D 7421 F

Schönberger Hefte

Religionspädagogisches Studienzentrum Schönberg

3/74

Religionspädagogisches Studienzentrum BIBLIOTHEK SCHÖNBERG/Ts.

August
3/1974
4. Jahrgang

SCHÖNBERGER HEFTE

Laufende Nummer der Heftreihe 14

3/1974

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

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

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

Inhalt:

Gesamtthema: „Vom Gebrauch biblischer und literarischer Texte im RU — eine theoretische und unterrichtspraktische Darstellung"

H. Volk: „Vom Einsatz biblischer und literarischer Texte in einem problemorientierten RU" 1

P. Balser: „Leiden" 6

R. L. Umbach / W. Wolf: „Versagen" 32

Autoren dieses Heftes:

Stdl. Pfr. H. Volk, 6348 Herborn, Augustastraße 20

Pfarrer Peter Balser, 6250 Limburg, Parkstraße 11

Rektor a. A. Richard L. Umbach, 3568 Gladenbach, Herderstraße 1

Rektor Walter Wolf, 3569 Holzhausen a. Hünstein, Bergstraße 1

Die Schönberger Hefte erscheinen vierteljährlich im Verlag Evangelischer Presseverband für Hessen u. Nassau, 6 Frankfurt 1, Neue Schlesinger Gasse 24, Postf. 2747

Jahresbezugspreis: DM 6,— (zuzüglich Versandkosten)
Einzelheft: DM 2,— (zuzüglich Versandkosten)

Neubestellungen und Adressenänderungen bitte dem Verlag mitteilen

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

Hermann Volk

Vom Einsatz biblischer und literarischer Texte in einem problemorientierten RU

1. Zum Einsatz biblischer Texte

1.1.

Das Recht der Durchnahme biblischer Texte und die Notwendigkeit ihrer Behandlung im RU der Schule wird in den neueren religionspädagogischen Konzepten nicht in Frage gestellt.[1])

1.2.

Heutige Religionspädagogik stellt lediglich die Frage, wie biblische Texte didaktisch und theologisch reflektiert, d. h. religionspädagogisch verantwortet im RU eingesetzt werden und welchen Stellenwert sie haben sollen.[2])

1.3.

Nach den alten Lehrplänen bot man die biblischen Texte den Schülern vielfach in einem linearen Verfahren dar. — Hinter dieser Praxis stand

1.3.1.

die pädagogische Prämisse, daß den Texten (Stoffen) als „vorgegebenen objektiven Bildungsgütern" objektive Erziehungskräfte innewohnen, die in dem Maße, als man die Texte darbietet, frei werden und das Humanum freisetzen.[3])

1.3.2.

Ein stark formalistisches Verständnis der theologischen Prämisse von der „Wirksamkeit des biblischen Wortes" („efficacia verbi"). — Dieser theologische Grundsatz besagt, daß das Wort Gottes in seiner ewigen Wahrheit in dem Maße als geistige Kraft freigesetzt wird und am Menschen wirkt, als es im biblischen Text schriftlich und mündlich objektiv dargeboten wird.[4])

1.4.

Diese Weise des Einsatzes biblischer Texte im RU wird heutzutage von pädagogischer und theologischer Seite her in Frage gestellt.

1.4.1.

Gegenwärtige Pädagogik sieht die Texte (Stoffe) in solch unterrichtlichem Gebrauch didaktisch nicht genügend reflektiert.

D.h. die Texte sind als „objektive Bildungsgüter"

a) kaum in Bezug auf Situation und Reflexionsrahmen der Schüler bedacht und

b) kaum daraufhin befragt, was sie jeweils im Blick auf Verhaltensänderung der Schüler erzielen können.

1.4.1.1.

Klafki befragt daher in seiner didaktischen Analyse die Texte (Stoffe), indem er sie nach pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten auf ihre Zukunfts- und Gegenwartsbedeutung für den Schüler hin untersucht und wählt danach aus. Indem er nach der Bedeutung der Texte für Gegenwart und Zukunft der Schüler fragt, also nach dem, was sie zu erzielen in der Lage sind, haben sie nicht mehr einen ersten Stellenwert im Sinne eines objektiven Bildungsgutes. —

Ihr „medialer" oder auch „funktionaler" Gebrauch wird angestrebt.[5])

1.4.1.2.

Die Curriculumrevision geht in einem Dreierschritt zuerst von der Situation des Schülers aus, fragt dann nach Qualifikationen, die der Schüler braucht, um zukünftige

und gegenwärtige Lebenssituationen zu bewältigen, und ordnet dem in einem dritten Schritt die Stoffe zu. D.h. aber, Texte werden Medien zur Zielgewinnung = Qualifikationserringung.[6])

1.4.2.

Diesem didaktischen Ansatz kommt die theologische Reflexion entgegen, die

1.4.2.1.

in ihren formgeschichtlichen Ergebnissen aufweist, daß auch die biblischen Texte schon immer ihren „Sitz im Leben" haben, also auf den Reflexionsrahmen bestimmter Bezugsgruppen bezogen sind[7]) und so gezielt Verhaltensänderung intendieren.

1.4.2.2.

in ihrer Forschung um Jesus von Nazareth aufzeigt, daß der Gott in Jesus gerade darin Gott ist, daß er sich in ihm in seiner Dienstfunktion versteht.[8]) Jesus setzt sich als „Medium" ein, welches Menschen dazu verhelfen will, ein qualifiziertes Leben zu erringen. Dieses qualifizierte Leben inkludiert „Heil und Wohl" des Menschen.

1.5.

So wird sowohl von pädagogischer als auch von theologischer Seite her ein „problemorientierter RU" gefordert, in dem biblische Texte als „Problemlösungspotential", im Dialog mit dem Welt- und Selbstverständnis des heutigen Menschen, zur Sprache gebracht werden.[9])

In solch medialem Gebrauch haben biblische Texte als Frage- und Antwortpotential ihren sachgerechten Stellenwert.

1.6.

Damit biblische Tradition jedoch nicht atomisiert, sondern in ihrer Kontinuität und ihrem großen Zusammenhang gesehen wird und biblische Texte von ihrem geschichtlichen Hintergrund her „exegetisch verantwortet" verstanden und eingesetzt werden können, wird dem „problemorientierten RU" der „biblische Lehrgang" zugeordnet, als Möglichkeit der back-ground-Information.

Anmerkungen:

1. H. Gloy, „Themen statt Texte?", S. 67 ff; K. Wegenast, „Verkündigung oder Information", S. 80 ff; alle in „RU-Konflikte und Konzepte", Hrsg. N. Schneider, Hamburg 1971; G. Otto, „Schule und Religion", Hamburg 1972, S. 78 ff; H. Halbfas, „Fundamentalkatechetik", Stuttgart 1968, S. 106;
2. H.-B. Kaufmann, „Muß die Bibel im Mittelpunkt des RU stehen?", in „Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung", Hrsg. G. Otto und H. Stock, Hamburg 1968, S. 79 ff; H. Gloy, a.a.O. S. 69; G. Otto, „Neues Handbuch des RU", Hamburg 1972, S. 332 f.
3. H. Volk, „Vom stofforientierten zum lernzielbestimmten Unterricht", Schönberger Hefte 1/73, S. 1 ff; G. Otto, „Schule und Religion", a.a.O. S. 68.
4. O. Weber, „Grundlagen der Dogmatik", 1. Bd. Neukirchen 1955, .S 313 ff; Chr. E. Luthardt, „Kompendium der Dogmatik", Leipzig 1893, S. 336 f; H.-B. Kaufmann, a.a.O. S. 79;
5. S. Anm. 3.
6. S. Anm. 3.
7. K. Koch, „Was ist Formgeschichte?", Neukirchen 1964.
8. Vgl. z. B. H. Braun, „Jesus", Stuttgart/Berlin 1969.
9. G. Otto, „Schule und Religion", a.a.O., S. 68 und S. 78 f.

2 Zum Einsatz literarischer Texte[1])

2.1.

Die Auslegung der Bibel als „didaktische Grundform" des RU wird in der jüngsten religionspädagogischen Diskussion in Frage gestellt.[2])

2.2.

„Die Themen christlichen Religionsunterrichtes sind zwar stets angesichts der biblischen Ursprünge wie des gegenwärtigen Verkündigungsgeschehens der Kirche zu bestimmen, aber nie nur von diesen Determinanten her."[3]) Man fordert also, daß die religiöse Erziehung nicht allein vom Text der Bibel her, sondern auch vom Kontext der Welt her bestimmt werden soll. „Text der Welt" und „Text der Bibel" gehörten jeweils als Text und Kontext zueinander.[4])

2.3.

Diese Forderung, den Text der Bibel und den Text der Welt einander im Kontextverfahren zuzuordnen, erhebt sich einmal von pädagogischer Seite her.

2.3.1.

Die Ergebnisse von Fragebogenaktionen in Schulen haben erwiesen, daß die Schüler den christlichen Glauben nicht als von der Lebenswirklichkeit losgelöstes Gebilde erfahren wollen, sondern ihn vielmehr in Auseinandersetzung, gerade auch mit dem, was ihm entgegensteht, bewährt wissen wollen.[5]) Sie fordern die Auseinandersetzung des biblischen Textes mit dem Text der Welt. — Dazu gehört für sie auch die Konfrontation des biblischen Textes mit „literarischen Texten".[6])

2.3.2.

Die Schüler werden durch das Kontextverfahren in ihrem Reflexionsrahmen und ihrer Situation ernst genommen und somit für die Thematisierung der religiösen Frage motiviert.

2.4.

Die Forderung, den Text der Bibel und den Text der Welt einander im Kontextverfahren zuzuordnen, erhebt sich zum anderen von theologischer Seite her.

2.4.1.

Jedes Reden von Gott, auch das im RU, hat sich Gott gegenüber zu verantworten. Diese Verantwortung aber muß sich konkretiseren als Verantwortung vor der Welt.[7])

2.4.2.

Das Evangelium darf also nicht wie eine geschichtslose Wahrheit gleichsam weltlos weitergegeben werden. Wort Gottes und geschichtliche Wirklichkeit müssen zusammentreffen, um einander befragen und einander Antwort geben zu können. Text und Kontext haben sich im „Streit um Wirklichkeit" (G. Ebeling) zu verifizieren.[8])

2.4.3.

Schon die biblische Überlieferung selbst nimmmt diese Forderung in dem Maße ernst, als auch sie kontexttypische Ansätze aufweist.

2.5.1.

So wird sowohl von pädagogischer als auch theologischer Seite her ein „problemorienterter RU nach dem Kontexttypus" intendiert, der gerade auch in der Verarbeitung **literarischer Texte** besteht. Sie nämlich stellen menschliches Welt- und Selbstverständnis verdichtet dar.

2.5.2.

Vom Kontextverfahren her gehören literarische Texte nicht nur peripher, sondern zentral zum RU hinzu.[9])

2.5.3.

Wenn es im RU darum gehen soll, christlichen Glauben in die Auseinandersetzung mit dem Kontext der Welt zu stellen, dann verbietet es sich, nur solche literarische Texte im RU einzusetzen, die der christlichen Wahrheit als Folie dienen können, d. h. als Beispielgeschichten, Paradigmen und Illustrationen.[10]) Literarische Texte haben gerade auch dann ihren Wert, wenn sie in ihrer kritischen Eigenaussage über Mensch, Welt, Wert, Norm und Sinn der biblischen Aussage entgegenstehen (Kontrasttexte) und zum Streit um Wirklichkeit zwingen.

2.5.4.

Das in 2.5.3. Gesagte schließt jedoch ein, daß es durchaus auch berechtigt ist, solche Texte im RU einzusetzen, die Aussagen christlichen Glaubens aufnehmen oder zu ähnlichen Schlüssen kommen. Sie könnten aufweisen, wie biblische Wahrheit im Streit um Wirklichkeit durchdacht, aufgenommen und verarbeitet wird.

Der biblischen Aussage konforme literarische Texte (Konformtexte) sollten insonderheit dann eingesetzt werden, wenn sie in der Lage sind, biblische Aussagen in moderner, schülergemäßen Form weiterzugeben. Das gilt insonderheit für den Einsatz literarischer Texte in der Primarstufe.[11])

Anmerkungen:

1. Die folgenden Thesen beziehen sich insonderheit auf K. E. Nipkow, „Schule und RU im Wandel", Heidelberg/Düsseldorf 1971, S. 264 ff (Problemorientierter RU nach dem „Kontexttypus").
2. H.-B. Kaufmann, „Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichtes stehen?", aus „Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung", Hrsg. G. Otto und H. Stock, Hamburg 1968, S. 79;
3. K. E. Nipkow, a.a.O. S. 266.
4. K. E. Nipkow, a.a.O. S. 266 f; K.-B. Kaufmann, a.a.O. S. 80 f;
   vgl. auch Fr. Hahn „Moderne Literatur im kirchlichen Unterricht", München 1963, S. 11; vgl. 1.5.;
5. J. Fuhrmann, „RU an der höheren Schule", Limburg 1968;
   F. W. Bargheer, „Das Interesse des Jugendlichen und der RU", Gütersloh 1972, S. 66 ff;
6. K. E. Nipkow, a.a.O. S. 268;
7. K. E. Nipkow, a.a.O. S. 270;
8. K. E. Nipkow, a.a.O. S. 270; K.-B. Kaufmann, a.a.O. S. 80;
9. K. E. Nipkow, a.a.O. S. 272;
10. K. E. Nipkow, a.a.O. S. 271; Fr. Hahn, a.a.O. S. 17;
11. Methodische Hinweise zum Einsatz literarischer Texte bei Fr. Hahn, „Literatur im RU — methodische Hinweise", in „Religionspädagogisches Werkbuch", Hrsg. D. Zilleßen, Frankfurt 1972, S. 248 f.

3. Nachstehende Zitate sollen als Denkanstöße zu einer kritischen Reflexion vorliegender Ausführungen motivieren

3.1.

Stimmen der Kritik zum „medialen" Gebrauch biblischer Texte

„Optimale Erfolge soll dagegen ein Unterricht bringen, der an den Lernzielen der Schule insgesamt orientiert ist und immer die wechselseitige Zuordnung sowie Abhängigkeit von Zielen, Inhalten, Medien und Methoden, Organisations- und Sozialformen des Unterrichtes berücksichtigt. Die christliche Tradition gleicht dann häufig leider nur noch einem Steinbruch, aus dem man sich einzelne Brocken herausholt, um sie dort, wo sie passen, in das eigene Gebäude einzusetzen. Man spricht vom medialen oder funktionalen Gebrauch biblischer Texte.

Wo Unterricht sich so streng an den Lernzielen der Schule ausrichtet, besteht die Gefahr, daß man die Stoffe kastrieren muß, bis sie auf der Linie des anvisierten Zieles liegen. Der sogenannte Stoff hat keine eigene Dignität und Sprengkraft mehr, er ist nur noch Mittel zum Zweck."

(H. N. Caspary, „Der RU in der Spannung zwischen Problemorientierung und Bibelorientierung", Schönberg 1974, unveröffentlichtes Manuskript.)

„In der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion spannt sich von einer Position, die den RU als „biblischen Unterricht" konzipiert, über die Forderung, die Bibel als „Problemlösungspotential" heranzuziehen, bis hin zu der Auffassung, daß biblische Texte nicht prinzipiell aus dem Unterricht ausgeschlossen werden müssen, ein weiter Bogen. Innerhalb der curricularen Determinanten bringt der problemorientierte RU das gegenwärtige Christsein in der Welt und Positionen gegenwärtiger Theologie vorrangig in die Debatte ein.

Erst von da aus geht die Blickrichtung zurück in die (auch biblische) Tradition. Der Anteil biblischer Inhalte bleibt somit grundsätzlich offen; er wird in erster Linie im Blick auf das Thema und die Schüler bestimmt. Wir fragen: Besteht hier nicht die Gefahr, daß der biblische Text nur das vorher anderwärts bereits Erhobene bestätigt?"

(K. Dienst, „RU im Gespräch zwischen den Konfessionen", aus: Forum E 27, 1974, Heft 3, S. 74.)

3.2.

Stimmen der Kritik zum „kontexttypischen RU"

„Die verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Positionen werden häufig als rein subjektive Standpunkte nebeneinander gestellt, sie erscheinen als „Meinungen" oder „Ansätze", die grundsätzlich — weil allesamt letztlich auf freien Entscheidungen beruhend — mit gleichem Recht und gleichem Anspruch auftreten."

(R. Preul, „Der problemorientierte RU", aus „Die Spur", 13. Jahrgang, Heft 2/3, 1973, Berlin, S. 76.)

„Was ist eigentlich der spezifische Gegenstand bzw. Gegenstandsbereich des Religionsunterrichts, wenn Zeugnisse und Texte aus der christlichen Tradition nur eine Gruppe von Stoffen unter anderen sind?"

(H. Gloy, „Themen statt Texte?", aus „Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche", Hrsg. H.-B. Kaufmann, Frankfurt 1973, S. 33.)

4. Zu den Unterrichtsmodellen

Da Theorie immer durch Praxis verifiziert werden sollte, wird in den beiden folgenden Unterrichtsmodellen der Versuch unternommen, die in 1. und 2. aufgezeigten Theorien exemplarisch umzusetzen.

Die Unterrichtssequenz für die Primarstufe legt ihr Gewicht auf den praktischen „Einsatz biblischer Texte".

Der Entwurf für die Sekundarstufe stellt sich vordringlich der Aufgabe den „Einsatz literarischer Texte" praktisch aufzuweisen.

Beide Entwürfe beziehen sich auf einen „problemorientierten RU", in dem biblischer Texteinsatz und literarischer Texteinsatz im Grunde zusammengehören. Insofern repräsentieren die Unterrichtsmodelle nicht lupenrein eine der beiden o.a. didaktischen Konzeptionen, sondern lassen sie immer wieder ineinander übergreifen.

Die Autoren verantworten ihr Projekt jeweils selbst.

Peter Balser

LEIDEN

Unterrichtsprojekt für das 7. — 8. Schuljahr
Revisionsstand: 15. Juni 1974

Vorbemerkung

Dieses Unterrichtsprojekt versucht, das zu erfüllen, was HRRL ev RU Sekst. I S 40f entfaltet wird. Es tut dies in eigener, anderer Art. Die Auseinandersetzung mit dem Modell der HRRL ist implizit geführt, sie zu explizieren ist hier leider nicht genügend Platz.

