

Schön- berger Hefte

Religionspädagogisches Studienzentrum Schönberg

1/73

Februar
1/1973
3. Jahrgang

SCHÖNBERGER HEFTE

1/1973

Laufende Nummer der Heftreihe 8

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

Schriftleitung: Heinrich-Nikolaus Caspary – Günther Göbler
Friedrich Hahn – Artur Rühl – Horst Sauer
Gerhard Veidt

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

Inhalt:

Hermann Volk:
„Vom stofforientierten zum lernzielbestimmten
Unterricht“ mit didaktischen Materialien zum Thema 1

Projektgruppe Erbach:
„Der Mensch und sein Gewissen“ 13

Horst Sauer:
„Erfahrungen mit dem Kurssystem
auf der gymnasialen Oberstufe“ 35

Autoren Studienleiter Hermann Volk, 6348 Herborn, Augustastr. 20
dieses Heftes: Projektgruppe Erbach/Odw.
(Grünwald – Kessel – Willaesch)
Studienrat Horst Sauer, 6242 Schönberg/Ts., Im Brühl 30

Die Schönberger Hefte erscheinen vierteljährlich im Verlag des Evangelischen
Presseverbandes für Hessen und Nassau, Frankfurt, Postfach 3708

Jahresbezugspreis: DM 6,- (zuzüglich Versandkosten)

Einzelheft: DM 2,- (zuzüglich Versandkosten)

Neubestellungen und Adressenänderungen bitte dem Verlag mitteilen

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

„Vom stofforientierten zum lernzielbestimmten Unterricht“ mit didaktischen Materialien zum Thema

Vorbemerkung

Seit 1970 bieten die „Schönberger Hefte“ Lehrern und Pfarrern lernzielorientierte Unterrichtsmodelle an. Viele der Adressaten fragen immer wieder nach Informationen über den Hintergrund lernzielbestimmten Unterrichtes. Sie möchten ihn in die Geschichte der Pädagogik einordnen und von daher als Phase einer Entwicklung verstehen können.

Der nachstehende Aufsatz will den Lesern der „Schönberger Hefte“ ein wenig dazu verhelfen, in überschaubarer Kürze das Konzept lernzielbestimmten Unterrichtes im historischen Zusammenhang der didaktischen Bemühungen unseres Jahrhunderts zu verstehen und mittels der beigegebenen „Didaktischen Materialien“ zu einigen Begriffserklärungen zu kommen. Die angegebene Literatur kann zum nachgehenden vertiefenden Studium dienen.

1.

Die Schule ist seit langem belastet mit dem Problem des Lehr- und Lernstoffprimates. So sieht Theodor Wilhelm die Zeit der Jahrhundertwende geprägt durch die Stoffschule. „Sie versprach sich die geistige und sittliche Förderung des Schülers vor allem von den Stoffen, die vorgeführt, interpretiert und dem Gedächtnis eingeprägt wurden.“¹⁾

2.

Diesem Primat des Stoffes tritt die Reformpädagogik entgegen, indem sie die Mittelpunktstellung des Schülers proklamiert und Schule und Unterricht „vom Kinde aus“ reformieren will. Das Kind soll nicht mehr länger Material des Lernstoffes sein. — Dabei geht es der Reformpädagogik jedoch mehr um Methoden- als um Didaktikreflexion. D. h. sie reflektiert mehr die „Zubereitung des Stoffes“, als daß sie ihn auf seinen „Bildungsgehalt“ und seine „Ziele“ hin hinterfragt (s. Anhang D).

3.

Unsere Gegenwart steht unter dem Zeichen einer starken Didaktikreflexion. D. h. man befragt die Stoffe = Bildungsinhalte auf ihre Bildungsgehalte und ihre Ziele hin. Man fragt: Was will die Schule und ihr Unterricht mit der Durchnahme bestimmter Stoffe über bloße Wissensvermittlung hinaus erreichen?

Mit dieser Frage wird ein zentraler Angriff gegen die weithin stofforientierte Schule gestartet.

¹⁾ Th. Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1967, S. 2

Man wirft dieser Schule vor, sie sei vom Stoff bestimmt gewesen und zum Teil noch heute bestimmt, weil man von einem gewissen Bildungsidealismus her annähme, es gäbe Stoffe, die als „vorgegebene objektive Bildungsgüter“ angesehen werden müßten. Da die Pädagogik der Stoffschule die Erziehbarkeit aller Menschen voraussetze, weil sie dem Humanen vertraue und weil sie den Bildungsgütern als Erzeugnissen dieses Humanum objektive Erziehungskräfte zuschreibe, habe sie einfach die Stoffe dargeboten und an die Schüler herangebracht. Dabei habe sie geglaubt, daß in dem Maße, als der Schüler sich diese Stoffe aneignete und sie beherrschte, sich der Mensch bilde. Lernen sei von daher verstanden worden als Vertrautwerden mit eben diesem objektiven Bildungsgut. So habe man einen heiligen positiven Ballast der Bildung mit sich geschleppt.

Dieser Glaube an die Objektivität der Bildungsgüter habe aber daran gehindert, grundlegend danach zu fragen, warum es nun eigentlich so wertvoll sei, sie zu lernen, was beim Lernen dieses oder jenes Stoffes über bloßes Wissen hinaus denn nun eigentlich herauskommen solle, welches Ziel man beim Lernen eines bestimmten Stoffes im Auge habe.

So hätten sich die bisherigen Lehrpläne häufig damit begnügt, bloß die Stoffe aufzuzählen, die in den einzelnen Fächern behandelt werden sollen. Dagegen fehle gewöhnlich eine exakte Beschreibung der „Lernziele“, die im Unterricht erreicht werden sollen. Die Ziele, die bisher in den Lehrplänen angegeben wurden, hätten im Grunde nur deklamatorischen Charakter, sie seien nicht operationalisierbar, d. h. sie seien nicht in nachprüfbaren Unterrichtsprozessen zu realisieren.

Wir halten fest: Man wirft der stofforientierten Schule vor, ihre Voraussetzung der Objektivität der Bildungsgüter sei der Grund für die fast völlige Vernachlässigung der Zielangaben. Die Folge davon aber sei ein Auseinanderklaffen von Theorie und Praxis. Man sei zwar gebildet, aber das Wesentliche sei bei den meisten so Gebildeten nicht gegeben, nämlich das Vermögen, das Gewußte zielvoll umzusetzen in „Bewältigung von Lebenssituationen“ und so auch zu einer echten politischen und sozialen Aktion zu kommen. Es fehle vielen am Transfervermögen, am Vermögen der Übertragung des Wissensstoffes in Praxis.

4.

Man suche nach Überwindung dieser Misere. — Es soll hier lediglich der klafkische Versuch kurz skizziert werden (s. Anhang II und III).

Von E. Weniger herkommend versteht W. Klafki Didaktik als die „Theorie der Bildungsinhalte“.

Er befragt die Stoffe der Stoffkataloge zum ersten in Bezug auf ihre exemplarische Bedeutung und zum zweiten in Bezug auf ihren Bildungsgehalt, indem er sie nach pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten auf ihre Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für den Schüler hin untersucht, und wählt danach aus.

Damit fragt Klafki nach dem Warum und Wozu der Stoffe. Er fragt danach, was schulischer Unterricht mit der Durchnahme bestimmter Stoffe erzielen will. Er fragt also nach seinen Zielen und intendiert somit den notwendigen

Transfer der Stoffe auf gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen und deren Bewältigung hin.

Klafkis Kritiker sagen jedoch, bei dem allen ließe er die Stoffkataloge letztlich unangetastet. Er nähme sie als vorgegeben hin und hinterfrage sie lediglich ad hoc.

So bliebe auch er nach dem bildungstheoretischen Ansatz verhaftet.²⁾

5.

Über diesen klafkischen Ansatz geht die „Curriculumrevision“ hinaus. Sie stellt die bisherigen Stoffkataloge total in Frage, und zwar von den Zielen schulischen Unterrichts her. Dieses totale Stoffhinterfragen meint man u. a., wenn man von Curriculumrevision spricht (s. Anhang IV).

Schauen wir uns ihren Neuansatz, der insonderheit mit dem Namen Saul B. Robinson verbunden ist, etwas näher an. Man geht aus von den Lebenssituationen des Schülers und bestimmt die an ihn gestellten Anforderungen. In einem weiteren Schritt werden Qualifikationen beschrieben, durch die einzelnen Gruppen von Anforderungen genügt werden kann. In einem dritten Schritt werden Stoffe ausgewählt, an denen solche Qualifikationen erworben werden können. Dem folgen der Unterrichtsentwurf und die jeweiligen Kontrollen der Angemessenheit der Stoffe, der Qualifikationen und der Situation, so daß sich eine fortlaufende Lehrplanentwicklung ergibt.

Das bedeutet aber, daß die Frage nach dem, was gelernt werden soll, nicht mehr erstlich von den Stoffen, sondern von einer exakten Zielsetzung her bestimmt wird. Stoffe werden Medien zur Zielgewinnung (s. Anhang V und VI).

Zum besseren Verständnis soll auf einige Detailfragen zum eben Gesagten kurz eingegangen werden.

5.1 Die Qualifikationen

Was ist unter Zielsetzung zu verstehen? Was sind Lernziele? Robinson verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der Qualifikation. Er sagt dazu: „Wir gehen von der Annahme aus, daß in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird, daß diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse Disponibilität durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden, und daß eben die Curricula zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind.“³⁾

Qualifikationen sind also Verhaltensweisen, die sowohl materialer als funktionaler Art sein können, also sowohl Kenntnisse, Wissen und Information als auch Fähigkeiten und Fertigkeiten umfassen. Die Lernziele sind Beschreibungen der Qualifikationen.

5.2 Die Lernziel-determinanten

Wer bestimmt die Situation und die Qualifikationen, die für die Bewäl-

²⁾ Dies gilt jedoch nur für den frühen Klafki.

³⁾ Saul B. Robinson, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied/Berlin 1967, S. 45.

tigung bestimmter Situationen ausstatten sollen? Man spricht in diesem Zusammenhang von den drei Curriculum-determinanten: dem Schüler, der Gesellschaft und der Fachwissenschaft. Diese Trias determiniert Situation und Qualifikation.

5.3 Das Globalziel

Wie wird heute das Globalziel der Schule und ihres Unterrichtes beschrieben?

Robinson sagt, das Ziel des schulischen Unterrichtes habe darin zu bestehen, die Schüler fähig zu machen, gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen zu bewältigen (s. o.).

H. v. Hentig sieht das Ziel der Schule darin, dem Schüler „Selbstbestimmung“ zu ermöglichen.

Klafki umschreibt das Globalziel der Schule mit „Emanzipation“.

Damit ist ausgesagt, was die Schule und ihr Unterricht mit der Durch-nahme ihrer Stoffe erreichen soll. Sie soll dem Schüler Verhaltens-dispositionen zu einer emanzipatorischen Lebensgestaltung geben. So-mit ist die Notwendigkeit des Transfers der Wissensstoffe auf Praxis hin eindeutig ausgesprochen.

6.

Wir haben versucht, der Frage nach den Zielen der Schule und ihres Unter-richts nachzugehen, und ein Globalziel formuliert. Nun ist aber mit der Beschreibung eines Globalziels die Arbeit curricularer Reflexion keineswegs am Ende, ja sie fängt geradezu erst an.

Denn die Qualifikationen müssen in Gestalt von Teillernzielen im Unter-richtsprozeß nachweislich realisiert werden (s. Anhang VII und VIII). Lern-ziele dürfen nicht vage Absichten beschreiben, sondern sie müssen opera-tionalisierbar, d. h. in unterrichtlichen Operationen erreichbar und auf ihre Effizienz hin überprüfbar sein. Es muß überprüfbar sein, ob der Schüler dies oder jenes wirklich gelernt und sich sein Verhalten geändert hat.

Dabei muß folgender Grundsatz unbedingt gelten: Je umfassender das Lern-ziel ist, desto schwieriger ist die Überprüfbarkeit, je eingegrenzter es ist, desto einfacher ist es zu überprüfen. Globalziele müssen in Oberziele, Zwi-schenziele, Projektziele und Feinziele unterteilt werden, damit ein reflek-tierter, effektiver und nachprüfbarer Unterricht geschehen kann.⁴⁾

Und eben dies ist das Besondere am lernzielbestimmten Projektieren, daß es in seinem Versuch, die Schule und ihren Unterricht von einer exakten Zielsetzung her zu konzipieren und die gesetzten Ziele nachweislich zu ope-rationalisieren und zu überprüfen, eine Herausforderung zu einem reflek-tierten und somit zu einem effektiven Unterricht ist.

⁴⁾ Brunnhuber nennt als Lernziele verschiedenen Abstraktionsniveaus: Richtziele — Grobziele — Feinziele.

P. Brunnhuber, Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung, Donauwörth 1972, S. 15 ff.

Didaktische Materialien

I.

Der Ertrag der reformpädagogischen Bewegung für die Didaktik der Gegenwart

Nicht alle didaktischen Grundsätze, die aus der Reformpädagogik erwachsen sind, haben heute allgemeine Anerkennung gefunden. Wir können uns darum auf fünf Prinzipien beschränken, die diesen Anspruch erheben können:

1. Der Grundsatz der Anschaulichkeit: Unterrichte anschaulich!
2. Der Grundsatz der Schüleraktivität: Trage der Aktivität der Schüler Rechnung!
3. Der Grundsatz der Lebensnähe: Unterrichte lebensnah! Nicht für die Schule, sondern für das Leben!
4. Der Grundsatz der Erfolgssicherung: Sichere deine Unterrichtsergebnisse! Denke an die Leistung, nicht nur an das Erlebnis!
5. Der Grundsatz der Kindgemäßheit: Unterrichte kind- und altersstufengemäß!

