

# Schön berger Hefte

---

Religionspädagogisches Studienzentrum Schönberg

3/76

August  
3/1976  
6. Jahrgang

# SCHÖNBERGER HEFTE

# 3/1976

Laufende Nummer der Heftreihe 22

---

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

**Schriftleitung:** Gerhard Brockmann – Günter Göbler – Friedrich Hahn – Hans  
Heller – Gerhard Veidt – Hermann Volk

**Redaktion:** Gerhard Brockmann – Hans Heller

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

---

**Inhalt:**

|   |    |
|---|----|
| Gerd Eichhorn / Hans Heller / Heidi Kaiser: „Rahmenrichtlinien und Religionsunterricht – Zur Intention dieses Heftes“ | 1  |
| Gerd Eichhorn / Hans Heller / Heidi Kaiser: „Religionsunterricht in der heutigen Grundschule“ . . . . .               | 2  |
| Unterrichtsplanung mit Hilfe des Rahmenrichtlinien-Entwurfes  | 9  |
| Hans Heller: „Eine mögliche Jahresplanung für das 3. Schuljahr“ . . . . .   | 9  |
| Heidi Kaiser: „Vertrauen“ . . . . .   | 17 |
| Hartmut Rupp: „Spiele im Religionsunterricht – Versuch einer Systematisierung“ . . . . .                              | 26 |

---

**Anschriften der Autoren dieses Heftes:**

Gerd Eichhorn, Studienleiter, Dieburger Str. 201 a, 6100 Darmstadt

Hans Heller, Dozent am Religionspädagogischen Studienzentrum, Im Brühl 30, 6242 Kronberg-Schönberg

Heidi Kaiser, Studienleiterin, Ramsaystraße 19, 6450 Hanau

Hartmut Rupp, Pfarrvikar, Kärntnerstraße 12 a, 6833 Waghäusel

---

Die Schönberger Hefte erscheinen vierteljährlich im Verlag Evangelischer Presseverband für Hessen und Nassau, Neue Schlesinger Gasse 24, Postfach 2747, 6000 Frankfurt am Main 1

Jahresbezugspreis: DM 6,- (zuzüglich Versandkosten)  
DM 2,- (zuzüglich Versandkosten)

Neubestellungen und Adressenänderungen bitte dem Verlag mitteilen

Gesamtherstellung: Druckerei Kühn KG, Darmstädter Straße 26, 6070 Langen

# Rahmenrichtlinien und Religionsunterricht – Zur Intention dieses Heftes

*Der neubearbeitete Rahmenrichtlinienentwurf Evangelische Religion Primarstufe befindet sich gegenwärtig im Genehmigungsverfahren. Er ist eine Weiterentwicklung der 1972 vorgelegten Fassung, die wegen ihres vorläufigen Charakters unvollständig, wegen mangelnder inhaltlicher Konkretisierung und fehlender Materialangaben wenig transparent war und für den Praktiker kaum Hilfen zur Unterrichtsplanung und zur Unterrichtsgestaltung „vor Ort“ bot.*

*Vielfältige konstruktive Vorschläge und Themenergänzungen aus dem Kreis der Religionslehrer waren hilfreich bei dem Versuch, den neubearbeiteten Entwurf praxisnäher zu konzipieren. Gleichwohl erschienen der Rahmenrichtlinienkommission diese wertvollen, jedoch nicht organisierten und deshalb meist zufälligen und punktuellen Hinweise als ein zu schmaler Bezug zur religionspädagogischen Praxis. Es war darum wichtig, von einer größeren Anzahl von Religionslehrern gezielt etwas zu erfahren*

- über eine religionspädagogische Konzeption, die sowohl in der Praxis realisierbar erscheint als auch verantwortlich den gegenwärtigen Diskussionsstand einbezieht
- und über die Anforderungen, die aufgrund von Umgangserfahrung in Bezug auf den Aufbau, die Auswahl von Materialien und den Grad der inhaltlichen Konkretisierung zu stellen sind.

*Deshalb wurde der Entwurf in seinen verschiedenen Entwicklungsstadien im Verlauf des Schuljahres 1975/76 von den unterzeichneten Mitgliedern der Rahmenrichtlinienkommission auf verschiedenen Fortbildungstagungen vorgestellt und unter den genannten Aspekten diskutiert (5.—7. 6. 1975 und 18.—20. 8. 1975 im Religionspädagogischen Studienzentrum in Schönberg; 29. 3.—2. 4. 1976 Außenlehrgang des HILF in Schönberg; 26.—30. 4. 1976, Lehrgang des HILF, Reinhardswaldschule).*

*Diese Basis wurde noch verbreitert durch ähnliche Diskussionen in einer größeren Anzahl von religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften.*

*Aus verschiedenen Gründen meinten wir nun, daß es nützlich sei, einige Arbeitsergebnisse zum Schuljahresbeginn zu veröffentlichen, obwohl die Rahmenrichtlinien noch nicht in Händen der Religionslehrer sind. Dieses Heft soll*

- eine Praxishilfe bieten für den RU im gerade beginnenden Schuljahr: durch eine Darstellung der Konzeption, die der eigenen Standortbestimmung dienen kann; durch eine Jahresplanung und durch ein Unterrichtsmodell,
- anzeigen, daß in allernächster Zukunft eine konkretere Hilfe für den RU in der Primarstufe zu erwarten ist,
- werben für Tagungen, in denen in der oben beschriebenen Weise weitergearbeitet wird,
- Praktiker werben, die sich für eine spätere Erprobungs- und Revisionsphase zur Verfügung stellen.

*Unsere Anschriften finden Sie auf der 2. Umschlagseite dieses Heftes.*

*Gerd Eichhorn / Hans Heller / Heidi Kaiser*

# Religionsunterricht in der heutigen Grundschule

## Eine Darstellung der Konzeption des Rahmenrichtlinienentwurfes

Gerd Eichhorn, Hans Heller, Heidi Kaiser

### 1. RU – ein Fach gegen Kinder?

„Religion ist nur für alte Leute und solche, die es nötig haben.“

„Was interessieren mich schon Geschichten, die vor 2000 Jahren oder so passiert sind.“

„Das mit Adam und Eva und der Welt stimmt doch nicht! Ich weiß viel besser, wie das alles gewesen ist.“

„So richtig Spaß haben wir im RU eigentlich nie. Manchmal ist es auch furchtbar langweilig.“

„Was hat Religion eigentlich mit mir zu tun?“

Der Stellenwert des RU in der Grundschule ist als gering anzusehen, wie die — zugegebenermaßen einseitig negativ formulierten — Stellungnahmen zeigen, die vielfach so oder ähnlich auch heute noch von Grundschulern geäußert werden. Sie beziehen sich auf die Praxis eines RU, der am Kind vorbei unterrichtet. Dieser wenig kindorientierte Unterricht ist nicht zwingend Ausdruck einer bestimmten religionspädagogischen Konzeption, wenngleich eine gewisse Korrespondenz (Nähe, Übereinstimmung) zwischen belehrend-unterweisender Konzeption von RU und einer „Kindferne“ nicht zu übersehen ist.

Welche Erfahrungen liegen diesen „Meinungen“ zugrunde?

— Kinder werden häufig im RU mit Inhalten einseitig überfüttert, die von Menschen in Not- und Konfliktsituationen handeln. Dies kann den Eindruck erwecken, Religion sei ausschließlich eine Sache für Notfälle, eine Sache, bei der Fröhlichkeit unangebracht ist.

— Kinder werden häufig im RU mit Inhalten „überfallen“, die ihrem Erfahrung- und Erlebnishorizont völlig fremd sind. Dieser mangelnde Bezug zu kindlichen Lebenssituationen kann zu einer neutralen, wenn nicht ablehnenden Haltung allem „Religiösen“ gegenüber führen.

— Kinder werden häufig im RU mit Inhalten bekanntgemacht, die ihrem Auffassungs- und Denkvermögen noch nicht entsprechen. Glauben wird dann mit bloßem „Fürwahrhaltenmüssen“ gleichgesetzt; die Bibel wird als „Märchenbuch“ abqualifiziert. Beides erschwert oder verhindert nicht selten einen späteren reiferen Zugang zu biblischen Texten.

— Kinder werden häufig im RU mit Inhalten vertraut gemacht, die zum Zwecke moralisch-erzieherischer Nutzenanwendung aufbereitet und den Kindern dann als Verhaltensmaßstab vorgehalten werden. Diese normative Tendenz führt zu einem „moralischen Leistungsdruck“, der Aversionen oder Resignation bei Nichteinhaltung erzeugen oder aber unmündige, unfreie Menschen heranbilden kann.

— Kinder werden häufig im RU mit Inhalten vergrämt, die methodisch wenig vielfältig oder wenig einfallreich angeboten werden. Dies kann eine ausgesprochene „Religionsmüdigkeit“ zur Folge haben.

— Kinder werden häufig im RU mit Inhalten konfrontiert, über deren Anforderungscharakter zum Tätigwerden nur im verbal-theoretischen Unterricht reflektiert wird. Dieses Auseinanderfallen zwischen Rede und Tun verhindert die Bildung von Engagement im Sinne biblisch-christlichen Lebensverständnisses.

RU kann, wenn man diese Negativbilanz betrachtet, Desinteresse und Unlustgefühle bei den Kindern erwecken. Unbedacht geäußerte Bemerkungen von Erwachsenen oder älteren Schülern zum RU, die sich ihres selbst erlebten Unterrichts erinnern, enthalten oft subjektive, persongebundene „schlechte Erfahrungen“. Diese verstärken im Kind eine Abwehrhaltung dem RU gegenüber, die auch ein engagierter Religionslehrer nur sehr schwer abbauen kann. Oft scheitert er an den schon festgefahrenen Vorurteilen der Kinder („Religion ist sowieso nichts“), die durch eine bewußt ablehnende Haltung des Elternhauses allem Religiös-Christlichen gegenüber noch unterstützt werden.

RU wird dann leicht bei Lehrern und Kindern als Zwangsveranstaltung empfunden, die absolviert werden muß, die sonst jedoch — aus der Sicht der Schüler — in keiner Weise in das Leben der Kinder eingreift.

## 2. Die Chance des RU

### 2.1 RU — ein Fach für Kinder!

Kinder, keine kleinen Erwachsenen hat der Lehrer in seiner Klasse. Das bedeutet, daß er das Kindsein seiner Schüler ernstnehmen muß, ihren augenblicklichen Erlebens- und Erfahrungshorizont kennen und als Ausgangsbasis für seine unterrichtlichen Bemühungen nehmen muß. Diese darin enthaltene Verantwortung für das Kind wird von der Frage getragen: Was muß ich tun, damit aus dem Kind ein Jugendlicher, ein Erwachsener werden kann, der sein Leben meistern kann? Diese Frage ist nicht zuletzt auch inhaltlich bestimmt, denn eine Antwort darauf muß Aspekte des zukünftigen Lebens und seiner möglichen Anforderungen enthalten. Der gesamte Unterricht wird von dieser Zielsetzung bestimmt. Wenn hier speziell der RU herausgestellt wird, dann deshalb, weil er hofft, in besonderer Weise Hilfen zum Leben in dieser Welt geben zu können. „Beim Kind ansetzen!“ Diese pädagogisch alte, in der Religionspädagogik jedoch erst neuerdings wieder aufgegriffene Forderung, ist von vielen

Lehrern als Begründung ihrer eigenen Einstellung zum RU als hilfreich empfunden und aufgenommen worden. Von diesem anthropologischen Ansatz aus kann als *eine Aufgabe* des RU angesehen werden, „Grundbefindlichkeiten des menschlichen Lebens auf(zu)nehmen, zum Bewußtsein (zu) bringen und (zu) deuten“, wie es in dem RRL-Entwurf formuliert ist. Zu den Grundbefindlichkeiten gehören zweifellos Problem- und Konfliktsituationen, die an- und durchzusprechen der RU sich nicht scheuen darf, aber ebenso sind Freude und Glückseligkeit das Leben bestimmende Grundbedürfnisse, die nicht vorenthalten oder ausgeblendet werden dürfen, nimmt der RU das Kind als ganzen Menschen ernst. Die Theologie hat nach der Überwindung weltverneinender Theorien sehr ausdrücklich die Fähigkeit zum Feiern, zum Fröhlichsein<sup>1)</sup> als anzustrebende Ziele erkannt und betont. Dieses befreiende Bekenntnis erhält seine Legitimation in der Wiederentdeckung der Glückskomponente, die für die Menschen der Bibel nicht wegzudenken war. Die Theologie bietet somit sowohl in diesem Bereich als auch bei der Fähigkeit, angemessen mit Problemen umgehen zu können, Lebenshilfen an, deren Wurzeln im Menschenbild der Bibel zu suchen sind, die der RU aufnimmt. „In der biblischen Tradition als der Ur-Kunde des Glaubens werden Emanzipation, Mündigkeit, Freiheit... zur Wirklichkeit. Der glaubende Mensch kann frei, mündig und verantwortlich handeln und so ein Mensch für den anderen und damit auch für Gott werden. Wo Menschen so tätig werden, sagt die Bibel, ist das Gottesreich nahe herbeigekommen: ‚Glaube‘, ‚Liebe‘, ‚Hoffnung‘ werden lebendig. So wirkt das Evangelium befreiend: Der glaubende Mensch ist nicht mehr den Zugriffen und Gefahren von Anpassung, Manipulation oder Indoktrination hilflos ausgesetzt. Dieses ‚Eigentliche‘ des Religionsunterrichts verhindert, daß er Unterricht ‚über alles‘ wird oder im sozialkundlichen bzw. religionskundlichen Bereich aufgeht“ (RRL-Entwurf).

1) Vgl. z. B. Harvey Cox, *Das Fest der Narren*, Stuttgart 1970.

Daraus ergibt sich die *zweite Aufgabe* des RU, „die biblische Tradition und die Wirkungsgeschichte des Glaubens auf-(zu)zeigen“ (RRL-Entwurf), deren Begründung theologischer Herkunft ist.