1 Die Lernziele des Projekts

1.1 Projektziele:

1.1.1 Situationen des Leidens ausmachen.

1.1.2 Leiden in seiner Komplexität sehen.

1.1.3.1 Verstehen, daß der, dem Leiden angetan werden, sich äußern muß.

1.1.3.2 Verstehen, daß Klage, Protest, Rache und Vergebung solche Äußerungsformen sein können.

1.1.4.1 Erkennen, daß es Leiden gibt, das sich nicht äußern kann.

1.1.4.2 Erkennen, daß diesem Leiden von außen geholfen werden muß.

1.1.5.1 Wissen um Leiden, die auf Grund der physischen Gebrechlichkeit des Menschen bleiben.

1.1.5.2 Einsicht gewinnen, wie die psychischen und sozialen Dimensionen dieser Leiden verringert werden können.

1.1.6 Sehen, daß Solidarität in Leiden möglich ist.

1.1.7 Christliche Deutungen von Leiden kennen.

1.2 Einzelziele: s 3.1 — 3.9 Lernziele

1.3 Integration und Begründung der Projektziele in das Ziel des Religionsunterrichts der Sekundarstufe I:

Der RU der Sekundarstufe I hat u. a. das Ziel, den Schülern die Fähigkeit zu vermitteln, in den (individuell, interpersonal und gesellschaftlich geprägten) Alltags-, Entscheidungs- und Konfliktsituationen zu erkennen, daß das, was ist, nicht alles ist, und dementsprechend Alternativen zu dem, was ist, erkennen und wählen zu können.

Die Projektziele sind so angelegt, daß unter der Oberfläche von Harmlosigkeiten und Selbstverständlichkeiten Leiden sollen gesehen werden können, daß aber auch die von verschiedenen Traditionen und Haltungen verdeckte Oberfläche der Leiden aufgedeckt werden soll. Wenn das Projekt den Schülern hilft, eigene Leiden und ihre Wahrnehmung anderer Leiden anzusprechen, fundierte alternative Haltungen im Leiden wahrzunehmen, Beispiele für Hilfe in Leiden kennenzulernen und zu analysieren und die in Leiden mögliche Solidarität zu verstehen, dann hilft es zur notwendigen Humanisierung des Leidens.

2 Die Inhalte des Projekts:

Schüler dieser Altersstufe erfahren eigenes Leiden vielfach darin, daß sie nicht verstanden oder ungerecht behandelt werden. Diese Erfahrungen und die Dar-

stellung des Umgangs mit solchen Erfahrungen nehmen die herangezogenen Stoffe auf. In dieser Schulstufe ist der Blick aber auch schon geweitet auf gesellschaftliche Vorgänge und z. T. auch schon auf deren Komplexität. Darum können Inhalte, die komplexe gesellschaftliche Sachverhalte darstellen, zugemutet werden, zumal sie helfen, die eigenen Erfahrungen in einem größeren Zusammenhang deutlicher zu sehen.

Die einander widersprechenden oder ergänzenden Inhalte sollen die Schüler zur Distanzierung und Reflexion ihrer eigenen Erfahrungen und Empfindungen befähigen und zur Erkenntnis von Alternativen provozieren. Damit wird reflektiert und methodisch das aufgearbeitet, was die Schüler dieser Altersstufe im Umgang miteinander spontan einzuüben beginnen. Daß die biblischen Texte (welche auch literarische sind) in Kontext und Kontrast zu den literarischen gestellt werden, dürfte in dieser Altersstufe gar nicht anders angängig sein, wird ab dieser Altersstufe spätestens der biblische Text doch immer im Kontext gelesen: mit Blick auf die umgebende Welt.

3 Entwurf der Unterrichtssequenz in neun Einheiten

3.1 Lerneinheit

Thema: „Leiden in einer biografisch gegebenen Situation"

Lernziele:

1. Sehen können, daß Leiden physische, psychische und interpersonale Dimensionen hat.
2. Sehen können, daß Leiden nicht immer klar geschieden werden kann in von Menschen verursachtes und nicht von Menschen verursachtes, in verschuldetes und unverschuldetes Leiden.
3. Sehen können, daß ein Leidender in seinem Leiden nicht immer verstehbar ist.

Lernschritte	Inhalt	Methode/Medien	Didaktischer Kommentar
1	Ein 13jähriger Junge leidet darunter, daß er für seine Eltern, Mitschüler und Lehrer ein anderer ist als für sich selbst.	Lehrervortrag — Lesen von M 1	Kurzgeschichte als Impuls, weil hier — ohne den Begriff Leiden zu nennen — das Ineinander von durch Menschen verursachtem und nicht von Menschen verursachtem, von verschuldetem und unverschuldetem Leiden erzählt wird, so die folgenden Lerneinheiten eröffnend. Zudem wird eine affektive Identifikation ermöglicht, wodurch die Schüler motiviert und zum Aussprechen ihrer vielfach leidvollen Probleme ihrer eigenen Identitätssuche befähigt werden können.
2	Wohin könnte F. Adler gegangen sein. Was könnte aus ihm geworden sein?	Unterrichtsgespräch	Vertiefen der affektiven Identifikation.

Lern-schritte	Inhalt	Methode/Medien	Didaktischer Kommentar
3	Könnte man ausfindig machen, was in F. Adler vorging? (vor Beginn des neuen Schuljahres? während der ersten Wochen und im weiteren Verlauf des neuen Schuljahres? während seiner Zeit in der Ackerbauschule) Das Verhalten des F. A. wird beschrieben und mögliche Gründe dafür werden benannt, wobei die Grenze unseres Verstehens und der Verstehbarkeit F.A.s deutlich werden sollen.	Unterrichtsgespräch	Die Unmöglichkeit, die Beweggründe des F. A. zu ermitteln, sollte Gelegenheit zur Projektion der Probleme, Konflikte und Interessen der Schüler geben, damit wir diese kennenlernen und dann die Schüler dort abholen können, wo sie derzeit sind; konkret für dieses Projekt: damit wir von daher die Schwerpunkte setzten können.

3.2 Lerneinheit

Thema: „Leiden unter sozialen Zwängen"

Lernziele:

1. Sehen, daß Leiden auch durch soziale Zwänge verursacht werden.
2. Erkennen, daß es für diese Leiden eine Reihe erklärender Zusammenhänge gibt, nicht aber einen rechtfertigenden Sinn.
3. Kenntnis gewinnen von christlichen Deutungen solchen Leidens, nach denen Gott bei den Leidenden ist.

Lern-schritte	Inhalt	Methode/Medien	Didaktischer Kommentar
1	Leiden unter sozialen Zwängen	Stillarbeit — Lesen von M 2 kurze Lehrerinformationen zum Text	Es soll in den Blick kommen die Problematik gesellschatflicher Zwänge, die zwar Fortschritt bringen können, aber über das Leiden und Elend der Individuen gehen, was erklärt, nicht aber mit einem rechtfertigenden Sinn belegt werden kann. Dafür, daß diese Leiden nicht von einem rechtfertigenden Sinn her verstanden werden dürfen, steht in diesen Texten, daß Gott sich zu den in Leiden Unterdrückten stellt.
2	Die geschichtlichen und ökonomischen Zusammenhänge dieser sozialen Zwänge (O. Kaiser „frühkapitalistische Zustände").	Lehrerinformation und Unterrichtsgespräch	

Lern-schritte	Inhalt	Methode/Medien	Didaktischer Kommentar
3	Leiden unter geltendem Recht.	Lehrervortrag — Lesen von M 3 Nacherzählung	Vertiefung der vorangegangenen Erörterungen; Möglichkeit der affektiven Identifikation für die Schüler.
4	Der Begriff „Gerechtigkeit der Erden".	Unterrichtsgespräch	Es soll die Erkenntnis der Differenz vermittelt werden zwischen gesetztem Recht und einem dieses transzendierenden und relativierenden Recht, welch letzteres im Leiden negativ sich ausdrückt.
5	Das Verhalten der Brüchers nach ihrer Vertreibung wird beschrieben: Die Ermächtigung der Leidmacher durch eine Ich-Stärke, die durch Leiden unter sozialen Zwängen nicht zerstört wird; Ich-Stärke gewonnen durch das Anhängen an ein das geltende Recht transzendierendes Recht.	Unterrichtsgespräch	Es soll die Einsicht eröffnet werden, daß der, der Unrecht leidet, stärker ist als der, der Unrecht tut.
6	Durchlittenes Leiden wird aufgehoben in Auferstehung.	Stillarbeit — Lesen von M 4 Unterrichtsgespräch mit Arbeit an M 4	Vertiefung der schon bei M 2 vermittelten Einsicht, daß Gott nicht der Leidmacher ist, sondern der, der im Leiden ist.

3.3 Lerneinheit

Thema: „Klagen, Schreien und Protest als Antwort auf von Menschen angetanes Leiden"

Lernziele:

1. Von Menschen angetanes Leiden kennen.
2. Als Versuch, von Menschen zugefügtes Leiden zu bewältigen, soll Klagen, Schreien und Protest verstanden werden können.

Lernschritte	Inhalt	Methode/Medien	Didaktischer Kommentar
1	Ein Volk wird besiegt und in Gefangenschaft verbracht.	Stillarbeit — Lesen von M 5	Der Text soll ein Nachdenken über bestimmte Reaktionsweisen auf zugefügtes Leiden ermöglichen, ohne sie schon selber zu beschreiben.
2	Wie wird das Volk reagieren ? Die verschiedenen Reaktionsmöglichkeiten werden benannt: Resignation, Revanchedenken, Klage. Das Schreien und Klagen wird als das erste Tun zur Überwindung des Leidens herausgestellt, es verleiht ihm nämlich Sprache.	Unterrichtsgespräch	Reflexion von M 5 und Motivation für M 6.
3	Die Unart, erlittenes Unrecht stillschweigend in sich hineinzufressen.	Lehrervortrag — Lesen von M 6	Die vorangegangen Erörterungen werden durch den Text bestätigt.
4	Die verschiedenen möglichen Absichten des Textes M 6: aufmerksam zu machen, daß Kummer beschrien werden muß, damit ihm abgeholfen wird; aufmerksam zu machen, daß es schlimm ist, daß Kummer erst beschrien werden muß, damit ihm abgeholfen wird.	Unterrichtsgespräch	Damit soll gleich zu Anfang verhindert werden, daß ein falsches, eindimensionales „Wissen", wie Leiden aufzuheben sei, erworben wird.

3.4 Lerneinheit

Thema: „Rache als Antwort auf von Menschen angetanes Leiden"

Lernziele:

1. Als Versuch, von Menschen zugefügtes Leiden zu bewältigen, soll Rache verstanden werden können.
2. Das Recht und die Grenze der Rache sehen und beurteilen können.

Lernschritte	Inhalt	Methode/Medien	Didaktischer Kommentar
1	Racheverlangen als Reaktionsweise auf zugefügtes Leiden.	Stillarbeit — Lesen von M 7	Die Schüler sollen Verständnis gewinnenfür das von der "Feiertagsmoral" verpönte, unmittelbar und spontan aber einleuchtende Rachedenken, damit sie es sich bewußt vermitteln und sein Recht und seine Grenzen befragen können.
2	Was geht in den Verbannten vor ? Weinen, Erinnern und von daher Vergeltungswunsch.	Unterrichtsgespräch	
3	Folgen, wenn der Rachewunsch in Erfüllung ginge: Rache als Reaktion auf Leiden kann sich gegen Unschuldige richten.	Unterrichtsgespräch	Kritische Reflexion von M 7.
4	Racheverlangen als Reaktionsweise auf gesellschaftliches Zukurz-Gekommen-Sein.	Lehrervortrag — Lesen von M 8	Die Beschreibung einer Situation aus dem Nahbereich der Schüler soll zur Reflexion eigener Rache motivieren.
5	Wie ich mich einmal gerächt habe.	Stillarbeit — Niederschrift (im Unterricht oder als Hausaufgabe)	Eigenes Verhalten wird bedacht, wobei die Texte M 7 und M 8 — indem sie die Berechtigung des Racheverlangens dartun, seine Grenzen aber nur gerade aufscheinen lassen — den Impuls geben, ohne dieses Überdenken des eigenen Verhaltens schon zu kanalisieren.

3.5 Lerneinheit

Thema: „Vergebung als zur Rache alternative Antwort auf von Menschen angetanes Leiden"

Lernziele:

1. Erkennen, daß Vergeben-Können von eigener leidvoller Vergangenheit befreien kann.
2. Erkennen, daß die Annahme von Vergebung von leidvoller Vergangenheit befreien kann.
3. Erkennen, daß die Nicht-Annahme der Vergebung und die Unfähigkeit, aus ihr zu leben, im Leiden läßt.

Lernschritte	Inhalt	Methode/Medien	Didaktischer Kommentar
1	Wie ich mich einmal gerächt habe.	Schülervortrag — Lesen einiger Niederschriften	
2	Wären andere Verhaltensweisen möglich gewesen?	Unterrichtsgespräch	Vorbereitung von M 9.
3	Vergebung als andere mögliche Verhaltensweise gegenüber zugefügten Leiden.	Stillarbeit — Lesen von M 9	Aufweis einer alternativen Verhaltensweise.
4	Reaktion auf zugefügtes Leiden.	Lehrervortrag — Lesen von M 10 a Unterrichtsgespräch	Der noch offene Text soll noch einmal die Texte M 7 bis M 9 reflektieren helfen.
5	Ist hier Vergebung möglich ?	Unterrichtsgespräch Lehrervortrag — Lesen von M 10 b.	Die vorherige Reflexion soll hier zu einem Ziel kommen.
6	Ist für den, dem vergeben wird, nun auch alles gut ?	Impuls — Unterrichtsgespräch	Erweiterung der vorangegangenen Reflexionen auf den, dem vergeben wird; Motivation für M 10 c.
7	Die Unfähgkeit aus der Vergebung zu leben und das geschenkte Leben anzunehmen.	Lehrervortrag — Lesen von M 10 c mit anschließendem Unterrichtsgespräch	Konkretion der vorherigen Reflexion.

3.6. Lerneinheit

Thema: „Sprachlos in sich selbst verschlossenes Leiden, dem aus seiner Sprachlosigkeit herausgeholfen werden muß"

Lernziele:

1. Wissen, daß es sprachlos in sich eingeschlossenes Leiden gibt.
2. Verstehen, daß diesem Leiden von außen geholfen werden muß.
3. Erkennen, daß diese Hilfe organisiert werden kann.

Lernschritte	Inhalt	Methode/Medien	Didaktischer Kommentar
1	Leiden, das sprachlos und in sich selbst eingeschlossen bleibt.	Stillarbeit — Lesen von M 11 a	Der unabgeschlossene Text soll für sprachloses Leiden sensibilisieren und anregen, Möglichkeiten zur Bewältigung, mindestens Milderung auch dieses Leidens zu suchen.
2	Teilnahmslosigkeit an sprachlos in sich geschlossenem Leiden vertieft dieses und kann es tödlich werden lassen. Die Eskalation des Leidens durch die Verweigerung der Teilnahme wird beschrieben.	Lehrervortrag — Lesen von M 12 mit anschließendem Unterrichtsgespräch	Der Text soll zur Einsicht befähigen, daß private und punktuelle Hilfe bei vielen Leiden zu deren Aufhebung nicht ausreicht. Motivation für 11 b.
3	Ein scheiternder Versuch, sich in sprachlosem Leiden einzurichten.	Lesen von M 13 — Lehrervortrag	Motivation, dem scheiternden Versuch der Leidaufhebung eigene Entwürfe entgegenzustellen.
4	„Diese Geschichte hat traurig angefangen und hört traurig auf." Wäre das zu verhindern gewesen ?	Impuls durch Tafelanschrieb Stillarbeit — Niederschrift (im Unterricht oder als Hausaufgabe)	Die Schüler sollen erkennen, daß Leiden überwunden, aufgehoben oder gemildert werden können und daß das organisiert werden kann.
5	Möglichkeiten, auch sprachlosem Leiden zu helfen, es zu überwinden, zu mildern.	Schülervortrag — Lesen einiger Niederschriften	
6	Konkretes Tun zur Hilfe aus sprachlosem Leiden: a) Einbruch in die Verschlossenheit (den Ausbruch daraus initiierend), b) Einwirkung auf die Umgebung des Leidendenden (Demonstration, daß der eine geheilte Mensch wichtiger ist als der Besitz einer Herde), c) Verselbständigung des Geheilten (Ablösung von seinem Helfer, Anleitung für eine Aufgabe).	Stillarbeit — Lesen von M 11 b	Vergleich der vorhergehenden Überlegungen mit einem Modell gelungener Überwindung von Leiden.

3.7 Lerneinheit

Thema: „Leiden, das bleibt"

Lernziele:

1. Wissen, daß es Leiden gibt, das nicht zu bewältigen oder aufzuheben ist.
2. Strukturen, Bedingungen und Folgen solchen Leidens aufweisen können.
3. Christliche Deutungen solchen Leidens kennen und beurteilen können.

Lernschritte	Inhalt	Methode/Medien	Didaktischer Kommentar
1	„Selig sind, die Leid tragen, denn sie sollen getröstet werden" (so oder ähnlich die Übersetzungen von Luther, Bruns, Zink)	Impuls durch Tafelanschrieb von M 14 a mit anschließendem Unterrichtsgespräch	Die Schüler sollen bekannt gemacht werden mit einem Überlieferungsstrang christlicher Deutung des Leidens, der die vorher eröffneten Einsichten positivistisch verfälscht, im scheinbar genauen Wissen, wie Leiden zu bewältigen wäre, sich um die Erkenntnis wirklichen Leidens bringt und letztlich Leiden tabuiert.
2	Ein Fall der Unmöglichkeit, Leiden zu tragen.	Stillarbeit — Lesen von M 15	
3	Gründe und Folgen für diese Unmöglichkeit, dieses Leiden zu tragen: die physische Gebrechlichkeit menschlicher Existenz; diese kann mit sich bringen, daß Versuche, solches Leiden zu bewältigen oder auch nur zu verringern, tiefer in Leiden ziehen.	Unterrichtsgespräch mit Arbeit an M 15	Reflexion des Tafelanschriebs mittels des ihm Widersprechenden.
4	„Selig sind die Bekümmerten . . .". „Selig, die über Leiden klagen, denn sie werden getröstet werden." (so oder ähnlich die Zürcher-Übersetzung, die von Menge, NT 68, Wilckens, Zitelmann)	Impuls durch Tafelanschrieb von M 14 b	Bestätigung der vorangegangenen Überlegungen durch einen anderen Überlieferungsstrang christlicher Deutung des Leidens; Motivation für die folgende Einheit.