In begrifflicher Vereinfachung kann man neben jeden dieser Grundsätze eine veraltete Schulform setzen, die mit dem betreffenden Grundsatz überwunden werden soll:

1. Das Anschauungsprinzip richtet sich gegen die „Wort“- und „Buch“-Schule.
2. Das Aktivitätsprinzip richtet sich gegen die „Lern“- und „Belehrungs“-Schule.
3. Das Prinzip der Lebensnähe richtet sich gegen die „schulgebundene“ Schule.
4. Das Prinzip der Erfolgssicherung richtet sich gegen die „Erlebnis“-Schule.
5. Das Prinzip der Kindgemäßheit richtet sich gegen die „Drill“-Schule.

(nach Hartmut Jetter, Erneuerung des Katechismusunterrichts),
Heidelberg 1965

II.

Merkblatt zur DIDAKTISCHEN ANALYSE

(nach Wolfgang Kramp, Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger in: Auswahl 1, ed. Heinrich Roth und Alfr. Blumenthal, 3. Aufl., Hannover 1962)

Vorbemerkung: Nach Wolfgang Klafki in „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (ebd.) ist **Didaktik**, grob gesagt, jede gedankliche Bemühung, die sich auf die Inhaltlichkeit, auf das Was des Unterrichts und der Bildung bezieht, während **Methodik** die auf das Wie und den Verlauf des Unterrichts zielende Bemühung ist, die selbstverständlich mit der Didaktik Hand in Hand geht.

Der didaktischen Analyse geht voran: erstens die Sachanalyse (z. B. eine Exegese) und die pädagogische Überlegung als zweites; auf die didaktische

Analyse folgt die methodische Überlegung und schließlich das Stundenbild. Kramp hat Klafki vereinfacht; die vier Hauptfragen Kramps sind nachstehend in der Reihenfolge umgestellt.

A) Struktur und erschließende Wirkung des Gegenstandes (sein Exemplarisches)

Welchen größeren Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt er? Welches Urphänomen, welches Grundprinzip (Gesetz, Kriterium, Problem, Methode, Technik, Haltung) läßt sich in der Auseinandersetzung mit ihm exemplarisch erfassen?

1. In welchem größeren Sinn- oder Sachzusammenhang steht dieser Gegenstand?
2. Welche Erfahrungen bzw. Erkenntnisse müssen zu seinem Verständnis vorher erworben sein?
3. Für welchen „allgemeinen“ Sachverhalt soll dieser Gegenstand exemplarisch, repräsentativ, typisch sein? Welches „Urphänomen“ soll an ihm erfaßt werden?
4. Nach welchem Strukturschema ist dieser Gegenstand selbst aufgebaut?

(Diese erste Frage hat unmittelbar methodische Relevanz. Was muß bereits vorangegangen sein? Wie bringe ich dies wieder in Erinnerung? Wie grenze ich meine Unterrichtseinheit ab und wie gliedere ich sie?)

B) Zukunftsbedeutung des Gegenstandes für die Schüler?

Welche Bedeutung kann die an diesem Gegenstand zu gewinnende Erfahrung für die Zukunft meiner Schüler haben?

1. Ist diese Erfahrung nötig für den weiteren Bildungsweg oder ihren späteren Beruf?
2. Ist sie nötig für die jetzige oder spätere Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben?

Ist sie zwar in pragmatischer Hinsicht überflüssig, aber als Grundlage und Inhalt menschenwürdigen Daseins wertvoll?

Würde ohne sie das Leben der Schüler künftig verarmen?

Oder handelt es sich um pietätvolle Bewahrung überlebter Traditionselemente?

(Diese zweite Frage erweist den bildenden Wert des Unterrichtsgegenstandes – deshalb steht sie bei Kramp am Anfang! – ; hat sie keinen, wird er vom Programm gestrichen.)

C) Gegenwartsbedeutung und Repräsentabilität des Gegenstandes

Welche Bedeutung hat er im gegenwärtigen Leben der Erwachsenen? Ist sein bildender Gehalt für das allgemeine Bewußtsein fraglos verbindlich und in der gesellschaftlichen Wirklichkeit als prägendes Moment überzeugend spürbar? Kann ich selbst ihn glaubwürdig vertreten?

1. Nehmen die Erwachsenen den Gegenstand wirklich ernst oder schätzt man ihn ideologisch und ignoriert ihn praktisch?
 2. Ist er den Erwachsenen einsichtig oder wird er unverstanden als bedeutsam deklariert, in Wahrheit aber ohne Verständnis behandelt?
 3. Ist er für mich, den Lehrenden, von Bedeutung? Vertrete ich ihn notfalls gegen gesellschaftliche Trends und etwa gegen die Eltern? Vermag ich ihn im Unterricht glaubwürdig zu repräsentieren?
- (Diese dritte Frage sucht zu vermeiden, daß es im Unterricht zu Leerlauf kommt.)

D) Zugänglichkeit und Ergiebigkeit des Gegenstandes

Ist der Gegenstand meinen Schülern in ihrem Entwicklungs- und Bildungsstand überhaupt zugänglich? Läßt er sich in der gegebenen pädagogischen Situation anschaulich, lebendig, fragwürdig machen? Steht der für seine Aneignung erforderliche Aufwand an Kraft und Zeit in einem sinnvollen Verhältnis zu der erhofften Bildungswirkung?

1. Ist der Gegenstand in der Eigenwelt der Schüler anschaulich vorhanden? Läßt er sich in ihr anschaulich machen?
2. Welche besonderen Situationen können ihn etwa interessant machen?
3. Welche Eigentümlichkeiten des Gegenstandes werden in der gegebenen pädagogischen Situation den Zugang erschweren (historische Ferne, unzulängliche Sachkenntnis der Schüler etc.)?
4. Welches ist der anzustrebende Ertrag an gesichertem Wissen? Welche Möglichkeiten der Wiederholung und Übung bieten sich an? In welchem späteren Zusammenhang können die an diesem Gegenstand gewonnenen Erfahrungen evtl. verifiziert werden?

(Die vierte Frage hat wiederum vor allem methodische Relevanz: Sie entscheidet etwa, welche Verfahren ich wähle und welche Mittel ich einsetze.)

– Nach einem Entwurf der Religionspädagogischen Abteilung des Theologischen Seminars Herborn, 1970 –

III.

Grobschema zur Erschließung pädagogisch-didaktisch-methodischer Fragen nach Klafki/Kramp

A) Pädagogische Vorbesinnung

1. Vorgeschichte und Zusammensetzung der Klasse
2. Alterspsychologische Überlegungen zur Klasse
3. Geistiges und soziales Klima der Klasse
4. Haltung und Arbeitsweise der Klasse
5. Leistungsstand und Arbeitsweise der Klasse
6. Arbeitsbedingungen der Klasse und Schule
7. Häusliche Verhältnisse und Erfahrungsbereiche der Schüler

B) Didaktische Analyse

1. Die exemplarische Bedeutung der Inhalte = Stoffe
2. Die Bedeutung der Inhalte im geistigen Leben der Schüler
3. Die Bedeutung der Inhalte für die Zukunft der Schüler
4. Die Struktur der Inhalte

C) Methodische Analyse

1. Gliederung des Unterrichts in Abschnitte, Phasen oder Stufen
2. Die Wahl der Unterrichts-, Arbeits-, Spiel-, Übungs-, Wiederholungsformen
3. Der Einsatz von Hilfsmitteln
4. Die Sicherung der organisatorischen Voraussetzungen des Unterrichts

D) Stundenziele

1. Bildungsziele
2. Erziehungsziele

E) Stundenverlauf

IV.

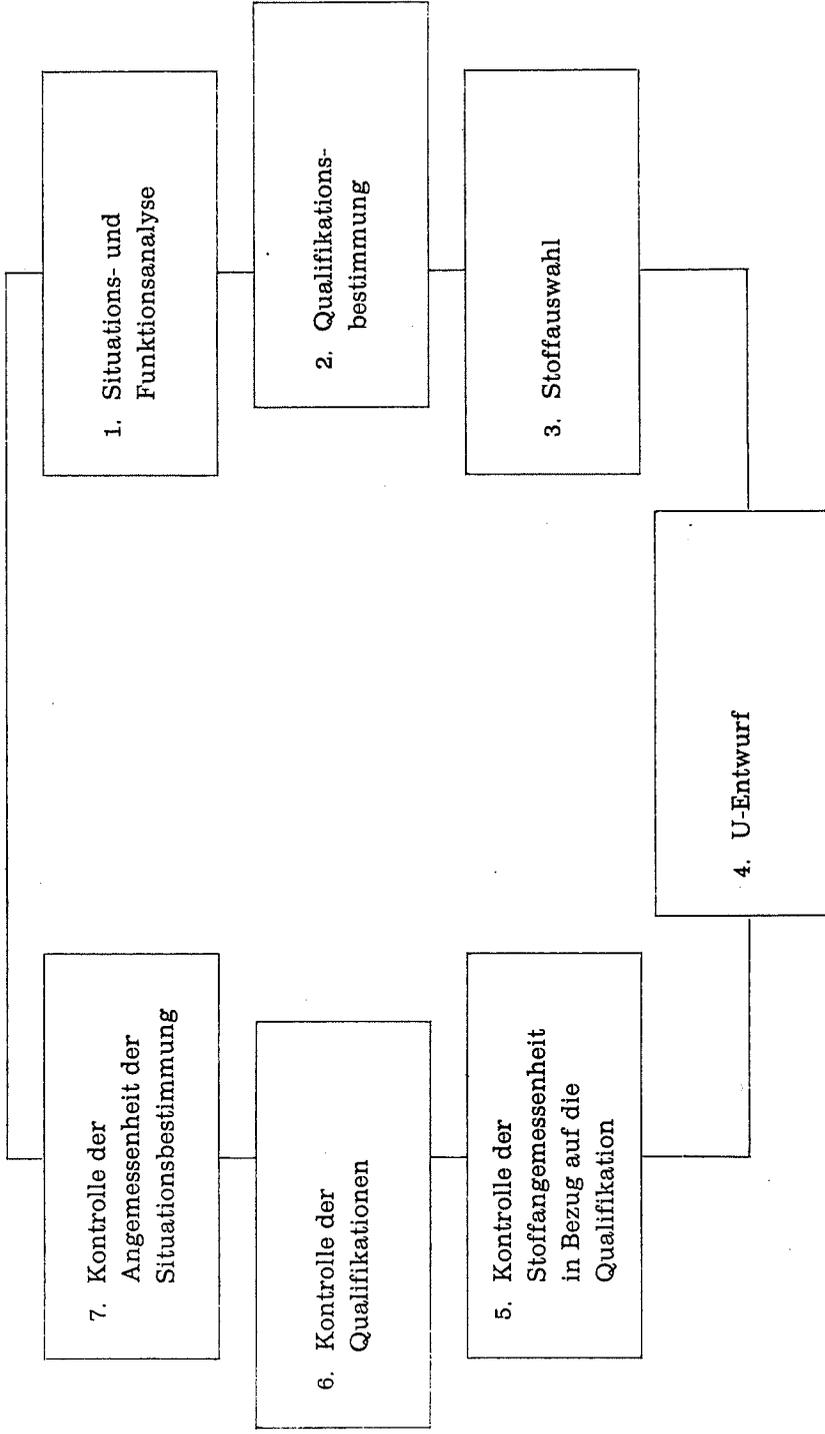
Das KLAFFKI-SCHEMA stofforientiert

1. Die **Stoffkataloge** sind vorgegeben
2. Nach einer **päd.-psych. Vorbesinnung** geschieht
3. die **Auswahl der Stoffe** im Hinblick auf
 - a) ihre exemplarische Bedeutung,
 - b) ihre Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die Schüler.
4. Die Unterrichtssequenz wird konzipiert

Das ROBINSON-SCHEMA lernzielorientiert

1. Gegenwärtige und künftige **Situationen** der Schüler werden ermittelt, diesen werden entsprechende Funktionen der Schüler zugeordnet,
2. diesen wiederum **Qualifikationen** zu deren Bewältigung,
3. endlich **Elemente**, d. h. Stoffe, an denen man die Qualifikationen erlernt.
4. Die Unterrichtssequenz wird konzipiert

V.
Das „rolling curriculum“



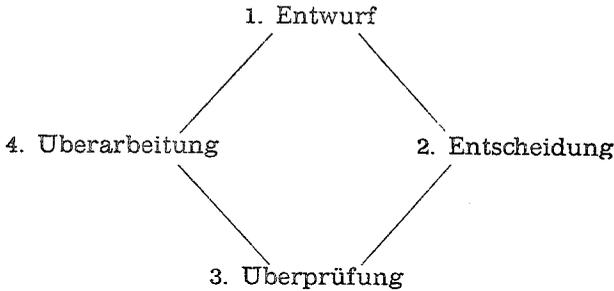
(Nach einem Entwurf der Religionspädagogischen Abteilung des Theologischen Seminars Herborn 1970)

VI.

Grundmodell der Curriculumentwicklung

(nach Knab-Robinson entworfen vom Religionspädagogischen Amt Mainz 1971)

Fortlaufende Lehrplanentwicklung (rolling curriculum) vollzieht sich in vier Phasen:



Dabei wird als Aufgabe des Curriculums die „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen“ (Robinson) mit dem Ziel der „Emanzipation“ (Klafki) gesehen.