Anthropologische und theologische Überlegungen und Forderungen bestimmen daher Absicht, Aufgabe und Inhalt des RU.

„Der Religionsunterricht steht damit in einer ‚spannungsvollen Verschränkung‘ zwischen pädagogischer und theologischer Begründung, die nicht zu gegensätzlich-unvereinbaren Extrempositionen (biblischer oder problemorientierter Religionsunterricht) führen muß: Die Lebenswirklichkeit kann nicht angemessen ohne den Kontext biblischer Aussagen, die Bibel nicht ohne den Kontext der Lebenswirklichkeit verstanden werden“ (RRL-Entwurf). Wird dieser Ansatz in die Praxis umgesetzt, können Lehrer plötzlich spontan genannte Schüleräußerungen wie „Religion ist mein Lieblingsfach!“ hören. Die Kinder haben das Gefühl, ernstgenommen zu werden, etwas „wert“ zu sein. Biblische Geschichten stellen sich dann nicht mehr als veraltete, unglaubwürdige Geschichtchen dar, sondern sie werden als aktuelle, als das Leben der Kinder berührend, als mögliches Angebot einer Lebensdeutung erfahren.

## 2.2 RU für Kinder — ein situationsbezogener RU

Aus diesem Begründungszusammenhang wird deutlich, daß ein so verstandener RU in der Grundschule zunächst eine Sensibilisierung für Verhaltensweisen anstrebt, wie sie von der Bibel her begründet werden können, langfristig jedoch die Internalisation von religiösen Haltungen und Dispositionen fördern will.

Praktisch bedeutet dies für die Primarstufe die Realisierung eines handlungsbezogenen Konzepts (Jesus als den Menschen für andere verstehen und Konsequenzen für eigenes Handeln finden), das in der Beziehung von Leben — Erleben — Mitun — Miteinandertun — Übernahme von Haltungen und Verhal-

tensweisen, vor allem vom Lehrer Durchgängigkeit und Wahrhaftigkeit verlangt. Es geht davon aus, daß Verhaltensweisen, die identifiziert werden können mit Liebe, Partnersein, Angenommensein/werden, Miteinander-verbunden-sein, Verlässlichlich-sein, Sich-in-die-Lage-eines-anderen-versetzen, Vergeben-können u. a. m. nicht durch Reden vermittelt werden können.

Damit ist der RU in der Grundschule einem dynamischen Bildungsbegriff verbunden, wie er etwa bei Hans Aebli<sup>2)</sup> formuliert ist. Danach konstituieren Verhaltensweisen wesentlich Bildung und sind darauf gerichtet, einen bestehenden Zustand zu verändern und damit einen neuen, meist befriedigenderen Zustand herbeizuführen.

Verhaltensweisen richten sich also auf Gegebenheiten, auf Situationen, die in vielen Fällen Teil der sozialen oder physischen Umwelt sind.

Die Konsequenz daraus ist ein situativer Unterricht, der die Schüler dazu befähigt, sich in Situationen zu sich selber zu anderen Menschen, zu Sachen und zu Sachverhalten angemessen zu verhalten.

Für den Religionslehrer in der Grundschule ergibt sich also die Aufgabe

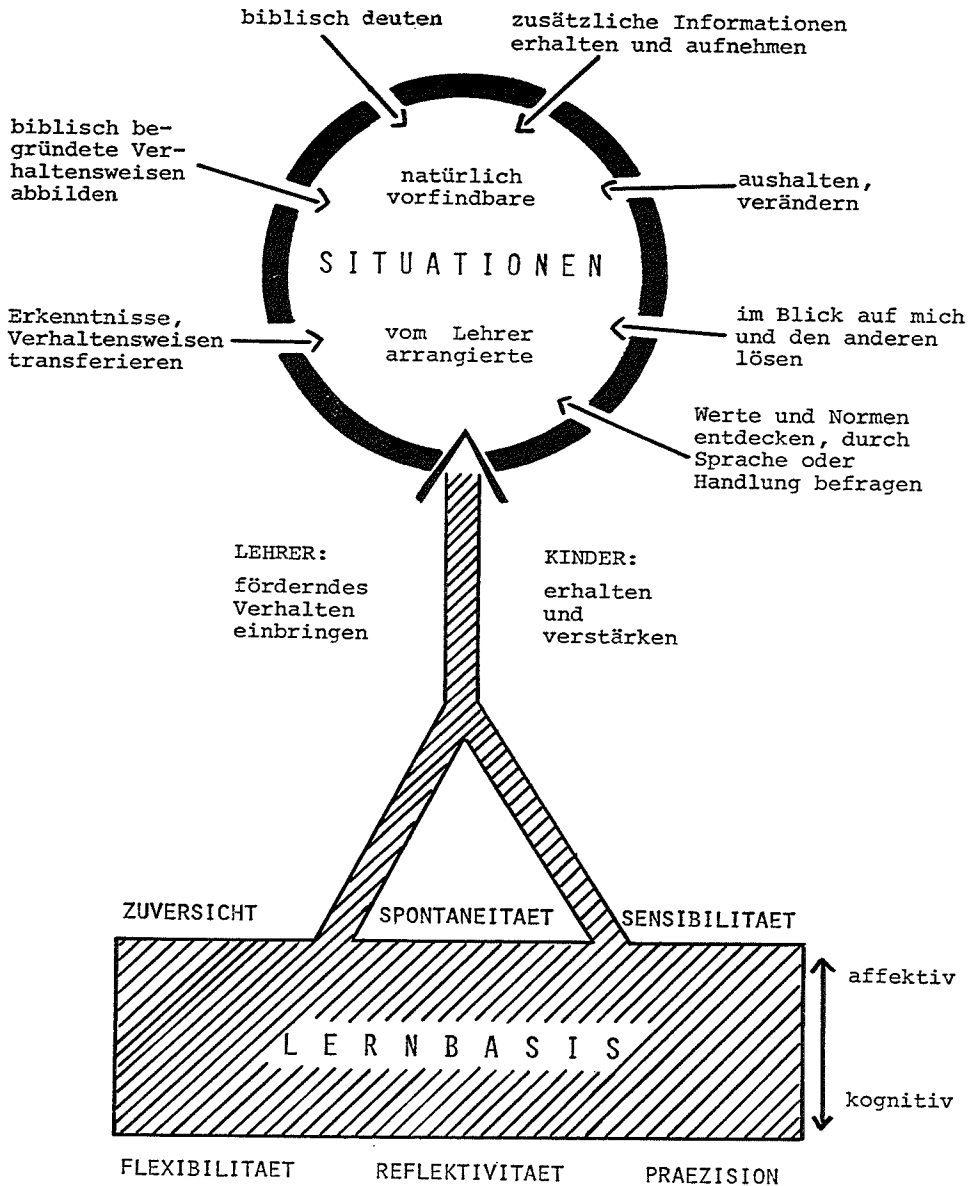
- ad hoc Situationen in der Klasse aufzugreifen und zu thematisieren (kaum planbar),
- Situationen zu arrangieren, von denen er annimmt, daß sie so oder ähnlich die Schüler betreffen (im Sinne von Unterricht planbar),

beides in der Absicht, für Verhaltensweisen im Sinne der bisherigen Gesamtargumentation zu sensibilisieren, sie zu provozieren oder sogar zu trainieren.

Dies setzt allerdings die Schaffung und Erhaltung der kognitiven und affektiven Strukturmomente einer Lernbasis

---

2) Vgl. Hans Aebli: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen, in: Heinrich Roth (Hrsg.), Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Begabung und Lernen, 7. Auflage, Klett Stuttgart 71, S. 152 ff.



voraus, wie sie Hans Aebli<sup>3)</sup> genannt und Hans Gieding<sup>4)</sup> präzisiert hat.

Diese Strukturmomente sind kaum als Lernziele planbar; aufgrund seiner von diesen Momenten geprägten eigenen Haltung gibt der Lehrer den Kindern die Chance zur Übernahme dieser Momente in einer idealtypischen Wechselseitigkeit von Geben und Annehmen. Diese als Unterrichtsprinzipien zu verstehenden Strukturmomente einer Lernbasis können wie folgt beschrieben werden:

#### **Affektive Strukturmomente:**

##### **Zuversicht**

als Gewißheit, Fehler machen zu dürfen, als Gefühl der Angstfreiheit, der Kooperationsbereitschaft und Toleranz gegenüber eigenen und fremden Elementarbedürfnissen anstelle von Angst, Bekämpfung und egoistischer Rivalität.

##### **Spontaneität**

als durch Zuversicht ungehemmte, interessensvolle Zuwendung zu Personen, Sachen, Sachverhalten und daraus entstehende innere und äußere Aktivität.

##### **Sensibilität**

als die Fähigkeit, eine andere Person, einen anderen Sachverhalt einführend zu verstehen.

#### **Kognitive Strukturmomente:**

##### **Flexibilität**

als die Fähigkeit, Zusammenhänge mehrwertig zu sehen (Vorteilsfreiheit), als das Offensein für die Korrektur einer Meinung, eines gefundenen Ergebnisses beim Auftreten neuer Argumente und neuer Partner.

##### **Reflektivität**

als ein Offen- und Produktivsein gegenüber Problemen und Konflikten, als die Chance und die Fähigkeit zu denken.

---

3) a. a. O. S. 161.

4) Hans Gieding, Pädagogische Konzeption einer obligatorischen Eingangs- und Grundstufe, in: Unterricht heute 1/72, Klett Stuttgart.

#### **Präzision**

als ein Gefühl für gedankliche und reale Richtigkeit und sachgemäßes Handeln.

Die vorstehende Grafik versucht die Gesamtkonzeption darzustellen, wobei keine Vollständigkeit in der Darstellung und Aufzählung der Verhaltensweisen angestrebt ist, sie können je nach Situation verändert oder durch andere ergänzt werden.

### **3. Der Aufbau des Rahmenrichtlinien-Entwurfes <sup>5)</sup>**

Durch die Beachtung der kindlichen Lebenswirklichkeit ergeben sich **Themen**, die in ihrer Vielfalt menschliche Grundbedürfnisse ansprechen.

Diese Themen wurden im vorliegenden Plan folgenden vier übergreifenden Problembereichen zugeordnet:

#### **Problembereich**

Glück

#### **Problembereich**

Anerkennung und  
Kommunikation

#### **Problembereich**

Überwindung von Frustration und Bewältigung von Konflikten

#### **Problembereich**

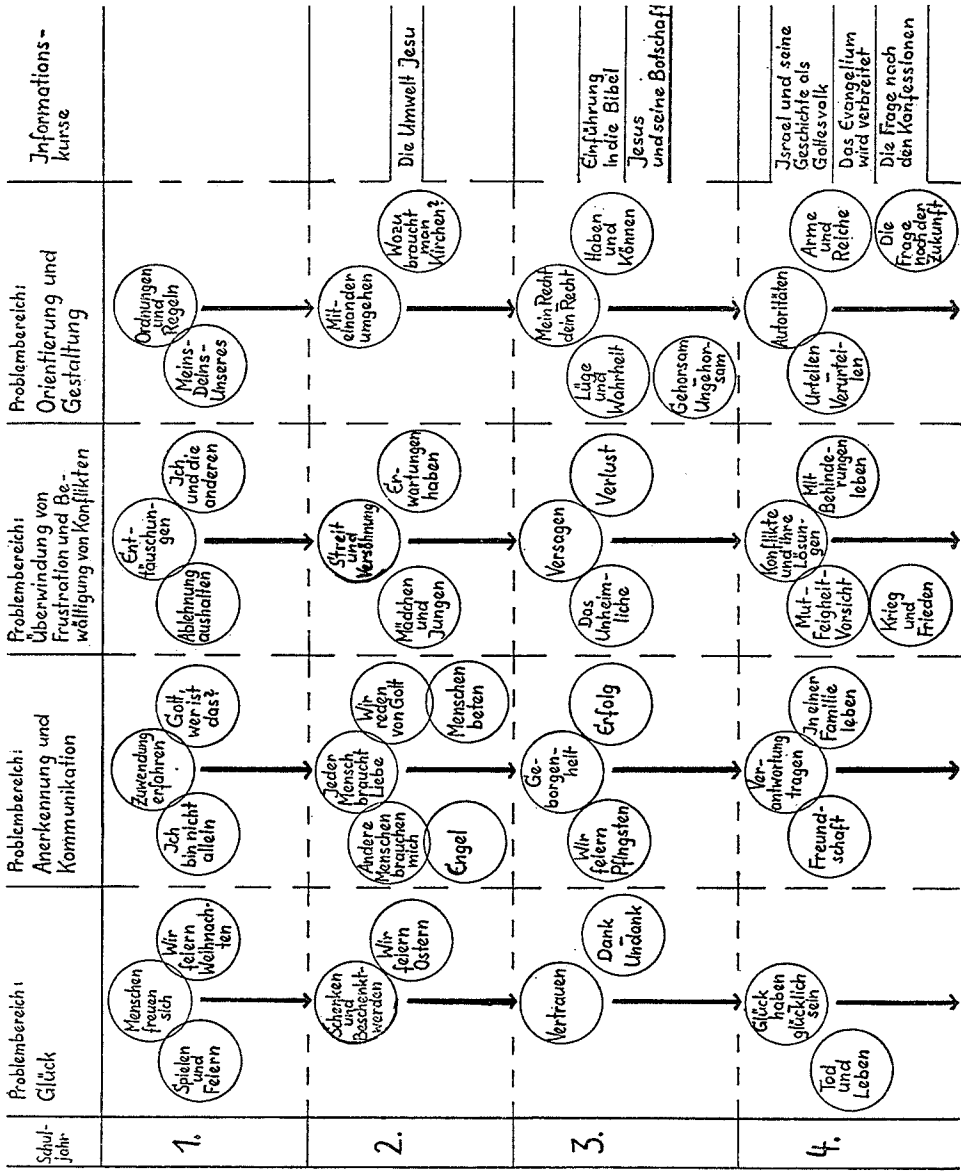
Orientierung und  
Gestaltung

Den Problembereichen sind *religionspädagogische Kommentare* vorangestellt, die einmal anthropologische Grundbefindlichkeiten der Schüler darstellen und zum anderen die theologische Relevanz der in diesen Problembereichen zusammengefaßten Themen

---

5) Vgl. Vorwort des RRL-Entwurfes.





verdeutlichen wollen. Bei der Darstellung theologischer Aspekte wird versucht, das theologische Feld zu beschreiben, in dem sich der Religionsunterricht der Primarstufe bewegen kann. Die theologischen Deutungen fordern zum Mit- und Weiterdenken heraus. Sie sollen nicht im Sinne endgültiger dogmatischer Aussagen verstanden werden.