3.8 Lerneinheit

Thema: „Leiden — Mitleiden — Trösten"

Lernziele:

1. Wissen, daß es Leiden gibt, das in seiner physischen Dimension zwar nicht verringert, das aber in seinen psychischen und sozialen Dimensionen verwandelt werden kann.
2. Sehen, daß Mitleiden und Trösten eine Solidarität ausmachen, die die psychischen und sozialen Dimensionen des Leidens verwandeln kann.
3. Erkennen, daß diese Solidarität bewirkt, daß Menschen dann nicht mehr von der leidmachenden Situation beherrscht werden, sondern diese mitbestimmen können.

Lernschritte	Inhalt	Methode/Medien	Didaktischer Kommentar
1	„Selig, die über Leiden klagen, denn sie sollen getröstet werden."	Impuls durch Tafelanschrieb von M 14 b	Aufnahme des Wissens von bleibendem Leiden zur Differenzierung der Dimensionen des Leidens und zur Vorbereitung für M 16.
2	Kann ein Leidender, dessen Leiden bleibt, getröstet werden? Differenzierung des Leidens in seinen physischen, psychischen und sozialen Dimensionen.	Unterrichtsgespräch	
3	Eine Gruppe findet im Mitleiden und Trösten eines Leidenden zu einer Solidarität, die die psychischen und sozialen Dimensionen des Leidens verwandelt.	Lehrervortrag — Lesen von M 16	Konkretion des vorhergehend Bedachten.
4	„Am 24. Dez. 1958 wurde in diesem kleinen Juradorf nicht mehr Weihnachten gefeiert." Eine Gruppe hat an der Verwandlung der psychischen und sozialen Dimensionen des Leidens gearbeitet, so daß sie jetzt nicht mehr ihres Festes bedarf, weil ihr Mitleiden ganz ihr Leben war.	Tafelanschrieb als Impuls — Unterrichtsgespräch	Zusammenfassung dieser Einheit und Vorbereitung auf die kommende.

3.9 Lerneinheit

Thema: „Es gibt kein fremdes Leiden"

Lernziele:

1. Verstehen, daß sich jemand von fremdem Leiden ganz angehen läßt.
2. Verstehen, daß dieser Einsatz für fremdes Leiden Lebensinhalt werden kann.
3. Wissen, daß die christliche Überlieferung diesen Einsatz für fremdes Leiden als wahres Leben deutet.

Lernschritte	Inhalt	Methode/Medien	Didaktischer Kommentar
1	„Wer sein Leben findet, der wird es verlieren; und wer sein Leben verliert um meinetwillen, der wird es finden."	Tafelanschrieb von M 17 als Impuls	Vertiefen der Sicht, daß Mitleiden eigenes Leben ist, daß es also kein fremdes Leiden gibt.
2	Wie könnte das aussehen, daß, wer sein Leben verliert, der es findet?	Unterrichtsgespräch	Reflexion von M 17 und Motivation für M 18.
3	Eine Frau setzt, um ein fremdes Kind zu retten, ihr Leben ein und die Zukunft ihrer Kinder aufs Spiel.	Lehrervortrag — Lesen von M 18 Lehrerinformation zur geschichtlichen Situation	Konkretion von M 17.
4	„Mutter, wie konntest du nur . . .?"	Schüler spielen ein fiktives Gespräch zwischen Renata und ihren beiden Söhnen	Die Schüler sollen die Beweggründe und Empfindungen von Renata verstehen und nachvollziehen können, um M 17 weiter vertiefen und verinnerlichen zu können.

M 1

Bruno Brehm

Die weiße Adlerfeder

Die Repetenten sind ein eigenes Volk; sie empfangen zu Schulanfang die neue Klasse wie Bauern ihre Sommerfrischler oder wie Ureinwohner unkundige Siedler. Anfangs können sie dem Lehrer alle Fragen beantworten, später aber versinken sie in ein Dahindösen, und wenn sie dann, als Zeugen für Dinge, die ihnen eigentlich bekannt sein müßten, aufgerufen werden, dann haben diese Kundigen und Listenreichen, diese Kenner aller Schliche alles vergessen, verloren und verschlafen. Immer genießen sie, wie alte ererbte Möbelstücke unter neuem Hausrat, inmitten ihrer neuen Umgebung eine gewisse, ihnen von den jüngeren Gefährten entgegengebrachte Achtung.

Unlängst zeigte mir ein Freund ein Maturabild: Gerührt erkannte ich auf dem Bild der nächst niederen Klasse sieben traute Häupter von Repetenten, die ich, gleichmäßig und doch nicht allzu eifrig weiterstrebend, auf meinem Weg durch den langen Lehrgang zurückgelassen hatte. Aber einer der Repetenten, einer, den ich sowohl angetroffen wie auch wieder zurückgelassen hatte, einer fehlte, und auch mein Freund wußte nicht anzugeben, wo er geblieben war: die weiße Adlerfeder.

Damals, als wir im Herbst die zweite Klasse des Untergymnasiums betreten und den hochaufgeschossenen schwarzen Knaben schon dort angetroffen hatten, als hätte er, wie eine Vereinsfahne in der Wohnung des Obmanns, in dem leeren Schulzimmer übersommert, damals war er noch nicht die weiße Adlerfeder, sondern ganz einfach der Repetent Franz Adler, der Sohn eines Bürstenbindermeisters, dessen Geschäft auf dem Marktplatz wir alle kannten, weil vor desssen Nachbarladen, beim Bäcker, in einem kleinen Käfig die Dohle Jakob saß, der wir auf dem Wege von und zur Schule einige kräftige Flüche beizubringen bemüht waren. Dieser Franz Adler nun musterte uns aus der letzten Bank so erhaben und gleichmütig, als wäre er unser aller Großvater. Anfangs würdigte uns Adler in den Pausen keines Wortes, er suchte im Hofe noch immer die Kameraden des vergangenen Jahres auf und versuchte auf alle möglichen Weisen, sich in deren fortgeschrittenere Gespräche einzuschalten, bis er endlich merken mußte, daß er solchem Höhenfluge der Gedanken nicht mehr gewachsen war. Langsam nur fand er zu uns, aber er gewöhnte sich nur schwer die Verachtung ab, die er uns grünen Jungen schuldig zu sein glaubte. Aber bald kam die Zeit, wo er sich auch nicht mehr, ja nicht einmal nur herablassend, mit uns unterhielt. Er sprach mit gar niemandem mehr, er hielt sich abseits, er verstummte gänzlich. Er ging aber auch nicht mehr, er schlich, er konnte um keine Ecke biegen, ohne nicht nach vorne und nach hinten zu spähen, die Mundwinkel herab- und die Schultern hinaufzuziehen und zu zeigen, daß er keinen Schritt tat, ohne vor tausend Gefahren auf der Hut zu sein. Außerhalb der Schule aber bewegte er sich nur in einer seltsamen Art federnden Laufschrittes. Ich ahnte, daß er uns ein Geheimnis verbarg, aber ich wagte es nicht, ihn zu fragen, welcher Art dieses sei.

Einmal, schon zur Zeit der Dämmerung, traf ich ihn unten im Tal am Ufer des Flusses. Ich fragte ihn, der mich nur mit einem halben Blicke musterte, was er denn hier treibe, und er antwortete mir, ohne aufzuschauen, er sei auf einer Fährte. Auf welcher Fährte denn? Das konnte oder wollte er mir nicht sagen. Er schirmte das Auge mit der Hand und starrte regungslos auf das andere Ufer hinüber, von dessen Wiesen sich der lichte Nebel hob.

Nur jetzt oder immer? Immer! Warum immer? Er ließ die Hand sinken und spuckte aus dem Mundwinkel kurz und scharf vor meine Füße. Ich beneidete ihn dieser Art des scharfen Spuckens wegen, die ich so oft vergeblich geübt hatte wie die Kunst des Bauchredens, die ich damals an Hand eines kleinen gelben Heftchens hatte erlernen wollen, um in der Schule einige neue Überraschungen zu bieten. Ich sammelte rasch Speichel und wollte zurückspritzen, aber mir ging die Hälfte auf den Rockkragen. Adler tat, als bemerke er meinen mißlungenen Versuch, es ihm gleichzutun, nicht.

Warum immer? wollte ich, um mein Mißgeschick vergessen zu lassen, noch einmal wissen.

„Weil ich die weiße Adlerfeder bin." Kein Wort mehr, und auch dieses nur gedämpft und dumpf.

Wieso die weiße Adlerfeder? „Das ist eben mein Geheimnis. Frag nicht danach. Ich heiße in Wirklichkeit nicht Adler, sondern Adlerfeder, genauer aber: weiße Adlerfeder." So seltsam es klang, es leuchtete mir ein. Ich hätte allzugerne noch gewußt, woher er die Kenntnis davon erlangt habe, aber seine abweisende Hoheit, mit der er nun wieder auf das andere Ufer hinüberspähte und mich nicht mehr sah, verbot mir diese kecke Frage.

Diese Verwandlung des Bürstenbindersohnes in die weiße Adlerfeder, eines Burschen, den ich sehen und greifen konnte, in eine Rothaut, deren Augen offenbar Dinge schauten, von denen ich nichts ahnte, war ebenso wunderbar für mich wie unbekömmlich für die Schule, denn sie trug sehr wenig zur Erreichung des einem Schüler der zweiten Klasse gesteckten Lehrzieles bei, wenn sie ihm nicht gar recht hinderlich werden mußte.

Denn mit einem Male war alles verwandelt. Der kleine Fluß im lieblichen Tale wurde zum Mississippi, die Kühe auf dem Exerzierplatz zu einer Herde Bisons, die Kameraden der eigenen Klasse stinkende Apachen und die der anderen Klasse feige Huronen und bellende Kojoten, er aber, die weiße Adlerfeder, war vom Stamme der tapferen Komantschen. Das hatte ich schnell begriffen und auf diese Weise, die einen Anger in eine Prärie und ein Feld in die endlose Pampa verwandelte, gewann das eintönige Leben viel an Freude und Farbe. An einem Abend am Flusse unten schlug mir die weiße Adlerfeder vor, mich durch ein kleines Blutopfer auch in den Stamm der Komantschen aufzunehmen, aber ich bedang mir aus, daß auch meine beiden Freunde mitkommen müßten. Das lehnte die weiße Adlerfeder ab; mir aber erschien ein Stamm von zwei Kriegern zu klein und zu kläglich. So blieb die weiße Adlerfeder allein, ein Stamm ohne Laub und Äste. Unten, im Flußtal, unterhielt er ein Lagerfeuer zwischen den überhängenden Weiden, und die kleine Flamme spiegelte sich rot im dunklen Wasser wider. Da er keine Mokassins tragen konnte, trug er von da an nur noch Turnschuhe mit Gummisohlen. Immer wieder trieb mich die Neugierde zu ihm: Wo er denn die Federn habe? wollte ich wissen. Die stecke er sich nur auf, wenn er auf den Kriegspfad gehe. Wann er denn auf Kriegspfad gehe? Wenn ihm die Fährten sagten, daß der Feind in der Nähe sei. Wo er denn seinen Marterpfahl habe? Da schnaubte die weiße Adlerfeder verächtlich durch die Nase, spuckte dicht neben meinen Fuß und versank in nachdenkliches und schwermütiges Schweigen. Hin und wieder stieß er mit einer Astgabel in das Feuer. Ohne Marterpfahl, meinte ich, gebe es kein Indianerleben, diese beiden gehörten zusammen wie ein Müller und sein Esel oder wie der Lehrer und das Klassenbuch. Ob ich denn gar nichts bemerkt habe, nahm nach langem, bangem Schweigen nun die weiße Adlerfeder das Wort. Ich hatte nichts bemerkt. Ob ich nicht sähe, daß ihm alle Lehrer aufsässig seien? Nein, das hatte ich nicht bemerkt, ich war wohl zu sehr mit meinen eigenen Kämpfen beschäftigt gewesen, denn das Bauchreden nahm einen ganzen Mann in Anspruch, und bei diesem Grunzen war ich schon zweimal ertappt worden.

Ob mir nicht aufgefallen sei, daß er bei allen Fragen, die man in der Schule an ihn richte, immer schweige. Ja, das war mir schon aufgefallen, aber ich hatte gemeint, er schweige, weil er keine Antwort wisse. Wieder ein kurzes verächtliches Schnauben, wie ein Mustang schnaubt, wenn der Grislybär durch das Gehölz bricht, und dann die wortkarge Erklärung: „Das ist mein Marterpfahl!" Und nach einer Weile: „Ich schweige, weil ich diese stinkenden Kojoten verachte." Mehr sagte die weiße Adlerfeder nicht. Nur auf meine Frage, wo denn jener Marterpfahl sei, an dem er seine Feinde martere, erhielt ich die Belehrung, daß der rote Mann, ehe er seine Feinde schinde, es erlernen müsse, wort- und klaglos alle Qualen und Folterungen zu erdulden. Jene, die ihn jetzt peinigten, würden ihm nicht entgehen, die furchtbare Rache des roten Mannes werde sie frühzeitig genug ereilen. Auf alle Fälle bat ich die weiße

Adlerfeder, mich vorher rechtzeitig zu verständigen, wenn er den Mathematikprofessor an den Pfahl binden werde, was er mir mit grimmigem Lächeln und dumpfem Knurren auch zusagte. Dann schlich ich mich davon und dachte auf dem Heimwege nach, ob ich bis dahin schon so gut das Bauchreden beherrschen würde, um mit dieser Kunst den Lehrer in jenen schauerlichen Hinterhalt zu locken. Es tat mir in der Seele weh, mich nicht zu dem Blutopfer entschlossen zu haben und dem Stamme der Komantschen fernegeblieben zu sein.

Am nächsten Tage sollte ich mit nun geöffneten Augen sehen, wie man sich zu benehmen hatte, wenn man die weiße Adlerfeder war. Gleich in der ersten Stunde, in der Mathematik, rief der ahnungslose Lehrer den Häuptling der tapferen Komantschen zur Tafel. Auf den Gummisohlen seiner Mokassins eilte die weiße Adlerfeder unhörbar durch die Bankreihe. Die Füße hielt er, wie alle Indianer, einwärts gedreht, die langen Arme ließ er lässig baumeln. Vor der Tafel machte er halt, verbeugte sich nicht, da Söhne der Wildnis dergleichen läppische Bräuche der Bleichgesichter verachten, zog die Mundwinkel herab und vernahm, unwillig die Brauen zusammenziehend und die scharfen Augen in die Ferne richtend, was das Bleichgesicht dort von ihm wollte.

So, die Aufgabe war gestellt, längst schon hätte der Häuptling der Komantschen schreiben sollen, aber die weiße Adlerfeder rührte sich nicht, zuckte nicht mit der Wimper und fragte nur einmal mit einem blitzschnellen Falkenblick bei mir an, ob ich seine vorbildliche Haltung am Marterpfahle bemerke. Ja, ich bewunderte die weiße Adlerfeder, ich versuchte aus der Tiefe meines Magens ein „Bravo!" hervorzuholen, aber es wurde nur jenes zum Husten reizende Grunzen daraus, das mir zeigte, welch ein Grünhorn ich noch in dieser Kunst war. Ich staunte, ich brannte vor Begier, wie dies jetzt weitergehen sollte. Der Professor, der nicht ahnte, in welcher Gefahr er schwebte, wartete noch eine Weile, aber die weiße Adlerfeder starrte regungslos vor sich hin. Der Blick der weißen Adlerfeder sah über ihn hinweg und schweifte durch das offene Fenster zur Prärie des Exerzierplatzes hinüber, auf der eine Herde Bisons weidete. Der Professor verlor noch immer nicht die Geduld. Er fragte, ob der Knabe krank sei oder was denn mit ihm los wäre. Die weiße Adlerfeder, die nicht einmal die Kreide berührt hatte, schwieg. Ob dieser Mensch den Verstand verloren hätte, brauste der Lehrer auf. Die weiße Adlerfeder schwieg. Also wurde der tapfere Häuptling wieder in die Bank geschickt. Mit einwärts gedrehten Füßen, die Knie abgeknickt, schlich er federnd auf seine Bank zu. Alle Mitschüler blickten ihm betroffen nach, aber die weiße Adlerfeder achtete ihrer nicht mehr, als wären sie Bäume eines Urwaldes oder Gräser der Prärie. Das ging nun eine Weile so fort, Stunde um Stunde. Die Lehrer redeten auf den tapferen Häuptling der Komantschen ein, sie wollten wissen, warum er jede Antwort verweigere, aber sie hätten eher einen Felsen zum Sprechen gebracht als diese tapfere und stolze Rothaut. Endlich ließ man den Vater des Knaben kommen. Am nächsten Tage war das Gesicht des großen Häuptlings verschwollen, er lag mehr auf dem Pult, als er auf der Bank saß. Aber mir allein flüsterte er zu, daß es eine weiße Adlerfeder auch verstehe, Schläge zu ertragen, ohne mit der Wimper zu zucken.

Nach Ende des ersten Halbjahres wurde die weiße Adlerfeder, die entschlossen jede Antwort verweigert hatte, aus der Schule verwiesen. Nun war im gleichen Orte eine Ackerbauschule, deren Zöglinge von uns Gymnasiasten verächtlich die „Mistkadetten" genannt wurden. Dorthin nun hatte der alte Adler die weiße Adlerfeder gesteckt. Ich traf den Häuptling der Komantschen an einem milden Frühlingstag unten am Fluß. Aber statt der weichen Mokassins mußte er jetzt feste Stiefel tragen, er glich wahrhaftig mehr einem Trapper als einer Rothaut. Sein sonngebräuntes Gesicht hatte aber noch immer die alte, am Marterpfahl erworbene Würde. Wie es ihm gehe? Besser. Was er denn treibe? Prärie roden und in Ackerland verwandeln. Ob er noch immer die weiße Adlerfeder sei? Ob ich glaube, daß man das werde und wieder ablege wie einen alten Rock? Aber Indianer, wandte ich ein, eigneten sich nicht gut zum Ackerbau. Das wußte er und er sagte es auch mit dumpfem Murmeln: „Bald

wird mich wieder das Dickicht der Wälder verschlungen haben."

Mehr sagte er nicht. Ein paar Wochen darauf war im Wochenblättchen zu lesen, daß der dreizehnjährige Sohn des allseitig geschätzten Mitbürgers und Bürstenbinders Gallus Adler, Franz Adler, Schüler der Ackerbauschule, durchgebrannt und seit einigen Tagen abgängig sei. Er möge heimkehren, er habe keine Strafe zu befürchten, alles sei vergeben und vergessen. Aber die weiße Adlerfeder kehrte nicht mehr heim, ebensowenig wie ich jemals das Bauchreden erlernt habe. Alle Nachforschungen waren vergeblich. Die Fährte verlief im Sand. Möge der große Geist der weißen Adlerfeder, dem Häuptling der tapferen Komantschen, hier in dieser Welt und in den ewigen Jagdgründen drüben gnädig gewesen sein!