Entwurfsphase:

1. Lernzielfindung
2. Zuordnung möglicher Inhalte
3. Verbindung von Lernzielen und Inhalten zu Unterrichtsentwürfen

Lernziele für den Entwurf können gefunden werden:

1. Durch Operationalisierung eines aus der Analyse der Anwendungssituation gewonnenen Globalziels (vgl. Lernzielsystematik Vierzig) ⁵⁾
2. durch Operationalisierung von aus dem Globalziel abgeleiteten Projektideen (vgl. Projektideeplan Heinemann) ⁶⁾
3. auf direkte Weise
4. durch Analyse von Lehrplänen

Überprüfungsphase:

1. Überprüfung der Situation
2. Überprüfung der Situationsentsprechung der Lernziele
3. Überprüfung des Lernerfolges

⁵⁾ „Informationen“ 1 + 2/1970, Kassel

⁶⁾ „Informationen“ 3 + 4/1970, Hannover

VII.

Rahmenmodell für eine Unterrichtssequenz

I. PROJEKTBE SCHREIBUNG:	
Projektbezeichnung	Projektname Autor Adressat Zeitbedarf Revisionsstand
1. LERNZIELE	1.1 Projektziel 1.2 Einzelziele 1.3 Integration des Projektziels in die Gesamtzielsetzung 1.4 Begründung der Lernziele des Projekts
2. INHALTE	2.1 Auswahl der Inhalte 2.2 Begründung der Auswahl
3. PLANUNG	3.1 Planungsstruktur 3.2 Planungsidee 1. Lerneinheit 2. Lerneinheit 3. Lerneinheit usw.
4. ERPROBUNG	4.1 Durchführung des Projekts 4.2 Lernerfolg

II. MATERIALSAMMLUNG

(aus „Informationen“ 2/1971, Hannover)

VIII.

Modell für eine Lerneinheit / Stundenentwurf

Thema der Lerneinheit:			
Lernziele der Lerneinheit:			
1.			
2.			
3.			
usf.			
Stundenentwurf			
Lern- schritte	Inhalt	Methode/Medien	Didakt. Kommentar
1	siehe hierzu	„Schönberger Hefte“, Nr. 7, S. 9 ff.	
2 usf.			

Literatur zum Thema in Auswahl

- F. Achtenhagen / H. L. Meyer (Hrsg.), Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen, München 1971
- H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1970
- P. Brunnhuber, Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung, Donauwörth 1972
- H. v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1969
- W. Klafki, W. Kramp u. a., Didaktische Analyse (Auswahl Reihe A, Bd. 1), Berlin 1962
- W. Klafki u. a., Erziehungswissenschaften 1 — 3, Funkkolleg, Frankfurt/M 1972
- W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1964
- „Informationen“ 1+2/1970, Kassel
„Informationen“ 3+4/1970, Hannover
- D. Knab, Curriculumforschung und Lehrplanreform, in: Neue Sammlung 1969
- Lehrer und Lehrplan, in GWU 1969, S. 791 — 801
 - Ansätze zur Curriculumforschung in der BRD, in: betrifft Erziehung, 1971, H. 2
 - Möglichkeiten und Grenzen eines Beitrages der Curriculum-Forschung zur Entwicklung von Bildungsplänen, in: Reform von Bildungsplänen, hg. vom Hess. Lehrerfortbildungswerk, 1969, S. 26—40
 - Konsequenzen der Curriculum-Problematik . . . , in: Probleme der Curriculum-Forschung, 1970
- R. F. Mager, Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1970
- R. Merkert — Th. Klauen, Didaktik für praktische Theologen, Unterweisen und Verkündigen 10, Zürich 1970
- S. B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied/Berlin 1967
- Th. Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart, 1967
- ZfPäd. 1971, Heft 1 und 2, Thema: Curriculum, Beiträge von K. E. Nipkow, G. R. Schmidt, K. Frey, H. Moser u. a.

Thema:

„Der Mensch und sein Gewissen“

Projektgruppe Erbach

Adressat 6. – 8. Schuljahr

Lernziele:

1.

Das Gewissen als geprägtes Gewissen erkennen.

1.1 Das eigene Verständnis von Gewissen verbalisieren können.

1.2 Erkennen, daß das Gewissen eine abhängige, bildbare Größe ist.

2.

Erkennen, daß das Gewissen kein absoluter Maßstab ist.

2.1 Erkennen, daß verschiedene Menschen verschiedene Gewissensentscheidungen treffen.

2.2 Ursachen für Gewissenskonflikte ergründen können.

3.

Die Gefahren der Manipulation des Gewissens erkennen und darstellen können.

3.1 Aktuelle Versuche der Manipulation von Gewissen entdecken können

3.2 Die Gefahren der Beeinflussung des Gewissens durch Zwang und Gewalt erkennen.

4.

Die Funktion des gebundenen Gewissens als Orientierungshilfe.

4.1 Erkennen, daß unser Handeln immer wieder vom Gewissen überprüft wird.

4.2 Erkennen, daß unsere künftigen Entscheidungen und Handlungen vom Gewissen gesteuert werden.

4.3 Erkennen, daß wir unter unserem Gewissen leiden können.

4.4 Erkennen, daß wir die Vergebung brauchen um mit unserem Gewissen leben zu können.

1. Unterrichtsabschnitt

Ziel des Abschnitts:

Das Gewissen als geprägtes Gewissen erkennen.

Teilziele:

1. Das eigene Verständnis von Gewissen verbalisieren können.
2. Erkennen, daß das Gewissen eine abhängige, bildbare Größe ist.

Verlaufsplanung:

Gliederung	Inhalt	Methode	Medien
1.	Feststellen, welche Verständnisse vom Gewissen bei den Schülern vorliegen.	Fragen beantworten (Einzelarbeit) Auswertung	Arbeitsmaterial 1 Fragebogen
2.	Das Gewissen wird durch Menschen, Mächte oder Ereignisse geprägt. a) Menschen b) Mächte c) Ereignisse und Erfahrungen	Evtl. Gruppenarbeit: (3 Gruppen) Zu a) unterstreiche 3 Stellen, an denen deutlich wird, daß sich das Gewissen des Mädchens regt. Wer hat dazu beigetragen ... Zu b) Woher kommt es, daß beide verschiedener Meinung sind darüber, ob man ... Zu c) Bild 1 „Tempo macht Spaß“ Bild 2 und 3 „Jetzt denkt er aber“ Notiere die Gedanken, die dem Fahrer nach dem Unfall kommen.	Arbeitsmaterial 2–4 2. Im Warenhaus! 3. Robinson – Freitag (127) 4. 3 Bilder aus Straßenverkehr. Rennfahrer Unfall.

2. Unterrichtsabschnitt

Ziel des Abschnitts:

Erkennen, daß das Gewissen kein absoluter Maßstab ist.

Teilziele:

1. Erkennen, daß verschiedene Menschen verschiedene Gewissensentscheidungen treffen.
2. Ursachen für Gewissenskonflikte ergründen können.

Verlaufsplanung:

Gliederung	Inhalt	Methode	Medien
1.	Verschiedener Maßstab bei verschiedenen Personen.	Text lesen, Fragen beantworten, Ergebnisse diskutieren.	Arbeitsmaterial 5 Evtl. Kirschzweig (Rosegger)
2.	Normenkonflikte werden herausgearbeitet. Sie sind von der jeweiligen Bindung des einzelnen abhängig.	Gruppenarbeit je 1 Gespräch erarbeiten (evtl. 6 Gruppen). Antworten sammeln. Normen formulieren und den erarbeiteten Dialogen zuordnen.	Arbeitsmaterial 6 Kurzgeschichte Tafel
3.	Gewissen schafft Zwiespalt, weil wir den Anspruch, dem wir uns selbst unterstellen, oft nicht entsprechen. Liebe ist die Norm, von sich selbst loszukommen und das Wesentliche zu tun. Sie zeigt uns die Möglichkeiten eines christl. geprägten Gewissens.	a) Text lesen b) Aussagen in Partnerarbeit zuordnen (Ergebnis vergl.) c) Partner- oder Gruppenarbeit: Die für den jeweiligen Standpunkt wichtigste(n) Aussage(n) unterstreichen. d) Unterrichtsgespräch Normen formulieren.	Arbeitsmaterial 7 Luk. 18, 18 ff. Aussagenkatalog a) für Schüler b) für Lehrer

3. Unterrichtsabschnitt

Ziel des Abschnitts:

Die Gefahren der Manipulation des Gewissens erkennen und darstellen können.

Teilziele:

1. Aktuelle Versuche der Manipulation von Gewissen entdecken können.
2. Die Gefahren der Beeinflussung des Gewissens durch Zwang und Gewalt erkennen!

Verlaufsplanung:

Gliederung	Inhalt	Methode	Medien
1.	Das Gewissen ist durch Propaganda und Werbung beeinflussbar. (Versäumnisse und Mängel werden suggeriert.) Werbung, die uns ein schlechtes Gewissen macht.	Werbematerial untersuchen. In welcher Weise wird in den folgenden Beispielen das Gewissen angesprochen? Mögliche Hausaufgabe: Werbetexte sammeln, die ein gutes Gewissen versprechen.	Arbeitsmaterial 8 Werbetexte Lenor Werbung! Bildmaterial aus Zeitungen sammeln lassen. Calwer Lesebuch S. 83 f. Gedicht
2.	Beeinflussung des Gewissens durch Zwänge und Gewalten ... Das Gewissen wird in best. Richtung geprägt, um ausgenutzt zu werden.	Rollenspiel anhand eines Briefes oder Antwort-Antwortbrief in Einzelarbeit erstellen. Unterrichtsgespräch	Arbeitsmaterial 9 Brief eines Schülers. Text Gollwitzer „Zum Verrat gezwungen“ „Wovon lebt.“ II 99 FT 508 Film „Des Anderen Last“ TB „Der Junge mit dem gelben Stern“ TB 132 (17 Min.) (Nummer der Kreisbildstelle).

4. Unterrichtsabschnitt

Ziel des Abschnitts:

Die Funktion des gebundenen Gewissens als Orientierungshilfe.

Teilziele:

1. Erkennen, daß unser Handeln immer wieder vom Gewissen überprüft wird.
2. Erkennen, daß unsere künftigen Entscheidungen und Handlungen vom Gewissen gesteuert werden.

Verlaufsplanung:

Gliederung	Inhalt	Methode	Medien
1.	Das Gewissen fordert dem Einzelnen persönliche Verantwortung ab, gibt sich nicht mit vordergründiger Rechtfertigung (Dienstvorschrift, Notwehr) zufrieden und verhindert ein leichtfertiges Verdrängen der Schuld.	1a) Ersten Teil des Textes lesen. b) Entscheidungen der Schüler über Verhalten des Polizisten	Arbeitsmaterial 10 Text: „Der Mensch, den ich erlegt hatte!“ 10a) Erster Teil des Textes

4. Unterrichtsabschnitt

Ziel des Abschnitts:

Teilziele:

3. Erkennen, daß wir unter unserem Gewissen leiden können.
4. Erkennen, daß wir die Vergebung brauchen um mit unserem Gewissen leben zu können.

Verlaufsplanung:

Gliederung	Inhalt	Methode	Medien
2.	Das Erkennen des Schuldhaften im eigenen Verhalten schärft das Gewissen und beeinflusst zukünftiges Handeln.	2a) Zweiten Teil des Textes lesen. b) Schüler vergleichen das Verhalten des Polizisten mit den Entscheidungen der Schüler. c) Gruppenarbeit: Antworten im Klassengespräch diskutieren.	Arbeitsmaterial 10 b

Gliederung	Inhalt	Methode	Medien
3.	<p>Die Bindung an Christus prägt das Gewissen so stark, daß es sich nicht mehr unterdrücken oder überspielen läßt.</p> <p>Das an Christus gebundene Gewissen richtet den Menschen, aber vernichtet ihn nicht.</p>	<p>3a) Bildbetrachtung und stilles Lesen des Textes. Frage: Paßt das Bild zum Text? Unterrichtsgespräch im Klassenverband.</p> <p>b) Analoge, Arbeiten mit Arbeitsmaterial 12.</p> <p>c) Unterrichtsgespräch: Warum verlief der Lebensweg des Petrus anders als der des Judas? Hilft Dir das Jesuswort den weiteren Lebensweg des Petrus zu verstehen.</p>	<p>Arbeitsmaterial 11 A. Text: Luk. 22, 54 ff. B. Bild: Selbstmord Calwer Lesebuch 2, S. 69</p> <p>Arbeitsmaterial 12 A. Text: Matth. 26, 14 – 16 Matth. 27, 1 – 6 B. Bild (Barlach) Jesus und Jünger.</p> <p>Arbeitsmaterial 13 Petrustext: Apostelgesch. u. Jesuswort, Matth. 9, 6 oder ein anderes.</p>

Arbeitsmaterial 1

1. Kreise die Wörter an, die nach deiner Meinung mit „Gewissen“ zu tun haben. Unterstreiche davon fünf Wörter, die besonders viel mit „Gewissen“ zu tun haben.

Fußball	Streit	Angst haben	rauchen	gut
Strafe	helfen	gleichgültig sein	Buch	Fernseher
Vater	Schwimmbad	Lüge	schießen	schwarz
lernen	waschen	einkaufen	essen	weiß
Spielzeug	Lob	Gott	böse	Mutter

2. Bei welchen Gelegenheiten regt sich das Gewissen ?

.....

3. Bei welchen Gelegenheiten hattest du ein schlechtes Gewissen ?

.....

4. Wann hattest du ein „gutes Gewissen“ ?

.....