*Biblisch-traditionsgeschichtliche Kurse* sollen entweder Voraussetzungen für das Verständnis biblischer Texte innerhalb der Themen schaffen oder eine ergänzende Zusammenfassung bzw. weiterführende Informationen bieten. Ihre Zuordnung zum 2. bis 4. Schuljahr entspricht dem wachsenden Interesse an Sachinformationen verbunden mit der Steigerung kognitiver Fähigkeiten.

### 3.1 Das Strukturschema

Das vorstehende *Strukturschema* verdeutlicht den Aufbau und die inhaltlichen Zusammenhänge. Es stellt grafisch die Zuordnung der Themen zu den vier Grundschuljahren (horizontal) und gleichzeitig zu den vier Problembereichen (vertikal) dar.

Die Berührungen bzw. Überschneidungen oder der Abstand der Kreise voneinander, in denen die Themen genannt sind, spiegeln ihre inhaltliche Nähe zueinander wider. Den inhaltlichen Aufbau innerhalb der Problembereiche deuten Pfeile an. Durchbrochene Linien zwischen den Schuljahren weisen auf die konzeptionelle Durchgängigkeit der Problembereiche hin, aber auch auf die Möglichkeit, Themen in einer anderen Klassenstufe einzusetzen, als sie im Schema vorgesehen sind, falls es die spezifische Klassensituation erlaubt bzw. erfordert.

Die Themenzuordnung für ein Schuljahr innerhalb eines Problembereiches erklärt sich durch die inhaltliche Verwandtschaft der Themen, wobei das jeweilige Einzelthema unterschiedliche Aspekte und Schwerpunkte setzt. Dies

verhindert die Vorrangstellung einzelner Themen zugunsten einer Gleichrangigkeit und ermöglicht es bei der Themenfindung und -auswahl, verstärkt auf die spezifische Klassensituation einzugehen.

Die in der Grafik dargestellte Öffnung der Kurse zu den Themen der Problembereiche soll das inhaltliche Aufeinanderbezogensein verdeutlichen.

### 3.2. Der Planungsspielraum des Lehrers

Der Rahmenrichtlinienentwurf versteht sich als *Maximalplan*, d. h. er bietet mehr Themen und Kurse an, als bearbeitet werden können. Die Unterrichtsplanung für ein Schuljahr muß mindestens *ein* Thema aus jedem Problembereich vorsehen, wobei die im Schema dargestellte Abfolge der Problembereiche nicht übernommen werden muß.

Im übrigen versteht er sich als Hilfe für einen situativen Religionsunterricht, der vor allem im *Sinne eines Baukastens* zu nutzen ist und der jeweiligen Klassensituation gemäß variiert werden kann.

Zwar liegen der Abfolge von Zielen und Inhalten didaktische Entscheidungen zugrunde, die nachvollzogen werden können. Es bleibt jedoch dem Benutzer — aufgrund eigener didaktischer Überlegungen — überlassen, die Einheit umzustellen, zu kürzen oder zu erweitern.

Das reiche Angebot von Materialien soll gewährleisten, daß der Unterrichtende eine verantwortliche *Auswahl* treffen kann, auch unter dem Aspekt der an der Schule jeweils vorhandenen Religionsbücher und Medien.

# Unterrichtsplanung mit Hilfe des Rahmenrichtlinien-Entwurfes

Der Umgang mit dem Rahmenrichtlinien-Entwurf gemäß den Intentionen der Autoren läßt sich wohl am ehesten mit Hilfe eines Planungsbeispiels aufzeigen.

Im Folgenden wird deshalb ein Planungsgang vorgestellt, der von den angebotenen Themen des Rahmenrichtlinien-Entwurfes für das 3. Schuljahr ausgeht und über eine Jahresplanung zur konkreten, didaktisch und methodisch reflektierten Unterrichtsplanung der Einheit „Vertrauen“ führt.

Planungsschritte:

- Auswahl der Themen und der Lernintentionen aus dem Gesamtkatalog für das 3. Schuljahr nach den Kriterien: Klassensituation, Sachzusammenhang, Lehrersituation, Berücksichtigung eines jeden Problembereichs, zur Verfügung stehende Gesamtunterrichtszeit innerhalb eines Schuljahres, greifbares Lehrer- und Schülermaterial.
- Konkretisierung von Inhalten, Kurzinterpretationen zu einzelnen Materialien,
- Formulierung allgemeiner didaktischer Hinweise im Hinblick auf die Jahresplanung,
- Sachanalyse „Vertrauen“ zur Erstellung einer konkreten Unterrichtsplanung in Anlehnung an den Jahresplan.

Sowohl die Jahresplanung als auch die Unterrichtsplanung zu „Vertrauen“ wurden in ihrer jeweiligen Grundkonzeption von Teilnehmern zweier Tagungen „Umgang mit den Rahmenrichtlinien Primarstufe“ im RPZ Schönberg (5.—7. 6. 75 und 18.—20. 8. 75) erarbeitet.

## Eine mögliche Jahresplanung für das 3. Schuljahr

Hans Heller

1. Auswahl aus dem Gesamtkatalog (ausgewählte Themen sind in fett gedruckt und in der Reihenfolge der Jahresplanung numeriert)

| Schuljahr | Problembereich: Glück                          | Problembereich: Anerkennung u. Kommunikation             | Problembereich: Überwindung v. Frustration und Bewältigung von Konflikten | Problembereich: Orientierung und Gestaltung  | Informationskurse   |
|-----------|--|--|---|--|---|
| 3.        | 1. <b>Vertrauen</b><br>4. <b>Dank - Undank</b> | 3. <b>Geborgenheit</b><br>Wir feiern Pfingsten<br>Erfolg | 2. <b>Versagen</b><br>Das Unheimliche<br>Verlust                          | Mein Recht<br>Dein Recht<br>Lüge und Wahrheit<br>Haben und Können<br>5. <b>Gehorsam — Ungehorsam</b> | Einführung in die Bibel<br><b>Jesus und seine Botschaft</b> |

## 2. Die inhaltliche Ausgestaltung

### 2.1 VERTRAUEN

#### Lernziel:

Unterschiedliche Situationen des Vertrauens beschreiben, Gründe für Vertrauen nennen können.

#### Situationen und Arrangements:

- Vorspielen, im Bild zeigen, die Situation erzählen: Ein Kind steht auf der dritten Stufe einer Treppe, der Vater (die Mutter) steht mit ausgebreiteten Armen davor und ruft: Spring!
- Bild: Vater im Schwimmbecken, Kind steht am Rand, es kann nicht schwimmen. Vater ruft: Spring!
- Bild oder Text: Menschen besteigen ein Flugzeug. Was geschieht hier?
- Erzählung oder Text: Abrahams Berufung, 1. Mos. 12. Dazu Tonband: „Gott erwählt Abraham“, Ton- und Bildstelle der EKHN, Eschersheimer Landstr. 48, 6000 Frankfurt a/M, Bestell-Nr.: T 4100 D.
- Auftrag für Kleingruppenarbeit: Kann man zwischen diesen Situationen und der Situation Abrahams Ähnlichkeiten finden?
- Von eigenen Situationen über Vertrauen und Wagnis berichten lassen.
- Die Geschichte von Moses Berufung (2. Mos. 3, 1—3) mit dem dazugehörigen Kontext erzählen und im Sinne von Glauben, Vertrauen, Wagnis und Risiko interpretieren („Wärscht Du an Moses Stelle gegangen?“).
- Rollenspiel zu folgender Situation (Die Situation im Bild zeigen oder erzählen):  
Kind hilft beim Abtrocknen, es hat dabei einen Teller zerbrochen. (Siehe Modell „Vertrauen“ auf S. 25).

(Zur Bearbeitung des Rollenspiels allgemein: Vorbesprechen — vorspielen — besprechen — bewerten — Ursachen aufzeigen — Alternativen aufzeigen.)

#### Texte:

- Interpretation des Textes „Der hilflose Knabe“ von Bertold Brecht in ‚Menschenhaus‘, S. 191.

(Über Gutgläubigkeit, Vertrauensseligkeit, „die Unart, erlittenes Unrecht in sich hineinzufressen“, Hilfe von außen zu erwarten.)

- Interpretation des Textes „Der Mann“ von H. P. Richter, Vorlesebuch Religion I, S. 78.  
(Gefährdung durch einen freundlichen Onkel, Vertrauen erschleichen, blindes Vertrauen, Abwehrmechanismen.)

#### Lied:

„Abraham, Abraham . . .“ in SINGT MIT, Nr. 31.

### 2.2 VERSAGEN

#### 1. Lernziel:

Verschiedene Situationen des Versagens beschreiben, Ursachen aufsuchen, individuell bewerten; Lösungsmöglichkeiten finden, durchspielen und individuell bewerten.

#### Situationen und Arrangements:

- Im Rollenspiel mögliche Situationen in der Familie, unter Freunden und in der Schulklasse nachspielen; mögliche eigene Reaktion, die Reaktionen anderer beschreiben, durchspielen und bewerten.
- Gute Noten — schlechte Noten / Beim Abtrocknen etwas zerbrechen / Versagen in einem Mannschaftswettbewerb, z. B. Staffettenlauf, Fußballspiel / Ich bin mit den Eltern eingeladen und verhalte mich nicht so, wie es sein sollte, z. B. beim Essen / einen Streit vom Zaun brechen / Ich falle aus der Rolle, während Besuch da ist / Der Freund oder die Freundin wird ausgelacht — ich lache mit.  
Diese Situationen können entweder arbeitsteilig gleichzeitig in verschiedenen Gruppen vorbesprochen und dann nacheinander den anderen vorgespielt oder arbeitsgleich nacheinander im Klassenverband erarbeitet werden.
- Im Anschluß an die Rollenspiele eigene Erlebnisse des Versagens beschreiben: Meine Fähigkeiten wurden nicht richtig eingeschätzt, ich

kann es einfach nicht! / Ich wollte nicht mehr! / Ich will es vergessen! / Ich kann mich anstrengen, wie ich will, ich erhalte sowieso keine Belohnung!

*Text:*

Interpretation des Textes „An der Ampel“ von H. P. Richter, Vorlesebuch Religion I, S. 173 (Situation des Versagens führt zum Bruch einer Freundschaft).

*2. Lernziel:*

Wissen, daß sich Gott von dem, der versagt, nicht abwendet und ihm hilft, nicht an sich selbst zu verzweifeln.

*Texte:*

Das Gleichnis vom verlorenen Sohn, Lukas 15, 11—32; dazu Tonband „Der verlorene Sohn“ von der Ton- und Bildstelle der EKHN, Bestell-Nr.: T 4100 P.

Das Gleichnis vom verlorenen Schaf, Lukas 15, 4—7;

Die Verleugnung des Petrus, Joh. 18, 15—18 und 25—27; Jesus wird zum Hirten eingesetzt, Joh. 21, 1—17; (Jesus gibt Beispiele im Umgang mit Versagern: Er verzeiht dem, der Unrecht tut / Er macht dem, der versagt, Mut, zu seinem Versagen zu stehen / Er schenkt neues Selbstvertrauen).

## 2.3 GEBORGENHEIT

*1. Lernziel:*

Situationen der Angst beschreiben und erkennen, daß Angst den Wunsch nach Geborgenheit auslöst.

*Situationen und Arrangements:*

— Gezeigt wird das Bild eines weinenden Kindes in Großaufnahme.

Gespräch über die Motive des weinenden Kindes: Krank / Neu in der Klasse / Abends allein zu Hause / Kind verliert im Kaufhaus die Mutter / Heimweh, Angst vor Strafe / Strafe / Niemand will mehr etwas von mir wissen.

— Auftrag an Kleingruppen: Was ist zu tun? Was kann das Kind tun? Was können andere tun?

Verschiedene Lösungsmöglichkeiten werden von den Kindern diskutiert und mittels Handpuppen den anderen vorgespielt.

Danach sollen die Lösungen bewertet und Alternativen aus eigener Erfahrung aufgezeigt werden.

— Situationen erzählen / durchspielen, die den Wunsch nach Zuwendung als Voraussetzung aufzeigen:

Andere lachen über mich, wo ist denn mein(e) Freund(in)? / Ich habe meine Eltern belogen, ob sie mir verzeihen? / Ich habe meinen Freund im Stich gelassen, kann er mir noch vertrauen? / Ich komme in ein Kinderheim, Tante Ruth ist lieb zu mir.

*Text:*

Interpretation des Textes „Janni ist allein“ von G. Ruck-Panquêt, Vorlesebuch Religion I, S. 128.

(Überwindung des Alleinseins führt zu Freude und dem Gefühl der Geborgenheit.)

*2. Lernziel:*

Erkennen, daß die unausweichliche Erfahrung der Angst in der Geborgenheit, die Gott schenkt, ihr Gegengewicht findet.

*Situationen und Arrangements:*

Gott schenkt uns Geborgenheit in der Zuwendung von Menschen, denen wir wichtig sind: Eltern / Geschwister / Freunde usw. / Aber auch in fremden Menschen, die sich um uns kümmern / Die Jünger finden in ihrer Angst Geborgenheit bei Jesus.