(aus: Paul Alverdes, Der Widerhall, Rufer-Verlag Gütersloh 1955 — leicht gekürzt —)

M 2: Jesaja 5, 8f; 10,1—3; Amos 5,11—12; 8,7

M 3

Heinrich Böll, Die Waage der Baleks, abgedruckt in „Schönberger Hefte" Heft 5

M 4: Markus 15,34—37.39

M 5: 2. Könige 25,1—12. 18—21

M 6

Der hilflose Knabe

Herr K. sprach über die Unart, erlittenes Unrecht stillschweigend in sich hineinzufressen, und erzählte folgende Geschichte: „Einen vor sich hin weinenden Jungen fragte ein Vorübergehender nach dem Grund seines Kummers. ‚Ich hatte zwei Groschen für das Kino beisammen', sagte der Knabe, ‚da kam ein Junge und riß mir einen aus der Hand', und er zeigte auf einen Jungen, der in einiger Entfernung zu sehen war. ‚Hast du denn nicht um Hilfe geschrien?' fragte der Mann. ‚Doch', sagte der Junge und schluchzte ein wenig stärker. ‚Hat dich niemand gehört?' fragte ihn der Mann weiter, ihn liebevoll streichelnd. ‚Nein', schluchzte der Junge. ‚Kannst du denn nicht lauter schreien?' fragte der Mann. ‚Nein', sagte der Junge und blickte ihn mit neuer Hoffnung an. Denn der Mann lächelte. ‚Dann gib auch den her', sagte er, nahm ihm den letzten Groschen aus der Hand und ging unbekümmert weiter."

(aus: Bert Brecht, Gesammelte Werke Band 12, Suhrkamp Verlag, Frankfurt 1967)

M 7: Psalm 137

M 8

Stephen Crane

Der unheimliche Knirps

Ein Knirps schweifte durch ein fremdes Land, ein zerlumptes Kerlchen mit einem Schatz an zerrauftem blondem Haar. Sein karierter Anzug war schmutzig und mit den Spuren vieler Schlachten bedeckt wie das Kettenhemd eines Kriegers. Die braungebrannten Knie schauten aus faltigen Strümpfen, die er ungeduldig hochzog, wenn sie ihn am Laufen hinderten. Aus dem klaffenden Schuh lugte ein Satz winziger Zehen.

Er trottete durch eine breite Straße, durch ein Spalier stumpfsinnig brauner Häuser. Er ging langsam, einen Ausdruck selbstvergessenen Interesses auf dem kleinen, geröteten Gesicht. Seine blauen Augen schauten begierig. Kutschen glitten mit musikalischem Räderrollen über den glatten Asphalt. Ein Mann mit einer Chrysantheme im Knopfloch stieg die Stufen zu einer Tür hinauf.

Zwei Kindermädchen schlenderten schwatzend nebeneinander her, ihre Schützlinge unterhielten sich freundschaftlich von Kinderwagen zu Kinderwagen. In der Ferne rumpelte ein Rollwagen.

Das Kind aus dem Armenviertel ging durch die braune Straße, die voll düsterer, grauer Schatten war. Hoch oben, gleich unter den Dächern, verwandelten flüchtige Sonnenstrahlen Vorhangstangen in leuchtendes Gold und Fensterscheiben in blankes Silber. Der Knirps blieb stehen und starrte die beiden Kinder an, die zwischen den Decken- und Kissenbergen ihrer Wagen lachten und spielten. Er stellte sich breitbeinig hin, ganz gespannte Aufmerksamkeit. Der Unterkiefer klappte ihm herunter, daß man die kleinen, ebenmäßigen Zähne sah. Er folgte den Wagen mit ehrfürchtiger Miene wie einem Umzug. Eins der beiden Babys winkte ihm einmal mit einer herrlichen Klapper zu und lachte zwitschernd. Er lächelte jovial zurück.

Schließlich unterbrach eins der beiden Kindermädchen das Gespräch, drehte sich um und sagte mit einer ärgerlichen Geste: „Geh, Kleiner! Geh, du bist ja ganz schmutzig."

Er musterte sie kindlich gelassen, dann trollte er sich langsam. Er zog ein Stück Schnur hinter sich her, das er in einer anderen Straße aufgelesen hatte, und wandte sich wieder der Untersuchung seiner neuen Umgebung zu. Er betrachtete Menschen und Häuser mit dem gleichen Interesse, das er sonst für Blumen und Bäume aufbrachte. Die Fußgänger mußten der kleinen, versunkenen Gestalt mitten auf dem Gehsteig ausweichen. Sie blickten in das aufmerksame Kindergesicht, das mit Kratzern und Staub bedeckt war wie mit Narben und Pulverdampf.

Nach einer Weile entdeckte der Wanderer auf der Fahrbahn ein hübsches Kind in schönen Kleidern. Es spielte mit einem Spielzeug, einer winzigen Feuerspritze, die in Rot und Gold prangte. Ihre Räder ratterten laut, wenn der kleine Besitzer sie an der Schnur hinter sich herzog. Der Knirps mit der Schnur blieb stehen und schaute das Kind und das Spielzeug an. Lange stand er wie erstarrt, nur seine Augen regten sich, sie folgten jeder Bewegung des glitzernden Dinges. Der Besitzer kümmerte sich nicht um den Zuschauer, er war lustig dabei, alle Phasen der Fahrt einer Feuerspritze nachzuahmen. Sein helles Kinderlachen hallte von den stillen Häuserfronten wider. Der Knirps stahl sich sachte näher. Die Schnur war vergessen, sie fiel auf das Pflaster. Er riß die Augen von dem Spielzeug los und blickte das andere Kind erwartungsvoll an.

Der Besitzer rannte mit Höchstgeschwindigkeit den Gehsteig entlang. Seine Zunge bimmelte wie ein Klöppel, seine Beine galoppierten. Er schaute sich nicht einmal um, als die kleine, zerlumpte Gestalt am Bordstein ihn anrief.

Der Knirps kam noch näher und rief ihn abermals an. „Du", murmelte er, „läßt mich mitspielen?"

Das andere Kind erstarrte mitten in einem schrillen Tuten. Es wandte den Kopf und warf verächtlich über die Schulter hin: „Nein."

Der Knirps zog sich bis an die Bordschwelle zurück. Die Schnur, die ihm vorhin so kostbar gewesen war, sah er gar nicht mehr. Seine Augen folgten nur noch der gewundenen Bahn der Feuerspritze, sein zarter Mund zuckte.

„Du", brachte er endlich heraus, „is' das deine?"

„Ja", sagte der andere und schob das runde Kinn vor. Dann ließ er das Spielzeug plötzlich hinter dem Rücken verschwinden, als wäre es bedroht. „Ja", wiederholte er, „meine."

„Läßt mich mitspielen?" fragte der Knirps mit zitterndem Verlangen.

„Nein", rief der hübsche Junge und preßte entschlossen die Lippen aufeinander. „Das ist meins. Meine Mami hat's gekauft."

„Kannn ich nich' mitspielen?" Seine Stimme war ein Schluchzen. Er streckte kleine, habsüchtige Hände aus.

„Nein", wiederholte der hübsche Junge. „Nein, das ist meins."

„Ich will aber mitspielen", jammerte der Knirps. Sein Kindergesicht verschwand unter einer wütenden Grimasse. Er ballte die dicken Hände zu Fäusten und rückte

drohend vor. Er sah aus wie ein winziger Krieger, der in den Kampf zieht.

„Meins! Meins!" kreischte der hübsche Junge im schrillen Diskant mißachteter Besitzerwürde.

„Ich will's haben", brüllte der Knirps.

„Meins! Meins!"

„Ich will's haben!"

„Meins!"

Der hübsche Junge floh bis an den Zaun. Dort blieb er stehen, in die Enge getrieben, und beschirmte sein Eigentum mit vorgestreckten Armen. Der kleine Vandale griff an. Es kam zu einem kurzen Handgemenge. Sie zogen beide an der Schnur des Spielzeugs. Die Gesichter verzerrt vor kindlichem Eigensinn, dem Vorboten der Tränen. Schließlich riß der zerlumpte Junge dem anderen mit einem gewaltigen Ruck die Schnur aus der Hand. Und schon rannte er die Straße hinunter, das Spielzeug in beiden Armen. Er weinte wie ein Mensch, der nach schwerem Unrecht endlich sein Recht erkämpft hat. Der hübsche Junge brüllte aus vollem Hals.

Er war völlig ratlos, er rang die Patschhände und schrie.

Als der barbarische Knirps ein Stück gerannt war, blieb er stehen und betrachtete seine Beute. Seine kleine Gestalt straffte sich vor Stolz. Ein weiches, seliges Lächeln durchbrach das Unwetter der Tränen. Mit großer Sorgfalt machte er das Spielzeug fahrbereit. An der Ecke blieb er noch mal stehen und schaute zu dem hübschen Jungen zurück, den das Schluchzen schüttelte. Doch als er Miene machte, ihn zu verfolgen, drehte sich der kleine Vandale um und verschwand in eine dunkle Seitengasse wie in eine Höhle.

(aus: Texte für den Deutschunterricht/Geschichten für das 5. Schuljahr, Diesterweg Verlag 1973)

M 9 Matthäus 18, 21f

M 10a

J. P. Hebel

Der Husar in Neiße

Als im Anfang der französischen Revolution die Preußen mit den Franzosen Krieg führten und durch die Provinz Champagne zogen, dachten sie nicht daran, daß sich das Blättlein wenden könnte und daß der Franzos noch im Jahr 1806 nach Preußen kommen und den ungebetenen Besuch wettmachen werde. Denn nicht jeder führte sich auf, wie es einem braven Soldaten in Feindesland wohl ansteht. Unter andern drang damals ein brauner preußischer Husar, der ein böser Mensch war, in das Haus eines friedlichen Mannes ein, nahm ihm all sein bares Geld, so viel war, und viel Geldswert, zuletzt auch noch das schöne Bett mit nagelneuem Überzug und mißhandelte Mann und Frau. Ein Knabe von 8 Jahren bat ihn knieend, er möchte doch seinen Eltern nur das Bett wiedergeben. Der Husar stoßt ihn unbarmherzig von sich. Die Tochter lauft ihm nach, hält ihn am Dolman fest und fleht um Barmherzigkeit. Er nimmt sie und wirft sie in den Sodbrunnen, so im Hofe steht, und rettet seinen Raub. Nach Jahr und Tagen bekommt er seinen Abschied, setzt sich in der Stadt Neiße in Schlesien, denkt nimmer daran, was er einmal verübt hat, und meint, es sei schon lange Gras darüber gewachsen. Allein, was geschieht im Jahr 1806? Die Franzosen rücken in Neiße ein; ein junger Sergeant wird abends einquartiert bei einer braven Frau, die ihm wohl aufwartet. Der Sergeant ist auch brav, führt sich ordentlich auf und scheint guter Dinge zu sein. Den andern Morgen kommt der Sergeant nicht zum Frühstück. Die Frau denkt: Er wird noch schlafen, und stellt ihm den Kaffee ins Ofenrohr. Als er noch immer nicht kommen wollte, ging sie endlich in das Stüblein hinauf, macht leise die Türe auf und will sehen, ob ihm etwas fehlt.

Da saß der junge Mann wach und aufgerichtet im Bette, hatte die Hände ineinander-

gelegt und seufzte, als wenn ihm ein groß Unglück begegnet wäre, oder als wenn er das Heimweh hätte, oder so etwas, und sah nicht, daß jemand in der Stube ist. Die Frau aber ging leise auf ihn zu und fragte ihn: „Was ist Euch begegnet, Herr Sergeant, und warum seid Ihr so traurig?" Da sah sie der Mann mit einem Blick voll Tränen an und sagte: die Überzüge dieses Bettes, in dem er heute nacht geschlafen habe, haben vor 18 Jahren seinen Eltern in Champagne angehört, die in der Plünderung alles verloren haben und zu armen Leuten geworden seien, und jetzt denke er an alles und sein Herz sei voll Tränen. Denn er war der Sohn des geplünderten Mannes in Champagne, und kannte die Überzüge noch, und die roten Namensbuchstaben, womit sie die Mutter gezeichnet hatte, waren ja auch noch daran. Da erschrak die gute Frau und sagte, daß sie dieses Bettzeug von einem braunen Husaren gekauft habe, der noch hier in Neiße lebe, und sie könne nichts dafür. Da stand der Franzose auf und ließ sich in das Haus des Husaren führen, und kannte ihn wieder.

„Denkt Ihr noch daran", sagte er zu dem Husaren, „wie Ihr vor 18 Jahren einem unschuldigen Mann in Champagne Hab und Gut und zuletzt auch noch das Bett aus dem Hause getragen habt, und habt keine Barmherzigkeit gehabt, als Euch ein achtjähriger Knabe um Schonung anflehte; und an meine Schwester?" Anfänglich wollte der alte Sünder sich entschuldigen, es gehe bekanntlich im Krieg nicht alles wie es soll, und was der eine liegenlasse, hole doch ein anderer; und lieber nehme man's selber. Als er aber merkte, daß der Sergeant der nämliche sei, dessen Eltern er geplündert und mißhandelt hatte; und als er ihn an seine Schwester erinnerte, versagte ihm vor Gewissensangst und Schrecken die Stimme, und er fiel vor dem Franzosen auf die zitternde Knie nieder und konnte nichts mehr herausbringen, als „Pardon!", dachte aber: Es wird nicht viel helfen.

M 10b

Der geneigte Leser denkt vielleicht auch: „Jetzt wird der Franzos den Husaren zusammenhauen", und freut sich schon darauf. Allein das könnte mit der Wahrheit nicht bestehen. Denn wenn das Herz bewegt ist und vor Schmerz fast brechen will, mag der Mensch keine Rache nehmen. Da ist ihm die Rache zu klein und verächtlich, sondern er denkt: Wir sind in Gottes Hand, und will nicht Böses mit Bösem vergelten. So dachte der Franzose auch und sagte: „Daß du mich mißhandelt hast, das verzeihe ich dir. Daß du meine Eltern mißhandelt und zu armen Leuten gemacht hast, das werden dir meine Eltern verzeihen. Daß du meine Schwester in den Brunnen geworfen hast und ist nimmer davongekommen, das verzeihe dir Gott." — Mit diesen Worten ging er fort, ohne dem Husaren das Geringste zuleide zu tun, und es ward ihm in seinem Herzen wieder wohl.

M 10c

Dem Husaren aber war es nachher zumut, als wenn er vor dem Jüngsten Gericht gestanden wäre, und hätte keinen guten Bescheid bekommen. Denn er hatte von der Zeit an keine ruhige Stunde mehr und soll nach einem Vierteljahr gestorben sein.

Merke: Man muß in der Fremde nichts tun, worüber man sich daheim nicht darf finden lassen.

Merke: Es gibt Untaten, über welche kein Gras wächst.

M 11a: Markus 5,1—5

M 11b: Markus 5,6—20

M 12

Los Angeles — Zorro, der eigentlich Thomas Matthew Fox hieß, wurde am 9. August 1935 in Oklahoma City geboren ... Schon als Kind begann er sich für Musik zu interessieren und entwickelte ein Talent für mehrere Instrumente, besonders für Trompete. Als er zur Armee kam, konnte er sehr gut Horn blasen. Aber irgend etwas

passierte mit Fox, als er in Korea war, und nach seiner Entlassung aus der Armee erhielt er von der Veteranenbehörde eine Kriegsversehrtenrente. Lorenzo Fox, sein Stiefbruder, äußerte erst im Februar dieses Jahres gegenüber dem Hauswirt seines Bruders, daß Zorro „nie mehr ganz in Ordnung" gewesen sei, seit er aus Korea zurückkam. Fox zog vor etwa fünf Jahren nach Los Angeles ... Im Oktober 1967 bezog er eine kleine Wohnung am 84th Place, die Michael Frazier gehörte ... Wie sich Frazier erinnert, ging Fox fast täglich und manchmal auch nachts an die Ecke 84th Place/Olive Street und spielte auf seiner Trompete; dann zog er für gewöhnlich drei Blöcke weiter zur Kreuzung Broadway/Manchester Boulevard, um sein Konzert an allen vier Ecken der Kreuzung zu wiederholen. „Nie spielte er Melodien, die man irgendwie gekannt hätte", erinnerte sich ein Mädchen. „Es war nur ein Haufen wilder Töne." ... Thomas Fox, Neger, wurde katholisch und nannte sich Thomas Zorro. Er malte ein großes Schild, das er vor seiner Tür anbrachte und auf dem zu lesen war, daß er im „Zorro Theatrical Studio" Unterricht in praktisch allen Künsten erteile: Schreiben, Musik, Tanz, Schauspiel, Photographie. Und nachts, so erinnert sich ein Nachbar, „konnte man ihn in seiner Wohnung reden und alle möglichen Unterrichtsstunden geben hören. Doch war nie jemand bei ihm" ... Offensichtlich bemühte er sich unermüdlich um die Vervollkommnung eines Songs, der „Cuidado!" oder „Sei vorsichtig!" hieß. Sein Apartment war übersät mit handgeschriebenen Kopien des Songs, wobei es sich ausschließlich um Versionen der „Violin- und Trompetenstimme" handelte.

Zorro bekam zum ersten Mal anfang dieses Jahres Ärger mit der Polizei, als jemand sich über sein öffentliches Trompetenspiel beschwerte. Er mußte wegen Bedrohung eines Polizisten für einige Tage ins Gefängnis. Als er wieder herauskam, erzählte er Frazier, die Polizei wolle ihm seine Musik wegnehmen; deshalb trug er seine Noten in einer zerschlissenen Stofftasche immer mit sich herum. Das meiste davon waren zahlreiche Kopien von „Cuidado!" — „Sei vorsichtig!" ... Die Haft hatte Zorro erbittert, erinnert sich Frazier, „und er sah von nun an in der Polizei seinen Feind. Er bekam es richtig mit der Angst zu tun bei dem Gedanken, sie könnten ihn verfolgen und ihm seine Musik wegnehmen". Zorros Befürchtungen waren nicht unberechtigt, denn am 25. Juli dieses Jahres wurde er wieder von der Polizei festgenommen, nachdem gegen ihn Anzeige wegen Erregung öffentlichen Ärgernisses erstattet worden war. Diesmal riß ihm ein Polizeibeamter die Trompete aus der Hand und verbog sie zweimal vor seinen Augen, berichteten die Nachbarn ...