5. Wann nennst du einen Menschen gewissenlos ?

.....

6. Meinst du, daß das Gewissen immer das Richtige sagt !

.....

7. Hat ein Verbrecher auch ein Gewissen ?

.....

Arbeitsmaterial 2

Anna Drawe

IM WARENHAUS

Betty Warner war eine gute Seele, aber sie hatte Hunger, und die Brieftasche, die aus der Hosentasche des Mannes hervorlugte, der im großen Warenhaus vor ihr herging, reizte ihre Begierde. Ihr war auch sehr kalt, ihre Kleider waren nur dünn, einen Mantel besaß sie nicht mehr. Zudem war sie eben an vielen Stellen gewesen, wo sie sich vergeblich um Arbeit bemüht hatte.

Sie war nicht ins Warenhaus gekommen, um Einkäufe zu machen, sondern nur um sich zu wärmen, sie fror bis ins Innerste. Sie bemühte sich, nicht auf die Brieftasche zu schauen, aber die blickte so verführerisch zwischen den Rockschoßen des Mannes hervor, und sie sah es dem Herrn an, daß er schon einmal eine Brieftasche verlieren konnte. Denn das, was allein sein Anzug kostete, hätte i h r monatelange zum Lebensunterhalt genügt.

Sie ging dicht hinter der Brieftasche und schaute die Leute ringsum an: eine freundlich aussehende, kleine alte Frau in Schwarz, zwei junge Mädels, die lebhaft miteinander plauderten. Wenn nicht ein Augenblick gekommen wäre, in dem die kleine alte Frau nach einem Taschentuch herumsuchte und die Mädels verschwunden waren, so hätte Betty die Brieftasche nicht genommen. In diesem Augenblick fiel jede Scheu und Hemmung von ihr ab. Sie nahm die Brieftasche mit einer hastigen Bewegung und ließ sie in ihrer Handtasche verschwinden.

Dieser fürchterliche Augenblick war nun vorüber, und sie war wieder das nette, rosige junge Mädchen, das in ihrem ganzen Leben kaum etwas wirklich Schlechtes begangen hatte. Sie blieb stehen und tat so, als ob sie sich seidene Strümpfe anschaute. Am selben Ladentisch stand die kleine, alte Frau.

War sie Betty absichtlich gefolgt?

„Sie sehen müde aus“, sprach die kleine, alte Frau, „warum gehen Sie nicht in den Damenwarteraum und ruhen sich aus?“

„Ich — ich kann nicht, ich . . . muß gehen“, stammelte das Mädchen. In der warmen Luft wurde ihr, die schon lange nichts mehr gegessen hatte, schwindlig, sie taumelte und ließ ihr Handtäschchen fallen.

Die kleine, alte Frau hob es auf und reichte es ihr. „Trotzdem sollten Sie erst ein wenig ausruhen.“

Aber Betty hörte sie nicht. Sie hielt sich am Ladentisch, sie zitterte vor Angst. Über den Köpfen der Menge hin, die durch die Gänge des Warenhauses wogten, hatte sie das besorgte Gesicht des Besitzers der Brieftasche wahrgenommen, und neben ihm schimmerte eine Schutzmannsuniform. Die Leute im Warenhaus erschienen Betty alle wie sehr entfernte, kleine schwarze Punkte, so aufgeregt war sie.

„Gehen Sie nicht weg von mir“, bat Betty, „— gehen Sie nicht fort!“

Die kleine, alte Frau gab keine Antwort. Sie sah den Schupo an. Denn er berührte eben Betty an der Schulter. „Dieser Herr“, sagte er grob, „hat — seine Brieftasche verloren.“

Das Mädchen stammelte ein paar Worte, die ihr selbst fremd klangen. Dem Besitzer der Brieftasche schien sie leid zu tun. Er begann:

„Ich sage ja nicht, daß Sie die Brieftasche genommen haben, aber Sie waren ganz dicht hinter mir, als es geschah. Sie ging zuerst vor mir, sagte er zum Schutzmann, „— dann blieb sie zurück, und eine Sekunde später war die Tasche fort.“

Betty glaubte in den Erdboden zu versinken. Sie starrte besinnungslos vor sich hin, während der Schupo die Handtasche öffnete. Sie starrte noch immer, als er sie auf den Ladentisch warf und zu dem Herrn sagte: „Das junge Mädchen hat sie nicht!“

Sie sah die beiden Männer fortgehen, aber ihre vor Angst stumpfen Sinne faßten es nicht.

„Ich habe natürlich die Brieftasche herausgenommen“, sagte die kleine alte Frau, indem sie das Mädchen zum Ausgang führte. „Der Schutzmann wird die Adresse des Herrn haben, und ich will dafür sorgen, daß er die Tasche zurückerhält.“

„Sind sie hungrig?“ „Ja, sehr.“

„Sie mußten ihren Mantel verkaufen aus Not, nicht wahr? Sie scheinen stellungslos zu sein und ohne Geld?“

„Ja —“.

„Hm — das hab ich mir doch gedacht.“

„Warum — warum haben Sie das für mich getan?“

„Weil ich solche Fälle kenne. Es war das erstmal, daß Sie so etwas machten?“

„Ja —“.

„Versprechen Sie mir, es niemals wieder zu tun?“

„Ach ja, nie . . . nie wieder!“

„Sehen Sie —“ sagte die alte Frau, „darum habe ichs getan. Und jetzt, Kind, wollen wir etwas essen gehen.“

„Wer . . . wer sind Sie?“ fragte das Mädchen.

Die kleine, alte Frau lächelte: „Ich bin nur die Warenhausdetektivin“, sagte sie.

Arbeitsmaterial 3

Robinson hatte mit einer Schar Wilder gekämpft. Dabei hatte er zwei getötet und einen von ihnen gefangengenommen:

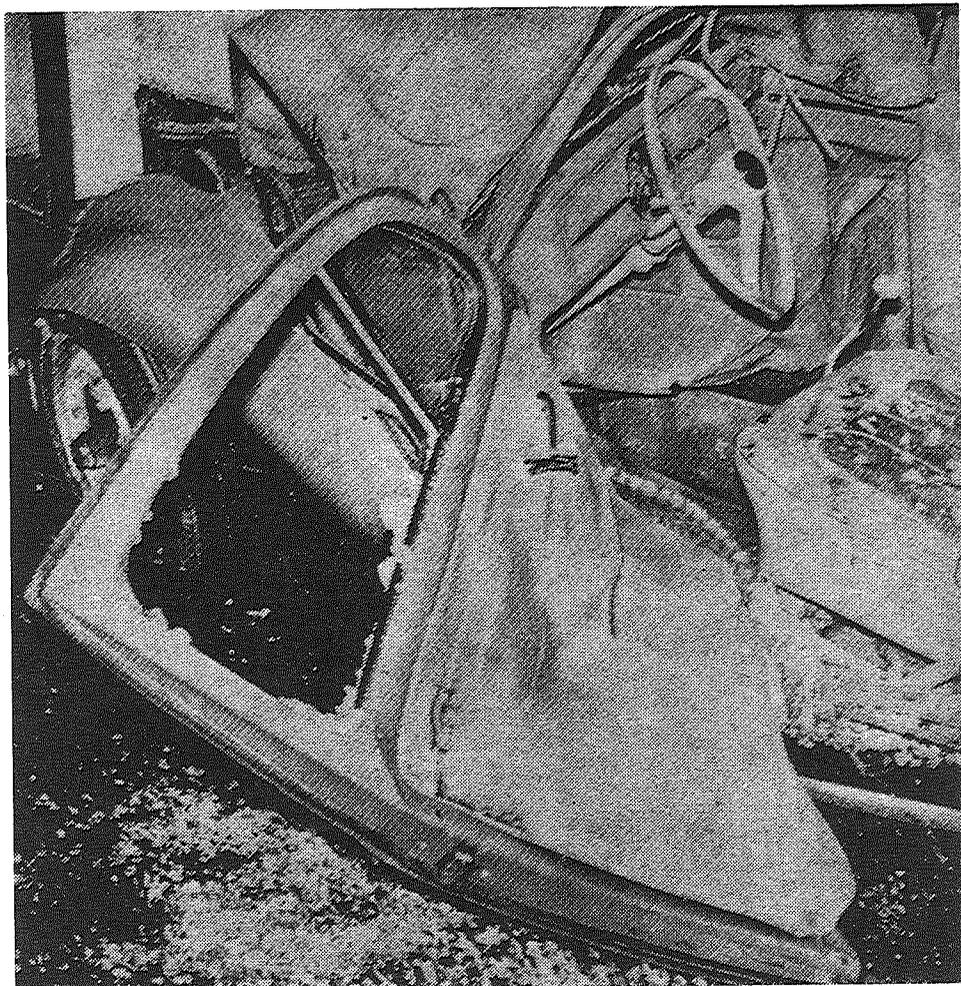
„Ich winkte ihm, mir zu folgen, indem ich ihm durch Zeichen klarmachte, daß noch mehr Wilde kommen könnten. Darauf gab er mir zu verstehen, daß er erst die beiden Toten im Sande verscharren wolle, damit sie von den übrigen nicht entdeckt würden, wenn sie ihn verfolgen sollten, was ich ihm selbstverständlich auch erlaubte. Sogleich hatte er mit den Händen ein hinreichend großes Loch in den Sand gescharrt, schleppte die Körper hinein und schüttete das Loch wieder zu; ich glaube, er hatte diese Arbeit in einer Viertelstunde fertiggebracht.“

„Es war ein anmutiger, hübscher Bursche, sehr gut gewachsen, mit geraden, kräftigen Gliedern, groß und schlank, etwa sechsundzwanzig Jahre alt. Er hatte einen recht angenehmen Gesichtsausdruck, etwas Männliches in seinen Zügen, dazu die Sanftmut eines Europäers, besonders wenn er lächelte. Sein Haar war lang und schwarz, nicht wie Wolle gekräuselt, die Stirn hoch und breit, die Augen glänzten von Lebhaftigkeit und Schärfe, seine Haarfarbe war nicht ganz schwarz, sondern bräunlich, nicht so häßlich und gelb wie die der Brasilianer und Virginier oder anderer Eingeborener von Amerika, sondern dunkelolivengrün; er hatte etwas sehr Angenehmes an sich, was schwer zu beschreiben ist.“

„Nach kurzer Zeit begann ich mit ihm zu sprechen und sagte ihm, daß sein Name ‚Freitag‘ sein solle, weil heute Freitag sei, der Tag, an welchem ich ihm das Leben gerettet hatte; desgleichen lehrte ich ihn, ‚Master‘ zu mir zu sagen; auch die Wörter ‚Ja‘ und ‚Nein‘ brachte ich ihm bei, sowie deren Bedeutung. Dann gab ich ihm in einem irdenen Topfe etwas Milch und



Arbeitsmaterial 4 a



Arbeitsmaterial 4 b

zeigte ihm, wie ich diese trank und mein Brot eintauchte; ferner reichte ich ihm auch einen kleinen Laib Brot, damit er es ebenso mache wie ich. Ich blieb die ganze Nacht bei ihm; sobald es Tag wurde, winkte ich ihm, mir zu folgen. Ich machte ihm verständlich, daß ich ihm einige Kleidungsstücke geben wolle, worüber er sehr froh zu sein schien, denn er war vollständig nackt. Als wir zu der Stelle kamen, wo er die beiden Toten eingeschart hatte, gab er mir zu verstehen, daß wir diese doch ausgraben und aufessen sollten.

Da ich darüber sehr erzürnt zu sein schien und meinen Abscheu davor ausdrückte, ihm auch mit der Hand winkte, mit mir sofort weiterzugehen, gehorchte er.“

Arbeitsmaterial 5

Peter Rosegger

DER KIRSCHENZWEIG

Meine Eltern waren mit uns Kindern überaus milde und nachsichtig. Aber ihren vollen Zorn ließen sie uns fühlen, wenn sie uns auf irgendeiner Unwahrheit ertappt hatten. Nun kam ich einmal an einem Sommertage mit einem Kirschenzweig, der üppig mit schwarzen Kirschen beladen war, nach Hause. Ich hatte ihn im Hintergarten des Nachbarn heimlich vom Baume gebrochen. Meine Mutter fragte mich sofort, woher ich den Kirschzweig hätte. Ich antwortete im ersten Schrecken: „Von unserem Baum!“

Kaum war das Wort heraus, so fiel mir ein, daß unser Baum keine schwarzen Kirschen trage, sondern rote. Ich war auf Herbes gefaßt; aber meine Mutter schwieg. Sie schwieg und ging hinaus in die Futterkammer. Ich schlich ihr nach und fand sie bitterlich weinen.

So weint eine Mutter, deren liebsten Sohn man in den Kerker führt. Mir gingen die Augen auf – mir gingen sie über. Auf meinen Lippen die Unwahrheit, in meiner Hand fremdes Gut! Ich fiel vor meiner Mutter auf die Knie, gestand alles und flehte um Verzeihung.

„Steh auf“, sagte sie, „trage den Kirschzweig zum Nachbarn und sage ihm, was du getan hast!“ Ich tat's. Der Nachbar lachte und meinte: „Wegen einer Handvoll Kirschen da! Sie sind dir wohl vergönnt, sie werden mir von dem Baum da unten immer gestohlen.“

Das war mir gerade genug; da hatte der Mann einen Kirschbaum für Diebe. Ich hatte genug mein Leben lang.

An der Bushaltestelle wird ein 20-Mark-Schein gefunden.

1. Wie würde sich die Mutter, der Junge und der Nachbar aus unserer Geschichte verhalten, wenn sie die Finder wären?
2. Ist es wichtig zu wissen, wer den Geldschein verloren hat?

