertrauensseligkeit“ wer- den, sondern verlangt sachgemäße Einschätzung der Situation. Speziell im Rollenspiel werden notwendige Erfah- rungen vorweggenommen, die zur Bewältigung von Gefahrensituationen befähigen.	Anfang der Geschichte vorlesen: a) Fortsetzung schreiben lassen. b) Stegreifspiel: Geschichte zu Ende spielen lassen. Erarbeitung verschiedener Möglichkeiten in Gruppen. c) Gespräch: Verschiedene Möglichkeiten diskutieren. d) Geschichte vollständig vorlesen.	<i>Arbeitsmaterial 4</i> „Es geschah an der roten Mauer!“
2. Handlungsweisen in be- stimmten Situationen wer- den auf ihre Konsequen- zen hin untersucht, um die Gefahren unkritischen Vertrauens bewußt zu machen.	a) Bildaussagen kurz formulieren. b) Entscheiden, ob Ver- trauen oder Mißtrauen hergestellt, bzw. ange- bracht! (Tabelle!)	<i>Arbeitsmaterial 5</i> <i>Bilderquiz:</i> a) Flasche b) Judaskuß c) Noah d) Anhalter e) Zebrastreifen f) Flugzeugtreppe g) Kinder spielen auf der Straße.

3. Unterrichtsabschnitt

Ziel:

Maßstäbe entwickeln, die eine Prüfung der Vertrauenswürdigkeit ermöglichen.

Teilziele:

1. Gründe nennen können, weshalb man bestimmten Menschen besonders viel Ver-
trauen schenkt.
2. Gründe nennen können, weshalb Menschen zu Jesus Vertrauen haben.
3. Erkennen, unter welchen Umständen man auch zu fremden Menschen Vertrauen
haben kann.

Verlaufsplanung:

Inhalt	Methode	Medien
1. a) Man vertraut denen, die man genau kennt. b) Man vertraut einer Situation oder Sache, die man aus Erfahrung kennt!	Frage: Wem soll das Kind zugesprochen werden? Begründung! (Unterrichtsgespräch)	<i>Arbeitsmaterial 6</i> Kind bei Pflege- familie in England!
2. Jesus rechtfertigt das Ver- trauen, das Menschen in ihn setzen. Er nimmt jeden an, hat Zeit für jeden,	Bildbetrachtung: Wer könnte aus folgenden Gründen zu Jesus ge- kommen sein?	<i>Arbeitsmaterial 7</i> Rembrandt: Hundertguldenblatt (Evtl. Gichtbrüchiger,

Inhalt	Methode	Medien
kümmert sich um jede Notlage. Er ist bekannt als der Vertrauenswürdigste, der Helfende und Heilende. Man vertraut dem, der ganz für mich da sein will, dem ich wichtig bin.	a) Krankheit b) Altersschwäche c) Neugier d) Ablehnung e) Kummer f) Armut g) Spott h) Verehrung Wer von den genannten Personen hat Vertrauen zu Jesus?	Luk. 5, 18–26, als Alternative).
3. Man kann denen vertrauen, 1. die Angst haben müssen, durch ihr Verhalten sich und anderen zu schaden, 2. die für ihr Verhalten zur Rechenschaft gezogen werden, 3. die durch ihr Verhalten ihren guten Ruf verlieren können, 4. zu denen mir bekannte Menschen vertrauen haben.	Unterrichtsgespräch: Warum kann ich diesen Menschen vertrauen, obwohl sie mir doch fremd sind? Was würde geschehen, wenn einer das Vertrauen mißbraucht? (An Beispielen untersuchen!)	Erneuter Einsatz: <i>Arbeitsmaterial 3</i>

4. Unterrichtsabschnitt

Ziel:

Möglichkeiten nennen, die eine Vertrauensbasis schaffen oder wiederherstellen.

Teilziele:

1. Am Beispiel erklären können, wie Vertrauen entsteht.
2. Ursachen und Folgen zerbrochenen Vertrauens erkennen können und Möglichkeiten zur Wiederherstellung von Vertrauen erarbeiten.

Verlaufsplanung:

Inhalt	Methode	Medien
1.1 Jesu Jünger haben von ihm nur Positives gehört. Die Leute reden nur Gutes von ihm; sie merkten: Er weiß, was uns fehlt, und hilft. Sie spürten seine Liebe zu ihnen. Er war ganz für sie da.	Text lesen. Fragebogen bearbeiten! Fragen an Petrus stellen (Partnerarbeit). Vergleichen der Antworten.	<i>Arbeitsmaterial 8</i> Jesus beruft Jünger (Luk. 5, 1–12) <i>Fragebogen</i> (Interview).

Inhalt	Methode	Medien
<p>1.2 Matthäus ist ein verachteter Betrüger, und er weiß das. Jesus ermöglicht ihm einen neuen Anfang, indem er ihn in seinen Dienst nimmt und ihn dadurch vor aller Welt anerkennt, ihm Vertrauen schenkt.</p> <p>Das Rollenspiel macht es den Schülern möglich, das Geschehen von unterschiedlichen Standorten aus bei jeweilig einseitiger Identifikation zu beobachten und zu beurteilen.</p>	<p>1. Szene Pharisäer unterhalten sich über Levi, den Zöllner.</p> <p>2. Szene Pharisäer beobachten die Berufung des Zöllners (Jesus und der Zöllner).</p> <p>3. Szene Pharisäer im Gespräch mit den Jüngern. Jesus vor dem Haus des Levi.</p>	<p><i>Arbeitsmaterial 9</i> Szenenangaben zur Erarbeitung von „Der Zöllner Matthäus“ (Mt. 9, 9–13).</p> <p>Evtl. als Stegreifspiel.</p>
<p>2.1 Das Entstehen von Mißtrauen durch die scheinbare Berechtigung dieses Sprichwortes werden verdeutlicht, besonders dann, wenn die Konsequenzen gegenübergestellt werden.</p>	<p>Impuls: Tafelanschrieb: „Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht.“ Unterrichtsgespräch Äußerungen sammeln.</p>	<p>Tafel</p>
<p>2.2 Entstandenes Mißtrauen ist nur schwer abzubauen, es tritt immer wieder auf, auch wenn es nicht berechtigt ist.</p>	<p>Rollen lesen. Inhalt erzählen oder spielen lassen. Konfliktlösung durch Schüler finden lassen. Meinungen darstellen.</p>	<p><i>Arbeitsmaterial 10</i> Text: Spielszene</p>
<p>2.3 Jesus nimmt den Verachteten an, er vertraut ihm. Dadurch gewinnt der Verachtete Vertrauen, das sein Verhalten ändert.</p>	<p>Geschichte erzählen oder Szenen wiederholt spielen lassen. Frage: Wie hat Jesus das Vertrauen wiederhergestellt?</p>	<p>Wiederholung <i>Arbeitsmaterial 9</i> Berufung des Zöllners (Mt. 9, 9–13).</p>
<p>Zusammenfassung:</p>	<p>Frage: Was geschieht, wenn das Mißtrauen bestehen bleibt? Antworten sammeln!</p>	

Die Burg der Kinder

Elisabeth beobachtete von einer erhöhten Stelle aus die ihr anvertrauten Kinder eines Erholungsheimes. Zwei Sandburgen waren im Entstehen. Die Gruppe um Erwin schuftete mit Feuereifer. Erwin verstand seine Leute anzutreiben. Auch Hubert feuerte seine Gruppe an, aber seine Burg war zu groß geplant. Die Arbeit ging nicht so gut voran. Rolf bummelte auf der Sandbank hin und her. Er sammelte Muscheln. Obwohl er älter als Erwin und Hubert war, eignete er sich nicht zum Anführer. Er war still und hatte nichts dagegen, alleine zu sein.

Alle Kinder waren beschäftigt. Elisabeth legte sich zurück in den warmen Sand und genoß die Ruhepause.

„Tante Lisa, die Flut, da ist schon die Flut!“

Erschreckt fuhr die Studentin hoch. Rolf, der sich hier am Strand auskannte, winkte aufgeregt zu ihr herüber. Sie mußte offenbar eingeschlafen sein. Ein Blick auf die Uhr vermehrte ihre Unruhe. Sie war stehengeblieben, als die Kinder den Bau der Burgen begonnen hatten. Wie lange hatte sie geschlafen, wie lange stieg bereits das Wasser an? Würde es ihnen überhaupt noch gelingen, von der Sandbank über das Wattenmeer zum Strand zu gelangen? Oder war der Priel, der ihre Sandrippe vom Festland trennte, bereits zum reißenden Strom geworden?

Elisabeth konnte ihre Angst kaum noch verbergen, als sie die ahnungslose Schar der 17 Kinder zur Eile antrieb. Die Jungen schimpften und die Mädchen trödelten absichtlich, weil es ihnen nicht behagte, so plötzlich aus dem Spiel gerissen zu werden. Als sie endlich über das Watt zockelten, ging es Elisabeth viel zu langsam. Sie packte Rolfs Hand: „Komm mit! Wir müssen feststellen, ob man den Böhler Priel noch durchwaten kann!“ Die Angst jagte sie über den Schlick. Am Priel mußte Rolf warten. Elisabeth versuchte im Wasser voranzukommen. Als sie wieder neben dem Jungen stand, sagte dieser und schaute Elisabeth aus seinen großen Augen sehr ernst an: „Nicht wahr, die Strömung steht schon.“

Inzwischen waren die anderen auch nachgekommen. Da standen sie nun und blickten fragend zu ihrer Betreuerin auf.

Elisabeth zwang sich zur Ruhe. Plötzlich war ihr der letzte Ausweg eingefallen. „Hört zu“, sagte sie, „heute machen wir was ganz Feines: wir laufen nicht zurück — das ist langweilig, ich hole euch ein Boot, und dann gibt's eine Seereise! Wollt ihr?“ Alle stimmten begeistert zu. „Ich bin am stärksten und größten!“ meinte Erwin, „ich bin dann Kapitän!“ Sie nickte und rief ihm zu: „Aber bis ich komme, mußt du Kommandant in deiner Burg sein. Erwin führt euch alle zu seiner Burg, und dort wartet ihr, bis ich euch mit dem Boot hole. Ich schwimme jetzt durch den Priel und besorge eins.“ Lachend und schwatzend rannten alle los. Erwin hielt die Spitze.

Aber Rolf blieb zurück. Seinen Augen war anzusehen, daß er um die Gefahr wußte, die allen drohte, denn die Flut stieg unaufhörlich. Schon oft hatte sie auch die Sandbank überschwemmt.

„Rolf, zu dir will ich ganz ehrlich sein“, sagte Elisabeth. „Nur, wenn alle in der Burg bleiben, kann es gut gehen. Nur dort seid ihr sicher. Du, versprich mir, daß niemand die Burg verläßt. Erwin mag ruhig kommandieren. Aber du mußt aufpassen, daß keiner die Burg verläßt. Verstehst du? Keiner! Und dann noch etwas: Niemand darf erfahren, wie gefährlich es eigentlich ist.“ Rolfs Stimme klang rau, als er antwortete: „Ja, Tante Lisa, ich passe bestimmt auf!“

Als Rolf die Burg erreicht hatte, machte er Erwin den Vorschlag, die Burg noch etwas höher zu bauen. Der hatte aber keine Lust mehr dazu. Er setzte sich zu Hubert. „Komische Idee“, meinte Hubert, „das Boot hätte sie doch früher bestellen können“. Erwin deutete hinaus auf das Meer. „Bei Flut darf doch niemand auf der Sandbank bleiben“. „Aber bis zu uns herauf kommt die Flut nie. Der Sand ist hier ganz trocken“,

versuchte Rolf die beiden zu beruhigen. „Aber man muß warten, bis die Hochflut vorüber ist, und das kann lange dauern!“ rief Hubert. Erwin rechnete: „Das sind sechs, nein zehn Stunden, weil die Priele leerlaufen müssen. Noch acht Stunden, dann ist Nacht, und in der Finsternis finden sie uns mit dem Boot überhaupt nicht mehr.“ „Vielleicht saufen wir alle ab“, brüllte Hubert, „aber das feige Biest hat sich in Sicherheit gebracht!“ „Sie ist ja deine Freundin, Rolf!“ hetzte Erwin, „aber jetzt hat sie dich auch sitzen lassen! Sie hat die letzte Minute erwischt. Aber ich weiß etwas: Wir umgehen den Priel auf der Sandbank und zwar sofort.“ Schon packten die beiden ihr Badezeug, um zusammen abzuhaufen. Rolf trat ihnen in den Weg und sagte: „Ihr müßt bleiben!“

„Müßt?“ — Erwin lachte los. „Ich bin der Burgkommandant und mach', was ich will!“ „Feiner Kommandant, der einfach türmt!“ sagte Rolf.

Erwin warf die Badesachen fort und kam näher: „Hast du türmt gesagt? — Hubert, du hast doch gehört, daß er es gesagt hat?“ Hubert nickte.

Rolf war sehr blaß. „Wir sollen alle in der Burg bleiben“, sagte er, „sie hat mich dafür verantwortlich gemacht.“

Erwin starrte ihn an, und seine Augen wurden schmal. „Verantwortlich!“ höhnte er. „Rede bloß nicht geschwollen, du! Ich will gar nicht wissen, was das feige Aas gesagt hat. Los, wir hauen ab!“

Aber Rolf stellte sich ihm wieder in den Weg, und als Erwin ihn fortstoßen wollte, schlug er zurück.