Am Sonntagmorgen stand Zorro auf ... nahm seinen Revolver, ging zur Olive Street und fing an, in die Luft zu schießen. Eine Frau von der gegenüberliegenden Straßenseite rief die Polizei an. Die Beamten verteilten sich daraufhin in der Umgegend und erfuhren, daß Zorro wieder nach Hause gegangen sei. Während die Polizei Vorder- und Hinterausgang im Auge behielt, stürmten die Beamten David Adair, 22, und Gerald Howden, 23, durch die vordere Eingangstür. Zorro gab einen Schuß ab und traf beide Beamte mit einer einzigen Kugel in den Arm. Dann rannte er durch den Hinterausgang, wobei er im Laufen schoß. Zwei von Zorros Kugeln trafen den Beamten Michael Keller, 23, in den Magen und die rechte Schulter, — doch erst nachdem Keller und ein anderer Beamter die gesamte Ladung einer Dienstpistole und eines Gewehres auf den Mann abgeschossen hatten. Zorro brach tot zusammen ...

Dave Smith, Los Angeles Times, 3. Nov. 1969

(aus: Kursbuch 22, Kursbuch Verlag Berlin 1970)

M 13

Peter Bichsel

Ein Tisch ist ein Tisch

Ich will von einem alten Mann erzählen, von einem Mann, der kein Wort mehr sagt, ein müdes Gesicht hat, zu müd zum Lächeln und zu müd, um böse zu sein. Er wohnt in einer kleinen Stadt, am Ende der Straße, nahe der Kreuzung. Es lohnt sich fast nicht, ihn zu beschreiben, kaum etwas unterscheidet ihn von andern. Er trägt einen

grauen Hut, graue Hosen, einen grauen Rock und im Winter den langen grauen Mantel, und er hat einen dünnen Hals, dessen Haut trocken und runzelig ist, die weißen Hemdkragen sind ihm viel zu weit.

Im obersten Stock des Hauses hat er sein Zimmer, vielleicht war er verheiratet und hatte Kinder, vielleicht wohnte er früher in einer andern Stadt. Bestimmt war er einmal ein Kind, aber das war zu einer Zeit, wo die Kinder wie Erwachsene angezogen waren. Man sieht sie so im Fotoalbum der Großmutter. In seinem Zimmer sind zwei Stühle, ein Tisch, ein Teppich, ein Bett und ein Schrank. Auf einem kleinen Tisch steht ein Wecker, daneben liegen alte Zeitungen und das Fotoalbum, an der Wand hängen ein Spiegel und ein Bild.

Der alte Mann machte morgens einen Spaziergang und nachmittags einen Spaziergang, sprach ein paar Worte mit seinem Nachbarn, und abends saß er an seinem Tisch.

Das änderte sich nie, auch sonntags war das so.

Und wenn der Mann am Tisch saß, hörte er den Wecker ticken, immer den Wecker ticken.

Dann gab es einmal einen besonderen Tag, einen Tag mit Sonne, nicht zu heiß, nicht zu kalt, mit Vogelgezwitscher, mit freundlichen Leuten, mit Kindern, die spielten — und das Besondere war, daß das alles dem Mann plötzlich gefiel.

Er lächelte.

„Jetzt wird sich alles ändern", dachte er.

Er öffnete den obersten Hemdknopf, nahm den Hut in die Hand, beschleunigte seinen Gang, wippte sogar beim Gehen ein bißchen in den Knien und freute sich. Er kam in seine Straße, nickte den Kindern zu, ging vor sein Haus, stieg die Treppe hoch, nahm die Schlüssel aus der Tasche, freute sich über ihr Klingeln und schloß sein Zimmer auf.

Aber im Zimmer war alles gleich, ein Tisch, zwei Stühle, ein Bett. Und wie er sich hinsetzte, hörte er wieder das Ticken, und alle Freude war vorbei, denn nichts änderte sich.

Und den Mann überkam eine große Wut.

Er sah im Spiegel sein Gesicht rot anlaufen, sah, wie er die Augen zukniff; dann verkrampfte er seine Hände zu Fäusten, hob sie und schlug mit ihnen auf die Tischplatte, erst nur einen Schlag, dann noch einen, und dann begann er auf den Tisch zu trommeln und schrie dazu immer wieder: „Es muß sich ändern, es muß sich ändern!" Und man hörte den Wecker nicht mehr.

Und dann begannen seine Hände zu schmerzen, seine Stimme versagte, dann hörte man den Wecker wieder, und nichts änderte sich.

„Immer derselbe Tisch", sagte der Mann, „dieselben Stühle, das Bett, das Bild. Und dem Tisch sage ich Tisch, dem Bild sage ich Bild, das Bett heißt Bett, und den Stuhl nennt man Stuhl. Warum denn eigentlich?" Die Franzosen sagen dem Bett ‚li', dem Tisch ‚tabl', nennen das Bild ‚tablo' und den Stuhl ‚schäs', und sie verstehen sich. Und die Chinesen verstehen sich auch.

„Weshalb heißt das Bett nicht Bild", dachte der Mann und lächelte, dann lachte er, lachte, bis die Nachbarn an die Wand klopften und „Ruhe" riefen.

„Jetzt ändert es sich", rief er, und er sagte von nun an dem Bett „Bild".

„Ich bin müde, ich will ins Bild", sagte er, und morgens blieb er oft lange im Bild liegen und überlegte, wie er nun dem Stuhl sagen wolle, und er nannte den Stuhl „Wecker".

Er stand also auf, zog sich an, setzte sich auf den Wecker und stützte die Arme auf den Tisch. Aber der Tisch hieß jetzt nicht mehr Tisch, er hieß jetzt Teppich. Am Morgen verließ also der Mann das Bild, zog sich an, setzte sich an den Teppich auf den Wecker und überlegte, wem er wie sagen könnte.

Dem Bett sagte er Bild.
Dem Tisch sagte er Teppich.
Dem Stuhl sagte er Wecker.
Der Zeitung sagte er Bett.
Dem Spiegel sagte er Stuhl.
Dem Wecker sagte er Fotoalbum.
Dem Schrank sagte er Zeitung.
Dem Teppich sagte er Schrank.
Dem Bild sagte er Tisch.
Und dem Fotoalbum sagte er Spiegel.

Also:

Am Morgen blieb der alte Mann lange im Bild liegen, um neun läutete das Fotoalbum, der Mann stand auf und stellte sich auf den Schrank, damit er nicht an die Füße fror, dann nahm er seine Kleider aus der Zeitung, zog sich an, schaute in den Stuhl an der Wand, setzte sich dann auf den Wecker an den Teppich und blätterte den Spiegel durch, bis er den Tisch seiner Mutter fand.

Vielleicht findet ihr das lustig. Der Mann fand es sogar sehr lustig, und er übte den ganzen Tag und prägte sich die neuen Wörter ein. Jetzt wurde alles umbenannt: Er war jetzt kein Mann mehr, sondern ein Fuß, und der Fuß war ein Morgen und der Morgen ein Mann.

Wenn es euch Spaß macht, könnt ihr die Geschichte selbst weiterschreiben. Und dann könnt ihr, so wie es der Mann machte, auch die andern Wörter austauschen:

läuten heißt stellen,
frieren heißt schauen,
liegen heißt läuten,
stehen heißt frieren,
stellen heißt blättern.

So daß es dann heißt:

Am Mann blieb der alte Fuß lange im Bild läuten, um neun stellte das Fotoalbum, der Fuß fror auf und blätterte sich auf den Schrank, damit er nicht an die Morgen schaute.

Der alte Mann kaufte sich blaue Schulhefte und schrieb sie mit den neuen Wörtern voll, und er hatte viel zu tun damit, und man sah ihn nur noch selten auf der Straße.

Dann lernte er für alle Dinge die neuen Bezeichnungen und vergaß dabei mehr und mehr die richtigen. Er hatte jetzt eine neue Sprache, die ihm ganz allein gehörte.

Hie und da träumte er schon in der neuen Sprache, und dann übersetzte er die Lieder aus seiner Schulzeit in seine Sprache, und er sang sie leise vor sich hin.

Aber bald fiel ihm auch das Übersetzen schwer, er hatte seine alte Sprache fast vergessen, und er mußte die richtigen Wörter in seinen blauen Heften suchen.

Und es machte ihm Angst, mit den Leuten zu sprechen. Er mußte lange nachdenken, wie die Leute den Dingen sagen.

Seinem Bild sagen die Leute Bett.
Seinem Teppich sagen die Leute Tisch.
Seinem Wecker sagen die Leute Stuhl.
Seinem Bett sagen die Leute Zeitung.
Seinem Stuhl sagen die Leute Spiegel.
Seinem Fotoalbum sagen die Leute Wecker.
Seiner Zeitung sagen die Leute Schrank.
Seinem Schrank sagen die Leute Teppich.
Seinem Tisch sagen die Leute Bild.
Seinem Spiegel sagen die Leute Fotoalbum.

Und es kam so weit, daß der Mann lachen mußte, wenn er die Leute reden hörte.

Er mußte lachen, wenn er hörte, wie jemand sagte:

„Gehen Sie morgen auch zum Fußballspiel?“ Oder wenn jemand sagte: „Jetzt regnet es schon zwei Monate lang.“ Oder wenn jemand sagte: „Ich habe einen Onkel in Amerika.“

Er mußte lachen, weil er all das nicht verstand.

Aber eine lustige Geschichte ist das nicht.

Sie hat traurig angefangen und hört traurig auf.

Der alte Mann im grauen Mantel konnte die Leute nicht mehr verstehen, das war nicht so schlimm.

Viel schlimmer war, sie konnten ihn nicht mehr verstehen.

Und deshalb sagte er nichts mehr.

Er schwieg,

sprach nur noch mit sich selbst,

grüßte nicht einmal mehr.

(aus: P. Bichsel, Kindergeschichten, Luchterhand Verlag Neuwied 1969)

Religionspädagogisches Bibliothek Schönberg/Ts. Studienzentrum

M 14a: Matthäus 5, 4 (Luther-Übersetzung und ähnliche)

M 14b: Matthäus 5, 4 (Zürcher-Übersetzung und ähnliche)

M 15 Mutter betete: Gott, laß mein Kind sterben

Eine 37 Jahre alte Hausfrau aus Rüsselsheim muß sich wegen Totschlags an ihrem fünf Monate alten Säugling seit Mittwoch vor einem Schwurgericht in Darmstadt verantworten. Wie schon vor Kriminalbeamten gab die Beschuldigte zu Beginn der Beweisaufnahme zu, am 20. März vergangenen Jahres ihren erblindeten Sohn Thomas mit vergiftetem Obstsaft getötet zu haben.

„Ich hielt Thomas auf meinem Arm. Er schrie nicht, und ich betete: Lieber Gott, laß doch mein Kind sterben.“ Mit diesen Worten und Schluchzen in der Stimme schilderte Else B. die letzten Minuten im Leben ihres Säuglings.

Von dem Schwurgerichtsvorsitzenden nach den Hintergründen ihres verhängnisvollen Handelns befragt, erklärte die Hausfrau, schon im Jahre 1963 habe sie einmal einem Sohn das Leben geschenkt. Der kleine Achim — er ist inzwischen zehn Jahre alt und lebt in einem Spezialinternat in Friedberg — wurde von Ärzten und Professoren in Universitätskliniken herumgereicht. Deren übereinstimmendes Urteil: Der Junge leidet unter einer noch nicht erforschten Netzhauterkrankung. Für ihn gibt es vorerst keine Hilfe, er wird nahezu blind bleiben.

Doch trotz ihrer Verantwortung für das erste Kind wünschte sich die Mutter noch ein zweites. Else B. vor dem Schwurgericht: „Wir waren daher wieder bei Experten, und man sagte uns, daß unser Risiko nicht größer wäre als das jedes anderen Ehepaares vor einer Geburt.“

Im November 1972 kam der kleine Thomas zur Welt. Doch schon bald stellte sich heraus, daß er noch ärger dran war als sein Bruder. Die Mutter auf der Anklagebank: „Er hatte Schwierigkeiten mit dem Hüftgelenk, und es stellten sich Bewegungsstörungen ein.“ Hinzu kam, daß das Sehvermögen des Kindes von Woche zu Woche schlechter wurde. „Wieder liefen wir mit dem Kind von einem Arzt zum anderen — von einer Klinik in die nächste“, berichtete die Mutter. Doch auch dem zweiten Sohn konnten die Ärzte nicht helfen.

Am 29. März vergangenen Jahres ging Else B. mit dem Säugling erneut zum Kinderarzt. Ein weiterer Test verlief ungünstig. Die Mutter ging zurück in ihre Wohnung, schüttete drei Teelöffel eines Pflanzenschutzmittels in einen Obstsaft und gab ihn ihrem

Sohn. Der Säugling starb nach etwa einer halben Stunde.

Vor Gericht erklärte die Mutter: „Ich rief meine Eltern und sagte, Thomas habe nun ausgelitten und das Schicksal seines älteren Bruders bliebe ihm erspart." Der Prozeß wird fortgesetzt.

(aus: Nassauische Landeszeitung vom 6. Juni 1974)

M 16

Werner Wollenberger, Janine feiert Weihnachten, in: Vorlesebuch Religion, hg. von D. Steinwede und S. Rupprecht, Kaufmann Verlag Lahr 1971, S. 303—306

M 17: Matthäus 10,39

M 18

M. L. Kaschnitz

Das rote Netz

Es war gewiß nicht so, aber es hätte doch so sein können, an jenem warmen, diesigen Julinachmittag am See. Die Sommergäste unterwegs zur Jause, zu dem oder jenem Gasthaus, haben Sie gehört, Kuchen gibt es dort ohne Brotmarken, für jeden ein großes Stück. Denn das waren noch die Jahre der Brotmarken und des Zu-Fuß-Gehens, nur daß die Grenze hier nahe war, im Bodensee verlief die Grenze, und auf dem See fuhren die Fischer und auch manchmal über den See, und dann brachten sie etwas mit oder auch etwas hinüber, eine lebendige Fracht. Einen Menschen, dem das Herz im Hals schlug bei der Kahnpartie und der sich ängstlich duckte, wenn der Scheinwerferstrahl näher glitt, und in der Fischerstube am heimatlichen Ufer lag unter der Milchtasse sein Geld, viel Geld, weil der Fährmann ja auch einiges aufs Spiel setzte, seine Freiheit, vielleicht seinen Kopf. So daß in dieser schönen Landschaft neben dem Geflüster über die Tasse Bohnenkaffee und das Stück markenfreien Kuchen noch ein anderes herlief, ein leiseres, gefährlicheres, vorsichtige Ortsangaben, ja, der da hinten bei der Mühle, ja, der da vorne bei der Landspitze, unter der hohen Silberpappel, der tut's.

Ein warmer, diesiger Sommernachmittag und eine Frau, die spazierengeht, grauer Rock, schwarze Wolljacke, derbe Schuhe. Schwarzes Haar, aber nichts Ausländisches, beileibe nichts Jüdisches, hanseatische Aussprache und ein flaches niederdeutsches Gesicht. Kein biblischer Vorname im Paß, kein gelber Stern auf der Brust. Wenn man so aussieht, braucht man keine Bekanntschaft zu scheuen und muß nicht allein spazierengehen. Renata war denn auch nicht allein, eine Dame aus ihrem Hotel, eine Frau Amtsgerichtsrat Soundso begleitete sie. Haben Sie Nachricht von Ihrem Sohn, fragte sie, und Renata sagte ja, danke, er ist jetzt im Mittelabschnitt, aber nicht ganz vorne, es geht ihm gut. Es ginge auch dem Kleinen gut, der war noch auf der Schule, in einem Internat in Norddeutschland, weit von hier. Ob er nicht einmal zu Ferien käme, fragte die Frau Amtsgerichtsrat, und Renata antwortete, doch, vielleicht schon am nächsten Sonntag, ein großer Bub sei er bereits, bald größer als sie selbst. Und sie selber sei wohl Witwe, fragte die Dame weiter. Renata sagte ja, aber keine Kriegerwitwe, fragte die Dame weiter. Renata sagte ja, aber keine Kriegerwitwe, ihr Mann habe es am Herzen gehabt, vierzig Jahre alt sei er plötzlich umgefallen, schon drei Jahre vor dem Krieg. Dieses Gerede ist idiotisch, dachte Renata, aber es ist besser, nicht allein zu gehen, man fällt nicht so auf. Wenn etwa später jemand die Frau Amtsgerichtsrat nach mir fragen sollte, wird sie sagen, daß wir zusammen spazierengegangen sind, auch ein bißchen gehamstert haben, ein Pfündchen Butter, ein Gläschen Honig, wer täte das nicht? Bald schon, in fünf oder zehn Minuten, wollte Renata das vorschlagen, man könnte in den Bauernhäusern fragen, nicht wahr, für Ihren Jungen, für meinen Jungen, aber natürlich nicht zusammen, zwei bekommen nichts. Wenn man ein bißchen weiter war, um den Hügel herum, da sieht man schon das Haus an der Landspitze, mit der großen Pappel davor. Aber jetzt geht es erst den

Hügel entlang, der Weg wird schmaler, wie hoch das Gras schon steht. Im hohen Gras kommt den beiden Frauen eine Familie entgegen. Drei Leute waren es, die da entgegenkamen, an der Frau ging Renata noch vorüber, ohne recht hinzusehen, aber den Mann faßte sie ins Auge, der war so gar kein Spaziergänger, so stubenhockerisch unbeholfen, so abgrundtraurig ließ er den Kopf hängen und zog das weinerliche Kind hinter sich her. Meine Familie, dachte Renata, mein Kind, und das hätte auch leicht sein können, denn was hatte sie in ihrem im Büstenhalter versteckten Briefumschlag, nur einen Namen, Zahlen, ein Datum, aber keine Photographie. Sie blieb stehen und sah den Leuten nach, das Kind war ein Mädchen von etwa sechs Jahren, das drehte sich jetzt auch um und grinste ihr zu mit seinem Gnomengesicht. Jetzt sah man schon unter der hohen Pappel die glitzernden Wellen des Sees. Ein anderer Hof lag links, hoch über der Straße. Sie versuchen es dort, wenn es Ihnen recht ist, ich da unten im Pappelhaus, was wir bekommen, teilen wir dann. Der Frau Amtsgerichtsrat war es recht.