*Texte:*

Seesturm, Lukas 8, 22—25;

Paulus und Silas im Gefängnis, Apostelgeschichte 16, 23—25; Von guten Mächten wunderbar geborgen ... von Dietrich Bonhoeffer, in „Wie wir Menschen leben IV“, Seite 23.

Tonfilm: „Hand in Hand“, erhältlich in Stadt- und Kreisbildstellen. (Deutsche Bearbeitung eines ungarischen Films: Filmstudie über ein vierjähriges Mädchen, das mit seinem Vater auf ein Volksfest geht. Ein Beitrag zu „Vertrauen und Verantwortung“.)

## 2.4. DANK UND UNDANK

### *Lernziel:*

Dank als eine mögliche Antwort auf empfangene Zuwendung sehen lernen; im Dank eine Möglichkeit der Vertiefung von Beziehungen zu anderen erkennen.

### *Situationen und Arrangements:*

- Situationen im Bild vorstellen / bzw. von einer Kindergruppe vorspielen lassen / bzw. durch den Lehrer vorgeben:

Ich erhalte etwas geschenkt, was ich schon lange will / Ich erhalte etwas geschenkt, das ich nicht will / nicht brauchen kann / Verhalten bei erwünschter / unerwünschter Zuwendung.

- Das jeweilige Verhalten kann entweder beschrieben oder besser, im Rollenspiel dargestellt und anschließend besprochen werden.  
(Anhand dieser Situation kann Dank als Konvention, Dank als von Herzen kommend, vergessener Dank, erwarteter Dank, Dank als Gegenleistung erläutert werden.)

### *Texte:*

„Die Rechnung“ von Anne de Vries, Vorlesebuch Religion I, S. 21; (Mutter und Kind, gegenseitiges Aufrechnen guter Taten)

„Mutters große Hilfe“, ebenda S. 18, (Mutter — verspieltes Kind, Konfliktüberwindung)

Fabel „Der Gegendienst“, in „Wunderwelt“, Lesebuch für das 2.—4. Schuljahr. (Die Fabel ist auch als „Der Löwe und die Maus“ bekannt, sie zeigt, daß auch mit gering geschätzten Kräften und Möglichkeiten etwas geleistet werden kann, daß jeder seinen Eigenwert hat.)

In Fortführung der Moses-Geschichte aus der Einheit „Vertrauen“: Dank und Undank Israels auf der Wüstenwanderung: Der Dank für die Errettung am Schilfmeer / Manna vom Himmel / Wasser aus dem Felsen / Das Goldene Kalb.

Dazu: Tonband „Gott rettet die Israeliten“, erhältlich bei der Ton- und Bildstelle der EKHN, Bestell-Nr.: T 4100 F.

Der dankbare Samariter, Lukas 17, 11—19;

dazu Diareihe: „Der dankbare Samariter“, Nr. U 107/4, im Burkhardtthaus-Verlag.

Falscher Dank am Beispiel des Textes „Pharisäer und Zöllner“, Luk. 18, 9—14.

### *Lieder:*

Danke für diesen guten Morgen..., in NEUE KINDERLIEDER, Seite 46;

Danket dem Herrn..., in 9 x 11 NEUE KINDERLIEDER, Nr. 24;

Ich singe Dir mit Herz und Mund..., EKG Nr. 230.

## 2.5 GEHORSAM — UNGEHORSAM

### *Lernziel:*

Erkennen, daß Gehorsam aus der Situation begründetes Handeln aufgrund von Einsicht ist und nicht formales Erfüllen von Vorschriften, noch weniger „blinder Gehorsam“.

### *Situationen und Arrangements:*

- Offene Situationen, in denen Gehorsam gefordert wird, weiterentwickeln, evtl. durchspielen:

Ein Kind, dessen Spielgefährten noch länger bleiben dürfen, wird von der Mutter mitten aus dem Spiel nach Hause gerufen / Eltern verlangen von ihrem Kind, daß es zusätzliche Hausaufgaben erledigt / Fernsehverbot! Das Kind ist zu Hause ohne Aufsicht.

- Gängige Verbote nennen und diskutieren, mögliche Konsequenzen bei Nicht-Befolgen beschreiben bzw. im Rollenspiel darstellen lassen. Hierbei kann auch berechnete und unberechnete Strafe besprochen werden.

Solche Verbotsreihen finden sich im Religionsbuch „Bilder und Wörter 1/2“, Seite 44—52.

Zum Thema ‚Verbote inhaltlich erklären‘: „Zwei Väter“ in „Bilder und Wörter 1/2“, Seite 85.

Zum Thema ‚Gehorsam verweigern‘: „Anita“ von H. P. Richter in „Vorlesebuch Religion I“, Seite 80.

- Die Entscheidung für Gehorsam oder Ungehorsam kann nur unter Berücksichtigung der jeweiligen Situation getroffen werden:

Von einem Kind wird erwartet, daß es Tag für Tag einer alleinstehenden alten Frau das Essen bringt. Es erfährt, daß sein Gehorsam für die alte Frau eine große Hilfe bedeutet. /

Eltern verlangen, daß sich ihre Tochter von einer Freundin distanziert, die in ihren Augen kein „guter Umgang“ für ihr Kind ist. Daß sich die Tochter trotzdem um die Freundin kümmert, verhindert, daß diese zur Außenseiterin wird.

*Texte:*

Jesus verweigert den Gehorsam Gesetzen gegenüber, Markus 3, 1—6 und Markus 2, 23—28.

In Fortführung der Mosesgeschichten: Die zehn Gebote. Dazu ein Tonband: „Die zehn Gebote Gottes“, erhältlich bei der Ton- und Bildstelle der EKHN, Bestell-Nr.: T 4100 G.

2.6 KURS: JESUS UND SEINE BOTSCHAFT <sup>1)</sup>

Jesus Wirken, das durch die Liebe bestimmt ist, auf dem Hintergrund seiner Botschaft vom „Reich Gottes“ verstehen lernen

| Intentionen   | Inhalte   | Materialien zur Auswahl                     | Lehrerinformation  |
|---|---|---|--|
| Erweiteres Verständnis von dem zeitgeschichtlichen Hintergrund des Auftretens Jesu gewinnen | Anknüpfung an Kurs: „Die Umwelt Jesu“   | Schönberger Hefte 1/74                      | Jesus von Nazareth (G. Bornkamm), Urban TB 19, Kohlhammer, Stuttgart                         |
|   | Das Gesetz — einst als Orientierungshilfe verstanden — wird vielfach i. S. von Vorschriften, die bis in kleinste Lebensbereiche wirksam werden, ausgelegt und befolgt | Das Gesetz als Hilfe Ps 119                 | Jesus (H. Braun, Kreuz Verlag, Stuttgart)  |
| Gesetzesverständnis am Beispiel der Sabbatgesetze   |   | Sabbatgesetze: Feueranzünden, 2. Mos. 35, 3 | „Der historische Jesus, in ZRP 12/70, S. 273 ff<br>ZRP 2/71, S. 56 ff<br>ZRP 4/71, S. 115 ff |
|   |   | Holz sammeln, 4. Mos. 15, 32-36             | Jesuskurs (Blasius/Ohlig), Kösel, München/Patmos, Düsseldorf                                 |
|   |   | Backen und Kochen, 2. Mos. 16, 23           | Spielbuch, Religion (W. Longardt) Zürich—Köln, Lahr, S. 89, S. 99                            |
|   |   | Pflügen und Ernten, 2. Mos. 34, 21          |  |

1) Auszug aus dem RRL-Entwurf

| Intentionen  | Inhalte  | Materialien zur Auswahl  | Lehrerinformation  |
|--|--|--|--|
|  | Die Haltung Verachteten und Rechtlosen gegenüber:  |  | Wie wir Menschen leben 2, S. 38 ff   |
|  | — Zöllner als Betrüger   | Mt. 9, 10 und 11, 19   |  |
|  | — Samariter als verachtetes Volk   | Joh. 4, 9  | Zur Beurteilung der Samariter: 2. Kön. 17, 19-41   |
|  | — Krankheit als Strafe oder Prüfung Gottes   | 1. Kön. 13, 4 Apg. 12, 23 Schulbibel - Diaserie Nr. 89 (Aussätziger) Kennzeichen des Aussatzes, 3. Mos. 13, 14   | „Jesus“ (J. F. Konrad) in: Religion in der Grundschule (Hrsg. H. Grosch), S. 186 ff  |
|  | — Armut aus eigenem Verschulden  | Spr. 6, 9-11 Ppr. 24, 30-34, Amos 5, 11  | „Jesus von Nazareth“, Lernziele und Materialien (D. Steinwede in: Religionsunterricht heute in Vor- und Grundschule Hrsg. E. Schwartz, Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt, S. 168 — 191 |
|  | — Armut durch Gewalttätigkeit der Reichen  | Schulbibel - Diaserie Nr. 88 (Bettler vgl. dazu Material in Kurs: „Die Umwelt Jesu“  | „Jesus in seiner Zeit und Umwelt“, Unterrichtsmodelle für die Orientierungsstufe, Religionspädagogisches Institut, Loccum  |
|  | — Armut: Verachtung durch die Frommen, weil der Arme die Gesetze nicht einhalten kann  |  |  |
|  | — Rechtlose, Hilflose (Frauen und Kinder)  |  |  |
| Erkennen, daß Jesus zeitgebundene Normen und Haltungen durchbricht, indem er die voraussetzungslose Annahme aller Menschen im Wort fordert und im Tun verwirklicht | — Jesus zeigt die Fragwürdigkeit solcher Gesetzesfrömmigkeit auf und befreit zu einem zwanglosen, rechten Verständnis des Gesetzes | Ich bin nicht gekommen, aufzulösen, sondern zu erfüllen, Mt. 5, 17 - 19<br>Jesus als Befreier und Erneuerer des Gesetzes, Gal. 3, 19-4, 20 Röm. 3, 19-31 | „Jesus macht es verkehrt herum“ (A. Schmidt-Brücken), in: ZRP Heft 5, 1975 S. 275 ff   |
|  | — Menschennot und deren Abwendung hat gegenüber dem Einhalten des  | Heilung des Wassersüchtigen, Lk. 14, 1-6<br>Verdorrte Hand, Lk. 6, 6-10<br>Ährenausraufen Lk. 6, 1-5   | „Weg und Leben: Jesus“, in: Evangelischer Erwachsenkatechismus (Hrsg. Jentsch/Jetter/Kießig/Reller), G. Mohn, Gütersloh, S. 341-456  |



| Intentionen  | Inhalte  | Materialien zur Auswahl   | Lehrerinformation  |
|--|--|---|--|
|  | Sabbatgebot<br>Vorrang   |   |  |
|  | — Jesus bekennt sich zu Zöllnern, indem er sich ihnen zuwendet   | Berufung des Zöllners<br>Matthäus, Mt. 9, 9<br>Einkehr bei Zachäus,<br>Lk. 19, 2-10<br>Lieder:<br>Zachäus . . . , in:<br>111 Kinderlieder, Nr. 55<br>Zachäus erzähl . . . , in:<br>111 Kinderlieder, Nr. 56         |  |
|  | — Jesus hebt das Vorurteil Armen gegenüber auf, indem er auf die Gefährdung des Menschen durch Reichtum hinweist   | Das Leben ist mehr denn<br>Speise, Lk. 12, 23-34<br>Vom Besitz ablassen,<br>Lk. 14, 33<br>Der reiche Jüngling,<br>Mk. 10, 17-25<br>Gleichnis von der königlichen Hochzeit<br>Mt. 22, 1-14                           |  |
|  | — Jesus geht auf Rechtlose und Hilflose zu, indem er auch Frauen und Kinder an seiner Botschaft teilhaben läßt   | Heilung der Schwiegermutter des Petrus<br>Mk. 1, 30-31<br>Gespräch mit der Samariterin, Joh. 4, 6-29<br>Jüngerinnen Jesu, Lk. 8, 1-3<br>. . . werdet wie die Kinder,<br>Mt. 18, 3-4<br>Kindersegnung, Mt. 19. 13-15 |  |
| Erkennen, daß die Liebe zum Menschen, die sich in der vorbehaltlosen Annahme des anderen zeigt, begründet ist im Glauben an die Liebe Gottes | — Alles Handeln ist bestimmt durch die Liebe<br>— Gott ist Liebe<br>— Liebe, das neue Gebot<br>— Liebe ist nicht nur ein Wort<br>— Liebe muß gelebt werden<br>— Gehe hin und tue desgleichen | Doppelgebot der Liebe,<br>Mk. 12, 29-31<br>Mt. 22, 37-40<br>1. Joh. 4, 7<br>Joh. 13, 34-35<br>1. Joh. 3, 17<br>Hören allein genügt nicht,<br>Lk. 6, 46  |  |
| Vom „Reich Gottes“ als dem zentralen Thema in der Botschaft Jesu hören   | — Jesus verkündigt das „Reich Gottes“. Jesus bedient sich dabei der Bildrede zum   | Reden durch Gleichnisse,<br>Mt. 13, 13 und 13,34<br>Arbeitsbuch Religion 3/4<br>(1975), S. 64/65<br>Schalom, S. 88-96   | „Erziehung zum mehrschichtigen Denken im Religionsunterricht der Grundschule“ (Chr. Reents), in: Loccumer Studien Heft VI, Loccum, S. 55-100 |