„Seht bloß das Kindchen!“ lachte Erwin. „Das Kindchen will Prügel.“

Da liefen alle zusammen und stellten sich um die kämpfenden Jungen. Sie lachten und schrien, aber die Kleinen weinten bald. Erwin war stärker, doch Rolf gab nicht nach. Sie wälzten sich im Sand und über die Muscheln, die knirschend unter Erwins breitem Rücken zerbrachen. Als er eine Schale, deren scharfe Kante sich eingedrückt hatte, mit der Linken entfernen wollte, sprengte Rolf die Umklammerung und schleuderte ihn zurück in den Graben der Burg. Erwin sprang auf — das Gesicht entstellt vor Schmerz und Wut —, da sah er die Schaufel. Er packte den Stiel und schlug mit dem scharfen rostigen Blatt auf den anderen ein.

„Das dürft ihr nicht“, schrie Eva, „nein, ihr dürft das nicht!“

Rolf blutete am Ohr, an der Schulter; aber dann hielt er die Schaufel fest.

„Hände weg, du Hund!“ stöhnte Erwin und zog. Da ließ Rolf los, und Erwin stürzte. Rolf riß ihm die Schaufel aus der Hand, aber er schlug nicht zurück, sondern sah zu Hubert hinüber, und jetzt sahen alle Hubert an. Er zeigte hinaus auf das Watt und rief noch einmal: „Nebel, es kommt Nebel!“

Eva war älter als die anderen Mädchen, und sie ahnte, was geschah. „Hilf!“ schrie sie. „Tante Lisa, Hilf!“

Rolf wischte sich das Blut vom Hals und bot dem anderen die Schaufel an: „Schlag zu, wenn du noch willst!“ Und zu Eva sagte er laut, damit es alle hörten: „Heul nicht! Wenn wir in der Burg bleiben, findet uns das Boot. Im Sommer zieht der Nebel schnell vorbei.“

Da gingen alle in die Burg, und die Kleinen krochen wimmernd zusammen. Sie hatten Angst und gehorchten Rolf.

Der Nebel stieg feucht und kühl über den Wall. Sie froren. Rolf zog sein Hemd an. Bald hatten alle mit dem Anziehen zu tun. Doch dann wurden sie wieder still und starrten hinaus auf das Watt. Die Sandbank lag wie eine Insel, um die der Nebel lauend strich. Plötzlich sprang Erwin auf und schrie: „Ich will nicht sterben, ich will nicht, will nicht!“ Alle heulten los und einige liefen schreiend fort, um das Boot zu suchen. Auch Rolf wurde von der Angst geschüttelt. Als er aber die Gefahr erkannte, packte er die Schaufel, lief ihnen nach und trieb sie in die Burg zurück. „Ich weiß

etwas", sagte er, als wieder alle in der Burg saßen, „wir brüllen wie eine Schiffsirene, dann finden sie uns schneller.“ Einer zählte jedesmal bis dreißig, dann schrien sie laut in den Nebel hinein: „Haalooo!“

Rolf beugte sich weit über den Rand der Burg vor. Er wollte an dem dunklen Rand der Ablagerungen erkennen, wie weit die Flut gestern gestiegen war. Noch hatte sie heute diese Stelle nicht erreicht. Gerade zählte Hubert: „— Zwanzig — einundzwanzig — zweiundzwanzig —“, da zischte Rolf: „Still, ihr müßt still sein!“ Sie schwiegen sofort.

Eva sprang auf: „Da rief jemand!“

„Wir müssen antworten“, sagte Rolf und zählte selbst: „achtundzwanzig — neunundzwanzig — dreißig!“ Noch während alle verzweifelt brüllten, hob sich der Schatten eines Bootes vom grauen Nebel ab und schob sich langsam auf die Sandbank zu.

(aus: Westermann-Lesebuch 6, S. 32ff)

Arbeitsmaterial 2a + b

Quelle:

Das Kind und sein
Vater,
terra-magica-
Bildband,
H. Reich Verlag,
Düsseldorf

Photo:

Anita Volland-Niesz



Arbeitsmaterial 3

Wem vertraue ich in den folgenden Fällen?

1. Ich fahre im Omnibus.

.....
2. Ich gehe bei grünem Licht der Fußgängerampel über die Straße.

.....
3. Ich kaufe ein Fahrrad.

.....
4. Ich nehme die vom Arzt verordnete Medizin.

5. Ich fahre Karussell, Schiffschaukel.

6. Ich esse im Gasthaus.

7. Ich fahre durch einen Tunnel.

8. Ich besteige mit einem Bergführer einen Berg.

9. Ich fahre mit einer Fähre über den Fluß.

Arbeitsmaterial 4

Es geschah an der roten Mauer
(Kursiv gedruckt: Schülertext)

Draußen dämmert es schon. Einige Kinder spielen noch auf der Straße.

„Kommst du morgen wieder her, Karin?“ ruft Doris ihrer Freundin zu. „Ich gehe jetzt nach Hause.“

„Ja, aber ich muß erst meine Schulaufgaben machen.“

Da kommt ein Auto. Es hält genau neben Doris. „Na, Kleine, komm mal her“, sagt der Fahrer, „weißt du, wo die Umlandstraße ist?“

Doris weiß Bescheid, und sie erklärt dem Mann: „Ja, dritte Straße rechts, dann links über den Bahnübergang.“

„Komm, fahr' doch mit, du kannst mir den Weg dann besser zeigen; ich bringe dich auch wieder nach Hause“, sagt da der Mann. Karin ist in der Nähe stehen geblieben. Ihr kommt der Mann unheimlich vor.

„Sieh mal, ich habe auch Schokolade für dich“, sagt der jetzt. Doris zögert. Wie oft hat die Mutter gesagt, sie solle nie mit einem Fremden mitgehen!

Es ist, als ob der Fahrer ihre Gedanken errät. „Du brauchst keine Angst zu haben!“ sagt er, und dabei lacht er ganz harmlos. „Nun komm doch, zeig mir den Weg, dann kaufe ich dir auch eine Puppe mit richtigen Haaren.“

Inzwischen ist der Fremde ausgestiegen. „Du bist aber ängstlich“, sagt er leise und nimmt Doris an die Hand. Plötzlich reißt er das Mädchen mit einem Ruck zum Wagen. Das freundliche Lächeln ist weg. Statt dessen zischt er: „Du verflixtes kleines Ding, kommst du jetzt?“

Doris schreit so laut sie kann um Hilfe und wehrt sich mit Händen und Füßen. Auch Karin ruft gellend Hilfe herbei. Da stößt der Verbrecher Doris einfach zurück, springt in den Wagen, knallt die Tür zu und braust davon. Geistesgegenwärtig schaut Karin auf die Autonummer und ritzt sie mit einem Stein schnell in die Ziegelmauer, damit sie die Nummer nicht vergißt.

Doris ist totenblaß und zittert am ganzen Körper. Behutsam nimmt Karin ihre Freundin bei der Hand und bringt sie zu ihren Eltern. Die sind sehr erschrocken und doch heilfroh, daß es noch einmal gut gegangen ist.

Doris' Vater und Karin gehen sofort zu der roten Mauer, auf die Karin die Autonummer aufgemalt hat. Dann melden sie den ganzen Vorfall der Polizei. Die hat den bösen Kerl bald erwischt.

Doris hat wirklich Glück gehabt!

Wenn doch alle Kinder — Jungen und Mädchen — immer an die Regel denken möchten: „Geh' nie mit fremden Leuten mit, was sie dir auch versprechen!“

(Maria W. Hamacher, in: Hessisches Lesebuch, Bd. 3, S. 105)

Arbeitsmaterial 5

1.



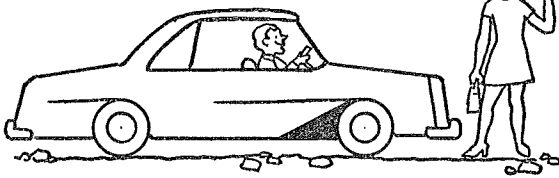
Du hast Durst?
Da ist eine Colaflasche.
Achte auf den Verschuß.

2.

Da baut einen
ein Schiff auf
einem Berg.
Weit und breit ist
kein Fluß, kein See, kein Meer.



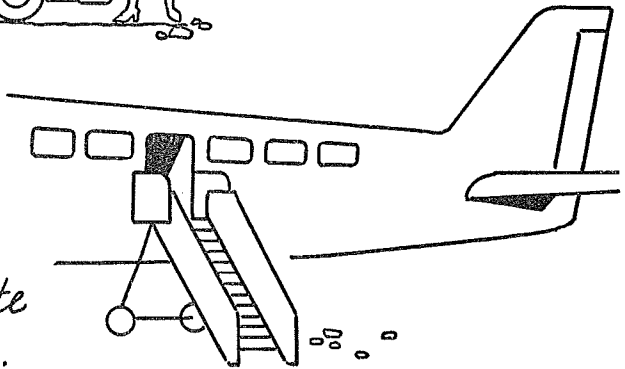
3.



Das Mädchen
hat einen
weiten Heimweg.

4.

Es wird
behauptet:
Das Flugzeug
ist das sicherste
Verkehrsmittel.



Arbeitsmaterial 6

Wer ist die richtige Mutter?

Neun Jahre lang waren Herr und Frau Callaway die Eltern der kleinen Jeanette. Das Mädchen wußte es nicht anders. Schon als ganz kleines Kind hatte ihre Mutter sie hergegeben. Im Hause ihrer Pflegeeltern war Jeanette aufgewachsen. Hier hatte sie laufen gelernt. An der Hand ihrer Pflegemutter war sie zum erstenmal zur Schule gegangen, John Callaway hatte ihr bei ihren Hausaufgaben geholfen, sie getröstet, wenn sie Kummer hatte, mit ihr gelacht, wenn sie sich freute, sie gepflegt, wenn sie krank gewesen war.

Nun soll Jeanette ihre Pflegeeltern verlassen und nach Hause zurückkehren, zu der Frau, die ihr das Leben gegeben hat, die sie aber nicht kennt, in ein Haus, das ihr fremd ist. Sechs Geschwister warten auf sie, drei Buben und drei Mädchen, unbekannte Kinder für die kleine Jeanette.

Seit Monaten hat das Gericht das Schicksal des Kindes verhandelt. Die Bewohner des Städtchens Brighton, in dem Jeanette wohnt, haben Unterschriften gesammelt und das Vormundschaftsgericht gebeten, das Kind bei seinen Pflegeeltern zu lassen. Umsonst!

Heute ist der Tag der Entscheidung. Jeanette muß ihre Pflegeeltern verlassen. Ein Auto fährt vor. Polizisten, eine Frau vom Jugendamt und ihre Helfer führen das weinende Kind aus dem Haus. Verzweifelt klammert es sich an seine Pflegemutter. Es hilft nichts. Nachbarn und Freunde müssen zusehen, wie das kleine Mädchen in das Auto gesetzt und weggebracht wird.

(nach: TV — Hören und Sehen, Heft 44/1970)

Arbeitsmaterial 7

Rembrandt, Hundertguldenblatt (1649)

Als Handbild: Meisterbilder zur Bibel (Verlag Junge Gemeinde, Stuttgart), Mappe I, Bild 7, (DM 0,20 — Mengenrabatt)

Als Dia (mit Detailaufnahmen): Burckhardt Haus, Gelnhausen, U 129 (11 Bilder).
Ev. Zentralbildkammer, Witten, ZB 28 (22 Bilder)

Arbeitsmaterial 8

Die ersten Schüler (Luk. 5, 1—11)

Einmal stand Jesus am See Genezareth. Die Leute drängten sich um ihn und wollten Gottes Wort hören. Da sah er zwei Boote am Strand. Die Fischer waren ausgestiegen und wuschen ihre Netze. So ging er in das eine Boot, das dem Simon gehörte, und bat ihn, etwas vom Ufer abzustoßen. Er saß im Boot und sprach zu der Menge.

Anschließend sagte er zu Simon: Fahre noch weiter hinaus, wo das Wasser tief ist, und wirf mit deinen Leuten die Netze zum Fang aus. Simon erwiderte: Herr, wir haben uns die ganze Nacht angestrengt und trotzdem nichts gefangen. Aber wenn du es sagst, will ich die Netze noch einmal auswerfen. Sie warfen die Netze aus und fingen so viele Fische, daß die Netze zerrissen. Sie mußten den Fischern im andern Boot winken, daß sie ihnen zu Hilfe kamen.

Beide Boote waren schließlich so überladen, daß sie fast untergingen. Als Simon Petrus das sah, fiel er vor Jesus auf die Knie und sagte: Herr, geh fort von mir! Ich bin ein gottloser Mensch. Denn er und alle andern Fischer waren über diesen gewaltigen Fang sehr erschrocken, ebenso seine beiden Partner Jakobus und Johannes, die Söhne des Zebedäus. Jesus sagte zu Simon: Habt keine Angst! In Zukunft werdet ihr eure Netze nach Menschen auswerfen. Sie zogen die Boote ans Ufer, ließen alles zurück und gingen mit Jesus.

(aus: NT 68)

Fragen an Petrus:

Du hast dich entschlossen, von heute an bei Jesus zu bleiben.

1. Woher kennst du ihn eigentlich?
2. Weißt du, was die Leute über ihn sagen?
3. Du hast die ganze Nacht gearbeitet. Du warst doch sicher müde, warum bist du nicht nach Hause gegangen?
4. Du bist doch Fischer. Du weißt doch, daß bei Tage draußen unten im See keine Fische zu finden sind. Warum bist du trotzdem hinausgefahren?
5. Du hast doch jetzt viel verdient und könntest gut leben. Warum verläßt du alles und gehst mit ihm? Was gefällt dir denn so an ihm?

Arbeitsmaterial 9

Erarbeitung von Matth. 9, 9–13

Der Zöllner Matthäus

Stegreifspiel:

1. Szene:

Zwei fromme Juden, Pharisäer, wandern durch das Stadttor in die Stadt. Sie kommen auf ihrem Weg an Matthäus vorbei, der dort an seiner Zollstelle sitzt, um Gebühren einzuziehen. Sie würdigen den Zöllner keines Blicks, bleiben in einiger Entfernung vom Stadttor stehen und machen ihrem Herzen Luft, indem sie im Gespräch über den verruchten Verräter und Dieb Matthäus schimpfen.