Arbeitsmaterial 6

Was tun?

Helmut ist ein guter Fußballspieler. Seit Wochen kämpft seine Mannschaft um die Kreismeisterschaft. Heute ist ein wichtiger Tag. Am Nachmittag findet das letzte Trainingsspiel vor der Entscheidung statt. Gewinnt Helmut's Mannschaft morgen, dann ist sie Kreismeister. Helmut weiß, wie wichtig es ist, wenn er mitspielt. Wahrscheinlich kann seine Mannschaft ohne ihn nicht siegen.

Er weiß aber auch, daß seine Eltern erwarten, daß er nicht am Trainingsspiel teilnimmt. Die Großeltern feiern gerade heute Silberhochzeit.

Mit dem Mittagessen wird die große Familienfeier beginnen. Weder die Großeltern noch Vater und Mutter werden verstehen, wenn Helmut an diesem Tag Fußball spielt, statt mitzufeiern.

Ruhelos läuft der Junge im Haus umher. Was soll er tun? Schließlich rennt er auf die Straße hinunter. Vielleicht weiß der Nachbar Rat. Herr Runge ist Automechaniker. Helmut ist oft bei ihm in der Werkstatt. Wenn er aus der Schule entlassen wird, möchte er selbst Autoschlosser werden.

Herr Runge bedient gerade einen Kunden an der Tankstelle. „Helmut, komm doch mal her!“ ruft er. „Ich habe eine Überraschung für dich.“ Der Junge steht vor dem Meister. „Ich fahre nachher zum Autorennen nach Hockenheim“, sagt Herr Runge. „Formel II-Rennen! Ganz bekannte Leute (Rennfahrer) sind am Start. Du kannst mitfahren. Sag deiner Mutter Bescheid!“

Wie vom Blitz getroffen bleibt Helmut stehen.

Fußballtraining – Silberhochzeit – Autorennen?

Was nun?

Arbeitsanweisung: Versucht in Gruppen folgende Entscheidungen zu begründen und sie in Dialogen darzustellen.

1. Helmut hat sich für die Teilnahme am Fußballtraining entschieden. Er versucht a) seiner Mutter, b) dem Nachbarn seinen Entschluß zu erklären.
2. Helmut nimmt an der Familienfeier teil. Er spricht mit a) seinen Mannschaftskameraden, b) dem Nachbarn.
3. Helmut will zum Autorennen fahren. Er spricht mit a) seiner Mutter, b) dem Nachbarn.

Arbeitsmaterial 7

DER REICHE

Luk. 18, 18 ff.

Ein vornehmer Jude fragte einmal: Guter Lehrer, wie gewinne ich das ewige Leben? Jesus erwiderte: Was nennst du mich gut? Niemand ist gut außer Gott. Du kennst doch die Gebote: Du sollst nicht die Ehe brechen, nicht morden, nicht stehlen, nicht lügen, du sollst deinen Vater und deine Mutter achten. Das habe ich von Jugend an alles befolgt, sagte der Mann. Dann mußt du noch etwas machen, erklärte ihm Jesus. Verkaufe deinen ganzen Besitz. Gib das Geld den Armen, dann hast du ein Guthaben bei Gott. Und dann kommt mit mir! Als der Mann das hörte, wurde er ganz traurig, denn er war sehr reich.

Als Jesus das sah, sagte er: Wie schwer ist es doch für Leute mit Besitz, in das Reich Gottes zu kommen! Ein Kamel kommt leichter durch ein Nadelöhr, als ein Reicher in den Himmel. Als die Leute das hörten, fragten sie ihn: Wer kann dann gerettet werden? Jesus antwortete: Was den Menschen nicht möglich ist, kann Gott möglich machen. Darauf sagte Petrus: Sieh, wir haben alles aufgegeben und sind mit dir gegangen. Jesus erwiderte: Das ist wahr, und ihr könnt sicher sein, wer für das Reich Gottes etwas aufgibt, Haus, Frau, Geschwister, Eltern oder Kinder, der bekommt schon jetzt in dieser Zeit ein Vielfaches dafür, und das ewige Leben in der Zukunft.

Aussagen

1. Suche diejenigen Aussagen heraus, mit denen der Reiche sein Weggehen begründen könnte!
2. Welche Aussagen können den Rat Jesu verständlich machen?
3. Könntest du alle Aussagen zuordnen, oder gibt es auch solche, die weder der Reiche noch Jesu gemacht haben kann? Wenn ja, begründe es!

Zu Arbeitsmaterial 7

Schülerblatt

Aussagen:

1. Geld macht nicht glücklich, aber es beruhigt!
2. Ich verachte mein Erbe, wenn ich es hergebe!
3. Besitz ist ein Segen Gottes!
4. Und wenn ich alles, was ich habe, den Armen gäbe und hätte keine Liebe, dann wäre mein Opfer nichts wert.
5. Man braucht nicht unbedingt Geld, um anderen zu helfen!
6. Man muß auch an die Zukunft denken!
7. Wer Geld hat, kann mitreden!
8. Geld regiert die Welt!
9. Keiner kann etwas geben, was ihm nicht zuvor gegeben ist.
10. Reichtum kann den Menschen zum Sklaven machen.
11. Was ich erarbeitet habe, gehört mir!
12. Zu gut sein ist ein Stück Schlechtigkeit! (Liederlichkeit)
13. Nur wer Geld hat, kann anderen helfen!
14. Wer reich ist, nutzt andere aus!
15. Besitz gibt Sicherheit!
16. Wer ohne Liebe gibt, erhebt sich über den Empfänger.
17. Wer nichts hat, fällt anderen zur Last.
18. Reichtum macht nicht selig!
19. Liebe macht frei von Besitz!

Zu Arbeitsmaterial 7

Lehrerblatt

Aussagen:

Geordnet nach

1. Ideologischen Gesichtspunkten

14. Wer reich ist, nutzt andere aus!
 1. Geld macht nicht glücklich, aber es beruhigt!
 8. Geld regiert die Welt!
12. Zu gut sein ist ein Stück Schlechtigkeit! (Liederlichkeit)
 3. Besitz ist ein Segen Gottes!
15. Besitz gibt Sicherheit!

2. Maßstäbe von Reichen

7. Wer Geld hat, kann mitreden!
13. Nur wer Geld hat, kann anderen helfen!
2. Ich verachte mein Erbe, wenn ich es hergebe!
11. Was ich erarbeitet habe, gehört mir
6. Man muß auch an die Zukunft denken!
17. Wer nichts hat, fällt anderen zur Last!

3. Maßstäbe des Evangeliums

18. Reichtum macht nicht selig!
5. Man braucht nicht unbedingt Geld, um anderen zu helfen!
19. Liebe macht frei von Besitz!
4. Und wenn ich alles, was ich habe, den Armen gäbe und hätte keine Liebe, dann wäre mein Opfer nichts wert.
16. Wer ohne Liebe gibt, erhebt sich über den Empfänger.
9. Keiner kann etwas geben, was ihm nicht zuvor gegeben ist.
10. Reichtum kann den Menschen zum Sklaven machen.

Arbeitsmaterial 8

Werbung für Lenor (Rundfunk)

Frau M. ruft ihrem Mann zu: „He, Du kratzt dich ja, als hättest du Flöhe?“
„Was ist los? – Ach, der Pullover kratzt so entsetzlich.“
„Der Pullover kratzt? Habe ich denn beim Waschen etwas falsch gemacht?“
– „Siehst du! Jetzt hast du ein schlechtes Gewissen. –“
„Der Pullover ist wirklich nicht weich. – Ich hab doch so sorgfältig gespült.“
„Sowas nennst du sorgfältig spülen? – Und besonders frisch ist der Pullover auch nicht.“
„Ich will ja mein Bestes tun.“
„Dann achte aber auf Qualität: Lenor mußt du nehmen!“

Michael Krausnick

KAUFST DU WAS, DANN BIST DU WAS

Wir schnuppern an dem Duft der großen weiten Welt.
Langnese-Eiskrem bringt Familienglück.
Und eine kleine Waschmaschine spart uns Zeit und Geld.
Wir sind rasant, charmant und chic.
Wir tragen nur noch knitterfreie Hosen.
Und trinken, was wir auf dem Bildschirm sehn.
Und unsere Kinder, die ernähren wir aus Dosen,
Denn das geht schneller, ist modern und ist bequem.
Wir rennen nach dem Glück der großen, neuen Zeit.
Und kommen wir dann endlich einmal an,
Ist unsere neue Zeit schon längst Vergangenheit,
Weil eine noch viel neuere Zeit begann,
Weil eine noch viel neuere Zeit begann.

Schorndorf, 25. 2. 1971

Liebe Petra!

Ich muß Dir unbedingt schreiben. Schade, daß Du nicht bei mir bist. Dann könnte ich Dir alles viel besser erzählen und Du könntest mir sagen, was Du von der ganzen Sache hältst. Gemeinsam mit Dir könnte ich bestimmt mit der elenden Angelegenheit fertig werden. Allein bin ich ratlos.

Mit wem soll ich reden?

Vater und Mutter haben bestimmt kein Verständnis für meine Schwierigkeiten. Meinem Klassenlehrer darf ich schon gar nichts sagen, obwohl der mir vielleicht helfen könnte. Aber das wäre Verrat.

Doch hör zu! Du willst ja nun endlich wissen, worum es sich handelt.

Seit zwei Wochen ist Sabine Stein Schülerin meiner Klasse. Beinahe wäre sie meine Freundin geworden. Sie sitzt neben mir, und ich hatte vor, ihr das Einleben in die neue Umgebung zu erleichtern. Sie sah so schüchtern in der Klasse umher, als sie uns vorgestellt wurde, so schien es mir wenigstens. Später in der Pause allerdings tat sie so, als ob sie in unserer Klasse schon eine Menge zu sagen hätte und wir froh sein könnten, sie als Mitschülerin gewonnen zu haben. Am Nachmittag half ich ihr bei den Hausaufgaben. Ihre Mutter war sehr nett zu mir, so daß ich mich bei Sabine wie zu Hause fühlte.

Schade, daß Sabine sich in der Schule so ungeschickt benahm. Richtig hochnäsiger sah sie aus. Nach einer Woche wollte niemand mehr etwas mit ihr zu tun haben. Mir gefiel ihr Verhalten auch nicht. Aber ich glaubte, das würde sich bestimmt ändern, wenn sie sich erst richtig in die Klasse eingelebt hätte. Zu Hause war Sabine ganz anders, eine prima Spielkameradin. Aber das ist nun alles vorbei.

Vorige Woche wollten wir unserem Mathematiklehrer einen Streich spielen. Der Lehrerstuhl hat in der Mitte eine Vertiefung. Rudi schüttete kurz vor Unterrichtsbeginn Wasser auf die Sitzfläche. Da Herr Linder sich immer sofort auf den Stuhl setzt, um Eintragungen ins Klassenbuch vorzunehmen, erwarteten wir, daß unser Anschlag (Streich) gelingen würde. Der Lehrer wußte aber schon, was ihm blühte und kannte bereits den Täter, als er den Schulsaal betrat. Rudi wurde hart bestraft. Am schlimmsten für ihn war die Benachrichtigung seiner Eltern. Sein Vater hat ihn heftig vertrimmt und läßt ihn seitdem nachmittags nicht mehr auf die Straße.

Sabine hat zugegeben, daß sie Rudi verraten hat. (Einige hatten gesehen, daß sie den Schulsaal noch einmal verlassen hatte, nachdem Rudi den Stuhl vorbereitet hatte.) Sie hat nichts mehr zu lachen. Alle sind empört und behandeln sie entsprechend. Niemand will mehr mit ihr spielen. Alle gehen ihr aus dem Weg. Du wirst verstehen, daß ich seitdem nicht mehr ihre Freundin sein kann. Aber das Schlimmste kommt noch. Am Montag war Wolfgangs Geldbeutel aus seiner Mappe verschwunden. Der Lehrer fand ihn in Sabines Tasche. Sie beteuerte, ihn nicht genommen zu haben, aber der Lehrer glaubte ihr nicht. Er hat ihre Eltern verständigt und seither kein Wort mehr mit ihr gesprochen.

Sabine ist verzweifelt. Sie hat den Geldbeutel wirklich nicht gestohlen.

Jeder von uns weiß das auch. Einige Buben haben ihn ihr heimlich in die Tasche gesteckt, aus Rache, wie sie sagen.

Es muß schrecklich sein, von den eigenen Eltern und von den Lehrern für einen Dieb gehalten zu werden.

Ich möchte Sabine ja gerne helfen. Aber wie? Zum Verräter will ich nicht werden.

Was soll ich tun?

Antworte bitte bald
Deiner Silke

Arbeitsmaterial 10a

Gerd Gaiser

DER MENSCH, DEN ICH ERLEGT HATTE

Es hätte mir nichts auszumachen brauchen. Warum auch, es war ja eine dienstliche Handlung gewesen, und wenn nicht ich, so hätte es jemand anders zu Ende gebracht. Aber jetzt saß ich in dem Waldstück, das Eselstritt heißt, mit den Beinen hinunter gegen die zugewachsene Sandgrube, und mußte es aushalten bei dem Menschen, den ich erlegt hatte. Er hätte auch mich treffen können, anstatt ich ihn. Wer trifft, hat Vorteile, wer aber getroffen wird, behält leicht das letzte Wort.