| Intentionen  | Inhalte  | Materialien zur Auswahl  | Lehrerinformation   |
|--|--|--|---|
|  | besseren Verständnis seiner Verkündigung   |  |   |
|  | — Reich Gottes — Gleichnisse   | z. B. Arbeiter im Weinberg, Mt. 20, 1-16<br>Königliche Hochzeit, Mt. 22, 2-14<br><br>Vom Sämann, Mt. 13, 3-12<br>Senfkorn, Mt. 13, 31-32<br>R Ein Bauer säte Korn, (Hrsg. A. Täubl), Christophorus, Freiburg   | Gleichnisse Jesu (E. Linnemann), Vandenhoeck, Göttingen<br><br>Kritisch — produktives Denken im Religionsunterricht (Chr. Reents, Handbücherei für den Religionsunterricht, Bd. 18, G. Mohn, Gütersloh) |
|  | — das Reich Gottes kann hier und jetzt beginnen, wenn Menschen ihr Leben durch die Liebe bestimmen lassen  | Das Reich Gottes ist in euch, Lk. 17, 21<br>Die Gottesherrschaft hat begonnen, Lk. 11, 20<br>B + W 3/4, S. 69-82<br>Arbeitsbuch 3/4 (1975) S. 48 ff<br>Schalom, S. 146 ff<br><b>Lied:</b><br>Hört, wen Jesus glücklich preist . . . , in: singt mit 2, Nr. 80 und Neue Kinderlieder S. 55  | Lehrerhandbuch zu Bilder + Wörter 3/4, S. 135 ff  |
| Die Wirkungen kennenlernen, die die Botschaft Jesu bei den Menschen hinterläßt | Wirkungen:<br>— Nachfolge, Jüngersein, die Botschaft weitertragen, vom Beginn der Kirchengeschichte bis heute<br><br>— Ablehnung, Haß, Gleichgültigkeit, Verspottung<br><br>— Menschen, die in der Nachfolge stehen, erleben Haß, Ablehnung, Tod, vom Beginn der Kirchengeschichte bis heute | Samariterin, Joh. 4, 28-29<br>Petrus predigt, Apg. 2<br>Philippus predigt in Samaria, Apg. 8, 5 ff<br>Missionsreisen des Paulus, Apg. 13-28 in Auswahl<br>Albert Schweitzer in der Nachfolge Jesu<br><br>Verachtung, Mk. 6, 1-3<br>Joh. 8, 59<br>Joh. 11, 57<br>Passion Jesu<br>Paulus<br>Stephanus<br>Bonifatius<br>Paul Schneider<br>Dietrich Bonhoeffer | Paulus aus Tarsus (D. Steinwede), Kaufmann Lahr/Patmos, Düsseldorf<br>„Glaube für die Welt“ (U. Jaeschke), in: Religion in der Grundschule (Hrsg. H. Grosch), S. 262 ff                                 |

# „Vertrauen“

## Eine Unterrichtseinheit für das 3. Schuljahr

Heidi Kaiser

### 1. Vertrauen im menschlichen Leben

„Vertrauen als notwendige Beziehung zwischen Menschen und damit als Grundvoraussetzung menschlicher Existenz erkennen.“

Mit dieser Formulierung versucht die Globalzielangabe zum Thema „Vertrauen“ im Rahmenrichtlinienentwurf, ev. Religion, Primarstufe (RRL) Vertrauensaspekte zu umreißen, die im Verlauf der Einheit weiter ausdifferenziert und konkretisiert werden. Beim Versuch, die in dieser Intention genannten Aussagen einzeln und in ihrem Gesamtzusammenhang zu erläutern und näher zu beschreiben, lassen sich wesentliche Gesichtspunkte zum „Vertrauen“ aufzeigen:

*„Vertrauen als Beziehung zwischen Menschen“*

Dem Vertrauen wird hiermit eine besondere Funktion zugewiesen. Vertrauen ist auf zwischenmenschliche Bezogenheit hin angelegt, ja kann ohne diese interpersonalen Vorgänge nicht entstehen. Vertrauen ist immer auf ein Du, ein Gegenüber bezogen, wie es in Wortkombinationen wie Vertrauen schenken, Vertrauen erwecken, Vertrauen genießen zum Ausdruck kommt.

Auch das Selbst-Vertrauen, das Vertrauen in eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten setzt zunächst Vertrauenserfahrungen durch andere voraus: Menschen setzen in mich Vertrauen, haben mich dadurch ermutigt, meine Selbstachtung gestärkt, und umgekehrt kann ich diesen Menschen vertrauen, da sie glaubwürdig sind. Diese Wechselbeziehung

stellt ein Grundmerkmal für zwischenmenschliche Vertrauensmöglichkeiten dar.

Vertrauen führt den Menschen aus seiner Isolation heraus und zum andern hin. Der Mensch, der vertrauen kann, ist dem Teufelskreis der stets auf sich selbst bezogenen Gedanken entkommen: er kann sich loslassen, sich ändern überlassen, ja ausliefern. Damit wird dem Vertrauen eine ganz bestimmte Qualität — das Entweder-Oder — zugesprochen. Es gibt nur volles, tiefes Vertrauen oder keines; es gibt ein Vertrauen oder Mißtrauen. Alle denkbaren Schattierungen auf der Skala zwischen diesen beiden Gegensätzen sind nicht existent: es gibt kein halbes Vertrauen. Entweder sagt man sich: ‚ich vertraue diesem Menschen‘, oder ‚ich kenne mein Mißtrauen ihm gegenüber‘. (Unberührt davon ist m. E. der Prozeß, in dem Vertrauen aufkeimt, wächst und plötzlich — rational oft nicht erklärbar — einfach vorhanden ist.)

*„Vertrauen als notwendige Beziehung zwischen Menschen“*

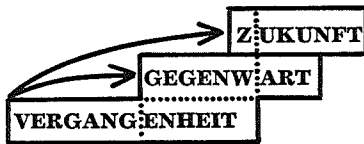
Aus dem Vorhergesagten ergibt sich, daß Vertrauen — um überhaupt reibungslose zwischenmenschliche Beziehungen zu gewährleisten — notwendig ist. Unzählige Alltagssituationen — auf den Anteil von Vertrauen befragt — zeigen, daß diese ohne eine Vertrauensbasis nicht durchstehbar sind: Verkehrssituationen, Arztbesuche, Geschäftsabschlüsse, Zusagen, Abmachungen, Vereinbarungen, Versprechen „funktionieren“ nur, weil sie auf einer Vertrauensgrundlage beruhen. Um diese Situationen zu bewältigen, um dabei nicht in Not zu geraten, um Not abzuwenden, ist Vertrauen notwendig.

„... und damit als Grundvoraussetzung menschlichen Existenz erkennen“

Neben dem schon genannten Aspekt eines guten Miteinanders berührt Vertrauen aber noch eine tiefere Schicht menschlichen Lebens: Menschsein (im vollen Sinne) heißt, vertrauen können.

Jemandem vertrauen zu können, ist keine ererbte, ins Leben mitgebrachte menschliche Eigenschaft, sondern eine durch Vertrauens-Erfahrungen erworbene Haltung (vgl. E. Erikson, H. J. Fraas).

In unserem Kulturkreis spielt die Dimension der Zeit eine bedeutende Rolle. Stets werden wir auf unsere Zeitgebundenheit hingewiesen. Wir leben in der Gegenwart, tragen mit uns unsere individuelle Vergangenheit (aber auch die unseres Kulturkreises) und haben immer Zukunft vor uns. Wie wir diesen drei sich ständig nach vorn bewegenden Faktoren gegenüberstehen, wird wesentlich von Vergangenheitserfahrungen bestimmt:



Der Block „Vergangenheit“, der stetig wächst zuungunsten einer ständig abnehmenden Zukunft im Leben eines Einzelnen) bestimmt im starken Maß unsere Handlungen. Erfahrungen aus der Vergangenheit beeinflussen Entscheidungen in der Gegenwart und strukturieren die Zukunft, indem ihr aufgrund einer bestimmten Erwartungshaltung entgegensehen wird, der wir auch zu entsprechen versuchen. Damit verliert die Zukunft ihren — so oft gepriesenen — offenen Charakter. Erfahrungen legen somit Gegenwart und Zukunft in gewisser Weise fest. Vergangenheit wirkt auf Gegenwart und Zukunft ein. Haben wir nun in der Vergangenheit positive Erfahrungen mit Vertrauen gemacht, konnten wir auf-

grund eines vertrauens-vollen ersten Gegenübers Urvertrauen entwickeln, konnte dieses Urvertrauen als Vertrauensgrundlage in unsere Lebenseinstellung integriert werden, so können wir die Gegenwart meistern, Rückschläge verkraften und der Zukunft erwartungsvoll (= vertrauensvoll) entgegensehen. Ob wir also künftigen Ereignissen eher pessimistisch oder optimistisch, zögernd-abwägend oder offen, spontan-aktivisch gegenüberstehen, hängt großenteils mit entstandenen (Selbst)-Vertrauenserfahrungen zusammen.

Aufgrund dieses „Vertrauensvorschlusses“ kann es dann auch gelingen, *enttäushtes* Vertrauen zu verkraften, zu überwinden. Denn die verhängnisvolle Begleiterscheinung uneingeschränkter Vertrauens ist das „blinde (vertrauensselige) Vertrauen“, das sich einem anderen ohne jede steuernde Vorsicht voll überläßt — aus Hilflosigkeit oder Unwissenheit, das nicht selten zum Zerbrechen jedweder Möglichkeiten von Vertrauen führen kann. Im Märchen überließen sich die sieben Geißlein trotz der eindringlichen Warnung der Geißmutter, trotz der anfänglichen Vorsicht — aus Unwissenheit und Naivität und einer natürlichen Vertrauensvorgabe — ihrem Verderber, konnten Hänsel und Gretel den Lockungen der Hexe nicht widerstehen, da ihnen bisher auf entgegengebrachtes Vertrauen mit ebensolchem Vertrauen geantwortet worden war. Wollte man aber das Gesagte jetzt auf die Formel Vertrauen = Unwissenheit, Mißtrauen = Wissen um Böses reduzieren, so übersähe man die Möglichkeit, daß vorübergehend gestörte Beziehungen, krisenhafte Auseinandersetzungen, die einen Vertrauensverlust anzeigen, wieder behutsam vertrauensvoll werden können: Vertrauen kann sich erneuern, wieder lebendig werden, wiedergewonnen werden. Darin erweist es sich als Grundphänomen menschlichen Lebens, das gleichzeitig ein Grundbedürfnis darstellt.

Neben dem Vertrauen zeigt sich aber in der Lebenswirklichkeit vielfach das Kommunikation zerstörende *Mißtrauen*. „Ich bin, was ich lerne“ (E. Erikson).

Aus einem vertrauensbereiten Menschen kann ich durch häufig und eindringliche Mahnungen, Warnungen, Appelle zur Vorsicht unter dem Deckmantel des „gesunden Mißtrauens“ die Vertrauensfähigkeit eines Menschen auslöschen und aus ihm einen mißtrauischen Menschen machen, der nur noch gelernt hat, Vorsicht zu üben, auf der Hut zu sein. Den schmalen und befreienden Pfad zwischen blindem Vertrauen und Mißtrauen selbst gehen, dem Kind diesen Pfad aufzuzeigen, ist Aufgabe des Erziehers.

## **2. Das Thema „Vertrauen“ im Religionsunterricht**

Werfet eure Zuversicht, euer Vertrauen nicht weg, wenn ihr verzweifelt seid; sie wird belohnt! (nach Hebr. 10,35)

Diese versprochene Belohnung erfolgt — um Mißverständnisse sofort auszulöschen — nicht i. S. des Verdienstgedankens: sie bedeutet unendlich viel mehr. Sie ist Verheißung auf eine Zukunft mit und in Gott, die in die Gegenwart hineinreicht. Das Kind zuverlässig zu machen, es zum Leben zu ermutigen, Vertrauen zu wecken, sind Intentionen, die den RU mittragen. Dabei bestimmen auch die vorher genannten anthropologisch-psychologischen Aspekte des Vertrauens den RU, dem es stets um den Menschen, um die Beziehungen zwischen Menschen und damit auch um die Beziehung der Menschen zu Gott geht.

Theorien zur religiösen Sozialisation setzen das Urvertrauen und den Aufbau von Gottvertrauen, zum Glauben in unmittelbare Beziehung. Nur derjenige, der Urvertrauen hat empfinden können, kann zu einem sich loslassenden Gottvertrauen gelangen, denn dieses baut auf allen Elementen zwischenmenschlichen Vertrauens auf, diese jedoch durch ihren Absolutheitscharakter überhöhend (Gottes Zusage, Gottes Vertrauen an den Menschen bleibt bestehen, auch wenn der Mensch sich von diesem Vertrauen lossagt).

Da — so ist zu vermuten — auch das Heimkind, das Kind ohne „Geborgenheit“ Urvertrauenserfahrungen machen konnte (auch dieses Kind hat erlebt, daß biologische — vielleicht auch in Ansätzen psychische Bedürfnisse — befriedigt wurden, daß also die Umwelt ein gewisses Vertrauen verdient), kann sich der Religionslehrer von der belastenden, lähmenden These ‚wenn kein Urvertrauen — dann auch kein Gottvertrauen‘ lösen und seine Aufgabe trotzdem wahrnehmen. Er kommt nicht zu spät, denn immer kann er anknüpfen an irgendwann erlebte (vielleicht unterbrochene) Grunderfahrungen des Vertrauens. Freilich hilft ein bloßes Sprechen über Vertrauen nicht, wenn nicht gleichzeitig in der Haltung des Lehrers Vertrauen im Geben und Nehmen sichtbar wird. Ist die Übereinstimmung zwischen Lehreraussage und -haltung gewährleistet, können nach-erlebte Erfahrungen anderer Menschen, z. B. Menschen der Bibel (Abraham als der Mensch, der Gott bedingungslos vertraute) die eigene Vertrauensbasis erweitern.

Gott-Vertrauen als Äußerung des Glaubens wird damit zu einem zentralen Thema im RU. Dies spiegeln auch die Einheiten der RRL wider, die — ob positiv oder negativ — formuliert, neben der eigentlichen Einheit „Vertrauen“ den Vertrauensaspekt immer wieder aufnehmen; z. B. in den Themen: Zuwendung erfahren, Ich bin nicht allein, Enttäuschungen, Erwartungen haben, die Frage nach der Zukunft...