2. Szene:

Die beiden sind noch damit beschäftigt, die Schandtaten eines Zöllners aufzuzählen, als der eine plötzlich mitten im Satz abbricht und auf eine Gruppe von Menschen deutet, die sich von draußen dem Stadttor nähert. In einem dieser Leute erkennen die zwei Pharisäer Jesus, von dem sie schon manche erstaunliche Geschichte gehört haben.

Sie erwarten zunächst, daß er ebenso wie sie den Zöllner mit Verachtung straft, trauen aber ihren Augen kaum, als sie feststellen, daß Jesus mit freundlichem Gesicht auf Matthäus zugeht; ihre Überraschung steigert sich, als sie hören, wie Jesus den Zöllner anspricht. Fassungslos hören sie, daß Jesus diesen von allen anständigen Menschen verhaßten Kerl auffordert, mit ihnen zu gehen. Kopfschüttelnd, verständnislos schauen die beiden der Gruppe mit Jesus und dem Zöllner Matthäus nach.

3. Szene:

Es ist Abend. Die zwei Pharisäer kommen neugierig zum Hause des Matthäus, aus dessen offenem Fenster der fröhliche Lärm einer plaudernden, lachenden Gesellschaft zu hören ist. Sie versuchen, einen Blick in das hellerleuchtete Haus des Zöllners Matthäus zu tun. Da sitzt Jesus mitten unter einer ganzen Bande von Zöllnern, neben ihm Matthäus. Auch Jesu Jünger sind dabei. Da kommt gerade einer von ihnen zur Tür heraus. Die beiden Pharisäer nützen die Gelegenheit, von ihm Auskunft über Jesu unbegreifliches Verhalten zu bekommen. Sie erklären diesem Jünger, daß sie Jesus für einen ehrenwerten Juden gehalten hatten, aber durch das, was sie heute erlebt hatten, völlig ratlos geworden sind. Der Jünger versteht die Frage der Pharisäer gut. Auch sie, die Jünger, hätten Jesus schon oft gefragt, warum er sich mit so verachteten Menschen abgibt, wie mit diesem Zöllner. Dann gibt er den beiden die Antwort Jesu und spricht von den Kranken, die den Arzt brauchen. (Was die beiden Pharisäer vor dem Haus des Matthäus sehen und hören, muß aus ihren Worten und Gesten zu entnehmen sein.)

Anspiel:

Hans, Gert, Walter und Wolfgang spielen mit Gerts Autorennbahn.

Die Autos rasen auf der Rennbahn entlang, fliegen aus den Kurven, werden wieder eingesetzt, rasen erneut los, verlangsamten die Fahrt, stoppen, starten erneut.

- Gert: Toll, wie mein Auto läuft!
Mensch Walter, laß es doch stehen. Du kannst deine Karre auch einsetzen, ohne mich dabei zu behindern.
- Walter: Schon gut, er fährt ja schon wieder.
- Wolfgang: Rasant, rasant! — Weg mit deiner lahmen Ente, Hans. Vorbei! Schon vorbei! — So ein Mist! Jetzt ist er auch noch aus der Bahn geflogen!
- Hans: Bravo, du Großmaul. Jetzt bin ich vorn!
- Wolfgang: Halt die Klappe! Du hast Glück gehabt, sonst nichts. Warte, wenn mein Auto wieder im Rennen ist.
— Wo ist denn mein Wagen?
- Gert: Hattest du nicht den roten?
- Wolfgang: Klar! Eben lag er doch noch da, direkt neben der Bahn hinter dem Stuhlbein.
Er ist weg! Wer hat ihn genommen?
Du, Walter?
- Walter: Nein. — Warum gerade ich?
- Wolfgang: Hast du letzte Woche meinen Füller genommen oder nicht?
- Walter: Ja, aber . . .
- Hans: Was heißt hier aber?
- Walter: Ich habe das Auto nicht! Bitte, ihr könnt meine Taschen durchsuchen.
- Wolfgang: Wer weiß, wo du es hingesteckt hast!

Bernhard Maxin — Hansgeorg Meyer — Arthur Rühl

Aufrechterhaltung des Lebensraums für Mensch, Tier und Pflanze

Lebensschutz als Aufgabe für alle

Unterrichtsprojekt für die Sekundarstufe II (Revisionsstand: 15. 1. 1972)

Zeitbedarf: ca. 3 bis 5 Stunden

Vorbemerkungen:

1. Die Arbeit mit dem vorliegenden Unterrichtsmodell setzt eine intensive Beschäftigung mit der Problematik der Umweltverschmutzung voraus. Wir empfehlen am Ende unserer Darlegungen Bücher und Zeitschriften, die sich sowohl für die persönliche Orientierung wie für die Verwendung im Unterricht eignen und auch für die Schülerbüchereien angeschafft werden können und sollten.

2. Das Projekt versteht sich nicht als programmierter Unterricht, auch nicht als fertiges Modell, das man in ein paar Stunden „durchnehmen“ kann. Bei der exakten Unterrichtsplanung können einzelne Elemente ohne weiteres erweitert oder auch ausgelassen werden, zusätzliche Lernziele können und sollten ergänzend formuliert werden.

3. Wir haben dieses Modell in der Zeit von September bis Dezember 1971 in Berufsschulklassen der Fachrichtungen Metall, Graphik, Nahrung und Chemie unter gruppenpädagogischen Gesichtspunkten erprobt und unsere Erfahrungen ausgewertet. Doch lassen sich hier aus technischen Gründen nicht alle Elemente, Denkanstöße und Fragen für das Unterrichtsverfahren anbringen. Wer jedoch mit lernzielorientiertem Material umzugehen versteht, wird das Wesentliche für die Behandlung des Themas finden. Wer nicht über die z. T. sehr eindrucksvollen Karikaturen aus der Tagespresse zur Zerstörung des Lebensraumes verfügt bzw. die Holzschnitte von Friedrich Diehl nicht kennt, der möge sich an das Religionspädagogische Amt der EKHN in Darmstadt, Dieburger Straße 201, wenden. Von dort erhält er – soweit der Vorrat reicht – das Material zur eigenen Vervielfältigung zugeschiedt.

Zielsetzungen:

Globalziel: Die Bedrohung des Menschen und seines Lebensraumes (Tier, Pflanze) durch die heutige Umweltvernichtung durchschauen, die Verantwortung des einzelnen und der Industriegesellschaft erkennen und Vorschläge zu Lösungen und eigenem Engagement um der Zukunft des Menschen willen erarbeiten.

Teilziele:

1. Konkrete Beispiele für Umweltverschmutzung kennenlernen und auf ihre Ursachen hin befragen. Feststellen, welche Fälle von Umweltverschmutzung, Lärm-belästigung und Zersiedelung von Wissenschaftlern als lebensbedrohend bezeichnet werden.
2. Den Auftrag zur Schaffung und Erhaltung menschenwürdigen Lebensraumes als Aufgabe christlicher Verantwortung erkennen.
3. Die Frage reflektieren, wie wir heute dem Schöpfungsauftrag des Menschen gerecht werden.
4. Die heute gemachten Vorschläge zur Reduzierung der Umweltverschmutzung kritisch beurteilen.
5. Erkennen, daß diese Bedrohung nicht individuell, sondern nur durch gesellschaftliche Anstrengungen und Maßnahmen reduziert werden kann.
6. Eigene Vorschläge zur Problemlösung machen und Möglichkeiten eigenen verantwortlichen Verhaltens und Engagements aufzeigen.

Begründung

Ein moderner Fetisch ist der technische Fortschritt und der maßlose Konsum geworden. Die technisierte und chemisierte Welt kann morgen schon zum Friedhof allen Lebens werden. Deswegen kann der RU an den Fragen der Umweltgefahren und des Lebensschutzes nicht vorübergehen. Es muß allseits nach Lösungen gesucht werden; Vor- und Nachteile, Nutzen und Schaden der Systeme sind kritisch gegeneinander abzuwägen, um ein Ökosystem (Gleichgewichtszustand) zu schaffen, das den Lebensraum des Menschen erhält. Umweltthemen sind eminent wichtige Themen des RU in der Sekundarstufe, weil die Schüler hierbei – sehr viel mehr als in andern Bereichen – erkennen können, wie sie unmittelbar betroffen sind. Das Entscheidungsverhalten kann und muß mit dem Ziel der Bewußtseinsbildung rechtzeitig geübt werden.

Unterrichtsplanung

Lernziel	Thematik	Methode	Medien
1. Konkrete Beispiele für Umweltverschmutzung kennenlernen und auf ihre Ursachen hin befragen. Feststellen, welche Fälle von Umweltverschmutzung, Lärmbelästigung und Zersiedlung von Wissenschaftlern als lebensbedrohend bezeichnet werden.	Wo und wie liegen die Probleme?	Schildern Sie die in den vorliegenden Bildern und Texten aufgezeigten Probleme!	Bilder und Karikaturen zu Umweltproblemen (Zeitungen) Tafel: 1, 2, 3, 4, 5, ... Element 1
	1. Verkehr und Fluglärm	Gruppenarbeit in 5 Arbeitskreisen mit der Fragestellung:	
	2. Industrie	1. Welche Formen der Umweltverschmutzung liegen hier vor? 2. Wie kommt es dazu?	Tafel (Beiträge festhalten) Element 2
	3. Müll	Eigene Probleme der Müllbeseitigung darstellen lassen (Wohnung, Nachbarschaft und Betrieb)	
	4. Wasser	Welche aktuellen Probleme werden in den Tageszeitungen häufig dargestellt?	Element 3
2. Den Auftrag zur Schaffung und Erhaltung menschenwürdigen Lebensraumes als Aufgabe christl. Verantwortung erkennen.	5. Zersiedlung	Wie sollte in Zukunft gebaut werden? Und wo?	Element 4
	Es gibt heute Berechnungen darüber, wann wir uns selber umgebracht haben werden. Wann ist es soweit? Sind wir noch Herr über Natur und Technik?	Stillarbeit in 3 Arbeitskreisen: Was wollen diese Bilder aussagen? Worin stimmen sie überein? Hereinnahme von Filmen	Elemente 5, 6, 7 Farbfilm „Alarm, Alarm“ (Landesfilmdienst) oder Zeichentrickfilm „Maschine“
3. Die Frage reflektieren, wie wir heute dem Schöpfungsauftrag des Menschen gerecht werden.	Die Frage nach dem Menschen (Entfremdung des Schöpfungsauftrages)	Arbeitsbogen mit Fragen für die Schüler; anschließend Auswertung der schriftlichen Beiträge	Element 8

Lernziel	Thematik	Methode	Medien
4. Die heute gemachten Vorschläge zur Reduzierung der Umweltzerstörung kritisch beurteilen.	Wirtschaftssysteme erweisen sich als umweltzerstörend. Probleme: Profitmaximierung vor Verantwortung? Interessenkonflikte dominieren.	Information durch Gruppenarbeit: 3 Arbeitskreise: Woran liegt es, daß wir das Problem nicht gelöst haben?	Element 9 Element 10
		Wie kommt es zu den Konflikten? Diskussion	Element 11
		Information durch Gruppenarbeit: 3 Arbeitskreise	Element 12
5. Erkennen, daß diese Bedrohung nicht individuell, sondern nur durch gesellschaftliche Anstrengungen und Maßnahmen reduziert werden kann.	Problemlösungen durch Reform-Modelle: 1. Jeder Verursacher hat seinen Beitrag zur Behebung zu leisten. 2. Opfer sind erforderlich vom einzelnen wie von der Industriegesellschaft. (Sozialbindung des Eigentums; Zweckbindung von Steuermitteln?! Umschichtung des Volksvermögens?! Verdienstabzug?!)	Für die Sauberkeit ein zweites Mal bezahlen?	Element 13
		Was ist die dringlichste Aufgabe bei der Sicherung des Lebensraumes?	Element 13
		An welchen Aktionen würden Sie sich beteiligen?	Die dritte Gruppe befaßt sich mit Bürgerinitiativen und andern Reformvorschlägen
6. Eigene Vorschläge zur Problemlösung machen und Möglichkeiten eigenen verantwortlichen Verhaltens und Engagements aufzeigen.	Das Ökosystem eines Lebensraumes ist ebenso wichtig wie das Wirtschafts- und Sozialsystem. Daher verschwenderische Produktion bekämpfen. Unsere Zukunft fordert sozial-ethisches Verhalten. Teilnahme an Entscheidungsprozessen sollte erste Bürgerpflicht sein.	Gruppenarbeit mit der Fragestellung: Welchen Beitrag zur Reduzierung der Umweltgefahren könnten Sie leisten? (Diskussion) Fortsetzung der Gruppenarbeit in Richtung: Was tun wir für den Umweltschutz?	Element 14 Element 15 später: Element 16
		Stillarbeit mit Fragebogen (Rückkoppelung)	Element 17

Arbeitsmaterial

Element 1

Lärm

Es gibt keine genaue Definition für Lärm; Geräusche wirken auf den einzelnen verschieden lästig. Die aus einem Beatschuppen kommende Musik wird von Älteren als Lärm empfunden. Der Lärm der Baumaschinen wirkt auf den daran gewöhnten Arbeiter anders als auf die Sekretärin, die bei geöffnetem Fenster an der Schreibmaschine sitzt und sich konzentrieren muß. Jeder zweite Einwohner der BRD fühlt sich durch Lärm belästigt, am meisten vom Straßenlärm, an zweiter Stelle vom Fluglärm.