Ich sah ihn an, wie er da lag in seiner Hose, die das Blut dunkel färbte, und hörte ihm zu, wie er redete, viel und fahrig und fast geschwätzig wie einer, der schwatzen will, wenn etwas ausgestanden ist und man sich jetzt gehen lassen kann, gleich, ob es nun gut oder ob es schief abgelaufen ist, und auch gleich, was jetzt noch hinterherkommen kann, und ich fragte ihn: „Willst du eine Zigarette haben, Ernst?“

Er sagte: „Ja, wenn ich vielleicht bitten darf und wenn Sie noch eine haben, Herr Wachtmeister.“

Er hieß nämlich Ernst, und es war immer noch Vormittag; seit morgens früh war die Bereitschaft schon hinter den Autoströrolchen her gewesen. Niemand hätte sie nach dem Verbrechen an dem Wachtmeister Jakubek noch in der Gegend vermutet; vielleicht hatte ihnen der Mut gefehlt, schnell und weit und geradewegs durchzufahren, oder sie waren knapp mit dem Sprit geworden und fürchteten, man werde ihnen bei den Tankstellen auflauern, oder es stimmte sonst bei ihnen nicht mehr; vielleicht war ein Streit ausgebrochen, oder sie fingen an, den Kopf zu verlieren. Jedenfalls war es nicht vorsichtig gewesen, daß sie die Nacht in dem Wald zugebracht hatten, auch wenn der Wagen ganz gut versteckt stand.

Niemand war in der Nähe, aber mir schien, ich dürfte da nicht vorbeigehen; und wie ich mich gegen den Stapel wandte, bitzelte es mir unter der Kopfhaut, und wie ich noch näher herankam, das Gewehr im Arm, da bricht wieder ein Schuß, und ich höre das Geschoß fetzen in den Ruten neben mir. Und indessen also ich rief laut nach vorn: „Laßt die Knallerei, Leute, kommt heraus, der Wald ist umstellt, ihr könnt nichts mehr machen.“ So ähnlich sagte ich ein paarmal, aber eine Antwort kam nicht, außer daß es knackte und knisterte in dem Reisighaufen, davon merkte man, daß da Leben drin war. Ob aber nur einer drinsteckte oder alle drei, und wie viele davon

Waffen hatten, das konnte ich nicht wissen. Als es so still blieb, schoß ich, aber ich schoß in die Luft, um die Kollegen herbeizuziehen, und dann hörte ich tiefer hinunter im Wald auch ein Geknalle, und ich fragte mich, ob sie mir antworten wollten oder ob sie dort auch aneinander waren. Da schoß es wieder aus dem Reisig, zwei Schüsse schnell hintereinander, und sofort schoß ich dagegen, denn ich hatte mir jetzt den Punkt gemerkt, und setzte dann aus und rief noch einmal. Eine Stimme antwortete: „Wir ergeben uns. Was sollen wir tun?“

„Werft die Pistole raus“, rief ich, „und dann kommt einzeln.“

Die Büschel regten sich und schwankten auseinander, und da drin hockten zwei Burschen, die Anzüge voll von Ästchen und Rindensplittern, und einer hielt die Hände hoch und stand auf, aber der andere kam nicht recht in die Höhe, und wie er die Hände anhob, kippte er und fiel vorwärts auf die Handflächen; an dem Reisig und auch an den Kleidern war Blut.

Frage: Wie würdet ihr euch anstelle des Polizisten verhalten?
Begründet eure Entscheidung.

Arbeitsmaterial 10 b

Ich saß also da im Wald, nachdem die Kollegen abgezogen waren mit den zwei andern, um das Krankenauto zu schicken, denn anfassen und tragen ließ er sich nicht, saß also im Wald und hatte die Beine gegen die alte Sandgrube hinunterhängen. Die Sonne wärmte, und die Fliegen schwirrten herum, und der Mensch, den ich erlegt hatte, lag ganz nahe bei mir und wurde unruhig und wimmerte.

Plötzlich hatte er dann die Nase so spitz im Gesicht und sah kleiner und älter aus. Wahrscheinlich kennen Sie es, im Krieg sind ja auch Leute gestorben, aber ich weiß nicht, es war so wenig Lärm da in dem Wald und keiner mehr dabei außer mir. Erst da fuhr es mir nämlich durch den Kopf, wie der Handel ablaufen würde. Ich ließ mir aber nichts anmerken und sagte: „Willst du noch mal 'ne Zigarette, Ernst?“ Er nickte und konnte aber dann offenbar nicht mehr viel sagen, nahm die Zigarette auch nicht mehr ab und brachte bloß noch heraus: „Mir ist sauschlecht, Herr Wachtmeister.“ — Dann machte er den Mund nicht mehr auf und rutschte bloß noch ein wenig mehr in sich hinein, und jetzt sah er aus, als könnte er etwas von mir erwarten, und ich schämte mich, weil wir nichts sonst in unserem Vorrat haben und nichts anzubieten als eine Zigarette. Ich bin zweiunddreißig, verheiratet, habe eine Oberschule besucht, aber nicht zu Ende, früher wollte ich einmal Sportlehrer werden, ja das fuhr mir durch den Kopf, und sonst haben wir nichts im Vorrat, als daß wir sagen können: Willst du 'ne Zigarette? Ich hätte gewollt, wir hätten nicht so allein bleiben müssen, und der Krankenwagen wäre eher gekommen. Ich probierte es noch und sagte wenigstens: „Das mit deinem alten Herrn, Ernst, hörst du, wir könnten da vielleicht schon etwas fingern, daß er nichts erfährt“ und rief ihn noch einmal und rührte ihn an: „Ernst!“ Ernst gab aber keine Antwort mehr und fiel vollends zusammen in seinen Kleidern und kümmerte sich um mich gar nicht und wollte nicht, daß ich etwas mit ihm zu tun hätte. So war es auch, ich hatte ja nichts mit ihm zu tun. Es war bloß im Dienst geschehen, er

konnte mir keinen Vorwurf machen, niemand konnte mir einen Vorwurf machen, ich mir selbst auch nicht, es hatte nicht anders ablaufen können. Ein anderer hätte es auch tun müssen; aber ein anderer, merkwürdig, wäre eben ein anderer gewesen; so leicht geht der Tausch nicht; das sitzt, wenn Sie es haben sein müssen, das nimmt Ihnen keiner ab.

Frage: 1. Warum macht der Polizist sich Vorwürfe?

2. Woher kommen plötzlich seine Bedenken?

3. Wie wird er sich in Zukunft in einer ähnlichen Situation verhalten?



Arbeitsmaterial 11



Arbeitsmaterial 12

**Kontrollbogen
zum Thema „Gewissen“**

Kreuze die richtige Antwort an!

1. Jeder Mensch hat von Geburt an ein Gewissen.

richtig	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------

falsch	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------

2. Jeder Mensch bildet sein Gewissen selbst.

richtig	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------

falsch	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------

3. Es gibt keine gewissenlosen Menschen.

richtig	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------

falsch	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------

4. Das Erlebnis eines Unfalls kann das Gewissen prägen.

richtig	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------

falsch	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------

5. Das Gewissen des einzelnen wird vor allem von den Menschen geprägt,
mit denen er zusammenlebt.

richtig	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------

falsch	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------

6. Das Gewissen sagt mir, was ich tun darf und was nicht.

richtig	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------

falsch	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------

7. Ein Verbrecher hat immer ein schlechtes Gewissen.

richtig	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------

falsch	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------

8. Reiche Leute haben ein schlechteres Gewissen als arme Leute.

richtig	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------

falsch	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------

9. Wer nur an sich denkt, hat ein gutes Gewissen.

richtig	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------

falsch	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------

10. Wer immer wieder gegen die Stimme seines Gewissens handelt, bringt
es zum Schweigen.

richtig	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------

falsch	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------

11. Ohne die Vergebung der Schuld gibt es kein gutes Gewissen.

richtig	
---------	--

falsch	
--------	--

12. Wer nur an sein eigenes Gewissen denkt, ist ein Egoist.

richtig	
---------	--

falsch	
--------	--

13. Das Gewissen wird vor allem in der Kindheit geprägt.

richtig	
---------	--

falsch	
--------	--

14. Menschen mit einem empfindlichen Gewissen sind unangenehme Zeitgenossen.

richtig	
---------	--

falsch	
--------	--

15. Christen brauchen kein Gewissen.

richtig	
---------	--

falsch	
--------	--

Revisionsstand
vom 6. 11. 1971

Erfahrungen mit dem Kurssystem auf der gymnasialen Oberstufe

— ERGEBNISSE EINER UMFRAGE —

I. Zweck und Durchführung

Im September 1971 führte das Religionspädagogische Studienzentrum im Auftrage der Evang. Kirche in Hessen und Nassau eine Fragebogenaktion zum Thema „Religionsunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien“ durch, um Erfahrungen mit dem bisherigen Kurssystem zu bekommen. Gerade im RU hat es in den letzten Jahren in Anbetracht der bevorstehenden Strukturveränderung der Schule eine Reihe von verschiedenen Versuchen gegeben, über die man eine geschlossene und statistisch verwertbare Übersicht erhalten wollte. Um den Schulen die Arbeit zu erleichtern, wurde auf eine allgemeine Stellungnahme verzichtet, zumal sie schwer auszuwerten ist. Mit Absicht wurde ein Fragebogen erarbeitet. Die bisherigen (seit Ende 1970) allgemeinen Stellungnahmen über Kurserfahrungen, wie sie an die EKHN geschickt wurden, waren zwar zum Teil lehrreich, konnten aber nicht ausgewertet werden.

Mit der Umfrage soll zugleich Material für eine Diskussion über die zukünftige Stellung des RU in den öffentlichen Schulen erbracht werden. Die seit ca. zwei Jahren laufenden Versuche machen einen ersten Erfahrungsaustausch möglich. Ebenfalls soll der EKHN und dem Land Hessen empirisches Material über bisherige Versuche zur Verfügung gestellt werden. Bei der Abfassung des Fragebogens konnten keine Vorlagen direkt übernommen werden. Die Gefahr, durch die Art der Fragen und die Kombination von Fragegruppen das Ergebnis zu verfälschen, schien weitgehend ausgeschlossen. Der Fragebogen enthält 23 „gebundene“ Fragen, die zum Teil mit „ja“ oder „nein“ oder einfachen Zahlenangaben zu beantworten waren.

Adressat waren 121 Gymnasien der EKHN mit Oberstufen. 105 Antworten kamen zurück, d. h. man kann die Zahlenangaben ungefähr mit Prozentwerten gleichsetzen.

Die Gesamtzahl der in der Fragebogenaktion einbezogenen Schüler der Oberstufe betrug ca. 19 000 — 20 000. Aus sachlichen Erwägungen wurden einige Schulen in die Gesamtzahl nicht einbezogen, sondern besonders aufgeführt, weil hier zum Teil andere Verhältnisse vorliegen (z. B. die Odenwaldschule).

Die Erfahrungen bei der Durchführung der Aktion waren durchweg erfreulich. Fast alle angesprochenen Schulleitungen haben die Bitte des Religionspädagogischen Studienzentrums bereitwillig erfüllt und die gelegentlich schwierigen Berechnungen gegeben. Daß die Befragung notwendig war, ist an ihrem Ergebnis zu sehen, zumal es die umfassendste in ganz Hessen war, die sich mit dem Religionsunterricht beschäftigt.

II. Die Fragen und ihre Ergebnisse

1.

Auf die Frage, ob der RU noch in den Oberklassen stattfindet, antworteten 93 Gymnasien von 105 mit „ja“. Bei den restlichen war keine genaue Stellungnahme zu bekommen oder sie besaßen keine Oberstufe.

2.

Immer von der Zahl 105 ausgegangen, ergab sich, daß bei 63 Gymnasien augenblicklich noch ein Oberstufenversuch läuft, während bei 29 im Jahre 1971 noch keiner geplant war.

Die Frage, welche Klassen am RU noch teilnehmen, ist differenziert zu beantworten. 8 x nehmen 11. und 12. Klasse teil, 26 x 12. und 13. Klasse und 14 x 11. bis 13. Klasse, jeweils gemeinsam.

Getrennt nehmen teil 17 x die 11. Klasse
3 x die 12. und
3 x die 13.

D. h. zum überwiegenden Teil werden die Klassen 12 und 13, bisweilen auch 11 – 13 zusammengefaßt. (Auf die Problematik der Übergangsklasse 11, die immerhin 17 x noch getrennt unterrichtet wird, gehe ich später noch ein.)

Die Kursdauer beträgt in der Regel ein Semester (genau genommen: 48 Schulen haben Semesterdauer, 13 ziehen ein Trimester vor, fünf sogar ein Quartal, während nur eine Schule einen Kurs über ein Jahr hinzieht).

Die Frage nach Einzel- oder Doppelstunden hält sich ungefähr die Waage: 36 Schulen bevorzugen Einzelstunden, während sinnvollerweise die meisten, nämlich 42, der Doppelstunde den Vorzug geben.

Die Zahl der Kurse, die in einem Schuljahr angeboten werden, ist sehr unterschiedlich, und je nach Größe der Schule zu beantworten. Die Skala reicht von einem Kurs bis 20 Kurse in einem Schuljahr. In der Regel werden aber drei, fünf oder sieben angeboten.

Die Mindestteilnehmerzahlen pro Kurs liegen bei drei Schülern und gehen bis zu einer Höchstzahl von 30. (Hierbei muß man allerdings bemerken, daß bei vielen Schulen eine Kurszahl von acht bis 10 Schülern aus schultechnischen Gründen nicht unterschritten werden darf.)