## **3. Die Einheit „Vertrauen“ im Rahmenrichtlinienentwurf**

Die Neufassung der RRL hat eine Strukturierung ihrer Themen vorgenommen und diese vier übergreifenden Problembereichen zugeordnet, die in ihrer Vielfalt menschliche Grundbedürfnisse anzusprechen versuchen. „Glück“ ist dabei einer dieser vier Bereiche. Kurze Auszüge aus dem religionspädagogischen Kommentar dazu zeigen, unter welchen anthropologischen und theologischen Aspekten „Glück“ verstanden werden kann.

- „Das Wissen um Bezugspersonen, mit denen es immer rechnen kann, von denen es sich verstanden und akzeptiert weiß.
- Erleben von Neuem, bisher Unbekanntem, wenn es zusammen mit vertrauten Personen geschieht oder sich mit früheren positiven Erfahrungen verbindet.
- Das Gefühl, einen Raum eigener freier Entscheidungen zu haben Distanz von anderen Menschen zu gewinnen, ohne jedoch ihre Nähe zu verlieren.“

Vertrauen als die Gewißheit neue Wege, Wege ins Ungewisse beschreiten zu

können aufgrund erfahrenen Zuspruchs und Schutzes erlebter Zusage und Nähe, gehört somit als Grunderfahrung für Glücklichkeit in diesen Problembereich hinein. Dieser Einheit kann i. S. des Spiralcurriculums im 2. Schuljahr die Unterrichtseinheit „Schenken und Beschenktwerden“ (Intention: Erkennen daß sich im Schenken und Beschenktwerden Zuneigung verwirklichen kann) vorausgehen, ihr kann im 4. Schuljahr die Einheit „Glück haben — glücklichsein“ (Intention: Erkennen, daß Glücklichkeit sowohl von äußeren, materiellen Gegebenheiten als auch von den Beziehungen zu anderen Menschen und damit auch zu Gott abhängt) folgen.

#### 4. Vertrauen<sup>1)</sup>

Vertrauen als notwendige Beziehung zwischen Menschen und damit als Grundvoraussetzung menschlicher Existenz erkennen

| Intentionen   | Inhalte  | Materialien zur Auswahl  | Lehrerinformation  |
|---|--|--|--|
| Unterschiedliche Situationen des Vertrauens beschreiben | Vertrauen<br>— in Notsituationen<br>— als Voraussetzung für Freundschaft | „Eine kurze Geschichte“, VR 1, S. 44<br>„Anita“, Vorlesebuch Religion 1, S. 80   | „Vertrauen — Mißtrauen“ (Projektgruppe Erbach), in: Schönberger Hefte 6, S. 1 ff   |
| Gründe für Vertrauen nennen können                      | Liebe, Hilflosigkeit, Naivität, Gewohnheit, mangelndes Informiertsein    | „Der hilflose Knabe“, Menschenhaus, S. 191<br>„Wer hilft mir?“, VR 1, S. 39<br>„Mein Vater“, VR 1, S. 25<br>„Niki und das Dreimeterbrett“, VR 2, S. 21<br>„Die Autos und der Regenschirm“, KL 2, S. 78<br>„Ein Wassergraben, breit und tief“, Drucksachen 2, S. 82 | „Freundschaft“ (J. Kluge), in: Religion in der Grundschule (Hrsg. H. Grosch), S. 141<br>Kinderbriefe an den lieben Gott, Gütersloher TB, Nr. 73<br>Neue Kindergottesdienstformen (W. Longardt), Gütersloher Verlagshaus, S. 44 ff<br>Spielbuch, S. 148, S. 151, S. 155, S. 167 |
| Unterscheiden können zwischen gerechtfertigtem          | — zu Institutionen<br>— Fremden gegenüber                                | „Der hilflose Knabe“, Menschenhaus, S. 191<br>„Der Mann“, VR 1, S. 78  | „Vertrauen — Mißtrauen“ Unterrichtsmodellentwurf für den Religionsunterricht für Lernbehinderte Schüler  |

<sup>1)</sup> Auszug aus dem RRL-Entwurf

| Intentionen   | Inhalte  | Materialien zur Auswahl  | Lehrerinformation  |
|---|--|--|--|
| und nichtgerecht-fertigtem Vertrauen  | — Selbstvertrauen<br>— Gottvertrauen   | „Von guten Mächten . . .“,<br>Kinder fragen nach dem<br>Leben 2, S. 47 und als<br>Lied: in: singt mit 2,<br>Nr. 12<br><br>Der Herr ist mein Hirte . . .,<br>Ps. 23<br><br>Noah, 1. Mos. 6, 5—8, Kap. 7<br>und 8 in Auswahl   | in der Mittelstufe der<br>Sonderschulen (Hrsg.<br>Projektgruppe Fulda),<br>Deutscher Katecheten-<br>verein, München<br><br>„Der böse Mann“,<br>Kalina, S. 131 ff |
| Erkennen, daß<br>Vertrauen mit<br>Wagnis verbun-<br>den ist                                 | Vertrauen trotz<br>Ungewißheit<br>über seine<br>Folgen   | „Ein Wassergraben,<br>breit und tief“,<br>Drucksachen 2, S. 82<br><br>Am Anfang, S. 65/66, 68<br><br>Arbeitsbuch 1/2 (1975),<br>S. 61-65<br><br>Abrahamsgeschichten,<br>1. Mos. 12 in Auswahl<br><br><b>Lieder:</b><br><br>Habt ihr schon gehört . . .,<br>in: 111 Kinderlieder, Nr.23<br>und Arbeitsbuch 1/2 (1975),<br>S. 60<br><br>Abraham, Abraham . . .,<br>in: singt mit 1, Nr. 31<br><br>Ich komm,<br>weiß nicht woher . . .,<br>in: Sieben Leben, Nr. 20 |  |
| Möglichkeiten<br>erkennen, wie<br>enttäushtes<br>Vertrauen<br>wiedergewonnen<br>werden kann | Zerbrochenes<br>Vertrauen:<br>— Verzeihen<br>und sich ent-<br>schuldigen<br>können als<br>Weg zum<br>anderen<br>— der neue<br>Anfang | „Isaak und Claudius“,<br>Erzählbuch zur Bibel, S. 162<br><br>FT Kommst du mit? <sup>2)</sup><br>FWU FT 2454<br><br>FT Eine alltägliche<br>Geschichte, Matthias<br><br>FT . . . woher der Wind<br>weht, Matthias<br><br>Tb Wumme wird operiert<br>FWU Tb/CTb 2297<br><br>Tb Die große Flut<br>TBSt T 4100 C und<br>ETB OE-633<br><br>Tb Gott erwählt<br>Abraham<br>Abraham wird geprüft<br>TBSt T 4100 D  |  |

2) Zeichenerklärung: FT = Tonfilm; Tb = Tonband; FWU = Film ist bei den Kreisbildstellen erhältlich; Matthias = Matthias-Film-Gesellschaft, 7 Stuttgart-1, Gänsheide-Str. 67; TBSt = Ton- und Bildstelle der EKHN, 6 Frankfurt, Eschersheimer Landstraße 48.

## 5. Unterrichtsentwurf

*Globalziel:* Vertrauen als notwendige Beziehung zwischen Menschen und damit als Grundvoraussetzung menschlicher Existenz erkennen

### 1. Unterrichtsabschnitt: (2 Std.)

*Intention:* Situationen des Vertrauens beschreiben und Gründe für Vertrauen nennen können

| Unterrichtsverlauf | Didaktisch-method. Kommentar |
|--------------------|------------------------------|
|--------------------|------------------------------|

Motivation:

Bild (oder Bilderfolge), die Notsituation darstellt, betrachten — dabei Situationsbeschreibung durch den Lehrer

SS arbeiten unter Fragestellung:

Was macht das Kind nun?

- im Rollenspiel oder
- durch Weitererzählen
- durch Aufsatz

Zusammenfassung der Lösungen (Tafelprotokoll),

Lösungen (vertuschen oder anvertrauen) werden auf ihre Begründungen hin untersucht

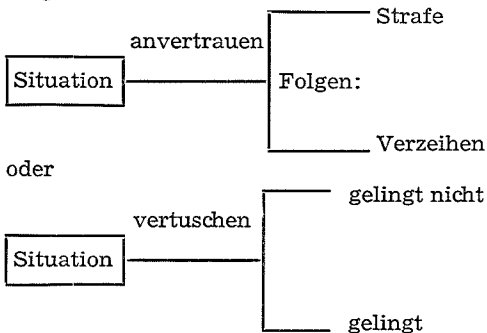
SS nennen weitere Notsituationen, die unverschuldet oder verschuldet sind und zeigen Gründe für (mangelnde) Vertrauensbasis auf

Unterrichtsplanung für ca. 5 Std.

Bildinhalt: Kind trocknet ab, Geschirr fällt zu Boden und zerspringt (siehe Schülermaterial!)

Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit möglich

Lösungen befinden sich innerhalb der Möglichkeiten:



Motivation:

Text „Niki und das Dreimeterbrett“ (Vorlesebuch Religion 2, S. 21) (siehe Schülermaterial!)

Mögliches Vorgehen: Teil des Textes bis“... daß er nach Hause ging“ wird an die SS ausgeteilt und von ihnen erlesen —

Partner- oder Gruppengespräch unter Fragestellung: Was wird Niki tun?

Sammeln der Ergebnisse —

L. liest Textschluß vor —

SS arbeiten Gründe für Nikis Vertrauen heraus

SS arbeiten Wirkung des Vertrauens heraus: Notsituation wird nicht mehr als solche erlebt und damit überwunden

Dieser Text kann auch die Einheit beginnen lassen

Klassengespräch

- Gründe: a) weil Großvater selbst handelt  
b) weil Großvater Bescheid weiß und nicht nur zuredet



## 2. Unterrichtsabschnitt: (2 Std.)

*Intention:* Erkennen, daß Vertrauen mit Wagnis verbunden ist

---

### Unterrichtsverlauf

### Didaktisch-method. Kommentar

---

1. Std. Motivation:  
Abrahamsgeschichte durch:  
Lehrererzählung (evtl. kombiniert mit  
Dias) oder  
Schallplatte (evtl. kombiniert mit Dias).

Diaserie: Kees de Kort „Abraham“,  
Reihe: Biblische Palette,  
Stiftung Docete Hilversum

Schallplatte: „Abraham vertraut Gott“  
Biblische Geschichten - Hör-  
bilder für Kinder, Reihe:  
Hörspiele zur Bibel, Verlag  
Junge Gemeinde, Stuttgart

Bei Lehrererzählung Schwerpunkt legen  
auf: Wagnis, Ungewißheit, unter Aus-  
sparung von Abrahams Entscheidung

Klassengespräch unter Fragestellungen:  
Was geht in Abraham vor?  
Welche Gedanken bewegen ihn?  
Was wird er tun?

Lehrerinformation: Abraham verläßt  
sein Zuhause und zieht fort

Reflektierendes Klassengespräch,  
dabei Herausstellung von Abrahams  
Gottvertrauen

### 2. Std.

Motivierende Wiederholung durch Lied:  
„Abraham, Abraham, verlaß . . .“

Lied: „Abraham, Abraham, verlaß . . .“ auf  
Schallplatte: Laßt die Kinder zu mir  
kommen — Neue Kinderlieder für den  
Kinder- und Familiengottesdienst —,  
schwann studio 303, 10 DM.

L. stellt Gegenwartsbezug her:  
„Auch heute noch sind Menschen  
unterwegs“

SS sammeln „Auswegssituationen“  
wie: Umzug in eine fremde Stadt  
Gastarbeiter  
Flüchtlinge . . .

dabei jeweils die ungewisse Zukunft  
gegen das, was man aufgibt, abwägen

### 3. Unterrichtsabschnitt (1 Std.)

*Intention:* Unterscheiden können zwischen gerechtfertigtem und nichtgerechtfertigtem Vertrauen

| Unterrichtsverlauf  | Didaktisch-method. Kommentar  |
|---|---|
| Arbeitsblatt mit Situationen wie:<br>Arztbesuch<br>Flugzeug<br>Verkehr (Zebrastreifen)<br>Begegnung eines Kindes mit einem Fremden (Sprechblase: Gehst du mit?)<br>Falsche Freunde<br>Tiere . . . | Die Situationen können zeichnerisch, aber auch in kurzen Sätzen dargestellt sein  |
| SS entscheiden, ob Vertrauen oder Mißtrauen angebracht ist<br>Sammeln der Ergebnisse im Klassenverband und Begründungen nennen lassen   | Partnerarbeit<br><br>Evtl. Tafelprotokoll oder als Kontrollmedium Folie, die ebenfalls die Situation der Arbeitsblätter zeigt<br><br>Um Kinder vor „blindem Vertrauen“ zu schützen, muß auf Gefahren hingewiesen werden. Um jedoch das aufgebaute Vertrauen nicht zu zerstören, wird auf Gottvertrauen (berechtigt) im Unterschied von Vertrauen zu Menschen (nicht blindlings) hingewiesen |

### 6. Schülermaterial

*Das Schülermaterial ist — auch in Klassensätzen — bei den Religionspädagogischen Studienleitern erhältlich.*

#### Niki und das Dreimeterbrett<sup>3)</sup>

von Irina Korschunow

Seitdem Niki schwimmen gelernt hatte, ging er oft mit den anderen Kindern in die Badeanstalt. Sie lag ganz in der Nähe und war das Schönste vom ganzen Sommer. Niki schwamm wie ein Fisch. Er tauchte, schlug Purzelbäume, planschte und prustete. Am liebsten wäre er den ganzen Nachmittag im Wasser geblieben. Nur vor einem fürchtete er sich: Vor dem Sprungturm. Und deshalb bekam er einen gewaltigen Schreck, als der große Bernd sagte: „Los, heute springen wir alle vom Dreimeterbrett.“

Niki wollte schnell einen Haken schlagen und verschwinden. Aber Bernd rief: „Du auch, Niki! Oder bist du etwa feige?“

Und weil Niki das nicht zugeben wollte, kletterte er mit klopfendem Herzen die Leiter hinauf, bis er oben stand und tief unten das dunkle Wasser sah.