Als Renata, allein nun, den Pfad einschlug, der zum See hinunterführte, sah sie, daß nicht weit von dem Pappelhaus und ebenfalls am Seeufer noch ein anderes Fischer- oder Bauernhaus lag, wie verwunschen hinter Büschen von Holunder und Hecken von wilden Rosen. Da müßte man wohnen, dachte sie, der Nebel kommt übers Wasser, nichts mehr hören, nichts mehr sehen. Während sie weiter auf die Silberpappel zuging, starrte sie immerfort hinüber auf das andere Haus. Eine Frau trat gerade aus dem Haus und rief den Hund zurück, der schon seit geraumer Zeit bellte und an seiner Kette riß. Als Renata auf sie zuging und nach einem Zimmer fragte, starrte sie sie sonderbar ängstlich an und sagte, sie habe keines, auch keine Butter, auch keine Milch, und Renata möge um Gottes willen gehen. Dieses „um Gottes willen" hätte Renata stutzig machen müssen, aber sie war nun schon in Fahrt, sah die Boote und Netze und jenseits der mattblauen Fläche das andere Seeufer, friedlich und schön. Sie müsse, sagte sie, durchaus mit dem Mann sprechen, sie habe ihm Grüße zu bestellen und ihm etwas auszurichten, und die Frau, eine große, schwere Person, sah Renata die ganze Zeit bedrückt und traurig an. Dann kommen Sie also, sagte sie endlich und führte Renata in ein Zimmer zu ebener Erde. Sie ging dann fort, ihren Mann zu suchen, und Renata setzte sich an den Tisch und holte einen Packen Geldscheine aus ihrer Umhängetasche und behielt sie in der Hand. Nach einer Weile trat der Fischer in die Stube, ein kleiner, weißblonder Mann, mit blöden Fischaugen und einem verschwitzten Gesicht. Was wollen Sie, wer schickt Sie? fragte er unfreundlich, setzte sich auch gar nicht und stützte nur die kleinen weißblauen Fäuste auf den mit einer seidenen Fransendecke behängten Tisch. Renata war plötzlich auf der Hut, es ist ja schließlich egal, von wem ich es erfahren habe, sagte sie, aber ich weiß, daß Sie es tun. Daß ich was tue, fragte der Mann böse, ich tue nichts Unrechtes, Fräulein, da sind Sie falsch unterrichtet, und Renata meinte schon, sie habe wirklich das Haus verwechselt, und zog die Hand mit dem Geld unauffällig auf den Schoß. Ich wollte ein Zimmer mieten, sagte sie, was ist denn dabei, und sah den Fischer lachend an. Sie wollten kein Zimmer mieten, sagte der Mann streng und blinzelte nach der Tür, wo jemand stehen mußte, der ihm Zeichen machte. Gut, sagte Renata mit ihrem schönen, freimütigen Blick, ich wollte kein Zimmer mieten, ich wollte für eine Fahrt bezahlen, und wenn Sie nicht fahren wollen, so können Sie mir vielleicht jemanden sagen, der es tut. Der Mann antwortete nicht, er sah immer noch auf die Tür in Renatas Rücken, sein Gesicht zuckte unwillig, aber dann sagte er plötzlich, komm her, und seine Frau kam lautlos näher und setzte sich und legte ihre starken, fleischigen Arme auf den Tisch.

Sie sind doch, fragte sie, und sah Renata ängstlich an, allein hergekommen? Es hat Sie doch niemand auf dem Wege gesehen?

Doch, sagte Renata, es hat mich jemand gesehen, eine ganze Familie, und ich bin auch nicht allein gekommen, sondern mit einer Dame aus meinem Hotel, die wartet jetzt auf der Straße auf mich, und wir gehen auch zusammen nach Haus.

Da siehst du's, da hast du's, sagte der Mann, und die Frau sah einen Augenblick lang sehr erschrocken aus und machte dann eine Bewegung mit den beiden Händen,

so, als ob ihre Hände zwei Waagschalen wären, von denen die eine stieg und die andere sank. Und Renata wußte auch, aber nicht jetzt, sondern erst sehr viel später, daß die Frau in diesem Augenblick wirklich etwas abgewogen oder eine Rechnung aufgemacht hatte, und auf der einen Seite dieser Rechnung standen der Hof, die Boote und das Vieh, standen Leben und Freiheit, und auf der andern Seite stand das Schicksal einer fremden Frau. Renata sah nur die Hand, die jetzt schwer auf den Tisch fiel und die der Mann packte und drückte, als wolle er seine Frau daran hindern, noch etwas zu sagen. Er beugte sich jetzt auch vor und hing schräg über dem Tisch, und Renata dachte, wo bin ich, so still ist es hier, wie auf dem Grunde des Sees. Sie faßte aber gleich neue Hoffnung, da der Mann ihr nun eine Adresse gab, ein Haus, wo sie hingehen sollte, nicht auf der Straße, sondern auf dem schmalen Seeweg, zwanzig Minuten von hier. Das Haus sei schon vom Garten aus zu sehen, nur, daß man eben die Landzunge umgehen müsse, es sei der Busshof, der Besitzer sei ein Bauer und Fischer, er habe zwei Boote und führe nachts auf den See.

Ein Haus in Holundergebüschen? fragte Renata und lächelte, weil sie nun doch noch dorthin kommen sollte, an ihr eigentliches Ziel.

Ja, sagte der Mann rasch, und nun müsse sie gehen, seine Frau solle ihr noch den Weg zeigen, und vor dem Hund brauche sie sich nicht zu fürchten, der sei an die Kette gelegt. Er schien es mit einem Mal sehr eilig zu haben, Renata loszuwerden, fast drängte er sie mit den Händen zum Haus hinaus und tuschelte nur an der Tür noch mit seiner Frau. Die trottete wie ein Schlachtopfer vor Renata her, sagte nur, jetzt links, jetzt rechts, jetzt geradeaus, und das so leise, daß Renata, ehe sie um die Scheune bogen, noch ein Geräusch hörte, wie die Kurbel eines altmodischen Telefonapparates, und die Stimme des Fischers, die aber jetzt, wie mit Absicht gedämpft, ganz anders klang.

Er meldet mich an, dachte sie, aber ohne jeden Argwohn, nur das Gehaben der Frau war ihr merkwürdig, da diese ihr nur ein Gartenpförtchen aufstieß, auf einen Pfad im Schilf deutete und ohne ein Wort des Abschieds sich umdrehte und verschwand. Renata rief ihr ein Dankeswort nach und ging rasch weiter. Einen Augenblick lang dachte sie, der Fischer habe sie vielleicht diesen Weg geschickt, um ihr zu folgen, barfuß, lautlos, rasch, und ihr das Geld abzunehmen, sie hätte ihn nicht anzeigen dürfen, sie war in seiner Hand. Sie begann zu laufen, das Herz schlug ihr heftig, fast mit Erleichterung hörte sie jetzt droben auf der Straße ein Motorengeräusch, einen Wagen, der rasend heranfuhr und mit knirschenden Bremsen in der Nähe hielt. Da zeigten sich auch, und nun schon ganz nah, über dem Schilfkranz, die Holunderbüsche wieder. Renata ging langsamer, an das Haus dachte sie nun und erwog mit ihrem klaren, hellen Verstand alle Möglichkeiten eines Kaufs, sah sich auch schon mit ihren jungen Söhnen auf einer unschwer zu errichtenden Altane über dem See sitzen, es sollte dann Schluß sein mit allen Rettungsaktionen, hier wollte sie bleiben und ihren Garten bebauen, bis der Krieg zu Ende war und der Spuk vorbei. Als das Dach und die gelbe Hauswand dann ganz plötzlich vor Renata auftauchten und sie auch einen alten Mann, der an einem aufgehängten roten Netz beschäftigt war, in geringer Entfernung vor sich sah, mußte sie sich erst zur Ordnung rufen, so weit war es noch nicht, das Gnomenkind mußte zuerst noch in Sicherheit gebracht werden, schon sah sie es nächtlich im Boot sitzen, in das rote Fischernetzt gewickelt. Dabei fiel ihr ein Geruch von Benzin auf und warnte sie oder hätte sie doch warnen können, wäre sie nicht so darauf aus gewesen, nun auch noch das Letzte hinter sich zu bringen, anständig, und dann ihren Frieden zu haben. So nahm sie aufs neue die Geldscheine aus der Tasche und ging, sie fest in den Fingern haltend, auf das rote Netz zu, an dem der Mann saß, einen uralten Hut auf dem Kopf und wunderlich still. Guten Abend, sagte sie und murmelte dann ihr Sprüchlein, ganz ohne Vorsicht diesmal, ein jüdisches Kind solle er diese Nacht über den See bringen, und es solle sein Schaden nicht sein.

Eine Antwort bekam sie nicht und konnte sie auch gar nicht bekommen, das Haus

war geräumt und die Bewohner waren verhaftet, der Mann im alten Hut war nur eine Vogelscheuche, gegen das rote Netz gelehnt. Aber hinter dem Netz hervor kamen jetzt zwei schwarz Uniformierte und packten Renata bei den Armen, die Geldscheine fielen auf den Boden, die Falle schnappte zu.

In solchen Augenblicken denkt man an das Nebensächliche zuerst. Renata, die von den Männern in den hinter dem Haus versteckten Wagen gezerrt und stadtwärts gefahren wurde, dachte zuerst an die Frau Amtsgerichtsrat, dann an das Kind, dessen Eltern nun auf die erhoffte Nachricht vergeblich warten würden, zuletzt an sich selbst und um welch hohen Preis sie gespielt hatte, um ihr Leben nämlich, nicht weniger, nicht mehr. Denn: Wie konnten Sie nur so etwas machen, sagten ihre schwarzen Begleiter ärgerlich, und nun saßen statt dieser rechts und links von ihr auf dem Rücksitz ihre Söhne und fragten, Mutter, wie konntest du nur, und sie begriff nun auf einmal selbst nicht mehr, was alles, nämlich die Zukunft ihrer Buben, sie aufs Spiel gesetzt hatte für ein fremdes Kind. Habt keine Angst, flüstert sie lächelnd und fuhr — eine Heldin unserer Zeit — in einer Staubwolke durch das süße, sommerliche Land, das Abendrot war warm, aber der grüne Nordhimmel war eisig kalt, und Renata zog die schwarze Strickjacke fester um sich, zog auch den Gürtel fester, diesen langen, weichen Wollgürtel, aus dem sie sich dann am Abend im Gefängnis die Schlinge knüpfte und in dem, als die Wärterin hereinkam, ihr klares, tapferes Gesicht schon erloschen hing.

(aus: Marie Luise Kaschnitz, Lange Schatten — Erzählungen, dtv München 1969 — gekürzt —)

Literatur zum Einsatz literarischer Texte im RU, in Auswahl

„Alternativen", Hrsg. A. Schlereth, Heft 1 ff, München ab 1971

S. Berg, „Kurze literarische Texte für den RU", Bd. 1 und 2 Stuttgart/München 1971/72

S. Berg, Hrsg. „In den Sand geschrieben", Stuttgart/München 1974

Fr. Hahn, „Bibel und moderne Literatur", Stuttgart 1966

A. Hardt/E. Schmitz/A. Thome, „Dichter und Propheten — Moderne Dichtung im RU", Trier 1973

G. Hierzenberger/W. Höck, Hrsg. „Unterwegs zum Menschen", Textbuch und Arbeitsbuch, München 1970

W. Höck, Hrsg. „Weltliche Erzählungen von Gott", Textbuch und Lehrerheft (G. Otto), Hamburg/München 1972

H. Nitschke, Hrsg. „Ich suche Menschen", Stuttgart 1971

H. Nitschke, Hrsg. „Wo ist Gott", Gütersloh 1967

G. Röckel, „Die Arbeit mit Texten im RU", Stuttgart/München 1973

E. Rucker, „Moderne Literatur", Ein Text- und Arbeitsbuch für den RU, München/Wuppertal 1971

D. Steinwede/S. Ruprecht, Hrsg. „Vorlesebuch Religion" für Kinder von 5—12, Bd. 1 und 2, Lahr u. a. 1971 und 1973

U. Wölfel, „Die grauen und die grünen Felder", Mühlheim 1970

Die neueren Religionsbücher und Bücher für den Deutschunterricht

Richard L. Umbach / Walter Wolf

Versagen

Unterrichtsprojekt für die Primarstufe (3. Schuljahr)

Zeitbedarf: ca. 6 — 8 Unterrichtsstunden

Revisionsstand: 1. Juli 1974

1. Vorbemerkungen

Aus der Intention dieses Heftes ergibt sich der Auftrag, den Gebrauch eines biblischen Textes in einem problemorientierten RU der Primarstufe aufzuzeigen.

Im Wissen um die Notwendigkeit von Hilfen für die Unterrichtspraxis entschieden sich die Verfasser zusätzlich zu berücksichtigen:

— der funktionale Gebrauch des biblischen Textes soll in einem Unterrichtsprojekt aufgezeigt werden;

— das Projekt soll Gelegenheit geben, ein Thema der RRL-Pr-R (ev) zu erproben;

— über das Thema soll möglichst noch kein Unterrichtsmaterial vorliegen.

Im Sinne der RRL-Pr-R (ev) orientiert sich das gewählte Modell an dem Zusammenhang von realer Lebenssituation der Menschen — hier der Problematik des Versagens — und der Handlungsweise Gottes im Bezug auf diese Situation.

Der biblische Text ist an der Stelle in die Unterrichtsarbeit eingegliedert, an der das Problemfeld altersstufengemäß erschlossen ist.

2. Struktur des Lehrinhaltes

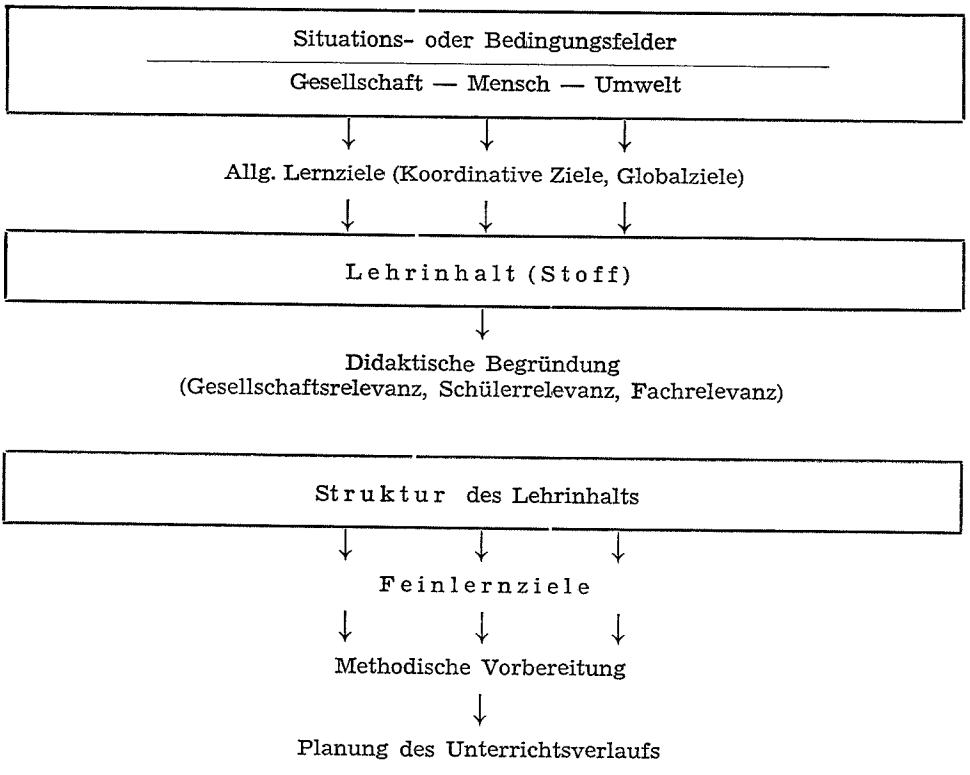
2.1. Aufgabe der Strukturanalyse[1])

Im Zusammenhang mit einer effektiven didaktischen Reflexion und einer daraus resultierenden praktikablen methodischen Konzeption spielt die gewissenhafte und sachgerechte Strukturanalyse des Unterrichtsgegenstandes eine zentrale Rolle. Gerade unter dem Auftrag der heutigen Didaktik für eine präzise und geordnete Taxonomie von Feinlernzielen ist es unbedingt notwendig, die an allgemeineren, koordinativen Lernzielen orientierten Lehrstoffe auf ihre inhaltliche Struktur hin zu überprüfen und zu analysieren.

Strukturanalyse bedeutet eine „Aufteilung der Lernaufgabe in Teilkomponenten",[2]) „sie ermöglicht eine logische Ordnung des didaktischen Denkens, präjudiziert aber nicht den Verlauf des didaktischen Handelns".[3])

Die Aufgabe des Unterrichts besteht nun darin, die logische oder begriffliche Struktur des Gegenstandes in die kognitive oder psychologische Struktur des Lernenden zu transformieren.

2.2. Stellenwert der Strukturanalyse in der Unterrichtsplanung[1])



Dieser allgemeine Exkurs kann in Anbetracht der konkreten Themenstellung leider nicht ausführlicher und gründlicher sein. Er resultiert aus der Intention der Verfasser, darauf hinzuweisen, daß es bei Projektplanungen nicht in erster Linie um die Darlegung von Unterrichtsverläufen gehen sollte, da der Entwurf einer Unterrichtsstunde immer nur eine von mehreren Möglichkeiten sein kann.

Da die Projektveröffentlichungen auch Arbeitshilfe sein wollen, sollten sie in ihrem Wert nicht dadurch eingeschränkt sein, daß sie lediglich auf der Angabe von Feinlernzielen und einem Unterrichtsplan basieren und dadurch als „pädagogisches Korsett" festgeschrieben sind. Wichtiger ist es nach unserer Auffassung — die in der Arbeit mit Lehramtsreferendaren Bestätigung findet — die Entwicklung eines Projekts bis zur Feinzielbestimmung darzulegen, die Verlaufsplanung aber dem Lehrer als individuelle Entscheidung zu überlassen, ihm allenfalls dafür einige Impulse zu geben. In diesem Sinne sind unsere nachfolgenden Unterrichtsentwürfe zu verstehen, auch wenn sie entgegen ursprünglicher Absicht — außer in Lerneinheit 5.6. — mehr als Impulse enthalten.

2.3. Strukturbeschreibung zum Phänomen des Versagens

(Die Strukturbeschreibung bezieht sich auf das nachfolgende Strukturschema)

Das Versagen eines Menschen wird im allgemeinen daran gemessen, in welchem Maße er den Anforderungen und Erwartungen gerecht wird, die von ihm selbst, von der Gesellschaft und von Gott normativ gestellt sind. Die Beurteilung, in welchem

Falle ein Versagen vorliegt, ist nicht einfach. Hier ist nicht nur die Vielfalt der Erscheinungen und Tatbestände zu sehen, sondern es sind auch die zahlreichen exogenen und endogenen „Ursachenfaktoren"[4]) zu ergründen. Neben dem objektiv feststellbaren Mißerfolg gibt es „eine Art latenten Versagens in der Form subjektiver Schwierigkeiten vor Anforderungen, bestimmter Arbeitsstörungen und Leistungsunbereitschaft, die bei oberflächlicher Betrachtung nicht wahrgenommen wird.[4])

Die in der Übersicht dargestellten vielfältigen Strukturelemente stehen in einem „faktischen Wirkungszusammenhang" (Klafki). In ihrer gegenseitigen Wechselwirkung bestimmen sie das Phänomen des Versagens, das den Menschen existentiell betrifft.