Es handelt sich dabei nicht mehr nur um Belästigung, sondern schon in vielen Bereichen um gesundheitliche Störung und Gefährdung. Das ständige Anwachsen des Straßenverkehrs, die Verdichtung des Flugbetriebs mit immer größeren Maschinen, die Vermehrung der gewerblichen Industrie, die zunehmende Verwendung technischer Geräte zum allgemeinen Gebrauch (Küchenmaschine – Teppichklopfer – Rasenmäher) führen unvermeidlich zu neuen und immer stärkeren Lärmquellen, ganz abgesehen von dem Lärm, den die Baumaschinen beim Wohnungsbau und die Rammen und Großbagger beim Bau neuer Straßen und Untergrundbahnen verursachen.

Der Straßenlärm hat sich seit dem Zweiten Weltkrieg verdoppelt. Heute verkehren in der BRD 14 Mio. Pkw und 1 Mio. Lkw, in wenigen Jahren werden 20 Mio. Kraftfahrzeuge zugelassen sein. In den letzten 10 Jahren hat sich die Zahl der gelandeten und gestarteten Flugzeuge im Tagesdurchschnitt mehr als verdoppelt. Um die Maschinen besser auszulasten, befördern die Flugzeuge in der Nacht die Post zwischen den Großstädten. Arbeiter von Baufirmen, Angestellte, die viel auf dem Fluggelände zu tun haben, klagen häufig über Schwerhörigkeit. Ebenso auch Jugendliche, die sich viel und lange in Beatschuppen aufhielten. Wo ständiger Lärm noch nicht die Gehörorgane schädigt, ruft er jedoch Störungen im vegetativen Nervensystem hervor, damit verbunden sind Durchblutungsstörungen und Veränderungen des Stoffwechsels. Lärm beeinflußt auch die Schlafiefe und kann zu Schlaflosigkeit führen. Die notwendige Erholung des Zentralnervensystems wird behindert.

Erträgliche Geräusche

- 10 Phon = leises Flüstern
- 20 Phon = ruhiger Garten
- 30 Phon = Uhrticken
- 40 Phon = ruhige Straße
- 50 Phon = Unterhaltungssprache / Schreibmaschine
- 60 Phon = laute Musik / offenes Fenster

Störende Geräusche

- 70 Phon = Eisenbahn / Straßenbahn
- 80 Phon = Motorrad mit Schalldämpfer, U-Bahn
- 90 Phon = sehr großer Straßenlärm
- 100 Phon = Motorrad ohne Schalldämpfer
- 110 Phon = Preßlufthammer
- 120 Phon = Flugzeugmotor

130 Phon = Schmerzschwelle

(nach: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 146)

Element 2

Müll

Die Menge der Abfallstoffe nimmt zu, z. B. in der BRD 1952 = 25 Millionen, 1969 = 60 Millionen m³ Hausmüll. 1970 erwartete man die Herstellung von Verpackungsmaterial im Wert von 12–13 Mrd. DM. Der Anteil der Kunststoffe an den Verpackungen stieg in 10 Jahren bis 1966 von 4,5 auf 16,1 %. Kunststoffe verrotten nicht. Durch Umstellung auf Öl-, Gas- und Fernheizung verringern sich die Möglichkeiten, Abfall im eigenen Haushalt zu verbrennen. Zahlreiche Mitbürger mißbrauchen leichtgängliche Waldstücke als Schuttbladeplätze.

Es mangelt an Ablagerungsflächen, vor allem in den Großstädten (steigende Grund- und Bodenpreise). Gleichzeitig werden die hygienischen Vorschriften für die Müllabladepätze, Schutz des Grundwassers usw. verschärft. In der BRD hatten 40 % der Haushalte keine Müllabfuhr. Nur 20 % des Mülls wurde 1969 verbrannt.

Beispiel: Wenn in der Stadt Hamburg auf Einwegflaschen umgestellt werden würde, bedeutete dies, daß jährlich 300 Millionen Flaschen mehr anfielen. Um diese Flaschen zu beseitigen, würden zusätzlich 58 000 Müllbehälter zu je 100 Liter, 23 Müllwagen, 140 Arbeitskräfte benötigt.

(nach: Informationen zur politischen Bildung, 146)

Element 3

Olpest – Phenollachs – umgekippte Flüsse – überdüngte Seen – Detergentien

Das Gift, das zwischen dem 19. und dem 27. Juni 1969 den ganzen Fischbestand des Rheins abwärts vom Binger Loch vernichtete, wirft die Frage auf, ob wir eigentlich auf ein Weiterleben im technischen Milieu schon eingerichtet sind.

Gewiß, Thiodan (ein Insektenvertilgungsmittel) im Rhein ist ein Sonderfall. Immerhin macht uns dieser Fall darauf aufmerksam, daß wir mehr und mehr, wenn auch nicht gerade von starken Giften, so doch von gewaltigen Mengen industriellen Abfalls eingekreist leben. Allein der Rhein schleppt täglich 7 000 Tonnen Schmutz, 12 000 Tonnen Ölabbfälle und 30 000 Tonnen Salze an seinen Anwohnern vorbei. Täglich! ... Etwa zur selben Zeit, als das Gift im Rhein alle Fische umbrachte und das Trinkwasser bedrohte, kam aus Schweden die Kunde, es ruhten dort 7 000 Tonnen Arsen, in Betonbehältern verpackt, seit den dreißiger Jahren auf dem Meeresboden. Die Behälter fallen jetzt langsam auseinander. Da man mit einem Zehntelgramm Arsen einen Menschen töten kann, würde die Menge, die bei Schweden auf dem Meeresgrund liegt, für die ganze Menschheit reichen. Und natürlich auch für die Seefische. Der Fall macht die Versenkung von Atommüll ins Meer erneut fragwürdig. Hat man schon Behälter, die nach 30, 40 Jahren noch dicht sind? Bei der langdauernden Giftigkeit von ‚strahlendem Müll‘ müßte man auf Behälter sinnen, die Jahrhunderte und Jahrtausende halten. ...

(Wolfgang Berkefeld in: DAS 27/69 – gekürzt)

Alles ist aus Wasser geworden.

(Grundsatz des Thales von Milet, um 600 v. Chr.)

„Ein Liter Kraftstoff genügt, um eine Million Liter Wasser ungenießbar zu machen. ... In Bundesgebiet laufen jährlich 30 000 bis 50 000 Tonnen Mineralöl aus ...“.

„Die Verölung durch die Industrie und die Schifffahrt hat so stark zugenommen, daß sich auf der Rheinsohle eine bis 40 cm starke Schlammsschicht gebildet hat ...“.

Wer an mich glaubt . . . , von dessen Leib werden Ströme lebendigen Wassers fließen.
(Johannes 7,38)

Frankfurt. Zehntausend Fische erstickten
im öligen Main.

Kein

Grund für die Bürger der Stadt
zu erschrecken.

Die

Strömung ist günstig,

sie treibt

das

Heer der silbernen Leichen,

der fliegengeschmückten,

rasch an den Quais vorbei.

Der Wind

verweht den Geruch,

ehe er unsere verletzten Sinne erreicht.

Alles

ist auf das beste geordnet.

(Hans Kasper)

(nach: W. Dietrich (Hrg.), Der Anstoß, Blätter für den Religionsunterricht, Blatt 117)

Element 4

Boden

Ein wichtiger Faktor für die menschliche Umwelt ist der Boden, auf dem der Mensch lebt, auf dem er arbeitet und sich erholt, auf dem er vor allem seine Nahrung gewinnt.

Beispiel:

Eine Grundfläche von $15 \times 15 = 225 \text{ m}^2$ erzeugt während der Vegetationszeit genügend Sauerstoff, um den Bedarf einer vierköpfigen Familie an Sauerstoff Tag für Tag zu decken.

Mit der Zunahme der Bevölkerung wird die je Einwohner verfügbare Fläche immer kleiner. Die Bevölkerungsdichte auf dem Gebiet der heutigen Bundesrepublik Deutschland betrug 1935 167 Einwohner je qkm, 1969 waren es 247 Einwohner. Berechnet man aber die Bevölkerung je qkm landwirtschaftlicher Nutzfläche, das sind Acker und Gartenland, Obstgärten, Wiesen und Weiden, Rebflächen, so ergaben das für 1935 je Einwohner 0,37 ha, für 1969 jedoch nur noch 0,23 ha. In der Zwischenzeit sind durch Wohnsiedlungen, Verkehrsanlagen, Bauten der gewerblichen und industriellen Wirtschaft der Landwirtschaft weite Flächen entzogen worden.

Das in Anspruch genommene Land liegt zum überwiegenden Teil in der Nähe der größeren Siedlungen, in den Ballungsgebieten, wo solche Flächen nicht nur als landwirtschaftliche Nutzfläche, sondern auch der Erholung oder als Reservefläche für die Versorgung mit Grundwasser dienen. Ebenso hat sich der Waldbestand stark vermindert, wengleich in letzter Zeit der Abgang an der einen Stelle durch Aufforstungen an anderen wieder ausgeglichen wird.

(aus: Informationen zur politischen Bildung 146)

Element 5



„Na, was darf's denn heute sein?“

Element 6

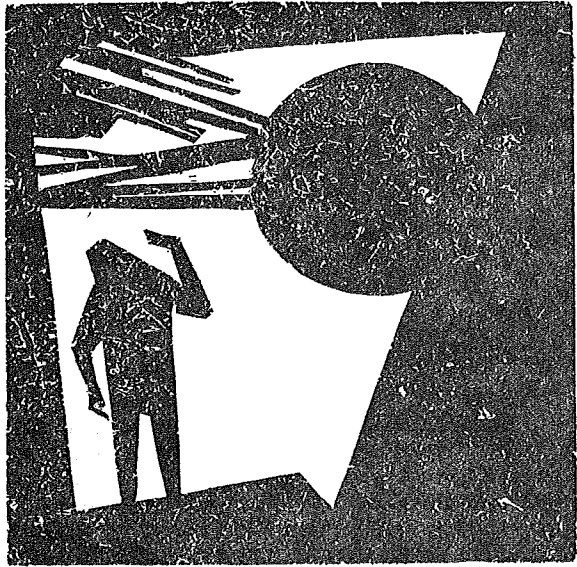
Die schwarze Sonne

Holzschnitt-Zyklus von Friedrich Diehl

Das Spiel ist aus

Schwarze Sonne über uns,
Schatten statt Licht auf der Welt,
Dunkelheit umgibt den Menschen,
der sein Spiel mit Gott verlor.
Die Schöpfung nach seinem,
des Menschen Bild,
die Herrschaft über sein Werk
ist ihm aus den Händen geglitten.
Das Chaos beginnt;
der schwarze Brand der Vernichtung
klagt den geblendeten Menschen an.
Seine Sonne leuchtet nicht mehr.
Das Spiel mit der Macht,
der Schritt über die Grenzen
fordert den letzten Preis:
Der Baum der Erkenntnis verwehlt.
Das Spiel ist aus.

Rainer Sürig



Element 7

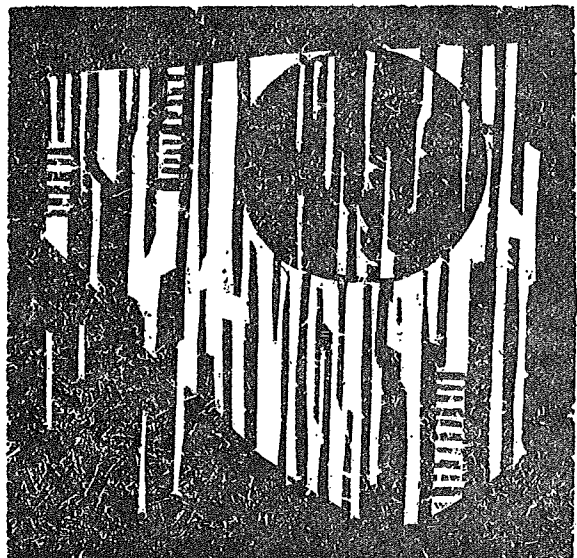
Die schwarze Sonne

Holzschnitt-Zyklus von Friedrich Diehl

Verwüstete Natur

Und die Erde ist wüst und leer —
wie vor dem Beginn aller Zeiten;
die verfinsterte Sonne
trauerverhagen.
Der letzte Atem der Natur,
die im Tod erstart,
klagt den maßlosen Menschen an.
Als er begann,
sich seine Welt zu formen,
ahnte er nichts
von der Gefahr seines Spiels
mit den Gesetzen der Natur.
Die Herrschaft über sein Werk
verlor er in seinem Wie-Gott-Sein.
Sein Hochmut stürzte ihn
und riß das Erschaffene mit.
Die Natur ist verwüstet.

Rainer Sürig



Element 8

Text aus 1. Mose 1,28:

„Und Gott segnete sie (den Mann und das Weib) und sprach zu ihnen: Seid fruchtbar und mehret euch und füllet die Erde und machet sie euch untertan, und herrschet über die Fische im Meer und die Vögel des Himmels, über das Vieh und alle Tiere, die sich auf der Erde regen!“

1. Welche Position soll nach dieser Aussage der Mensch auf der Erde einnehmen?
2. Wie beurteilen Sie das Verhalten des Menschen zur Natur heute?
3. Wer beherrscht heute nach Ihrer Meinung wen?
4. Wo liegen die entscheidenden Fehler dafür, daß die Erde zu einer Gefahr für den Menschen selbst geworden ist? (Insbesondere diese Frage ausführlicher beantworten).