Nein, dachte er, ich tu's nicht. Ich warte, bis die anderen gesprungen sind, dann klettere ich wieder hinunter.

Doch da sagte der große Bernd: „Niki soll als erster springen, damit wir sehen, daß er keine Angst hat. Los, Niki!“

Er wollte ihn nach vorn aufs Brett schieben, auf das schmale Brett hoch über dem Wasser. Und das war zuviel.

„Ich hab' Angst!“ schrie Niki. „Ich will runter!“

Er riß sich los und lief zur Leiter. „Feigling!“ lachten die anderen hinter ihm her. „Niki ist ein Feigling!“

Darüber ärgerte er sich so sehr, daß er nach Hause ging.

Dort saß der Großvater auf dem Balkon.

„Na, Niki, Spaß gehabt beim Baden?“ fragte er.

„Hm“, druckte Niki, „hm, ja, nein.“ Und weil man dem Großvater sowieso nichts vormachen konnte, erzählte er ihm die ganze Geschichte.

Der Großvater hörte zu und nickte.

„Soll ich dir mal etwas verraten, Niki? Das Dreimeterbrett ist gar nicht hoch. Es kommt dir bloß so vor, weil du Angst hast. Und Angst hast du nur, weil du noch nie hinuntergesprungen bist. Paß auf, wir versuchen es einmal zusammen. Ich springe zuerst . . .“

„Du?“ rief Niki. „Glaub' ich nicht.“

<sup>3)</sup> Aus Vorlesebuch Religion 2, Hrsg. Steinwede/Ruprecht, Kaufmann Verl. Lahr

„Jawohl, ich“, sagte der Großvater. „Ich hab' nämlich keine Angst, weil ich weiß, daß es nicht hoch ist. Also, willst du?“  
„Hm“, machte Niki mißtrauisch. Aber am Abend, als alle anderen Kinder längst zu Hause waren, ging er mit dem Großvater noch einmal in die Badeanstalt. Zusammen kletterten sie auf das Dreimeterbrett, und nachdem der Großvater gesprungen war, kniff Niki die Augen zu und sprang hinterher. Hilfe! wollte er schreien, aber dann — kaum zu glauben, dann war es gar nicht schlimm. Beim zweiten Mal kam ihm das Brett längst nicht mehr so hoch vor, und nach dem vierten Sprung hatte Niki seine Angst endgültig verloren.  
Als der große Bernd am nächsten Tag grinsend sagte: „Spring mal vom Dreimeterbrett, du Feigling!“, da kletterte Niki seelenruhig hinauf. Es machte platsch, und bevor Bernd seinen Mund zugeklappt hatte, schwamm Niki schon unten im Wasser.

#### „Abtrocknen“<sup>4)</sup>



4) Bilder von H. Heller und R. Burkhardt, Sandhausen

# Spiele im Religionsunterricht – Versuch einer Systematisierung

Hartmut Rupp

## Kategorie 1: Spiel hat keinerlei Bezug zum Unterrichtsinhalt.

(Die Einteilung erfolgt nach H. Frör „Das Spiel als katechetisches Instrument“ in: Ev. Erz. 1, 75, 34 ff.)

| Typen   | Unterrichtsfunktionen   | Beispiele   | Literaturverweise  |
|---|---|---|--|
| <b>1.1 Konventionelle Spiele</b><br><br>1.2 Interaktions-<br>pädagogische Spiele<br>Mittelform zwischen den<br>konventionellen Spielen<br>und den Interaktions-<br>spielen (1.3).<br><br>Es handelt sich hier um<br>pädagogisch reflektierte<br>Spiele, die die soziale In-<br>teraktion verbessern sol-<br>len, dennoch keinen<br>Übungscharakter haben<br>und somit den Schülern<br>Spaß machen, spannend<br>sind, sowie Erholung und<br>Ausgleich verschaffen. | Erholung, Ausgleich, Ab-<br>wechslung, Abreaktion.<br>Erfüllter Augenblick<br>(Schleiermacher),<br>Funktionslust (K. Bühler).<br>Erholung, Ausgleich, Ent-<br>spannung und „unfreez-<br>ing“, d. h. Auftauen er-<br>starrter Beziehungsformen<br>im Hier-und-Jetzt. Mit<br>positiven Auswirkungen<br>auf die Entwicklung der<br>Grundqualifikationen des<br>Rollenhandelns (nach<br>Krappmann):<br>— flexibler Umgang mit<br>Regeln (Rollendistanz)<br>— soziale Sensibilität<br>— Kommunikations-<br>fähigkeit<br>— Kooperationsbereit-<br>schaft durch Vertrauen<br>auf sich u. die Gruppe<br>— Frustrationstoleranz<br>— Kognitive Stile der<br>Informations- und<br>Problemverarbeitung | Fangspiele, Versteckspiele, Kim-<br>spiele, Geschicklichkeitsspiele,<br>Mannschafts- und Wettbewerbs-<br>spiele, Tanzspiele, Schreibspiele,<br>Malspiele usw.<br><b>Atomspiel:</b> Alle Spieler bewegen<br>sich im Raum durcheinander.<br>Spielleiter ruft „Atom 3“ oder<br>„Atom 11“, Spieler müssen sich<br>daraufhin in 3er- oder 11er-Grup-<br>pen zusammenschließen. Wer übrig<br>bleibt, scheidet aus (Höper 41). In-<br>tention: Kommunikation und Grup-<br>penbildung, Variante ohne Wett-<br>bewerb; Gruppen erhalten eine be-<br>stimmte Aufgabe, die sie gemein-<br>sam ausführen sollen, z. B. be-<br>stimmte Haltung einnehmen, etwas<br>gemeinsam mimen, oder Hand in<br>Hand um die Schule laufen.<br><b>Maschinen:</b> Spieler versuchen ge-<br>meinsam das Innere einer Uhr dar-<br>zustellen, mit festen, beweglichen,<br>rhythmisch sich bewegenden Teilen.<br><b>Kennlernspiele:</b> Zipp-Zapp,<br>Porträt und Interview (Höper 29)<br>Mein rechter Platz ist leer, Namen<br>verstecken und finden (Höper 18)<br>Mannequinspiel (Höper 74) In Po-<br>sitionen bringen (Daublebsky 52 ff.)<br>Seltsame Wettläufe (ebd. 82 ff.)<br>Analogien herstellen (Höper 132) | B. Daublebsky: Spielen in der Schule.<br>Vorschläge und Begründungen für<br>ein Spielcurriculum, Stuttgart 1973<br>Schwalbacher Spielkartei<br><br><b>Zum theoretischen Hintergrund:</b><br>J. Fritz: Gruppendynamisches Trai-<br>ning in der Schule, Heidelberg, 1975,<br>bes. 131 ff.<br>J. Fritz: Möglichkeiten u. Grenzen der<br>Interaktionspädagogik in: J. Fritz:<br>Interaktionspädagogik, München 1975,<br>9—61<br>L. Krappmann: Soziale Kommuni-<br>kation und Kooperation im Spiel und<br>ihre Auswirkungen auf das Lernen,<br>in: B. Daublebsky (s. o.), 190 ff.<br><br><b>Zur Methodik:</b><br>B. Daublebsky (s. o.) 115 ff.<br>J. Fritz: Gruppendynamisches Trai-<br>ning, 108 ff.<br><br><b>Beispiele, Anregungen:</b><br>B. Daublebsky (s. o.)<br>Schwalbacher Spielkartei<br>J. Fritz: Gruppendynamisches Trai-<br>ning, 161 ff.<br>Höper, Kutzleb, Stobbe, Weber: Die<br>spielende Gruppe. 115 Vorschläge für<br>soziales Lernen in Gruppen, Wuppertal, 1974 |

B. Grom: Methoden für den Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenarbeit, Düsseldorf/Göttingen, 1976

### Zum theoretischen Hintergrund:

K. W. Vopel/R. E. Kirsten: Kommunikation und Kooperation, München, 1974

### Beispiele, Anregungen:

Vopel/Kirsten (s. o.)  
K. W. Vopel: Interaktionsspiele 1—3, Hamburg, 1974 f.  
Höper u. a. (s. o.)

H. Frör: Spiel und Wechselspiel, München, 1974

K. Antons: Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen, 1975

Was wäre wenn? (Höper 130)  
Architektenspiel (Grom 58)  
Beobachtungsspiele (Daublebsky 57 ff.) u. v. a. m.

### Rollendiskussion mit Schatten o.

**Alter-Ego-Spiel:** Anordnung der Stühle im Innen- und Außenkreis. Innenkreisgespräch mit beliebigem Thema. Jedem Teilnehmer im Innenkreis (A) ist ein Partner oder „Schatten“ im Außenkreis zugeordnet (A'). A' versucht festzustellen, was A eigentlich sagen wollte, was er gedacht, gefühlt oder verschwiegen hat.

**Kommunikationsspiel o. Kontrollierter Dialog:** Bildung von Dreiergruppen. Spielleiter gibt Thema vor, gibt eine Themenliste oder gibt Thema frei. Je zwei unterhalten sich in der Gruppe miteinander mit der Auflage, daß jeder die Aussage des Vorredners erst sinngemäß wiederholen muß, bevor er selbst entgegnet. Der dritte Teilnehmer achtet auf die Einhaltung der Auflage. Jeder sollte einmal Beobachter sein. Anschließend Auswertungsgespräch.

Vertauschte Rollen (Höper 124)  
Wahrnehmungssübungen (Fritz 134)  
Körpersprache (Frör: Spiel u. . . . 50)  
Feed-back-Übungen

Formen eines solchen Interaktionstrainings sind u. a.

— regelmäßige Spielstunden  
— interaktionspädagogisch reflektierte und arrangierte Freizeiten, Landheimaufenthalte, Seminarwochenenden u. ä.

Unfreezing, Diagnose, Therapie.

Interaktionsspiele dienen dem Aufweichen erstarrter Beziehungsformen durch die Erfahrung neuer, andersartiger, störungsreicherer Beziehungen und dem Gewinn von neuen (!) Selbst- u. Gruppenerfahrungen. Die Interaktionsspiele ermöglichen dem Teilnehmer u. a. (nach Vopel/Kirsten, 22):  
— einen besseren Kontakt zu den eigenen Gefühlen und denen der anderen  
— eine größere Offenheit für eigene Erfahrungen  
— Erprobung eines neuen kommunikativen und kooperativen Verhaltens  
— u. a. m.

Diagnose und Therapie durch „unfreezing“ und Einübung kommunikativen Verhaltens mit dem Ziel geklärter Beziehungsformen (gegenseitiges Vertrauen und Akzeptieren).

### 1.3 Interaktionsspiele

Übungen, Spiele, in denen aus den komplexen Aspekten wirklicher sozialer Situationen einige wenige, aber wesentliche Elemente isoliert werden, um einfache u. wesentliche Handlungsabläufe der sozialen Realität zu reproduzieren bzw. zu variieren (vgl. Vopel/Kirsten 21 f.)

Theoretischer Hintergrund ist ein systemtheoretisch gefaßter Interaktionismus, der mit den Methoden der Verhaltenstherapie (Konditionierungslernen), Gesprächspsychotherapie, der klientenzentrierten Therapie und der Gestalttherapie arbeitet.

### 1.4 Interaktionstraining

Übungen u. Spiele, unter dem speziellen Gesichtspunkt der rollenabstrahierenden Interaktion, an einer geplanten Abfolge mit einer Gruppe, die sich regelmäßig trifft. (Fritz)

### Zum theoretischen Hintergrund:

J. Fritz: Gruppendynamisches Training in der Schule, a. O., 133 ff.

J. Fritz: Möglichkeiten und Grenzen der Interaktionspädagogik, a. O., 23 ff.

| Typen  | Unterrichtsfunktionen   | Beispiele   | Literaturverweise   |
|--|---|---|---|
|  | Ein Ziel wäre die Anwendungsmöglichkeit der themenzentrierten Interaktion.                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Trainingsprogramme zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation</li> <li>— regelmäßige Übungen zur themenzentrierten Interaktion</li> <li>— u. a.</li> </ul> | <p><b>Beispiele, Anregungen:</b><br/>Schwäbsch/Siemens: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Reinbek, 1974</p> <p>A. Heigl-Evens, F. Heigl: Die themenzentrierte interaktionale Gruppenmethode (R. C. Cohn). Erfahrungen, Überlegungen, Modifikationen in: NS 5/73/514 ff.</p> <p>R. Dantscher: Arbeitsmaterial für die Gruppenarbeit, Gelnhausen 1975, 60 ff.</p> <p><b>Beispiele, Anregungen:</b><br/>B. Grom: Methoden (s. o.)<br/>K. Antons (s. o.)<br/>Höper u. a. (s. o.)<br/>J. W. Pfeiffer, J. E. Jones: Arbeitsmaterial zur Gruppendynamik 1 u. 2, Gelnhausen, 1975 und 1976<br/>Dantscher (s. o.)</p> <p><b>Theoretischer Hintergrund:</b><br/>K. Antons (s. o.)<br/>T. Brocher: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967</p> |
| <b>1.5 Gruppendynamische Gespräche und Spiele</b>  | Diagnose, Selbstreflexion, Therapie   | Städtebaispiel (Grom 64)<br>Quadratübung (Antons 73)<br>Brückenbau (Grom 62)<br>NASA-Spiel (Antons 159)<br>Gruppe beobachtet Gruppe (Antons 103); Turmbauübung (Höper 65)<br>u. a. m.                       |   |
| Sie dienen der Selbsterfahrung im Rahmen der Gruppenprozesse durch das Bewußtmachen von Normen, Vorurteilen, ritualisierten Interaktionsstrategien, Abwehrmechanismen, u. a. m. (vgl. Fritz) | Großer Wert ist hier auf die Reflexion und Auswertung der Übungen und Spiele zu legen.            |   |   |
| <b>Kategorie 2: Spiel ist mit dem Unterrichtsinhalt gekoppelt.</b>   |   |   |   |
| <b>2.1 Wettspiele</b>  | Motivationshilfen, Wiederholung, Übung  | Quiz; Ja-Nein-Stuhl; Bibelstellen suchen (Frör: Spielend, 44 ff.)   | H. Frör: Spielend bei der Sache. München, 51974   |
| <b>2.2 Glücksspiele</b>  | Motivationshilfen, Wiederholung, Übung  | Bibelquartett (Frör 50)<br>Würfelspiele; z. B. die Reisen des Paulus  | Frör: Spielend ...  |
| <b>2.3 Rätsel</b>  | Ebenso. Die Dynamik des Spiels fördert hier die Behandlung des Unterrichtsthemas. Das Spiel zieht | Kreuzwortsätsel, Silbenrätsel, Fehlerfinden, Veränderter Schluß, Zerrissenes Blatt (Frör 48)  | W. Enl, F. Gaiser: Neue Methoden der Bibelarbeit, Tübingen, 1969<br>H. Frör: Spielend bei der Sache. 81 Spiele für Schulklassen, Kon-   |

firmandengruppen und Gemeindefreize. München, 1974

wie eine „Lokomotive“ die Behandlung des Lerngegenstandes nach sich. Es entsteht dabei leicht die Gefahr, daß das Spiel das Lernen am Gegenstand überlagert u. damit hemmt.