Anwesenheitspflicht besteht weitaus zum größten Teil, die sogar mit Anwesenheitslisten überprüft wird. 61 Schulen haben diese Anwesenheitspflicht, während nur vier es verneinen. (Die restlichen Fragebögen lassen die Beantwortung offen, d. h. offiziell besteht wahrscheinlich Anwesenheitspflicht, aber beim Fehlen gibt es keine Gegenmaßnahmen.)

Interessant ist das umstrittene Thema Notengebung. 61 Schulen betonen die Notengebung, jedoch ist normalerweise eine durchgehende Teilnahme an einem Kurs nötig. Die Note setzt sich zusammen aus der Beteiligung am Unterricht, Berichten, Referaten und führt bis zur „Verständnisfähigkeit, sich zum Thema zu äußern“.

Im Abitur gilt die Regelung, daß an 40 Schulen Religion Wahlprüfungsfach ist, bei den anderen Schulen ist es unklar. Meistens sind aber die Noten von

drei Kursen von vier angebotenen für eine Abitursnote nötig. Im allgemeinen gilt für die Meldung zur Prüfung der allgemeine Maßstab bzw. die Notengebung der letzten beiden Jahre. Oft besteht die Bedingung, daß im Abitursjahr zwei Kurse belegt sein müssen. Der Prüfer kann vom Schüler gewählt werden, falls es zur mündlichen Prüfung kommt.

3.

An 42 Schulen läuft das Kurssystem schon im Rahmen einer allgemeinen Oberstufenreform, während an 26 Schulen nur im Fach Religion das Kurssystem probeweise eingeführt wurde.

4.

Die Zusammenarbeit mit den katholischen Kollegen bei der Aufstellung eines Themenkreises ist überwiegend gut. Rund 80 Schulen gehen schon den ökumenischen Weg. An sechs Schulen marschiert man noch getrennt.

6.

In diesem Sinne werden auch an 76 Schulen schon religionskundliche Themen behandelt. Nur fünf lehnen es ab, bei den anderen scheint es sich zu überschneiden.

(Als Beispiele für religionskundliche Themen wurden u. a. angegeben:

Soziale und ethische Probleme der Industriegesellschaft
oder

Lektüre philosophischer Texte des deutschen Idealismus.)

7.

Bei der Aufstellung, wer im Unterricht eingesetzt ist, ergab sich, daß die Studienräte mit rund 209 überwiegen, 169 evangelische und 13 katholische Pfarrer stehen dem gegenüber. Außerdem unterrichten zwölf nebenamtliche Hilfskräfte und — man staune — elf konfessionslose, die wahrscheinlich im religionskundlichen Unterricht eingesetzt sein dürften.

8.

Die Frage, ob bei manchen Themen auch Nicht-Religionslehrer eingesetzt werden, wurde immerhin bei 18 Gymnasien positiv beantwortet, während 55 dies ablehnen.

(Als Beispiel der Zustimmung wurde angegeben: „Religionsfragen in der modernen Literatur“ — eine Germanistin.)

9.

Bei der Frage, ob es schon eine Kooperation mit Fächern, wie Sozialkunde, Gemeinschaftskunde oder sonst einem Fach gibt (z. B. Biologie und Deutsch), kann man feststellen, daß dies immerhin schon an 29 Schulen der Fall ist. (Hier müßte man ansetzen, um fächerübergreifende Projekte und Modelle zu entwerfen, wie sie von einigen Instituten in letzter Zeit allmählich in Angriff genommen wurden — vgl. „Informationen des PTI 1/72, Projekt „Autorität“.)

10.

Überschneidungen inhaltlicher Art, hauptsächlich mit den Fächern Sozial- und Gemeinschaftskunde, sind noch häufiger aufgetreten, was bei einem streng problemorientierten RU ja nicht zu verwundern ist. 43 Schulen beantworteten diese Frage positiv (z. B. Frage der Wehrdienstverweigerung; Gewalt oder Gewaltlosigkeit; Werbung und Massenmedien; Formen des

Eigentums; Anthropologie des jungen Marx). Teilweise wird von den Kollegen angegeben, daß diese Überschneidungen mit Absicht vorgenommen würden.

11.

Interessant ist auch die Frage nach der Themenzusammenstellung, oder anders gesagt, inwieweit hier Absprachen getroffen werden. Schülerabsprachen und Schülerwünsche werden in zehn Schulen als Themen genommen. In 29 bestimmt dagegen der Lehrer noch das Thema. Allerdings findet in 65 Schulen vor der Themenstellung eine gemeinsame Aussprache zwischen Lehrern und Schülern statt.

Als fast ideal kann die Lösung des Gymnasiums in Limburg angesehen werden, wo man folgendermaßen verfährt:

„Ein reiches Angebot von Themen werden den Schülern zur Auswahl angeboten. Das Ergebnis dieser ersten Wahl gibt Auskunft über die Interessenlage der Schüler. Die zur Verfügung stehenden Lehrkräfte wählen für sich aus den gewünschten Themen ein oder zwei Themen aus.

In einem zweiten Wahlgang haben die Schüler die Möglichkeit, Thema und Lehrer ihrer Wahl zu benennen. Aus diesem Wahlgang ergeben sich die Themen für die elf oder 12 Kurse.

Die Schüler, von 13 beginnend, tragen sich nun verbindlich für einen Kurs ein. Die Listen werden von Klasse zu Klasse weitergereicht.

Mit Beginn des Schuljahres, bzw. Semesters erhalten die Schüler eine Liste mit den Namen der Kursteilnehmer eines jeden Kurses, und der Zeit- und Raumangabe. In einer Besprechung der Religionslehrer wird der Tag für die Klausurarbeit festgesetzt und dieser Tag den Schülern bekanntgegeben.

Die Kurse werden als Doppelstunden in der Sekundarstufe II gehalten.“

(Die Teilnahme an dieser Schule ist entsprechend hoch. Von 246 Schülern der Klassen 11 bis 13 nehmen noch 221 Schüler am RU teil, wozu man sagen muß, daß auf der Schule der „Fürst-Johann-Ludwig-Schule“ nicht nur katholische Schüler sind.)

12.

Erwähnenswert ist, daß es bei den meisten Schulen eine Planung der Themen über einen größeren Zeitraum gibt. 43 beantworteten dies positiv, 26 verneinen eine solche Planung. Meistens werden die Themen in der Fachkonferenz, an der auch Schüler beteiligt sind, für jeweils ein Jahr festgelegt. Anschließend erstellt man ein Kursverzeichnis, damit sich die Themen nicht zu schnell wiederholen.

13.

Die Möglichkeit eines Kurswechsels ist praktisch nur am Ende eines Kurses möglich. Bei längeren Kursen bejahen 41 Schulen einen solchen Wechsel, während 24 ihn ablehnen. Die erste und zweite Stunde gelten oft als Probe-stunde, nach denen der Schüler noch wechseln kann.

14.

Auf die Frage nach der überwiegenden Arbeitsform in der Oberstufe entschieden sich rund 60 Schulen für ein Referat mit Diskussion (sei es von Schüler oder Lehrer), in rund 68 Schulen — hier überschneiden sich die Arbeitsformen — wird mit verschiedenen Texten und entsprechender Inter-

pretation und damit verbundener Diskussion gearbeitet. Erstaunlich ist, daß in 34 Schulen auch der Gruppenarbeit der Vorzug gegeben wird. Demgegenüber fällt die reine Diskussion über irgendein Thema (nur 14) ab und scheint nicht mehr – außer bei aktuellen Angelegenheiten – einer normalen Unterrichtsform zu entsprechen. Erwähnenswert ist noch, daß unter „Arbeitsformen“ bei vielen Schulen auch in neuerer Zeit der Einsatz audiovisueller Hilfsmittel mitgenannt wird.

15.

Mehr informativen Charakter in Bezug auf das Kurssystem und auch welche Schwierigkeiten bei der Stoffauswahl vorhanden waren, sollte die 15. Frage klären, inwieweit ein Thema, das in einem Kurs behandelt wurde, schon auf der Mittelstufe irgendwie stofflich vorbereitet worden war. Die Antwort war in der Regel „nein“. Einige drückten sich zögernd aus mit dem berühmten „teilweise“ oder „noch nicht“. Als Ergebnis kann man festhalten, daß man auf der Oberstufe auf „nichts mehr“ aufbauen darf, sondern bei jeder Stufe sozusagen neu ansetzen muß, was gleichzeitig eine Menge Informationen im großen Stil, die unbedingt gegeben werden müssen, mitbeinhaltet.

Besonders schwierig ist hier die Lage bei der 11. Klasse, die als Übergangsklasse angesehen werden muß, und in der günstigstenfalls auf das Kurssystem der Klassen 12 und 13 vorbereitet werden kann. Genaue Klarheiten haben die Schulen in dieser Klassenstufe (übrigens nicht nur in Religion) nicht.

Dies zeigt sich auch bei der schwankenden Notengebung, weil man nicht weiß, ob hier der Kurs oder der Klassenverband noch maßgebend ist, denn schon im Kurs wird zum Teil noch im Klassenverband Unterricht erteilt.

Es wäre daher dringend angebracht, sich ernsthaft zu überlegen, wie man einen sinnvollen Übergang von der Mittelstufe (Klassenverband) zur Oberstufe (Kurssystem) gewährleisten kann. Jeder Übergang ist schwer und die Klassenstufe 11 verdient daher besondere Aufmerksamkeit.

16.

Viele Schulleiter wollen wissen, ob sich die Oberstufenversuche in besonderer Weise auf die An- und Abmeldungen im Fach Religion ausgewirkt haben. Allgemein läßt sich sagen, daß hier keine besonderen Probleme aufgetaucht sind. 27 Schulen, d. h. rund $\frac{1}{3}$ haben gute Erfahrungen gemacht. Das bedeutet, die Abmeldungen haben abgenommen.

In 21 Schulen ist die Abmeldungsquote gleich geblieben, bei dem Rest kann man die Ziffern nicht mehr genau feststellen.

Typisch ist die Stellungnahme eines Kollegen, der mir schrieb: „Die Auswirkungen waren unterschiedlich, auch nach Klassen und Jahrgängen. Durch die Notwendigkeit einer Anmeldung zum Kurs wird eine etwaige Abmeldung vom Religionsunterricht einerseits entschärft, andererseits auch erleichtert. Gelöst werden kann das Problem der Abmeldung nicht durch das Kurssystem sondern nur durch obligatorische Teilnahme der Schüler bei einem Angebot von Alternativen unter weiter Auffächerung der Themen und Hinzuziehung konfessioneller Lehrkräfte.“

17.

Wie schon einleitend erwähnt, wollten wir eine Gesamtzahl haben, von den Schülern in den Klassenstufen 11 bis 13, die in das Kurssystem einbezogen wurden und eine Prozentzahl, wieviel davon noch an den Kursen teilnehmen. Die Gesamtzahl waren bei 59 Schulen 10 775 Schüler, d. h. bei rund 105 ausgewerteten Bogen dürfte die Zahl der Oberstufenschüler zwischen 19 000 und 20 000 liegen, die in unsere Befragung einbezogen wurden.

Von diesen 10 775 nehmen noch 5 675 am Religionsunterricht teil oder aufs Ganze gerechnet, ergibt sich ein Durchschnittswert für alle Schulen von 52 %, d. h. rund die Hälfte oder etwas mehr nehmen noch am Kurssystem der Oberstufe teil, allerdings ist die Beteiligung von Schule zu Schule sehr unterschiedlich. Von den niedrigsten Zahlen, die bei 20 % liegen, bis zu einer Reihe von Schulen, wo die Teilnehmerzahl noch um 78 % liegt, schwanken hier die Meßwerte.

Wenn man es genau aufschlüsselt, so kann man feststellen, daß in Klasse 11 noch in der Regel 66 % teilnehmen, während in Klasse 12 das Interesse weitgehend nachläßt und merkwürdigerweise in den Abschlußklassen zum Teil wieder ansteigt (hier scheint offenbar auch die Abgangsnote eine nicht unerhebliche Rolle zu spielen).

18.

Die Haupterfahrungen mit dem Kurssystem sind im Ganzen gesehen durchweg positiv. So wurden interessierteres Arbeiten, ein günstigeres Arbeitsklima und die interkonfessionelle Zusammenarbeit gerühmt. Der oft erwartete Niveauverlust fand offensichtlich nicht statt. Auch schien es eine Gefahr der Verwässerung von klaren Aussagen weithin nicht zu geben, da die Schüler gewöhnlich von selbst sich für bestimmte Themen interessierten und den Religionslehrer zu klarer Stellungnahme herausfordern. Als Kritik könnte man anführen — was im übrigen für das ganze Kurssystem in der Oberstufe gelten wird — daß das anfängliche Interesse oder besser gesagt „die Freude am Neuen“ im Laufe der Zeit abflaute. In einigen Klassen, besonders wieder Altersstufe 11, schien es gruppenspezifische Schwierigkeiten zu geben. So betonten einige Kollegen, daß bei Zusammenfassung der Klassen 11 — 13 die Schüler der Klasse 11 zu kurz kommen. Dies bestätigt den Eindruck, daß im günstigeren Falle nur die Oberklassen 12 und 13 in Kursen zusammengefaßt werden sollten. (Interessiertes Arbeiten bestätigten 53 Schulen, günstigeres Arbeitsklima 35, während ein gutes Drittel — 39 — die interkonfessionale Zusammenarbeit loben).

19.