Element 9

Wirtschaftssysteme und Umweltschutz

Auf einer Tagung über Umweltfragen 1970 in Tokio gab Prof. Erich Dahmen, Stockholm, auf die Frage: „Ist der Grad der Verschmutzung unter den verschiedenen Wirtschaftssystemen unterschiedlich?“ eine eindeutige Antwort: „Eine Gesamtuntersuchung der in den verschiedenen Ländern herrschenden Bedingungen führt zum eindeutigen Schluß, daß es verschiedene Grade der Umweltverschmutzung in jenen Ländern gibt, deren Entwicklungsstand verschieden ist, wobei auch die Bevölkerungsdichte, die Verstädterung, die geographischen und klimatischen Gegebenheiten eine Rolle spielen. Doch gibt es absolut keinen Beweis dafür, daß der Unterschied der Wirtschaftssysteme irgendeine Rolle spielt. Die staatseigenen Betriebe unterscheiden sich in nichts von den Privatunternehmen in bezug auf die Umweltverschmutzung. Allerdings soll das nicht heißen, daß es in gewissen Wirtschaftssystemen nicht leichter ist, die Umweltvernichtung zu bekämpfen.“

Prof. Marshall Goldman (USA) zitierte einen Ausschnitt aus der Zeitschrift „Das Leben in der Sowjetunion“: „Warum kann es in einem sozialistischen Land, dessen Verfassung ausdrücklich festlegt, daß das öffentliche Interesse nicht übergangen werden darf, vorkommen, daß die Industrie die Naturgrenze verletzt?“ „Theoretisch wird die Verschmutzung allgemein als Charakteristikum der Privatwirtschaft angesehen, welche bewußt das allgemeine Wohl und die sozialen Schäden aus ihren Überlegungen ausschließt, doch steht es damit in den sozialistischen Industrieländern nicht besser.“ In der Sowjetpresse wurde ausführlich auf das große Fischsterben im Finnischen Golf, im Kaspischen Meer, in der Wolga und im Don hingewiesen.

(H. Brabyn, in: Unesco-Kurier 7/1971 – gekürzt)

Wir suchen Antwort auf die Frage:

Wie verhalten sich die verschiedenen Wirtschaftssysteme zum Umweltschutz?

Element 10

Widerspruch der kapitalistischen bzw. sozialistischen Produktion

Nun wäre es allerdings verfehlt, in dem Kreislauf des Produzierens und Konsumierens einen Alleinschuldigen haftbar machen zu wollen. Die Reihumverdächtigungen sind längst im Gange. Die Pragmatiker handeln und argumentieren nach der Taktik „Halt den Dieb!“ und bleiben im Vorläufigen stecken. So konnte ein führendes Mitglied einer Bürgerinitiative gegen die Ansiedlung eines Großkraftwerkes ehrlicherweise bekennen: Im Grunde handeln wir doch alle nach der Devise „Heiliger Sankt Florian, behüt' mein Haus, zünd' and're an!“. Die Ideologen hingegen fällen Grundsatzurteile. „Die kapitalistischen Ausbeuter gefährden vorsätzlich die Gesundheit der Menschen, um ihre Profite zu sichern. . . Die Jagd nach Profit, das monopolkapitalistische Eigentum an den Produktionsmitteln und der erbitterte Konkurrenz-

kampf in der kapitalistischen Gesellschaft erweisen sich als unüberwindbare Schranken für eine sinnvolle Nutzung der Landschaft und ihrer Reichtümer“ – so der stellvertretende Vorsitzende des Ministerrats der DDR, W. Titel, anlässlich der Verabschiedung eines Umweltschutzgesetzes für die DDR im Jahre 1970. Aber auch dieses neue DDR-Gesetz, das die „gesamtgemeinschaftlichen Interessen“ als entscheidende Bezugspunkte des Umweltschutzes nennt, fordert immer wieder den „Schutz der Natur“ und die „effektive Nutzung der natürlichen Lebens- und Produktionsgrundlagen der Gesellschaft“. Was die generelle Praxis in den Ostblockländern zeigt, schlägt sich ein Stück weit auch an dem genannten Gesetz zur „sozialistischen Landeskultur“ in der DDR nieder: Auf den wirtschaftlichen Konkurrenzkampf mit dem Westen angelegt, kommt die sozialistische Gesellschaft nicht umhin, die Entwicklung neuer Produktionstechniken auf Profitmaximierung, Konsumsteigerung und Wachstum abzustellen, so sehr auch die „gesamtgemeinschaftlichen Interessen“ beschworen werden.

Damit ist aber nun keineswegs der Erweis für die Richtigkeit und Güte der ökonomisch-gesellschaftlichen Grundlagen westlicher Demokratien erbracht; es stellt sich vielmehr die Frage nach der Humanität kapitalistischer Produktionsweisen mit letzter Dringlichkeit. „Die Umweltkatastrophe ist eine – vielleicht sogar die langfristig gefährlichste – Erscheinungsform des Grundwiderspruchs zwischen dem gesellschaftlichen Charakter der Produktion und der privaten Aneignung der Produktionsergebnisse“, schreibt G. Kade in den Gewerkschaftlichen Monatsheften. Mit der Umweltfrage stellt sich wieder einmal die Sinnfrage des menschlichen Lebens überhaupt.

(aus: Evangelische Kommentare 8/1971, S. 434)

Wir suchen Antwort auf die Frage:

Woran liegt es, daß unsere Gesellschaftsformen bis heute das Problem der Umweltverschmutzung (sprich Zerstörung) nicht gelöst haben?

Element 11

Konflikte mit dem Regierungsprogramm

Bedauerlicherweise nahmen auch das „Sofortprogramm der Bundesregierung“ zum Umweltschutz wie auch das „Umweltprogramm der Bundesregierung“ (Stand 15. 4. 1971) einen vordergründig technologischen Standpunkt ein. Von einer Regierung, die unter dem Motto der inneren Reformen aufgebrochen war, hätte man umfassendere Leitlinien und Richtwerte erwartet als eben die vorgesehenen Ausgaben und gesetzlichen Vorkehrungen für die unerläßliche Erforschung der Grundlagen und die Erprobung technologischer Umweltschutzverfahren. Gewiß heißt es da: „Es soll vielmehr ein neues umweltorientiertes Verständnis der Wirtschaft, der Raumordnung, des Städtebaus, der Agrarpolitik, des Verkehrs und des Konsums entwickelt werden.“ Wie aber soll das vonstatten gehen, wenn sich die Bundesregierung gleichzeitig zum Wächter dafür aufgerufen sieht, „daß die Leistungsfähigkeit der Volkswirtschaft durch die Maßnahmen des Umweltprogramms nicht überfordert wird“. In einer Situation, in der die Umwelzerstörung auf dem Weg über Sanierungsmaßnahmen die Leistungsfähigkeit der auf Konsumsteigerung und Profitmaximierung angelegten Volkswirtschaft zu beeinträchtigen beginnt, wäre es wenig sinnvoll, gerade diesen Prozeß einer begrenzenden und unter Umständen korrigierenden Rückkoppelung von vornherein unterbrechen zu wollen! Man sollte sich vielmehr dieser Entwicklung stellen, sie exemplarisch durchspielen und für die Praxis begrenzt freigeben, um herauszufinden, ob dieser Weg zur Lösung oder in die Notwendigkeit führt, systemverändernde Reformen zu planen und vorzunehmen.

Die gegenwärtige Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik – nicht nur dieser Regierung und dieses Staates – befindet sich längst auf dem Prüfstand einer umfassenderen Instanz, die wir heute Umwelt nennen. Sie kann nicht von vornherein als richtig

und ökologisch angemessen vorausgesetzt werden, und zwar deshalb nicht, weil sie sehr vordergründig am gegenwärtigen Gesellschafts- und Wirtschaftssystem orientiert bleibt, ohne daß das Gesamtsystem auf seine ihm innewohnenden Umstellungsmöglichkeiten hin ernsthaft analysiert würde, von systemverändernden Reformen gar nicht zu reden. Die letzten Verlautbarungen des Innenministers vom 7. Juli 1971 zur Finanzierung der Umweltkosten und zum Prioritätenprogramm lassen deutlich den Einfluß bestimmter Interessengruppen erkennen.

(aus: Ev. Kommentare 8/1971, S. 434)

Wir suchen Antwort auf die Frage:

Wie kommt es zu den Konflikten und wie sind sie zu beurteilen?

Element 12

Für die Sauberkeit bezahlen

Möglicherweise entscheidet sich beim Umweltschutz, ob es in Zukunft überhaupt noch „freie“ Unternehmer geben kann: Die Marktwirtschaft setzt zwar enorme Initiativen frei, aber sie macht zugleich das wirtschaftliche und industrielle Geschehen potentiell hemmungslos. Angesichts der elementaren Bedrohungen unserer Existenz vermute ich, daß die Alternative so lautet: Entweder es gelingt, die „freien“ Unternehmer auf ein Verhalten zu verpflichten, welches die menschliche Umwelt erhält, oder aber es wird nicht mehr lange „freie“ Unternehmer geben, und wir gehen den Weg in einen zentralistischen Planstaat.

Der Weg von der „naiven Marktwirtschaft“ zur „aufgeklärten Marktwirtschaft“ ist nur der erste Schritt einer Entwicklung, welche schließlich zu einer Politik führen muß, die nicht durch die Wirtschaft beherrscht wird. Diese Entwicklung kann durch eine weitsichtige Gesetzgebung eingeleitet werden: durch angemessene Gesetze können die Unternehmer zu umweltbewußtem Verhalten gebracht werden. Solange der verantwortungsbewußte Unternehmer die Aufwendungen für Umweltschutz mehr oder weniger freiwillig betreibt, verschlechtert er seine eigene Position gegenüber den verantwortungslosen Konkurrenten. Wenngleich die Steuergesetzgebung kein Zauberstab für den Umweltschutz ist, sollte man sie doch dazu nützen, Investitionen für diesen zu fördern und umweltfeindliche Produkte zu belasten.

Die Angaben über den finanziellen Aufwand zur Sauberhaltung von Luft, Wasser und Boden gehen weit auseinander. Ubereinstimmend zeigt sich jedoch, daß die notwendigen Aufwendungen für den Umweltschutz in der BRD in den nächsten Jahrzehnten in der Größenordnung von einhundert Milliarden DM liegen. Auf jeden Fall sind es Summen, die angesichts des Bundeshaushaltes von etwa einhundert Milliarden DM gigantisch und auch im Vergleich zum Bruttosozialprodukt von etwa 600 Milliarden DM noch sehr groß sind. Aber nicht nur beim Umweltschutz besteht ein riesiger Nachholbedarf, sondern auch beim Bildungssystem, beim Gesundheits- und Verkehrswesen. Hier müssen offensichtlich Entscheidungen getroffen werden, wo der Umweltschutz in der Prioritätenliste rangieren soll. . .

(K. Steinbuch in: Ev. Kommentare 6/1971, S. 333)

Das Battelle-Institut rechnet für die nächsten 15 Jahre mit insgesamt 130 Mrd. DM. Das Institut für Landschaftspflege und Naturschutz an der TH Hannover schätzt die Kosten *Umweltschutz und Umweltentwicklung* von 1971 bis 1980: Kläranlagen und Kanalisation 40 Mrd. DM, Luftreinhaltung und Müllbeseitigung 2 Mrd. DM, Sanierungsmaßnahmen zur Luft- und Gewässerreinhaltung 10 Mrd. DM, Betriebskosten 20 Mrd. DM, Forschung 10 Mrd. DM, Naturschutz 2,5 Mrd. DM, insgesamt mindestens 84,5 Milliarden DM.

(nach: Informationen zur politischen Bildung, 146)

Wir suchen Antwort auf die Frage:

Wer soll für die Kosten des Umweltschutzes aufkommen?

Letztlich ein ethisches Problem

Der Umweltschutz ist letztlich ein ethisches Problem. Hierauf stießen wir schon bei der Frage, ob es gelingt, die Unternehmer auf ein Verhalten zu verpflichten, das die menschliche Umwelt erhält, auch wenn die Rendite sinkt und die Aktienkurse fallen. Obwohl es die Wirtschaftstheoretiker seit mindestens 50 Jahren wissen, daß die privatwirtschaftliche Nutzenmaximierung nur ausnahmsweise mit der Maximierung des gesellschaftlichen Wohlstands zusammenfällt, beruht unsere Technostruktur immer noch überwiegend auf dieser Voraussetzung.

Was kann getan werden? Mich leitet vor allem die Sorge, daß im Wettrennen zwischen dem technischen Fortschritt und seiner Kontrolle der technische Fortschritt regelmäßig siegt und die Kontrolle unterliegt. Deshalb darf ich folgende Vorschläge machen:

1. Öffentliche Umweltschutz-Verhandlungen. Es müssen rasch öffentliche Verhandlungen, Hearings, beispielsweise im Fernsehen, veranstaltet werden, in denen die Bürger unseres Landes ihre Beschwerden vorbringen können und in denen die Beanstandungen geprüft und Abhilfen beraten werden.

2. Schaffung eines Umweltschutzzeichens für Betriebe. Bei gefährlichen Geräten ist es selbstverständlich, daß sie Gütezeichen, beispielsweise des VDE, tragen. Man müßte für Kommunen und Produktionsanlagen vergleichbare Gütezeichen einführen: Zeugnisse für sauberes Abwasser, einwandfreie Produktion, saubere Abluft usw. Die Öffentlichkeit müßte darüber unterrichtet werden, welche Betriebe in welchem Umfang sich umweltbewußt verhalten, und diese deshalb bevorzugen. Firmen, die sich den begründeten Forderungen des Schutzes nicht unterwerfen, sollten der öffentlichen Anprangerung ausgesetzt werden.

3. Einrichtung eines Bundesamtes für Umweltschutz. Dies soll einerseits die Überwachungsfunktionen im Bundesgebiet koordinieren und andererseits Abhilfemaßnahmen mit hoher Kompetenz verfügen. Es muß von wirtschaftlichen Interessen unabhängig sein und Einfluß auf die Regional- und Stadtplanung haben bzw. auch bei internationalen Planungen mitwirken.