Im Mittelpunkt unseres Strukturschemas steht der **psychologische Aspekt.** Die seelische Konstitution des Menschen und die Grenzen seiner psychischen Belastbarkeit sind wesentliche Faktoren für Ursache und Auswirkung menschlichen Versagens. Durch Verlust der Leistungsmotivation und durch allgemeine Verunsicherung bis hin zu der Tatsache, daß Menschen durch Versagenserlebnisse mit dem Leben nicht mehr fertig werden, ist die menschliche Existenz unmittelbar bedroht. Umgekehrt werden gerade aus diesem Bereich heraus Kräfte mobilisiert, die es dem Menschen ermöglichen, Versagenssituationen zu meistern.

In einem direkten Wirkungszusammenhang zum seelischen Bereich steht der **biologische Aspekt.** Die konstitutionellen Faktoren sind Bestandteil des „leibseelischen Gesamtgefüges"[4]) und deshalb mitbestimmend für das Verhalten und die Leistung eines Menschen. „Die heutige Erfahrung über Fehlleistungen, Versagen und Arbeitsstörungen hat gelehrt, daß bestimmte Grundeigenschaften der psychophysischen Person in entscheidender Weise für Erfolg und Mißerfolg wie auch für bestimmte Verhaltensstörungen verantwortlich sind."[4]) Auch im körperlich-gesundheitlichen Bereich „öffnet sich ein weites Feld vielseitiger und enger psychosomatischer Zusammenhänge. Oft läßt sich ein unbegreifliches Versagen überraschend schnell beheben, wenn es gelingt, die körperlich-gesundheitliche Lage abzuklären und die schädlichen Hintergrundfaktoren auszuschalten".[4]) Umgekehrt sind die Auswirkungen des Versagens in den körperlichen Bereich hinein deutlich erkennbar. Die körperliche und geistige Konstitution des Menschen und die Grenzen seiner physischen Belastbarkeit bestimmen ebenso wie die psychischen Faktoren die Normen der persönlichen Leistungsfähigkeit und damit auch Erfolg und Versagen.

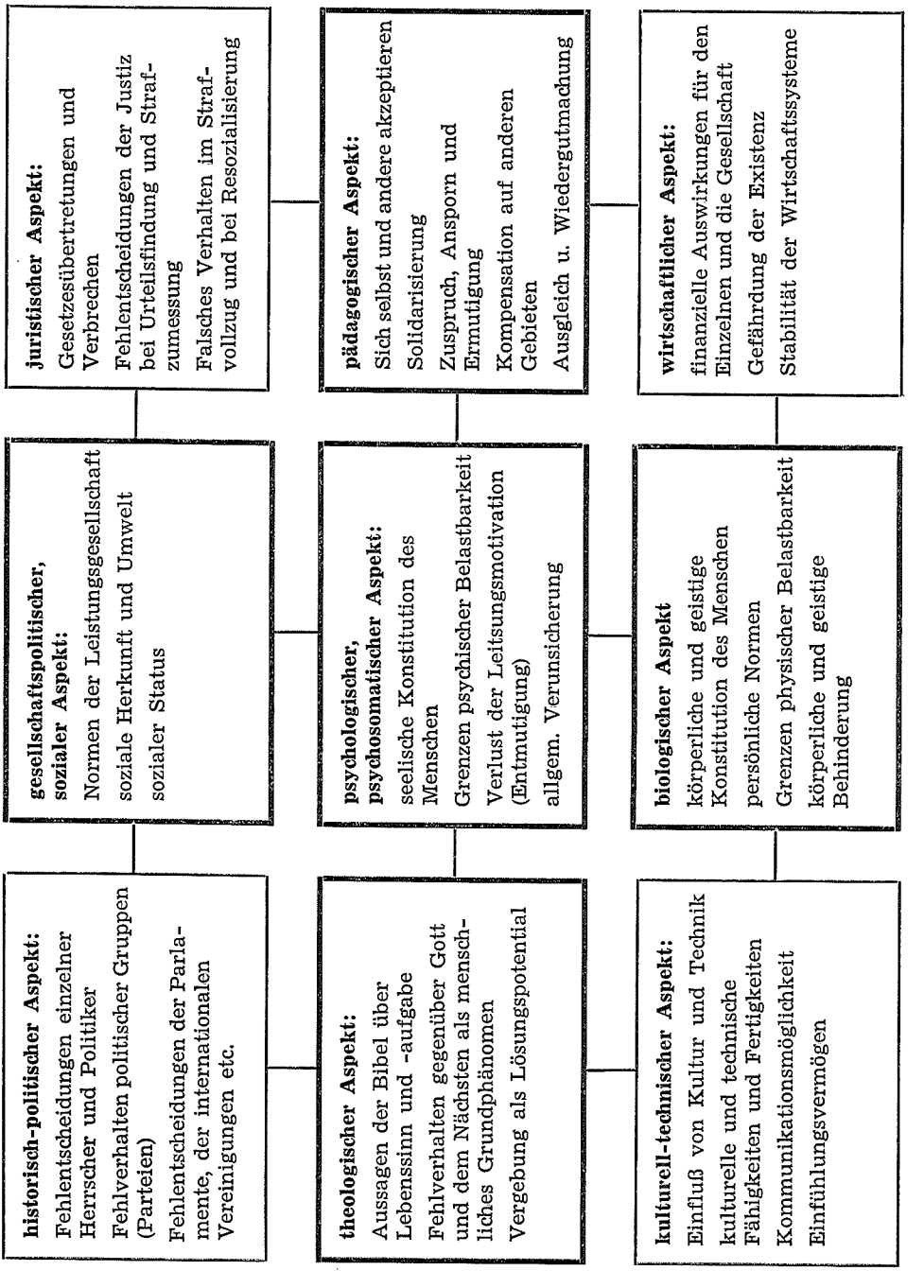
Von besonderem Einfluß sind körperliche und geistige Behinderungen eines Menschen, die andere Normen und Maßstäbe festlegen und damit verdeutlichen, daß einheitliche Beurteilungskriterien nicht möglich sind.

Unter dem **gesellschaftlich-sozialen Aspekt** bestimmen die Normen unserer Leistungsgesellschaft die Kriterien für Erfolg und Versagen. Erfüllt ein Mensch nicht die Erwartungen der Gesellschaft, wird er von ihr als Versager betrachtet. Umgekehrt liegen die Ursachen menschlichen Versagens häufig in der Gesellschaft begründet, in der sozialen Herkunft und Umwelt, im sozialen Status des einzelnen. „Hier ist der weite Kreis situativer Faktoren angesprochen, hier kommen alle generationsmäßigen Belastungsfaktoren zum Austrag, die in einer Welt ungelöster und bedrückender sozialer, wirtschaftlicher, politischer und kultureller Probleme"[4]) zustandekommen. Neben generelle zeitgeschichtliche Belastungsfaktoren treten solche individueller Art: gestörte Familie, abnorme wirtschaftliche und wohnungsmäßige Verhältnisse, abnorme Erziehungssituationen. Hier ist auch das Problem der Überforderung des einzelnen durch die Gesellschaft anzuführen. Viele Menschen sind Belastungen ihrer Umweltsituation nicht gewachsen und werden deshalb in die Versagerrolle hineingedrängt.

Sehr wichtig ist die Einstellung der Gesellschaft gegenüber dem Versagen. Versagt die Gesellschaft am Versager, treibt sie ihn in die Isolation oder fühlt sie sich ihm gegenüber verantwortlich? Psychische, Physische und soziale Faktoren bilden in ihrem

Strukturschema zum Phänomen des Versagens

(Versagen bezieht sich auf . . ., hat seine Ursache in . . ., steht im Zusammenhang mit . . .)



Zusammenwirken den Hintergrund menschlicher Existenz, auf dem sich Erfolg und Mißerfolg eines Menschen abspielen.

Im **theologischen Aspekt** wird der Heilsplan Gottes mit der unter dem Versagen leidenden Menschheit angesprochen. Fehlverhalten des Menschen gegenüber Gott und dem Nächsten wird als menschliches Grundphänomen erkannt. Zur Bewältigung von Versagenssituationen bietet der Glaube die entscheidenden Hilfen, die im Angenommensein und in der Vergebung Lösungsmöglichkeiten aufzeigen.

In enger Beziehung dazu steht der **pädagogische Aspekt,** unter dem der Mensch ermutigt wird, sich selbst und andere zu akzeptieren, sich mit dem Versagen zu solidarisieren und damit die Ausgangsposition einzunehmen, die erforderlich ist, um den Versager ernst zu nehmen und ihm die Möglichkeit der Kompensation auf anderen Gebieten sowie die der Wiedergutmachung aufzuzeigen.

Religiöser und pädagogischer Aspekt bieten besondere Möglichkeiten, Hilfen für die Bewältigung von Versagenssituationen zu leisten, die seelische Konstitution des Versagers zu stabilisieren und dadurch den Menschen in allen seinen Lebensbereichen positiv zu beeinflussen. Damit wird der unmittelbare und wechselseitige Wirkungszusammenhang der wichtigsten Strukturelemente deutlich erkennbar.

Ebenfalls von Bedeutung ist der Einfluß der übrigen vier Strukturmomente. Unter dem **historisch-politischen Aspekt** sind die Fehlentscheidungen einzelner Herrscher und Politiker, die der politischen Gruppierungen und die ganzer Parlamente oder internationaler Vereinigungen zu nennen, die das Leben des einzelnen genauso wie das der Gesellschaft mitprägen und oft zweifelhafte Normen menschlichen Verhaltens und menschlicher Leistungsfähigkeit aufstellen.

Der **kulturell-technische Aspekt** beschreibt den Einfluß von Kultur und Technik auf das menschliche Leben. Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kommunikationsmöglichkeit und das Einfühlungsvermögen des Menschen sind wesentliche Faktoren der Lebensbewältigung, aber auch bei unzulänglicher Ausprägung häufig Ursachen für Versagenssituationen.

Der **wirtschaftliche Aspekt** zeigt unter anderem die finanziellen Auswirkungen menschlichen Versagens für den einzelnen und die Gesellschaft. Damit verbunden ist die Gefährdung der materiellen Existenz, die sich wiederum auf das leibseelische Gesamtgefüge auswirkt. Selbst die Stabilität oder Instabilität eines Wirtschaftssystems tangiert die Leistungsstruktur des Menschen. Unsicherheit, Ängstlichkeit und permanente Frustration können als Folgen wirtschaftlicher und materieller Mißstände die Leistungsmotivation erheblich beeinträchtigen.

Der **juristische Aspekt** umfaßt menschliches Versagen in Form von Gesetzesübertretungen und Verbrechen, Fehlentscheidungen der Justiz bei Urteilsfindung und Strafzumessung sowie menschliches Fehlverhalten im Strafvollzug und bei der Resozialisierung.

3. Pädagogisch-didaktische Überlegungen

Das Thema kann in verschiedenen Unterrichtsfächern und Altersstufen Gegenstand der Arbeit sein. Das jeweilige Unterrichtsfach, die anthropogenen Gegebenheiten der Schüler und des Lehrers und die soziokulturellen Situationen bewirken unterschiedliche Akzentuierungen der Strukturmomente. Versagenserfahrungen sind bei den Schülern des 3. Schuljahres vorauszusetzen; allerdings ist ein abstrahierendes Reflektieren und Verbalisieren dieser Erfahrungen nicht gegeben. Mit dem Begriff Versagen verbinden Schüler zwar konkrete, aber wenig differenzierte Vorstellungen. Aufgabe des Projektes ist es daher, den Schülern zu helfen, ihren im Zusammenhang mit Versagenssituationen gemachten Erfahrungen Sprache zu geben und ihnen Identifikationen mit vorgestellten Lösungsmodellen zu ermöglichen. Erst auf dem Hintergrund solchen Vorverständnisses kann als fachspezifischer Auftrag die An-

bahnung der Einsicht in religiöse Strukturen und das Angebot eines christlichen Lösungspotentials für das Phänomen Versagen erfolgen. Induktiv sollen durch die Projektarbeit Kategorien zur Analyse fremder und eigener Versagenssituationen und Ansätze zu ihrer Bewältigung gewonnen werden.

Anmerkungen:

1. Ausführungen unter Mitarbeit von I. Brose
2. Skowronek, H., „Lernen und Lernfähigkeit", München 1972
3. Roth/Maskus, „Die Schulwirklichkeit als Studienfeld", Stuttgart 1967
4. Engelmayer, O., „Psychologie für den schulischen Alltag", München 1960

4. Lernziele des Projekts

4.1 Eine vorgegebene Versagenssituation in bezug auf Ursache und Folgen analysieren können.

4.2 Erkennen, daß Versagen ein Grundelement menschlichen Lebens ist.

4.3 Wissen, daß Versagenssituationen differenziert beurteilt werden müssen.

4.4 Die Bedeutung des Begriffs Versagen kennen.

4.5 Sagen können, wie Menschen dazu neigen, Versager abzulehnen und dadurch deren Lage erschweren.

4.6 Aufzeigen können, wie Gott Versager annimmt.

4.7 Aufzeigen können, wie Menschen Versager annehmen.

5. Modell einer Unterrichtssequenz

Die Unterrichtssequenz ist in sechs Lerneinheiten aufgegliedert, die sich über insgesamt acht Unterrichtsstunden erstreckt. Der Grad der Motivierbarkeit einer Klasse wird den Ausschlag geben, ob die gesamte Sequenz durchgeführt wird oder ob Kürzungen angebracht sind. Es ist möglich, die Projektziele 4.4 (Lerneinheit 5.3.) und 4.7 (Lerneinheit 5.6.) auszugliedern, um dadurch den Zeitbedarf zu verringern bzw. Raum für eine Ergänzungseinheit zu erhalten, die wegen des Projektumfangs nicht in die Planung einbezogen ist.

Lernziel für eine Ergänzungseinheit (vor 4.6 durchzuführen): Aufzeigen können, wie Menschen ihr Versagen zu kompensieren versuchen.

Der vorliegende Operationalisierungsvorschlag setzt den Film „Des anderen Last" wegen seines spezifischen Motivationswertes im Blick auf die Thematik als audiovisuelles Hilfsmittel ein.

Als Arbeitshilfen sind den einzelnen Lerneinheiten Schülerarbeitsblätter zugeordnet.

5.1 Lerneinheit

Thema: „Wie ein Junge versagt"

Lernziele:

1. Stefans Hilfsbedürftigkeit und seine auf Thomas ausgerichtete Erwartung schildern können.
2. Die Erwartung der Gemeindeschwester nennen können.
3. Thomas' Handeln im Hinblick auf Ursachen und mögliche Folgen beschreiben können.
4. Thomas' Verhalten als eine Situation des Versagens beschreiben können.

Lern-schritte	Inhalt	Methode/Medien	Didaktischer Kommentar
1	Stefan, ein körperlich und geistig behinderter Junge, wird von Schülern verspottet und schließlich bedroht. Thomas, sein „Freund", gewährt ihm weder Hilfe noch Schutz. Die Gemeindeschwester erinnert Thomas an den Auftrag, auf Stefan zu achten.	Filmvorführung M 1 (evtl. zweimal)	Filmausschnitt als Motivation
2	Die handelnden Personen sind: Stefan, Thomas, Gemeindeschwester	Unterrichtsgespräch mit Tafelanschrieb	Gelegenheit zur Klärung des Sachverhalts
3	Arbeitsblatt: 1. Was berichtet der Film über Stefan? 2. Was erwartet Stefan von Thomas? 3. Was erwartet die Gemeindeschwester von Thomas? 4. Wie handelt Thomas? 5. Warum verhält sich Thomas so? 6. Welche Folgen kann dieses Verhalten für Thomas haben? 7. Was hältst du von Thomas?	Je nach Klassensituation Anleitung der Sch. zur Bewältigung der Stillarbeit Einzelarbeit der Sch. mit A 1 (A = Arbeitsblatt)	Strukturierung der komplexen Handlung
4	Antworten auf die Fragen des Lernschrittes 3	Schülerberichte, Vergleich der Ergebnisse und Fixierung an der Tafel	
5	„Thomas hat versagt, weil er Stefan nicht hilft"	Unterrichtsgespräch, Fixierung an der Tafel und auf dem Arbeitsblatt	Der Begriff „Versagen" wird vom Lehrer gegeben, falls er nicht von den Sch. gebracht wird. Die Begründung des Versagens sollte im Gespräch erarbeitet werden.

5.2 Lerneinheit (zwei Unterrichtsstunden)

Thema: „Kinder und Erwachsene versagen"

Lernziele:

1. Vorgegebene Verhaltensmuster als Beispiele des Versagens darstellen können.
2. Ursachen und Folgen in Beispielen des Versagens beschreiben können.
3. Versagenssituationen beurteilen können.
4. Wissen, daß viele Menschen versagen.
5. Wissen, daß es Versagen gibt, das der einzelne „Versager" verhindern könnte, aber auch Versagen, gegen das er machtlos ist.