In den letzten beiden Jahren sind im großen Umfange Unterrichtsprojekte und Modelle unterschiedlichster Art und in den unterschiedlichsten Bereichen erarbeitet worden. Hauptsächlich kamen in den „Informationen“ des PTI Kassel solche Modelle heraus, aber auch in den SCHONBERGER HEFTEN und den „Loccumer Religionspädagogischen Studien und Entwürfen“. Mittlerweile haben beinahe alle Institute mit der Produktion von Modellen angefangen oder befinden sich in der entsprechenden Planungsphase. Interessant war es daher, einmal zu erfahren, an wieviel Schulen mit diesen vorgegebenen Modellen überhaupt gearbeitet wird, bzw. die Effektivität solcher Modelle in der Praxis nachzuprüfen. Dabei konnte man die erstaunliche

Feststellung machen, daß von 105 Schulen nur 21 mit diesen Modellen arbeiten, während 41 sogar jegliches Arbeiten mit den Modellen verneinen. Bei den restlichen heißt die Antwort, daß „man es gelegentlich wohl tue“. Acht Schulen beziehen regelmäßig die „Informationen“, des PTI Kassel, elf Schulen die SCHONBERGER HEFTE, während ein größerer Teil auch die sogenannten INFORMATIONEN der Evang. Zentralstelle für Weltanschauungsfragen benützt. Im ganzen gesehen läßt diese geringe Benutzung (Antworten: noch zu wenig bekannt, in Kursen nicht verwendbar) erstaunen, wobei natürlich nicht klar zu ersehen ist, ob die Modelle noch zu wenig bekannt sind, oder ob eine grundsätzliche Ablehnung gegenüber diesen Modellen besteht, bzw. ob sie didaktisch nicht den Vorstellungen der betreffenden Kollegen entsprechen. Bei einigen Kollegen scheinen die Modelle auch zu sehr problemorientiert zu sein und somit den traditionellen Religionsunterricht mit seinen Inhalten zu vernachlässigen. Dies würde aber bedeuten, daß wohl noch mehr Seminare und Lehrgänge für einen sinnvollen Umgang mit Projekten und Modellen stattfinden müßten. Eine ideale Rechtfertigung für die Verwendung oder eine begründbare Ablehnung derselben ist wohl nur schwer auszumachen.

20.

Ob es im Rahmen eines ökumenischen RU auf der Oberstufe zu regelmäßigen Arbeitssitzungen von Religionslehrern beider Konfessionen kommt, auf denen Erfahrungen ausgetauscht werden, war eine weitere Frage. Sicherlich kann man nicht gleich von Team-work sprechen, aber schon gemeinsame Fachkonferenzen wären ein erster Anfang. Dies wurde von 44 % der Gymnasien bejaht. Zum Teil sogar mit regelmäßigen Angaben, z. B. alle vier bis sechs Wochen, oder vor und nach Beginn eines Kurses. 31 % kennen solche Arbeitskreise an einer Schule nicht. Hier scheint vor wie nach jeder Lehrer sein eigenes Konzept zu haben. Spontane Arbeitssitzungen scheint es hier und da auch zu geben. Im ganzen dürfte der schon weiter oben erwähnte Vorschlag zu wiederholen sein, daß die Lehrer im Rahmen des Kurssystems zu einer Zusammenarbeit genötigt werden müssen. Wie solche Arbeits- oder Fachsitzungen durchgeführt werden, müßte in einführenden Seminaren geklärt werden.

21.

Auf die Frage, welche Themen von den Schülern bei den Kursen bevorzugt werden, zeigt sich, daß die Interessenschwerpunkte sehr unterschiedlich gelagert sind. Bei einem Angebot von zum Teil über 20 Kursen kann ein sehr vielschichtiges Angebot gemacht werden. Demgegenüber verengt sich bei zwei bis drei Kursen pro Altersstufe der Themenkreis merklich.

Hier stehen mit 12 Prozent die Fremdreigionen an erster Stelle. Auch Religionskritik mit 9 Prozent ist ein häufig gewünschtes Thema. Naturwissenschaft und Religion mit 6 Prozent und Sexualethik mit 6 Prozent folgen. Im ganzen werden gerne Themen mit aktueller Problematik genommen, biblisch-exegetische Themen möglichst nicht mehr (Ausnahme z. B. Jesaja – Prophetie und Sozialrevolution). Auch kirchengeschichtliche Themen werden noch durchgenommen (z. B. Kirche im Dritten Reich oder im 19. Jahrhundert). Natürlich spielt auch die Philosophie eine Rolle (z. B. das Verhältnis von Philosophie und Theologie). Hauptsächlich werden aktuelle

philosophische, soziologische oder religionskundliche Themen angegeben, z. B.

- „Die heutige Krise und die Geburt neuer Modelle der Hoffnung“
- „Menschenbild und Gottesbild in der neueren Literatur“
- „Aggressionstrieb und seine Problematik“
- „Fragen zur Kirche – Politik und Gesellschaft“
- „Wehrdienstverweigerung“
- „Die Frage nach Gott“
- „Juden und Christen“
- „Das Leben Jesus von Nazareth und seine Relevanz für die heutige Gesellschaft“
- „Atheistische Denkmodelle“

Die Schüler interessieren sich in erster Linie für Zeitprobleme, mit denen sie durch Zeitschriften, Fernsehen, Rundfunk usw. schon Berührung haben (z. B. „Jesus als Revolutionär“ oder „Aggressionen“).

Die Gefahr besteht dabei, daß der Lehrer zu sehr in der Themenwahl auf die Dauer eingeeengt wird und daß ähnlich wie in anderen Fächern, bisweilen der große Sachzusammenhang des Faches Religion verloren geht. Das krampfhaft Bemühen um schlagwortartige Themen läßt auch nicht verwundern, daß bibel-orientierte Themen beinahe völlig fehlen. Dies kann dazu führen – wie es in einigen Kursen schon vorgekommen ist –, daß die Schüler von sich aus die Überproblematisierung allmählich leid sind und hier und da fragen, ob man nicht wieder einmal eine Schrift des Neuen oder Alten Testaments lesen und interpretieren könne.

22.

Sicherlich ist es nicht unbillig, wissen zu wollen, ob in der Oberstufe, speziell im Kurssystem, noch mit einem Lehrbuch gearbeitet wird bzw. gearbeitet werden kann.

Die Frage wurde vom überwiegenden Teil der Schulen mit „nein“ beantwortet. Dies ist verständlich, denn die in einer bestimmten Reihenfolge aufgebauten Schulbücher althergebrachter Art können bei den neuartigen, hauptsächlich problemorientierten Kursthemen nicht mehr verwandt werden. Die wenigen Bücher, die noch im Unterricht verwandt werden, sind daher in der Regel Quellenzusammenstellungen, wie das „Quellenbuch zur Kirchengeschichte“ von Schuster/Ringshausen oder auch die „Horizonte des Glaubens“ (was ursprünglich nur für Berufsschulen vorgesehen war). Auch „Das Wort und Zeugnis, Bd. 4, Kirchengeschichte“ wird noch an fünf bis sechs Schulen regelmäßig benutzt. Daneben ist auch erstaunlicherweise die „Botschaft von Jesus Christus“ von E. Busch an einigen Schulen in Verwendung, obwohl gerade dies Buch für den Kursunterricht sichtbar ungeeignet scheint.

23.

Mit der Frage 23 wollten wir wissen, welche Texte und Veröffentlichungen für die Hand eines Lehrers unbedingt erforderlich erschienen. Auch hier wurden die „Informationen“ des PTI Kassel (9), die SCHONBERGER HEFTE (10) und einige andere, wie die „Theologica Practica“, „Göttinger Quellenhefte“ und die Veröffentlichungen des Diesterweg-Verlages, z. B. „Suche nach

Gott“, benutzt. An grundsätzlichen Werken fiel auf, daß die fundamentale Katechetik von Hubertus Halfas öfter genannt wurde. Auch die Bücher von Zahrnt („Die Sache mit Gott“ und „Gespräch über Gott“) und Gollwitzer („Krummes Holz und aufrechter Gang“) fanden noch Verwendung. Erwähnenswert ist auch die Reihe „Das Gespräch“ und verschiedene Bücher der augenblicklich aktuellen Dorothee Sölle (z. B. Stellvertretung und politisches Nachtgebet).

Im Ganzen kann man sagen, daß offensichtlich billige Kurzinformationen über die verschiedensten Sachgebiete bevorzugt werden.

Meistens arbeiten sowohl Schüler als auch Lehrer mit sogenannten offenen Textsammlungen als Arbeitsmaterial oder vom Lehrer ad hoc zusammengestellten Arbeitspapieren, die an den einzelnen Schulen von Hand zu Hand und Klasse zu Klasse weitergereicht werden. Diese Art permanenter Selbsthilfeaktion sollte – weil verständlicherweise vieles vom Ansatz unter den Tisch fällt – zu denken geben. Vielleicht muß man auch hinzufügen, daß die an Instituten und Seminaren bekannte Grundsatzliteratur sich als wenig brauchbar für den Unterricht erweist und keine Anleitungen bietet.

III) Zusammenfassung

Der Verlauf unserer Ausführungen und die zahlreichen Stellungnahmen haben gezeigt, daß im Oberstufenunterricht und speziell im Kurssystem noch mehr religionspädagogisches Leben vorhanden ist als man aufgrund des äußeren Eindruckes annehmen möchte. Die Einstellung zum RU ist demnach – trotz aller Kritik – nicht unbedingt als negativ zu bezeichnen. Man kann aber umgekehrt nicht sagen, daß die heutigen Oberstufenschüler den Religionsunterricht voll bejahen, zumal sie in der heutigen Zeit durch zu viele andere Interessen in Anspruch genommen werden. Betrachtet man obendrein noch die Verzerrung mancher kirchlicher Formen und Traditionen, sowie die Enge und Unbeweglichkeit, mit der manche Religionsstunden durchgeführt werden, so kann es gar nicht verwundern, wenn viele Schüler dem Religionsunterricht fremd gegenüberstehen.

Aus diesem Grunde ist die heutige Religionspädagogik für alle psychologischen, pädagogischen und didaktisch-methodischen Überlegungen offen. Die Aufgabe des RU ist es zwar nach wie vor, auf die Deutung der Sprache und der in der Sprache zum Ausdruck gelangten Denkformen und -aussagen sowohl der biblischen Schriftsteller als auch Vertreter neuerer Ideen hinzuweisen. Aber ebenso wichtig ist es, den Schülern zu zeigen, was das Handeln Gottes am Menschen für uns heute noch bedeutet. Mit anderen Worten: Alle Auslegungen und Deutungen müssen im Unterricht erkennbar machen, worin für den Schüler in seiner Welt ein Anspruch Gottes besteht bzw. – um es noch härter zu sagen – ob überhaupt noch ein solcher Anspruch vorhanden ist.

Für den Religionsunterricht hat man daher erkannt:

- Es gibt keine besondere „biblische“ oder „theologisch begründete“ Methode, d. h. grundsätzlich sollte der RU für alle Methoden offen sein.

- Das Unterrichtsgespräch bzw. die Diskussion anhand eines Textes ist nach wie vor als die Methode zu nennen, die Schüler und Lehrer vereinigt und dem Wunsche der Schüler nach möglichst viel „interessanter Diskussion“ entspricht.
- Im Sinne eines übergeordneten Unterrichts darf als ein weiterer Weg auch die Interpretation von Werken moderner Literatur, der Malerei oder Bilder, von Filmen, Diareihen und Schallplatten angeführt werden. Die Mediendidaktik hat hier eine große Aufgabe für die Zukunft.
- Die Schüler suchen heute ihre eigenen Wege und ihre Auflehnungstendenz gegen alles Herkömmliche erscheint daher oft wie ein Schutzwall.
- Umgekehrt darf man sagen, daß die Schüler der Sekundarstufe II heute eine fragende, überlegende und ablehnende Haltung an den Tag legen, indem sie vieles bezweifeln, aber mit Hilfe ihres jugendlichen Aktivismus auch viel für möglich halten. Ein Teil von ihnen steht neuerdings dem christlichen Glauben wieder recht aufgeschlossen gegenüber (vgl. Jesus-People).
- Das Kurssystem ist ein Anfang, um dem Desinteresse vieler Schüler zu begegnen. Die gesamte Neuordnung der Sekundarstufe II könnte die schon im Abklingen befindliche Austrittswelle weiter abbremsen.
- Es muß noch viel in der Didaktik gerungen werden – denn das ideale Rezept scheint noch lange nicht gefunden, wie die Unsicherheit auf dem Gebiet zeigt – um akzeptable Lernziele zu erarbeiten, die den jungen Erwachsenen emanzipieren und trotzdem festigen.

Das RELIGIONSPÄDAGOGISCHE STUDIENZENTRUM der EKHN
in Kronberg (Ortsteil Schönberg) / Taunus sucht zum 1. August d. J.
oder früher

HAUSTÖCHTER und PRAKTIKANTINNEN ab 16 Jahren

Das Studienzentrum liegt in landschaftlich schöner Lage am Rande des Taunus. Die Verkehrslage ist sehr günstig (20 Minuten Zugfahrt nach Frankfurt/Main). Im Institut werden Wochenendseminare, Lehrgänge und Tageskonferenzen durchgeführt (bis zu 60 Tagesgäste).

Wir bieten: angenehmes Arbeitsklima – gute Bezahlung – freie Verpflegung und Unterkunft – geregelte Arbeitszeit – Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung.

Bewerben Sie sich bitte mit den üblichen Unterlagen bei der Hausdame des RPZ:

Frau Gerda Freiwald
Heimleiterin und Staatl. Geprüfte Hauswirtschaftsleiterin
6242 Kronberg/Schönberg (Taunus)
Im Brühl 30
Telefon 06173 / 51 61 oder 46 24