4. Einrichtung von Instituten für technische Prognosen. In unserem Lande fehlen unabhängige Instanzen, welche die technischen Veränderungen systematisch und vorausschauend analysieren, drohende Gefahren rechtzeitig erkennen und mögliche Wege zu ihrer Abwendung suchen.

Hier müssen gleichzeitig drei Forderungen erfüllt werden:

Die inneren Zusammenhänge der Technostruktur müssen durchschaubar gemacht werden.

Die Auswirkungen technischer Veränderungen müssen an den Bedingungen der menschlichen Existenz gemessen werden.

Das Gesamtsystem muß widerstandsfähig sein gegenüber allen Versuchen, egoistische Interessen durchzusetzen.

Weiter muß die Lehre und Forschung auf dem Gebiet des Umweltschutzes forciert werden, besonders auch das interfakultative Gespräch zwischen den verschiedenen Experten, die zum Umweltschutz beitragen. Die Gesetzgebung muß unter dem Gesichtspunkt des Umweltschutzes systematisch überprüft werden. So sollte beispielsweise die unsinnige Besteuerung des Hubraumes bei Kraftfahrzeugen ersetzt werden durch die Besteuerung der Umweltbelastigung, vor allem der Produktion an Lärm und giftigen Abgasen.

Wir müssen wissen: Die bisherige technische Entwicklung führte durch die Aktivierung individueller Motivationen zu einer ungeheuren Produktion, aber gleichzeitig

zur Zerstörung des materiellen Gleichgewichts auf dieser Erde. Um das Gleichgewicht wieder herzustellen, bedarf es sozialer Verantwortung.

(K. Steinbuch, in: Ev. Kommentare 6/1971, S. 334 — gekürzt)

Wir suchen Antwort auf die Fragen:

1. Was kann getan werden?
2. Was ist die dringlichste Aufgabe bei der Sicherung des Lebensraumes?
3. Wie kann am wirksamsten gegen die Umweltzerstörung vorgegangen werden?

Element 14

Was tun Sie für den Umweltschutz?

Der Schutz der Welt, die uns umgibt, ist nicht nur ein modernes Schlagwort, sondern heute eine bittere Notwendigkeit, wenn wir nicht unseren Enkeln eine Welt hinterlassen wollen, deren Luft sie nicht mehr atmen, deren Wasser sie nicht mehr trinken und deren Nahrung sie nicht mehr essen können. „Ja, das ist Sache der Industrie . . .“, werden Sie sagen oder „Ja, da müssen die Politiker . . .“

Stimmt. Aber Sie und ich und wir alle müssen auch: nämlich aufwachen, vielleicht mit Hilfe von Bürgervereinigungen und ähnlichen Interessengruppen auf Industrie und Politiker einwirken, aber ebenso auch mal ein bißchen über unsere eigenen Gewohnheiten nachdenken. Da werden wir ganz schnell darauf kommen, daß jeder einzelne sein und wenn auch kleines Teilchen dazu beiträgt, die Gewässer voll Chemikalien zu pumpen und die Landschaft in einen Müllhaufen zu verwandeln. Das beginnt zu Hause:

Verscheuern Sie nicht gar so großzügig chemische Spül- und Putzmittel, daß ganze Schaumberge Toilette und Waschbecken verstopfen. Spielen Sie nicht Familie Saubermann, und kippen Sie nicht mehr Waschpulver in die Maschine als unbedingt nötig. Weißer als weiß wird die Wäsche davon doch nicht. Schütten Sie im Winter nicht eimerweise Streusalz auf die Gehsteige, damit die wenigen gequälten Bäume, die sich vielleicht noch vor dem modernen Städtebau haben retten können, am Leben bleiben. Wir spielen großspurig Wegwerf-Gesellschaft: Pappgeschirr und Flaschen, alte Matratzen, Fernseher, Radios verzeren nicht nur bei Sperrmüllabfuhr unsere Straßen, sondern ebenso Wiesen, Seeufer und Wälder. Sparsamkeit ist nicht mehr modern, wir sind gelehrige Schüler der Werbebosse geworden. „Der Alte muß 'raus“, „Trinken, genießen, wegwerfen“ und ähnliche Slogans sind leicht zu schlucken und ach, so bequem für die Gedankenlosen.

Wie wär's, wenn wir mal zur Abwechslung selbst denken würden? Wie wär's, wenn wir etwas sparsamer mit Chemikalien umgehen und z. B. altes Papier bis zur nächsten Sammlung für den Altwarenhändler aufheben würden, anstatt es im Wald zu „vergessen“? Jeder ist mitverantwortlich für den Schutz unserer Umwelt. Das sei auch jenen Hausbesitzern und Baugesellschaften ins Stammbuch geschrieben, die jeden Fetzen Erde, der neben ihren Häusern noch hervorlugt, zupflastern oder asphaltieren lassen, anstatt ihn zu bepflanzen. Jeder grüne Halm und jedes Blatt tragen dazu bei, den Sauerstoff in unseren Städten zu erhalten — daß etwa Asphalt und Steine Sauerstoff produzieren, ist noch nicht festgestellt worden.

Auch die Autofahrer unter uns seien zum Nachdenken angeregt: Ist es nötig, daß der Wagen an jedem Wochenende in einen Berg von Putzmittelschaum gehüllt wird? Daß der Motor länger als notwendig läuft, daß man beim Anfahren den Wagen hochjagt, damit er heult wie ein auf den Schwanz getretener Hund? Daß man bei nächtlicher Heimkehr die Wagentür mit Schwung zuknallt? Ruhe zu halten, gehört nämlich auch zum Umweltschutz!

(H. Steiner, in: Das ev. Darmstadt, 18. 7. 1971)

Element 15

Hausfrau zur Umweltverschmutzung

Die ganze Zeit überlege ich, was könnte von mir persönlich getan werden, um die Umweltverschmutzung zu verringern. Also habe ich begonnen, keine Einwegflaschen mehr zu kaufen, damit wir bis 1976 in der Bundesrepublik kein Matterhorn aus Müll haben. Ich finde es nicht sparsam, wenn von mir zuerst die Bezahlung der Einwegflaschen über den Verkaufspreis der Getränke verlangt wird und ich dann auch noch für die Kosten der Müllabfuhr, die sich in der nächsten Zeit meiner Ansicht nach verteuern muß, zur Kasse gebeten werde. Dann bedenke ich die Wasserverschmutzung, an der wir Hausfrauen durch unsere Waschmittel mitbeteiligt sind. Aber was könnte ich tun? Waschen muß ich, und solange kein „sauberes“ Waschmittel angeboten wird, muß ich wohl mithelfen, unsere Flüsse und Bäche zu verschmutzen. Ich habe mir überlegt, wenn die Waschmittelindustrie schon kein Mittel auf den Markt bringt, mit dem wir unbesorgt waschen können, sollten die Hersteller mithelfen, biologische Kläranlagen zu finanzieren. Können wir es überhaupt unseren Nachkommen gegenüber verantworten, unbedenklich die Dinge so laufen zu lassen, daß durch Verschmutzung jeder Art der Natur ins Handwerk gepfuscht wird? — Und als mir diese Verantwortung bewußt wurde, mußte ich an den Schöpfer dieser Welt denken. In der Bibel habe ich dann einen Abschnitt gefunden, der mir zu denken gab. Da steht u. a. geschrieben: „Es werden greuliche Zeiten kommen“ (2. Timotheus, Kapitel 3).

Daher finde ich, sollte nicht so viel von fehlenden Finanzen gesprochen werden. Es wäre in Bund und Ländern bestimmt möglich, verschiedene Vorhaben, die nicht unbedingt lebensnotwendig sind, für evtl. 2 bis 3 Jahre zurückzustellen und die Gelder ausschließlich für den Umweltschutz zu verwenden. Was wird meinen Enkelkindern eines Tages der schönste Kindergarten, das feudalste Schwimmbad und die größte Festhalle nützen, wenn sie infolge von Umweltverschmutzung gesundheitliche Schäden haben können, die sie am Besuch solcher Einrichtungen hindern werden?

U. Sch.

(Leserbrief, in: Darmstädter Tageblatt v. 17. 6. 1971)

Element 16

An den Entscheidungsprozessen teilnehmen

Mehr als bisher muß die Verwaltung die Bürger in Versammlungen, Ausschüssen, Orts- und Bezirksparlamenten zu den Entscheidungen über den Umweltschutz um ihre Meinung fragen und zur Entscheidung heranziehen, wenn eine Fabrik erweitert oder ein neues Werk errichtet werden soll, wenn neue Wege und Siedlungen, Spielplätze und Parks, Flugplätze und Kanäle oder Pipelines geplant werden. Hier liegt eine wichtige Funktion des neuen Städtebauförderungsgesetzes in Richtung auf eine humane Stadt.

Das Problem des Umweltschutzes ist vor allem eine Frage der Zukunft, also der Erziehung. Aktionen der Jugend, wie die zur Reinigung der Ufer des Bodensees, sind notwendig, um die Bevölkerung an ihre Verantwortung zu mahnen. Wer verschmutzt die Straßen und Plätze, die Bahnhöfe und Züge? Wer lagert Müll in der freien Natur ab? Wer verunreinigt Flüsse und Seen? — Wir alle sind mitverantwortlich! Dabei ist abzuwägen zwischen dem individuellen Freiheitsraum des einzelnen und der Rücksicht auf die Freiheitsräume der andern.

In Zukunft mag das *Ökosystem* eines Lebensraumes einmal ebenso wichtig sein wie das Wirtschafts- und Sozialsystem. Technischer und wirtschaftlicher Fortschritt waren bisher gekennzeichnet durch die Wachstumsrate. Sie ist erforderlich, damit in der Wirtschaft keine Stagnation eintritt. Im Ökosystem ist jedoch eine Stabilität notwendig, ein Gleichgewichtszustand, der nicht ungestraft kurzfristig im Sinne des ständigen Wachstums geändert werden darf. Schäden für den Menschen werden

bislang bagatellisiert, indem man sie als den Preis beschreibt, den der Mensch eben für den technischen (oder wirtschaftlichen) Fortschritt bezahlen müsse. Ist das aber ein Fortschritt, der mit der Gesundheit der Menschen bezahlt werden muß?

(Dr. W. W. Puls, in: Information zur polit. Bildung 146, S. 25)

Element 17

Fragebogen

1. Haben Sie den Eindruck, daß das Thema „Umweltverschmutzung“ künstlich hochgespielt wird oder ist es tatsächlich so schlimm?
2. Welchen Beitrag zur Reduzierung der Umweltgefahren könnten Sie leisten?
3. Was ist Ihrer Meinung nach die dringlichste Aufgabe bei der Sicherung unseres Lebensraumes?
4. Die Gewerkschaften sind heute der Meinung, daß der Umweltschutz zugleich ein Stück Arbeitsschutz bedeutet. Was hat sie getan bzw. was tut sie für den Umweltschutz?
5. Auch die Kirchen nehmen zu dem Problem der Umweltzerstörung Stellung. Wo liegen Ihrer Meinung nach die Aufgaben für sie?
6. Wer sollte Ihrer Meinung nach für die Kosten des Umweltschutzes (die nächsten 10 Jahre erfordern ca. 100 Milliarden DM) aufkommen?
7. Wären Sie bereit, sich an Aktionen zur Aufrechterhaltung des Lebensraumes für Mensch, Tier und Pflanze zu beteiligen?
 - a) Wenn ja, an welchen?
 - b) Wenn nein, warum nicht?

Literaturhinweise:

Informationen zur politischen Bildung 146/1971

(Diese Schrift ist unerlässlich für den Unterrichtenden — zu beziehen bei: Bundeszentrale für politische Bildung, 53 Bonn, Berliner Freiheit 77.)

Betrifft: Umweltschutz-Sofortprogramm der Bundesregierung. Heft 3, 1970. Öffentlichkeitsarbeit des Bundesministeriums des Innern.

Zusammenfassung der wichtigsten Fragen des Umweltschutzes mit einigen Graphiken in einer handlichen kleinen Broschüre.)

R. Carson, Der Stumme Frühling, Biederstein Verlag, München 1963 (auch als dtv-Taschenbuch 476).

(Die Amerikanerin hat mit diesem Werk die leidenschaftliche Diskussion über die chemischen Mittel zur Bekämpfung tierischer Schädlinge und ihre Nachwirkung im Boden entfacht. Das inzwischen fast klassische Werk hat auch heute noch nichts von seiner Bedeutung verloren.)

P. Farb, Die Ökologie. (Life — Wunder der Natur) Time — Life International, Amsterdam 1965.

(Eine leicht lesbare, populärwissenschaftliche Einführung in die Probleme der Ökologie, die wie alle Bände der Reihe reich illustriert ist und auch den Nichtbiologen angeht.)

E. Egli, Natur in Not — Gefahren der Zivilisationslandschaft. Hallwag Verlag, Bern und Stuttgart 1970.

(Der Schweizer Verfasser beschreibt in eindrucksvoller Weise die Schäden, die die Maßnahmen des Menschen in der Natur hervorrufen.)

Th. Löbsack, Der Atem der Erde. Deutscher Taschenbuch-Verlag, München (dtv 101). (Unter den „Wundern und Rätseln der Luft“ schildert der bekannte Autor auch den Kreislauf der Stoffe, die verpestete Luft, Klimaänderungen und Strahlungsgefahren.)

G. Taylor, Das Selbstmordprogramm. Zukunft oder Untergang der Menschheit. G. B. Fischer, Frankfurt 1971.

(Der Autor, ein englischer Biologe, ist durch sein Werk „Die Biologische Zeitbombe“ berühmt geworden. In diesem Buch beschreibt er die ökologischen, klimatischen und genetischen Konsequenzen der ständigen, notwendigen Steigerung der Nahrungsmittel- und Energieproduktion. „Explodiert die Menschheit?“ und „Wann kommt das große Sterben?“ sind zwei Fragen, die er zu beantworten versucht.)