Lernschritte	Inhalt	Methode/Medien	Didaktischer Kommentar
1	Kinder und Erwachsene versagen!	Arbeitsvorbesprechung, Stillarbeit, Vortrag und Besprechung der Arbeitsergebnisse von A 2 Nr. 8 + 9	Aufmerksamkeit auf die Vielfalt von Versagensmöglichkeiten richten. Evtl. andere Inhalte zu Nr. 8 in A 2 aus aktuellen Umweltsituationen wählen! Im Arbeitsprozeß wird die Erkenntnis vorbereitet, daß Versagen das Nichtentsprechen einer Sollsituation gegenüber ist.
2	Versagen hat Ursachen und Auswirkungen.	Arbeitsvorbesprechung, Stillarbeit, Vortrag und Besprechung ausgewählter Ergebnisse von A 2 Nr. 10 + 11	Analyse von Versagensfällen, Anwendung des Arbeitsschemas von A 1 Nr. 5 + 6
3	Herz, Nerven, Augen, Kraft, Gedächtnis können versagen.	Arbeitsvorbesprechung, Stillarbeit und Erörterung der Arbeitsergebnisse von A 3 Nr. 12	Durch die Bearbeitung dieser Aufgabe werden Versagensfälle, die außerhalb der Beeinflussung durch den menschlichen Willen liegen, bewußt. Die Voraussetzung für differenzierte Beurteilung wird geschaffen.
4	Es gibt Versagen, an dem Menschen schuld sind, aber auch Versagen, dem gegenüber Menschen machtlos sind.	Arbeitsvorbesprechung, Stillarbeit und Analyse der Arbeitsergebnisse von A 3 Nr. 13 Die Sch. bearbeiten nur ihre Geschichte. Die Tabelle ist an der Tafel vorbereitet und wird im Gespräch vom Lehrer ausgefüllt. Übernahme des Tafelbildes in die Arbeitsblätter.	Durch die Reflexion sollen die Sch. erkennen, daß Versagensfälle entsprechend ihren Ursprüngen unterschiedlich beurteilt werden müssen. Formulierung der Erkenntnis (Vorschlag s. Sp. „Inhalt")

5.3. Lerneinheit (Falls Kürzungen der Sequenz angebracht erscheinen, wird empfohlen, diese Lerneinheit auszulassen)

Thema: „Die Bedeutung des Begriffs Versagen"

Lernziele:

1. Erkennen, wie in vorgegebenen Beispielen durch die Vorsilbe „ver" der Sinn negativ verändert wird.
2. Versagen erklären können als Nichtentsprechung einer Erwartung gegenüber.

Lernschritte	Inhalt	Methode/Medien	Didaktischer Kommentar
1	Wie das „ver" den Sinn ändern kann.	Arbeitsvorbesprechung, Stillarbeit, Vortrag und Erörterung der Arbeitsergebnisse von A 4 Nr. 14	Nachdem durch situatives Arbeiten das Phänomen Versagen qualitativ erfaßt wurde, sollen die Sch. durch Reflexion über die sprachliche Bedeutung des Begriffs an seine Definition herangeführt werden.
2	„Versagen" bedeutet: Was getan werden sollte, wird nicht getan. — Erwartungen werden nicht erfüllt.	Erörterung von A 4 Nr. 15 Erarbeitung einer Definition (Vorschlag s. Sp. „Inhalt")	Dieser Lernschritt stellt eine Vertiefung des Verständnisses dar; seine Durchführung ist für die Folgearbeit keine Voraussetzung.

5.4 Lerneinheit

Thema: „Wie Menschen sich Versagern gegenüber verhalten"

Lernziele:

1. Einen vorgegebenen Sachverhalt in bezug auf das Verhalten der Umwelt einem Versager gegenüber analysieren können.
2. Auswirkungen des Umweltverhaltens dem Versager gegenüber beschreiben können.
3. Situationen eigenen Versagens im Hinblick auf Umweltreaktionen und deren Auswirkungen schildern können.

Lernschritte	Inhalt	Methode/Medien	Didaktischer Kommentar
1	Peter versagt in Mathematik. Welche Umweltreaktionen erwartet Peter? Er will mit niemandem mehr etwas zu tun haben.	Lehrervortrag, Lesen von M 2a	Erzählung als Motivation.

Lernschritte	Inhalt	Methode/Medien	Didaktischer Kommentar
2		Arbeitsvorbesprechung, Stillarbeit, Vortrag und Erörterung der Arbeitsergebnisse von A 5 Nr. 16.1 — 16.3	Die Analyse des Textabschnittes soll zeigen, wie ablehnendes Umweltverhalten den Versager erneut schwer belastet und ihn in eine Verzweiflungshandlung führt. Je nach Klassenstand kann hier auf die besondere Rolle des Lehrers eingegangen werden, der eine Versagenshandlung gerecht beurteilt und den Jungen für die Zukunft ermutigt.
3	Wie es mit Peter weitergeht.	Lehrer erzählt nach M 2b	Diese Arbeitsphase dient lediglich der Spannungslösung. Die Nacherzählung durch den Lehrer kann daher in groben Zügen erfolgen. Die veränderte Reaktion der Eltern sollte nicht Gegenstand der Reflexion sein, da sie zu einem neuen Problemkreis führt: Veränderung erwarteten Umweltverhaltens durch Auslösen von Freude nach (gezielten, berechneten) Situationen der Angst, Sorge usw. Je nach Klassensituation kann auf Lernschritt 3 verzichtet werden.
4	Wie ich einmal versagt habe. Wie die Umwelt darauf reagierte. Wie ich dieses Verhalten empfunden habe.	Arbeitsvorbesprechung, Stillarbeit zu A 5 Nr. 16.4 soweit wie möglich im Unterricht, ansonsten als Hausaufgabe. Schülervortrag, Lesen einiger Niederschriften und Reflexion in der nachfolgenden Unterrichtsstunde	Als Auswirkung auf die vorangegangene Motivation sollen die Sch. eigene Erfarungen mit Umweltreaktionen in bezug auf ihr Versagen verbalisieren.
5	Die Umwelt neigt dazu, Versager „abzulehnen". Sie erschwert damit deren Lage.		Transfer der an der Erzählung gewonnenen Feststellung auf eigene Erlebnissituationen.

5.5 Lerneinheit

Thema: „Wie Gott sich Versagern gegenüber verhält"

Lernziele:

1. Das Verhalten der beiden Söhne als Situation des Versagens beschreiben können.
2. Das Handeln des Vaters als das Handeln Gottes erkennen.
3. Gottes Handeln dem Versager gegenüber beschreiben können.

Lernschritte	Inhalt	Methode/Medien	Didaktischer Kommentar
1	„Die Geschichte von den beiden Söhnen".	Lehrervortrag, Lesen oder Erzählen von M 3	Gleichnisinhalt als Motivation, sich mit ihm im Hinblick auf menschliches Versagen auseinanderzusetzen.
2	Welche Personen sind beteiligt? 1. Der Vater 2. Der jüngere Sohn 3. Der ältere Sohn	Unterrichtsgespräch mit Tafelanschrieb	Klärung des Sachverhaltes.
3	1. Wer hat in dieser Geschichte versagt? 2. Wie verhält sich der ältere Sohn dem Versager gegenüber? 3. Wie verhält sich der Vater den Söhnen gegenüber?	Anleitung der Schüler zur Bewältigung der Stillarbeit, Einzelarbeit mit A 6, Schülerberichte, Erörterung der Ergebnisse und Fixierung an der Tafel	Strukturierung der komplexen Handlung.
4	Die Geschichte von den beiden Söhnen steht in der Bibel. Sie ist ein Gleichnis, das Lukas erzählt. Mit dem Vater ist Gott gemeint. Gott nimmt versagende Menschen an. Das haben viele Menschen immer wieder erfahren, schon vor 2000 Jahren und heute noch. Gott will, daß auch wir so handeln.	Lehrerinformation, Tafelanschrieb, Eintragung in A 6	Die Schüler sollen erfahren, daß es sich bei der Geschichte um ein biblisches Gleichnis handelt. Es bezeugt, daß Gott Versager annimmt und zeigt das im Glauben verankerte Lösungsangebot für das Problem des Versagens.

5.6 Lerneinheit

Thema: „Wie Menschen Versager annehmen"

Lernziele:

1. In vorgegebenen Handlungsabläufen Situationen des Versagens erkennen.
2. Das Handeln bestimmter Menschen als Annehmen des Versagers beschreiben können.

Als Operationalisierungshilfen werden M 1 und M 4 alternativ angeboten. Im Sinne der Ausführungen unter 2.2 wird hier auf Vorschläge für mögliche Unterrichtsverläufe verzichtet.

Anmerkung zu M 1:

Im Anschluß an die Darbietung des gesamten Films können im Unterrichtsgespräch Situationen des Versagens und Annehmens erörtert werden:

— Thomas wird in einer Gefahrensituation von Stefan wieder angenommen. Der aus seinem ursprünglichen Versagen resultierende Konflikt ist damit behoben.
— Stefan versagt, als er im Spiel für zwei jüngere, ebenfalls behinderte Kinder Verantwortung trägt. Die Betreuer nehmen sich des in vielschichtiger Versagenssituation lebenden Stefan auch hier an. Ihre Handlungsweise ist deutlich aus ihrem Glauben an Gott abgeleitet.
— Mehrere Aufgabenfelder, in denen sich Diakonie der Menschen annimmt, die auf unterschiedliche Art versagen, können anhand des Filmmaterials erkannt werden.

Anmerkung zu M 4:

Der literarische Text bietet die Möglichkeit aufzuzeigen,

— wie ein Mensch sich nicht mit eigener Kraft aus seiner Versagenssituation befreien kann,
— wie das Annehmen von Versagern in Krisensituationen erschwert ist bzw. unterbleibt,
— wie auch der Annehmende versagen kann,
— wie die Erkenntnis der Hilflosigkeit des Versagers erneutes Annehmen bewirkt.

6. Arbeitsmaterial

6.1 M 1 FT 508 „Des anderen Last" Unterrichtsfilm (auszuleihen in den Stadt- und Kreisbildstellen).
Lerneinheit 5.1: Vorspann und Titel werden nicht gezeigt, Auschnitt aus Rolle a bis: Thomas: „Soll ich mich seinetwegen mit dem ganzen Dorf herumschlagen?"
Lerneinheit 5.6: Film ganz zeigen, Laufzeit ca. 40 Minuten.

6.2 M 2a „Eine Nacht im Wald", Abschnitt bis!!. will mit niemand mehr etwas zu tun haben.

M 2b „Eine Nacht im Wald" (Fortsetzung).
Verfasser: Gudrun Pausewang. Quelle: Steinwede/Ruprecht, Hrsg. „Vorlesebuch Religion", Bd. 1, Lahr 1971.

6.3 M 3 „Die Geschichte von den beiden Söhnen" (Luk. 15, 11—32)
Quelle: Religion: Bilder und Wörter, 3./4. Schj., pro Schule Verlag, Düsseldorf 1974.

6.4 M 4 „Das Miststück". Verfasser: Ursula Wölfel in „Die grauen und die grünen Felder", Anrich Verlag, Mühlheim/Ruhr 1970.

7. Vorschläge für Arbeitsblätter

7.1 Arbeitsblatt A 1

Name **Überschrift: Wie ein Junge versagt** (am Stundenende einsetzen!)

In dem Film haben wir zwei Jungen kennengelernt.
Sie heißen . . . . . und . . . . . .
1. Was berichtet der Film über Stefan?
2. Was erwartet Stefan von Thomas?
3. Was erwartet die Gemeindeschwester von Thomas?
4. Wie handelt Thomas?
5. Warum verhält sich Thomas so?
6. Welche Folgen kann dieses Verhalten für Stefan haben?
7. Was hälst du von Thomas?

Thomas . . . . . , weil . . . . .

7.2 Arbeitsblatt A 2

So wie Thomas versagt, versagen viele Menschen!

8. So sollten Kinder und Erwachsene sich verhalten.
8.1 Achtgeben, daß das kleine Kind nicht aus dem Schwimmreifen fällt.
8.2 Zum Schuljahresende in die nächste Klasse versetzt werden.
8.3 Nach dem Unfall anhalten und dem Verletzten helfen.
8.4 Die Bahnschranke schließen, wenn der Zug kommt.
9. Aber viele Kinder und Erwachsene versagen!
Schreibe zu einem der obenstehenden Sätze eine Geschichte, in der jemand versagt!
Satz Nr. . . . . : . . . . . .
10. Versagen hat Ursachen!
Warum wurde in deiner Geschichte versagt?
11. Versagen hat Auswirkungen!
Welche Folgen hat das Versagen in deiner Geschichte?

7.3 Arbeitsblatt A 3

12. Auch in anderen Fällen sprechen wir von Versagen.
Berichte über Versagen und verwende dabei die angegebenen Wörter!
Herz:
Kraft: (z. B. beim Wettlauf, beim Tragen von Lasten)
Gedächtnis: (z. B. zu Hause gelernt — in der Schule nicht mehr gewußt; auf der Wanderung verlaufen; etwas Wichtiges verlegt)
Kannst Du noch andere Beispiele erzählen?
13. Versagen und Schuld
Wir beurteilen das Versagen in unseren Beispielen?

Beispiel	Hat der Versager Schuld? ja/nein	Begründe deine Antwort!
Nr. 8.1		
Nr. 8.2		
(für 8.3, 8.4.,	Herz, Kraft, Gedächtnis)	

Hier Ergebnis der Reflexion eintragen!

7.4 Arbeitsblatt A 4

14. Wie das VER . . . den Sinn ändern kann

1	2
bauen	verbauen
schreiben	verschreiben
bieten	. . . . .

(bitten, drehen, duften, fahren, laufen, heben, kennen, rechnen, salzen)

14.1 Fülle die Spalte 2 aus! Berichte über die Bedeutung der einzelnen Wörter!

14.2 Schreibe eine Geschichte, in der du ein Wort der Tabelle ohne und mit Vorsilbe verwendest!

14.3 Was bewirkt die Vorsilbe „ver" in den Beispielen aus der Tabelle?
Kreuze deine Feststellung an!

- O Der Sinn von Sätzen ändert sich nicht.
- O Die Vorsilbe „ver" bezeichnet in unseren Beispielen eine Verbesserung.
- O Die Vorsilbe „ver" bezeichnet in unseren Beispielen eine Verschlechterung

15. So ist das auch beim Versagen

15.1 Das ist die eine Seite!
Uns wird etwas gesagt:
— der Freund bittet um Besuch an seinem Krankenbett,
— die Eltern geben den Auftrag, auf das kleine Kind achtzugeben,
— nach der Verkehrsordnung muß am Stoppschild gehalten werden,
— nach der Schulordnung soll auf dem Hof nicht mit Schneebällen geworfen werden.

15.2 Das ist die andere Seite!
Wir können auch versagen, wenn wir zu Menschen oder einer Sache n e i n sagen. Erzähle, wie man bei den obengenannten Beispielen versagen kann!

Versagen bedeutet: . . . . . .

7.5 Arbeitsblatt A 5

16.1 Worin besteht Peters Versagen?

16.2 Wie verhalten sich Menschen Peters Versagen gegenüber bzw. welches Verhalten befürchtet er?

16.3 Welche Folgen hat das befürchtete Verhalten anderer Menschen für Peter?

16.4 Schreibe eine Situation auf, in der du einmal versagt hast! Erzähle auch, wie Menschen sich dabei dir gegenüber verhielten und wie du dieses Verhalten empfunden hast! (Verwende, falls der Platz nicht ausreicht, auch die Rückseite dieses Arbeitsblattes!)

7.6 Arbeitsblatt A 6

17.1 Wer hat in dieser Geschichte versagt?

17.2 Wie verhält sich der ältere Sohn dem Versager gegenüber?

17.3 Wie verhält sich der Vater seinen Söhnen gegenüber?

Die Erzählung ist ein Gleichnis: der Vater handelt wie Gott, die Söhne handeln wie verschiedene Menschen.

Gott nimmt versagende Menschen an. Gott will, daß wir auch so handeln.

(am Stundenende einsetzen!)

Fortbildungsveranstaltungen im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg/Ts.

Religionspädagogisches Studienzentrum SCHÖNBERG/Ts. BIBLIOTHEK

September 1974

12. - 13. **Tagung für evang. Religionslehrer an Gesamtschulen**
Leitung: Dozent W. Gerhardt
Ort: Evangelische Akademie, 6381 Arnoldshain

16. - 18. **Tagung für Religionslehrer an Sonderschulen**
Thema: Lüge und Wahrheit — Gewissensbildung
Leitung: Dozent G. Wiesner

20. - 21. **„Religionspädagogische Werkstätte" für Religionslehrer der Sekundarstufe I und II**
Thema: noch offen
Leitung: Dozent W. Dietrich

23. - 24. **Fortbildungstagung für Religionslehrer aus Nord- und Südnassau sowie Oberhessen**
Thema: Kritische Auseinandersetzung mit Religionsbüchern
Leitung: Studienleiter Friebel, Veidt, Volk

Oktober 1974

14. - 16. **Fortbildungstagung für Studienreferendare**
Thema: noch offen
Leitung Dozent G. Brockmann

21. - 22. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe I aus Nord- und Südnassau sowie Rheinhessen**
Thema: Audiovisuelle Medien im RU
Leitung: Studienleiter Hofmann, Veidt, Volk

21. - 25. **Fortbildungslehrgang für Religionslehrer an berufsbildenden Schulen**
Thema: Marxismus als Thema des Religionsunterrichts
Leitung: Dozent W. Dietrich
Ort: Hess. Institut für Lehrerfortbildung (Reinhardswaldschule)

25. - 27. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Grundschulen aus Nord- und Südnassau sowie Rheinhessen**
Thema: Mit Kindern von Gott reden
Leitung: Studienleiter Hofmann, Veidt, Volk

November 1974

4. - 6. **Fortbildungstagung für Religionslehrer aus Rheinhessen**
Thema: noch offen
Leitung: Studienleiter E. Hofmann

8. - 9. **„Religionspädagogische Werkstätte" für Religionslehrer der Sekundarstufe I und II**
Thema: noch offen
Leitung: Dozent W. Dietrich

11. - 13. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Sonderschulen**
Thema: Weihnachten
Leitung: Dozent G. Wiesner

14. - 16. **Fortbildungstagung für Lehrer aus Nord- und Südstarkenburg sowie Frankfurt**
Thema: noch offen
Leitung: Studienleiter Eichhorn, Thelemann, Volp

18. - 22. **Fortbildungstagung für Pfarrer, die in der Sekundarstufe I haupt- oder nebenamtlich unterrichten**
Thema: Methodentraining für den RU
Leitung: Dozent G. Brockmann

28. - 30. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Gesamtschulen**
Thema: noch offen
Leitung: Dozent W. Gerhardt

Anfragen und Anmeldungen sind direkt an das Religionspädagogische Studienzentrum 6242 Kronberg 3, Im Brühl 30, Telefon: 06173/5161 oder 4624, zu richten.

Am Religionspädagogischen Kirchenzentrum der EKHN in Schönberg/Ts. ist die Stelle eines

DOZENTEN

für den Religionsunterricht an Grundschulen sofort zu besetzen. Der (die) Bewerber (in) sollte über längere Unterrichtserfahrung im Religionsunterricht der Grundschule verfügen und sich als Psychologe oder Pädagoge weiter qualifiziert haben. Besoldungsgruppe A 13 bis A 15. **Nähere Auskunft erteilt: Direktor Caspary,** 6242 Kronberg 3, Im Brühl 30, Telefon 06173/5161 od. 4624. Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen werden bis zum 15. 10. 1974 an die Kirchenverwaltung der EKHN, Personalwesen, 61 Darmstadt, Paulusplatz 1, erbeten.