F. Thienemann, Leben und Umwelt. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek (rde 23). (Der bekannte Biologe schildert in diesem Taschenbuch den Gesamthaushalt der Natur und die Kräfte, die ihn erhalten und verändern.)

J. Voigt, Das große Gleichgewicht. Zerstörung oder Erhaltung unserer Umwelt. Rowohlt Verlag, Reinbek 1970 (rororo tele 17).

(Der ausführliche Kommentar zu einer mehrteiligen Fernsehsendung mit zahlreichen Abbildungen und guten Beispielen, die im Unterricht verwendet werden können.)

E. Odum, Ökologie (Moderne Biologie). BLV-Verlagsanstalt, München 1970.

(Eine ausgezeichnete wissenschaftliche Einführung in die komplexen Probleme des Naturhaushalts und der Ökologie insgesamt.)

Raumordnung in der BRD, Informationen zur politischen Bildung, Nr. 128 Mai/Juni 1968.

(Diese Schrift sollte stets berücksichtigt werden.)

Wolfgang Dietrich

Zwei didaktische Denkweisen

Eine idealtypische Konfrontation im Umriß

Die beiden umrissenen Gegentypen müssen nicht in Reinkultur vorkommen. Sie wurden jedoch bewußt in teilweise überzeichnender Weise pointiert, um zu einer Klärung und Differenzierung der Positionen und ihrer Relevanz für den Religionsunterricht beizutragen. Dabei handelt es sich ausdrücklich um innercurriculare Markierungen.

1

Typ A:

Der Ansatz wird deduktiv bei einer Normvorstellung gewählt, die an die Lerngruppe herangetragen wird.

Typ B:

Der Ansatz wird induktiv aus einer Fragesituation gewählt, die innerhalb einer Gesprächsgruppe ermittelt wird.

2

Typ A:

Der Weg wird ausschließlich vom vorher bestimmten Ziel her festgelegt und allein um dieses Zieles willen beschritten. Nebenwege sind daher als Abwege von vornherein auszuschließen.

Typ B:

Das Begehen des Weges kann selber ein Ziel sein, von dem aus vorher nicht wahrgenommene Orientierungs- und Zielpunkte in Sicht kommen. Nebenwege haben die produktive Funktion, reichere Perspektiven zu gewinnen.

3

Typ A:

Leitend ist ein konsequentes Telos-Denken. Im Zentrum steht der geschlossene Zielbegriff. Der Begriff des eindeutigen Ziels enthält zugleich die klare vorgegebene Antwort, auf die hin zu unterrichten ist,

Typ B:

Leitend ist ein erklärtes Initial-Denken. Im Zentrum steht der offene Frageansatz. Der scharf markierten Frage kann eine Vielzahl von Zielen und ein breites Spektrum möglicher Antworten entsprechen, die unterwegs zu sondieren sind.

4

Typ A:

Der sogenannte Stoff oder die Thematik wird im Blick auf das vorweg abstrahierte Ziel nachträglich ausgewählt. In Betracht kommt dabei nur derjenige bestimmte Aspekt, der auf der Linie des anvisierten Zieles liegt. Der ‚Stoff‘ erscheint durchgängig als Mittel zum Zweck.

Typ B:

Der sogenannte Stoff oder die Thematik wird aus dem Frageansatz heraus entdeckt oder wird selbst zum Ansatz engagierten Fragens. In den Blick gerät dabei das Thema in seiner komplexen Bezogenheit. Die ‚Sache‘ bleibt als Selbstzweck erhalten und wird in der ihr eigenen Würde gewahrt.

5

Typ A:

Der Unterrichtsverlauf ist bis hin zur Angabe der einzelnen Unterrichtsschritte sowie deren Länge und Dauer linear vorprogrammiert. Man rechnet damit, daß der vorfixierten Verlaufsstruktur in jeder Unterrichtsstunde gefolgt wird. Im Validierungsprozeß des feed back oder der Rückmeldung läßt sich die Programm-Angabe auf ein non-plus-ultra perfektionieren.

Typ B:

Der Unterrichtsverlauf ist elastisch gehalten und wird akzentuiert durch motivierende Schwerpunkte oder Wendestellen. Von daher wird mit unterschiedlichen Verlaufsmodellen gerechnet. Anstelle eines normierten und normativen Unterrichts-entwurfs oder Unterrichtsmodells wird eine Skala von Variationen angestrebt, die in jeder Stunde neue Aspekte zum gleichen Thema hinzugewinnen läßt.

6

Typ A:

Bis in Unterrichtsvorlagen hinein dominiert das ausgrenzende Schema von ‚falsch‘ und ‚richtig‘. Mathematische Entscheidbarkeit wird vorausgesetzt. Von der Denkform her, die auf sie angewendet wird, erhält jede Thematik den Anschein quantifizierender Verrechenbarkeit.

Typ B:

Neben die Wahrheit als feststellbare Richtigkeit tritt die Wahrheit, die – unter Umständen in stetem Widerstreit – zu bewähren ist. Diese Wahrheit des existentiellen Bereichs geht in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Begrifflichkeit nicht auf. Sie ist von anderer Qualität.

7

Typ A:

Der Unterricht ist von seiner Anlage her auf höchst mögliche Präzision des Begriffs eingestellt. Er läßt daher unscharf erscheinende Begriffe und Wörter mit Zwischentönen beiseite oder scheidet sie aus. — Das Kognitive hat eindeutig den Vorrang. Das Nicht-Kognitive erscheint als eine Realität zweiten Grades.

Typ B:

Der Unterricht ist von seiner Anlage her auf höchst mögliche Prägnanz des Ausdrucks eingestellt. Maßgebend ist dabei nicht die ausgrenzende Scharfrandigkeit des Begriffs, sondern die — womöglich vielschichtige und facettenreiche — Ausagemächtigkeit des Wortes oder des Bildsymbols, worin eine überbegriffliche Erkenntnisweise gleichen Ranges gegeben ist.

8

Typ A:

Das Unterrichtsziel ist auf eine vorentscheidene und letztlich unanzweifelbare Eindeutigkeit abgestellt. Ein Lernziel ist umso besser, je mehr es jegliche Alternative ausschließt. Die unwillkürlich vorschwebende anthropologische Leitvorstellung ist der Mensch ohne Alternative.

Typ B:

Die Unterrichtstendenz richtet sich auf Ermittlungen innerhalb der vieldeutigen Wirklichkeit. Ein Lernziel ist umso besser, je mehr es dazu anhält, Alternativen aufzudecken und auch von Gegenpositionen her zu denken. Die anthropologische Leitvorstellung ist der einem Freiraum von Alternativen ausgesetzte Mensch.

9

Typ A:

Das diskursive Verfahren bedarf keiner schöpferischen Potenzen. Kreativität ist eher ein Störfaktor. Auch wenn eine Rolle des Kreativen deklamatorisch behauptet wird, ist Kreativität wegen des Ideals der geradelinigen Erreichbarkeit im Grunde unerwünscht.

Typ B:

Die engagierte Phantasie als eine Kraft des Entwerfens, Vorstellens und Einbildens gehört zu den Fähigkeiten, die in erster Linie zu fördern sind. Das unterrichtliche Arrangement ist so einzurichten, daß Assoziation und Imagination individuell und in Gruppenprozessen sich einüben lassen.

10

Typ A:

Die Situation des Schülers als eine der curricularen Determinanten ist im voraus zu analysieren, wobei objektive Außenbefunde maßgebend sind. Den Ergebnissen der Analyse werden die Unterrichtsinhalte zugeordnet und eingepaßt. Diese Reihenfolge ist unumkehrbar.

Typ B:

Die Situation des Schülers ist nicht isoliert, sondern in bezogener Form und prozeßhaft zu erschließen. Der Unterrichtsinhalt kann korrelativ zur Situationserhellung beitragen oder sie erst bewirken, wobei ein komplexes Reaktionsfeld zum Vorschein kommt.

11

Typ A:

Die Lernziele sind hierarchisch aufgebaut innerhalb einer in sich geschlossenen Lernzielsystematik. Sie folgen aufeinander in logischer Konsequenz. Dieser zwingenden Aufeinanderfolge entspricht die Konzeption von Unterrichtsmodellen in zahlreichen didaktischen Sequenzen, wobei kein Glied fehlen darf und der streng systematisch zugewiesene Platz unaustauschbar bleibt.

Typ B:

Um Verhaltensfortschritte zu provozieren, kommen perspektivisch gebrochene unterrichtliche Ansätze und Verläufe der Lebenswirklichkeit am nächsten. Auch im kognitiven Bereich ist der illusionäre Schein logischer Zwangsläufigkeit zu durchkreuzen. Dem Voranschreiten in einem offenen Horizont entsprechen vielfach kombinierbare Unterrichtselemente in einem beweglichen Phasensystem.

12

Typ A:

Die übergreifenden Lernziele sind auf das äußerste formalisiert, um eine Eingliederung des Religionsunterrichts in das allgemeine Curriculum zu gewährleisten. Jede konkrete Bestimmtheit – etwa theologischer Art – wird in ein nachgeordnetes Feld minderen Belangs verwiesen. Es wird verfahren nach dem Grundsatz: *universalia ante rem*.

Typ B:

In der Lernzielbestimmung lassen sich mitschwingende konkrete Orientierungen nicht verleugnen. Religion läßt sich vom Prinzip der Besonderung nicht ablösen. Der exemplarischen Besonderung wird ein Rang zuerkannt im curricularen Gesamtrahmen, und sei es als Gegengewicht gegen einen formalistischen Absolutismus. Es wird verfahren nach dem Grundsatz: *universalia in re*.

13

Typ A:

Die Lernziele, die auf die Befähigung des Schülers ausgerichtet sind, werden vorformuliert als Direktiven für den Lehrer. Sie geben sich erklärtermaßen als Domäne des Lehrers und bilden ein gewisses Unterpfand für dessen Überlegenheit bzw. seinen Informations- oder Orientierungsvorsprung. In den hiernach verfaßten Unterrichtsmodellen sind die übergewichtigen Lehrerteile (Analysen und Lernzielkataloge) und die Schülerteile (Materialien) streng getrennt. Der Schülerteil erhält erst vom Lehrerteil her seine Bedeutung.

Typ B:

Die Lernziele, durch die und an denen der Schüler Verhaltensimpulse und Denkrichtungen gewinnen soll, werden in gemeinsamen Unterrichtsprozessen ermittelt. Sie sind den Schülern prinzipiell zugänglich und so gehalten, daß auch der Unterrichtende ständig Lernprozessen ausgesetzt ist. Die hieraus entworfenen Unterrichtsvorlagen versuchen, die Anweisungsteile möglichst in die Übungsteile einzuarbeiten und bei gleicher Vorgabe eine Handhabe zu bieten für gemeinsame Ermittlungsvorgänge und Forschungsvorhaben.

14

Typ A:

Die Lernzieldefinition zielt ab auf einen ebenso exakt definierbaren Transfer. Dabei leitet die Annahme einer doppelten Übertragbarkeit: der Übertragbarkeit der Situa-

30

tion und der Übertragbarkeit des richtigen Verhaltens in der Situation. Auf pädagogischem Feld wird nach der Kant'schen Prämisse gehandelt, daß mein als richtig definiertes Verhalten zum Verhaltensgesetz aller werden kann und werden soll.

Typ B:

Die angestrebte Effektivität des Unterrichts besteht nicht einfach in einem ungebrochenen Transfer. Ziel ist vielmehr ein kritisches Situationsbewußtsein, das der wechselnden Faktoren innerhalb der Situationen inne wird und sich ihrer letztlichen Unvergleichbarkeit stellt. Postuliert wird demnach ein Verhalten, das am Vergleichbaren das Unvergleichbare wahrnimmt und danach – das heißt gerade nicht in korrekter Imitation – handelt.

15

Typ A:

Das Lernziel unterliegt der Lernkontrolle. Dadurch wird am Lerngehalt wie auch am Lernverhalten scharf herausgesondert, was kontrollierbar ist. Für den Bereich der Religion bedeutet dies, daß von der Versuchsanordnung her der klare Glaubenssatz, das fixierte Vorstellungsschema, die sichere Verhaltensnorm, die statische Kasuistik und allgemein die Lehre vom Gesetz einen eindeutigen Vorrang erhalten. Was sich der Kontrolle entzieht, erweist dadurch seinen minderen Realitätsgehalt und bleibt möglicherweise ausgeblendet.

Typ B:

Mögliche Lernziele werden nicht einer generalisierenden Kontrolle unterworfen. Angestrebte Verhaltenskategorien kommen in Sicht, ohne durch die Kontrollform präjudiziert zu sein. Wo Kontrollen vorgenommen werden, geschehen sie in einer kritischen Beschränkung auf das Kontrollierbare. Dabei ist zu ‚kontrollieren‘, daß die der Kontrolle entzogenen Momente bewußt gehalten bleiben. Theologisch ist der Bereich des Unverfügbaren, pädagogisch der Bereich des Zweckfreien offenzuhalten.

16

Typ A:

Der Leistungsschule als einer Funktion der Leistungsgesellschaft ist Leistungsmessung unabdingbar. Der allgemeinen Leistungsskala oder dem herrschenden Punktesystem hat sich der Religionsunterricht an- und einzupassen, wenn er seinen Platz an der Schule behaupten und deren letztem Leistungsziel – der Studierfähigkeit – dienen will. Durch eine konsequent programmierte Lernstruktur wird er dem Leistungssystem gerecht.

Typ B:

Der Religionsunterricht fügt sich mit seinen Anforderungen dem schulisch notwendigen Leistungsrahmen ein. Er widerstreitet aber zugleich einer Hyperthropie oder Alleinherrschaft des Leistungsprinzips, wobei sein Grundmotiv ‚um des Menschen willen‘ auf den primären curricularen Ansatz zurückführt. Die Lernvorgänge verdeutlichen, daß dem Menschen eine andere Gerechtigkeit zukommt als die abschließliche Leistungsgerechtigkeit.

17

Typ A:

Die Innovationen für den Unterricht gehen von den pädagogischen Planungsstellen aus. Die Rückmeldungen aus der Praxis haben den Charakter korrigierender Bestätigungen. Am Ende der rücklaufenden Bestätigungen erscheint das normative Modell.

Typ B:

Die Innovationen für den Unterricht sind durch unterrichtliche Prozesse mitbestimmt. Die angeregten Reaktionen aus der Praxis nehmen den Charakter eigener Beiträge an. Die Ergebnisse bleiben vorläufiger Art. Ein überzeitlicher Normativismus wird durch den Wechsel der Situationen ausgeschlossen.

18

Typ A:

Das ausgearbeitete Unterrichtsmodell ist eine fertige Größe. Der Unterrichtende hat für den korrekten Ablauf zu sorgen. Die als hilfreich angesehene standardisierte Verlaufsform wird in jedem Fall durchgehalten.

Typ B:

Die Unterrichtsvorlagen sind unfertige Anlässe. Der Unterrichtende hat freie Hand für Modifikationen der strukturierten Handhabe. Er nimmt das Vorgegebene zum Anlaß, eine Vielzahl von Varianten zu erproben.

19

Typ A:

Der Religionsunterricht erhält eine kritische Tendenz, die sich von herkömmlichen Gestalten und Gehalten dieses Fachs erklärtermaßen absetzt. Es handelt sich dabei um eine formal rationale Kritik, die die Kriterien des gesamtschulischen Lernsystems gelten läßt und vom Bewußtsein gesellschaftlicher Notwendigkeit geleitet wird.

Typ B:

Der Religionsunterricht vertritt eine kritische Radikalität, die auch die eigene Position nicht unangefochten sein läßt. Diese —material prophetisch orientierte — Kritik behält sich den Einspruch gegen das religiöse System wie gegen das gesellschaftliche und das schulische System vor, sofern diese Systeme sich absolut setzen und die unbefangene Eröffnung der Lebensproblematik verstellen.

20

Typ A:

Der Religionsunterricht verpflichtet sich auf ein schulisches Globalziel wie dasjenige der Emanzipation. Die curriculare Intention ist ganz auf dieses Ziel fixiert, wobei das dirigistische Mittel dem höheren Zweck dienstbar gemacht werden kann. Das von der Anlage her zwangsläufige Endprodukt ist die kontrollierte Emanzipation.

Typ B:

Der Religionsunterricht verpflichtet sich auf einen in einem freiheitlichen Schulwesen bejahenswerten Weg wie den emanzipatorischen. Er meint, daß das Ziel nicht unabhängig vom Weg sein kann, sondern von diesem mitgestaltet wird. Indem er betont auf die freisetzenden Verlaufsformen achtet, fördert er in einer ihm gemäßen Weise das Ursprungsmotiv curricularen Denkens.

21

Typ A:

Die Beurteilungsform ist die abstrakte Klassifikation, die von einer als objektiv geltenden Norm ausgeht.

Typ B:

Die Einschätzungsweise ist die konkrete Charakterisierung, die auf jeweils besondere Individual- und Sozialprozesse eingeht.

32

Wie steht es mit der Kontrolle?

Kontrolle im unterrichtlichen Geschehen kann so verstanden werden: Die Schüler werden von Zeit zu Zeit abgefragt, mündlich oder schriftlich. Können sie vorge-schriebene Aussagen vorschriftsmäßig wiedergeben, oder – falls es nicht auf einen festgelegten Wortlaut ankommt – mit eigenen Worten sagen, was im Unterricht behandelt worden ist, dann zeigt diese Kontrolle, daß der Stoff sitzt, das Lernziel erreicht ist und der Lehrer mit einem neuen Kapitel beginnen kann.

Dabei ist nicht zu erwarten, daß alle Schüler einer Klasse bei dieser Kontrolle gleich gut abschneiden. Es gibt unterschiedliche Noten und einige Schüler erreichen das Klassenziel nicht.

Dieses Verständnis von Kontrolle entspricht nicht mehr den Anforderungen, die im Ablauf eines Lernprozesses heutzutage mit der Funktion einer Lernkontrolle verbunden werden. Der gesamte pädagogische Vorgang wird komplizierter gesehen. Die Unterrichtsstoffe bilden nur noch ein Teilstück, u. U. einen gar nicht so wichtigen und daher möglicherweise auswechselbaren Bestandteil im Bildungsgeschehen. Das Erreichen von Lernzielen, seien es Teilziele oder Klassenziele, läßt sich nicht mehr einseitig mit Abfragen von Wissensstoffen feststellen. Die Kontrolle ist mühsamer geworden und verlangt vom Lehrenden viele detaillierte Kenntnisse über Eigenarten des Lernprozesses, wie sie früher ein Pädagoge nicht zu wissen brauchte.

Dazu tritt als zusätzlicher Kontrollbereich die Selbstkontrolle des Lehrers. Sicher war sie schon früher dem gewissenhaften Pädagogen geläufig, aber im Rahmen der heutigen Lerntheorie hat auch diese Kontrolle einen erheblichen Umfang angenommen. Wir begegnen ihr auf der ganzen Strecke der didaktischen Betätigung, von den ersten Unterrichtsvorbereitungen über die Planung und den Unterrichtsverlauf bis zur weiterführenden Auswertung gehaltener Stunden.

Die Kontrolle ist die heilsame Unruhe im Curriculum, verkümmert sie, dann wird alles fraglich. Wer die Kontrolle bei Lernenden und Lehrenden ernst nimmt, handelt als verantwortungsbewußter Erzieher.

An literarischen Hinweisen fehlt es nicht. Nur zwei seien hier kurz erwähnt:

1. Im Calwer Verlag erschien 1971 in 2. Auflage

„Gruppenpädagogisches Unterrichtsverfahren für den RU“ von Franz Kaspar, ein handliches Buch von 119 Seiten. Wer es liest, merkt schnell, welch große Bedeutung dem Kontrollgeschehen zugemessen wird, und erhält gute konkrete Hilfen für seine praktische Arbeit.

2. Das „Handbuch der Unterrichtsforschung“,

1963/65 in Chicago erschienen, liegt jetzt in deutscher Bearbeitung vor. (Verlag J. Beltz, 1972, 3 Bände).

Es ist ein umfassendes Nachschlagewerk für jeden, der eigene Unterrichtsmethoden wissenschaftlich überprüfen will und dazu selbst erst eine Menge lernen muß.

Ich meine, die Zeit rückt heran, wo innerhalb der religionspädagogischen Produktion die Frage nach einer stichhaltigen Kontrolle aufgeworfen und verfolgt werden sollte. Neue Lehrpläne sind entstanden oder im Werden, neue Bücher für die Hand

des Schülers im RU sind auf dem Markt, wenn auch noch viele fehlen. Vor allem aber wird allenthalben mit Energie und Phantasie an Unterrichtsmodellen gearbeitet, die auf verschiedenen Wegen, z. B. auch in den SCHONBERGER HEFTEN unter die Religionslehrerschaft gebracht werden. Wir lesen dann in der Regel, sie seien „mehrfach im Unterricht erprobt und verbessert worden“. Erprobt nach welchen Kriterien?

Das soll kein Vorwurf sein und will niemanden die Freude verderben. Wir brauchen heute Anregungen und Vorschläge bis hin zu Materialsammlungen und sind dankbar, daß sie kommen, aber wir selbst spüren, daß wir damit erst am Anfang eines wissenschaftlichen Unterfangens stehen, das nur einen guten Fortgang nehmen kann, wenn viele mithelfen, daß die Kontrollen gelingen. Lernziele, Themenvorschläge, Aufrisse von Stundeneinheiten, Auswahl von geeignetem Material (seien es Texte oder Bilder) sind hoch willkommen und dringend nötig. Doch haben wir mit dem allen wenig erreicht, wenn nicht mit der Zeit deutlicher zum Ausdruck kommt, welche *methodischen Konsequenzen* diese Art von Religionsunterricht gebieterisch fordert. Mit anderen Worten: Die Modelle bleiben unvollkommen und – so praktisch sie sich geben – weithin Theorie, wenn nicht Erwägungen, Erkenntnisse und Anweisungen mitgeliefert (oder nachgeliefert) werden, die den Verbraucher zur Selbstkontrolle und zur Kontrolle des unterrichtlichen Geschehens anleiten.

Das Religionspädagogische Studienzentrum in Schönberg hat hier zweifellos eine ihm gemäßige Verpflichtung wahrzunehmen, bedarf aber der aktiven Mitarbeit vieler und richtet daher die Bitte an die Leser und Benutzer der SCHONEBERGER HEFTE, durch reflektierte Erfahrungsberichte mitzuhelfen, daß wir in der Religionspädagogik vorankommen und das Vertrauen rechtfertigen, das junge Lehrer und Lehrerinnen immer spürbarer dem Fach „Religion“ in der öffentlichen Schule entgegen bringen.

Lehrgänge und Tagungen

im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg

Übersicht über das 2. Halbjahr 1972

- I. Sonderlehrgang zur Vorbereitung auf die Erweiterungsprüfung im Fach
Evang. Religion (vgl. Amtsblatt des Hess. Kultusministers 10/1970,
S. 1240 ff)

Grundkurs 13. — 17. 11. 1972
(zwei Wochenendkurse folgen Anfang 1973)

II. Fortbildungstagungen

a) für Grundschule 23. — 25. 6. 1972
29. 9. — 1. 10. 1972

b) für Sekundarstufe I 10. — 12. 11. 1972
4. — 6. 12. 1972

c) für Sekundarstufe II
Gymnasien 7. — 9. 11. 1972
Berufsschulen 1. — 3. 12. 1972

d) für Sonderschulen 26. — 28. 6. 1972

e) für Teilnehmer früherer Lehrgänge
aus Erweiterungslehrgängen 13. — 15. 10. 1972
aus Ergänzungslehrgängen 28. — 30. 11. 1972
aus Bevollmächtigungstagungen 14. — 16. 12. 1972

III. Bevollmächtigungstagungen 16. — 17. 10. 1972
18. — 19. 10. 1972

Anfragen oder Anmeldungen zu den obenstehenden Lehrgängen oder
Tagungen möglichst frühzeitig erbeten an das Religionspädagogische Stu-
dienzentrum, 6242 Schönberg, Im Brühl 30 (Tel. 0 61 73 / 46 24 oder 51 61).

SCHÖNBERGER VERÖFFENTLICHUNGEN

Im Rahmen der Blätter für Religionsunterricht „der ANSTOSS“, Burckhardthaus-Verlag, Gelnhausen-Berlin, ist eine

SONDERREIHE **BILDER**

eröffnet worden. Mit diesem Angebot soll der Nachfrage nach dem exemplarischen Bild im Religionsunterricht entsprochen werden. Jedes Unterrichtsblatt enthält eine — zumeist kontrastreiche — thematische Komposition von drei bis sechs Bildern. Außerdem bilden einige Lieferungen — zu je vier Unterrichtsblättern — eine durchgehende aufeinander abgestimmte Sequenz. Fotos, Karikaturen, Grafiken, Bildentwürfe alter und neuer Kunst sind in wechselnden Konstellationen miteinander vereinigt oder aufeinander bezogen. Die visuellen Verdichtungen geben Gelegenheit, Situationen zu erhellen, ein Problembewußtsein zu schaffen, zum Mit-, Weiter- oder Gegendenken anzureizen. Assoziative Verfahren, Meditation und konsequente Reflexion sind gleichermaßen möglich. Der Spannungsbogen reicht vom ‚religiösen‘ Bild geprägter Tradition bis zum spontanen ‚Profan‘-Bild von mitbeteiligender Intensität. Die Darstellung gegenwärtiger Vorgänge, Gebärden, Verhaltensweisen und Entscheidungen nimmt den breitesten Raum ein. Herkunftsbezeichnungen und ursprüngliche Bildtitel werden im Impressum mitgeteilt; im übrigen ist auf Texte bewußt verzichtet. So ergeben sich vielfältige methodische Möglichkeiten — von der Bildwahl in Gruppenarbeit bis zum Entwerfen von Bildtexten. Der Unterricht kann sich auf ein einzelnes Bild beziehen, er kann sich an der Bildgruppe eines Blattes orientieren, er kann der Sequenz einer Lieferung folgen, er kann auch den Kontakt aufnehmen zu anderen Unterrichtsblättern, die in den Querweisen vermerkt sind.

Im einzelnen liegen vor:

145	Inne halten	146	Betende Hände	147	Hände hoch	148	Um-armt
149	Freiheitsstatue	150	Prager Freundschaft	151	Nah- und fern-östliche Friedensbemühungen	152	Nordirische Brüderlichkeit
153	Rückgrat raus	154	Immer in der Reihe	155	Obertan Untertan	156	Make love not war

Vor der Auslieferung stehen:

161	Mutter	162	Ein geladen zur Arbeit	163	Television	164	Bänke
-----	--------	-----	------------------------	-----	------------	-----	-------

Hinzukommt eine erste Lieferung der Sonderreihe BILDTEXTE mit Beispielen spontaner Reaktion und Umsetzung:

165	Vor dem Start	166	Ärztliche Einstellung	167	An-dacht	168	Die oben Die unten
-----	---------------	-----	-----------------------	-----	----------	-----	--------------------

Der Preis für das Einzelblatt beträgt 0,25 DM. Mengennachlässe werden gewährt. Prospekte über die Gesamtreihe sind beim oben genannten Verlag erhältlich.