**2.4 Geschicklichkeitsspiele**

Puzzle (Longardt 30.31.123)

W. Longardt: Spielbuch Religion, Lahr, 1974

**2.5 Darstellungsspiele**

a) Zusammenfassendes Spielen einer Erzählung, Geschichte oder eines Sachverhaltes

Wiederholung, Übung zur Sicherung des Gelernten durch Darstellung und Vorführung

Pantomime, Puppentheater, Marionettenspiele, Sandkastenspiele, Theater (Frör: Spielend, 16 ff.)  
Malspiele (Longardt 85), Schattenspiele (Longardt 67), Moritäten herstellen, Reportagenspiel (Longardt 89)

Longardt a. a. O.  
Frör a. a. O.

b) Einbinden der Behandlung des Inhalts bzw. des Unterrichtsverlaufs in einen spielerischen Darstellungszusammenhang

Motivationshilfe durch das Verfremden der Kommunikations- und Sozialformen des Unterrichts (als Interaktionsstütze)

Parlamentsspiel, bei konfliktgeladenen Themen mit Entscheidungscharakter. Pro und Contra, Euthanasie. Gerichtsverhandlung (Grom 210) Kugellagerspiel (Grom 51) Gespräch mit dem Ball (Frör 52) Bibelarbeit als Gruppenwettbewerb (Frör 40 f, ähnlich Grom 233), Schreibgespräch (Grom 216)

Grom a. a. O.  
Frör: Spielend a. a. O.,  
Erl/Gaiser a. a. O.

**2.6 Aktivierungsspiele (Werner-Weiss)**

Diagnose im Sinne der Erhebung von Vorurteilen, Voreinstellungen, Vorwissen, Wünschen und Erwartungen

**Wörterspiel:** Gesamtgruppe in einzelne Redaktionsteams. Jedes Team erhält die Aufgabe, zu einem gegebenen Satz, Wort o. ä. (z. B. in Ängsten — und siehe wir leben), Gedichte, Prosatexte, Resolutionen o. ä. zu erfinden.

**Zum Begriff:**

Ch. Werner-Weiss: Spiel im Lernprozeß in: D. Zilleßen Religionspädagogisches Werkbuch, Frankfurt 1972, 251 ff.

Metaphermeditation (Grom 151)  
Reporterspiel (Höper 76)  
Schreibstaffeln (Daublebski 89 ff.)

Grom a. a. O.  
Höper a. a. O.  
Frör a. a. O.  
„Sensis“ (Grom 176)

| Typen  | Unterrichtsfunktionen  | Beispiele   | Literaturverweise  |
|--|--|---|--|
| <b>Kategorie 3: Spieldynamik identisch mit der Dynamik des zu behandelnden Problems.</b>   |  |   |  |
| <b>3.1 Anspiele und Stegreifspiele</b>   | Motivationshilfe durch Weckung der Fragebereitschaft und des Interesses am Problem durch Verlebendigung und Veranschaulichung der Fragestellung in der Teilnahme am Spiel. | <b>Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg</b> , Mt. 20, 1—15; Leiter Weinbergbesitzer und holt immer wieder ein paar Schütler vom „Markt“ zum „Weinberg“. Dann ruft er den „Verwalter“ und läßt diesen den Lohn auszahlen, wie im Text beschrieben. Wie reagiert die Gruppe? (Frör: Spielend 26) | Werner-Weiss a. a. O. 254<br>Frör: Spielend bei der Sache, a. a. O. 26 ff.<br>H. Frör: Das Spiel als Katechetisches Instrument, a. a. O. 41  |
| <b>3.2 Entscheidungsspiele</b>   | Motivationshilfe u. Interaktionsstütze zur Einübung einer rationalen Entscheidungsfindung durch den Bezug zu konkreter Eigenerfahrung im Simulationsspiel.                 | Formen des Widerstandes: Cesar Chavez und die United Farm Workers (analog M. L. King) stehen vor der Frage: Wie werden sie als Gewerkschaft von den Agrarkonzernen anerkannt und wie erreichen sie gegen den Widerstand der Konzerne höhere Löhne, Sozialleistungen u. a.?                        | <b>Zum theoretischen und methodischen Hintergrund:</b><br>E. Kösel: Sozialformen des Unterrichts. workshop schulpädagogik materialien 4, Ravensburg, 1973<br>U. Coburn-Staeger: Soziales Handeln durch Rollenspiel in: ZfP 4, 1974, 553 ff.<br>Werner-Weiss a. a. O. 255 |
| Ein gegebener Fall wird auf seine Konsequenzen durchgespielt unter Berücksichtigung verschiedener Wertsysteme, Entscheidungssmaximen oder Informationssysteme unter Verwendung oder Erarbeitung einer Entscheidungsmatrix. Nach dem Vorbild der Spieltheorie aus dem Bereich des Militärs u. des Managements (vgl. E. Kösel) | Zur Methodik: zunächst Durchspielen, Entscheidung analysieren, Alternativen suchen, analysieren und spielen.   | Spiel: Verhandlung Chavez und Konzernvertreter, Regierungsvertreter. Anschl. Analyse des Verlaufs, Aufstellung einer Matrix (Wenn-Dann). Entwicklung neuer Strategien, Durchspielen.  | <b>Beispiele, Anregungen:</b><br>Frör: Spielend 26 f.<br>Werner-Weiss 255<br>J. Kreiter, I. Klein: Fallbeispiele, Gelnhausen, 1975   |
| Fragen, Problem wird in einer improvisierten Szene angespielt ohne Lösung, die im anschließenden Gespräch gesucht wird, z. T. verwandt dem Gleichnis, das durch eine Erzählung oder Handlung bestimmte Fragen oder Gespräche auslöst. (Manchmal Nähe zum Entscheidungsspiel)   | Gleichnis vom Schalksknecht, Mt. 18, 23—35. Lesen bis Vers 27, dann spielen.   | Gleichnis vom Schalksknecht, Mt. 18, 23—35. Lesen bis Vers 27, dann spielen.  |  |



### 3.3 Planspiele

Ziel des Planspiels ist eine Entscheidung, an der verschiedene Personen oder Gruppen beteiligt sind, deren Standpunkte, Meinungen, Prämissen und Perspektiven (Rollendefinitionen) vorher festlegen bzw. vor dem eigentlichen Spielbeginn anhand von Informationsmaterial erarbeitet u. festgelegt wurden. Im Planspiel erfolgt die Dramatisierung eines gesellschaftlichen Konfliktes, an dem Schüler nicht unmittelbar als gesellschaftliche Subjekte beteiligt sind (Abgrenzung vom Soziodrama) u. dessen Ergebnis offen ist (Abgrenzung gegen das Entscheidungsspiel)

### 3.4 Kindertheater und Stegreifspiele

Das Kindertheater will das Leben in seiner Komplexität erfassen durch spontanes Spielen der gesellschaftlichen Situation unter besonderer Berücksichtigung der Situation des Kindes.

### 3.5 Soziodrama

Improvisiertes szenisches Spiel, in dem die Teilnehmer ihre Rollen frei spielen und sprechen. Dabei

Motivationshilfe zur Reflexion der Hintergründe, des Verlaufs und des Ergebnisses konfliktgeladener, gesellschaftsrelevanter und schülerrelevanter Entscheidungsprozesse, durch die Identifikation der Schüler mit der Lage einzelner Personen oder Gruppen.

Ziel ist die reflektierte Einschätzung von Schwächen u. Hintergründen, die Überprüfung der eigenen Argumentation und die Bildung eines eigenen Urteils.

Erholung, Ausgleich, Abwechslung durch Verwandlung, Nachahmung, Selbstdarstellung durch Auslösung von Phantasie und ungehemmtem Sprechen. Diagnose und Therapie durch Mitspielen u. Durchspielen von Geschichten und Begebenheiten.

Diagnose und Therapie durch Bewußtmachen eigenen und fremden Verhaltens, durch Distanzierung von eingelebten Verhaltensweisen und durch

Auseinandersetzung verschiedener Gruppen um den Bau und die Einrichtung eines Jugendzentrums. Beteiligt sind ein Aktionskomitee, Vertreter der Sportjugend, Gemeinderat, Elternvertreter, mögliche Anlieger, Sozialarbeiter (je nach Situation). Spiel: Treffen und Verhandlung der Gruppen. Auseinandersetzung auch in Form eines Briefspiels möglich (From 208, Frör: Spielend 30 f.) Schlafstörung (Frör 37) Beschwerdebrief (Frör 34) Belagerte Stadt (Frör: Spielend 67) Kritische Konfirmanden (Frör: Spielend 54 ff.)

[Teufelskreis (Frör: Spielend 82) Partygeflüster (Frör 101) Leistungsdruck (Frör 108)

Aschenputtel (Fritz 150 f.) Pienek (Wölfel 21)

Saul schlägt die Ammoniter

Dolfi singt für alle (Wölfel 79) u. a. m.

Tochter möchte Pille. (Fritz 144)

Auseinandersetzung mit den Eltern über Freund oder Freundin. Verhandlungen mit einem Vorgesetzten, Rektor, Ausbildungschef.

### Zum theoretischen und methodischen Hintergrund:

U. Coburn-Staeger a. a. O.

Ch. Werner-Weiss a. a. O.

Achtnich/Opdenhoff: Rollenspielen, Gelnhausen

J. Fritz: Gruppendynamisches Training in der Schule, a. a. O. 152 ff.

### Beispiele, Anregungen:

H. Frör: Spiel und Wechselspiel, München, 1974

J. Kreiter, I. Klein: Fallbeispiele, a. a. O.

Achtnich/Opdenhoff: Rollenspielen a. a. O. (gute Hilfe)

H. Frör: Spielend bei der Sache

### Zum theoretischen und methodischen Hintergrund:

J. Fritz: Gruppendynamisches Training in der Schule, a. a. O. 149 ff.

U. Coburn-Staeger: a. a. O., 557 f.

### Beispiele, Anregungen:

J. Fritz: a. a. O.

U. Wölfel: Du wärst der Pienek. Spielgeschichten, Spielentwürfe, Spielideen, Mülheim a. d. Ruhr, 1973

### Zum theoretischen und methodischen Hintergrund:

J. Fritz: Gruppendynamisches Training in der Schule, a. a. O., 143

| Typen  | Unterrichtsfunktion  | Beispiele  | Literaturverweise  |
|--|--|--|--|
| <p>erfolgt die „Dramatisierung gesellschaftlicher Verhältnisse anhand konkreter Erfahrungen einzelner (Schüler), die durch den gleichen soziokulturellen Hintergrund der ande- ren als kollektive Erfahrung verstanden werden kann.“ (Fritz).</p> <p>Im Soziodrama werden alltägliche Problem- und Konfliktsituationen aufgegriffen, die für den Schüler ungewohnt oder schwierig sind, und in denen sie sich unsicher füh- len.</p> | <p>den Aufbau von „Hand- lungskompetenz“ im Ein- üben und Durchspielen von simulierten, repres- sionsarmen Situationen. Erweiterung des Rollen- repertoires durch experi- mentellen Umgang mit der Rolle.</p>  | <p>Schritte zur Durchführung eines Soziodramas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Auswahl des Rollenspiels</li> <li>— Einstimmung (warming-up)</li> <li>— Erklärung der Situation</li> <li>— Erklärung der Rollen der Spieler</li> <li>— Erklärung der Rolle der Zu- schauer</li> <li>— Spiel evtl. Aufnahme</li> <li>— Diskussion, Analyse</li> <li>— Wiederholung des Spiels (Rollenwechsel, Rollentausch, Wiederholung der Rolle)</li> <li>— Erneute Diskussion, Analyse</li> <li>— Überprüfung des Ergebnisses (nach Coburn-Staeger, 563 f.)</li> </ul> | <p>U. Coburn-Staeger: Soziales Handeln durch Rollenspiel, a. a. O., 560 ff.<br/> B. Kochan (Hrsg.): Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens, Kronberg, 1974<br/> Achimich-Opdenhoff: Rollenspiel- karten, a. a. O.<br/> Ch. Werner-Weiss ,a. a. O., 257<br/> <b>Beispiele, Anregungen:</b><br/> Achimich-Opdenhoff: Rollenspiel- karten<br/> Kreiter, Klein: Fallbeispiele</p> |
| <p><b>3.6 Psychodrama</b></p> <p>„Im Mittelpunkt eines Psychodramas steht die modellhaft verkürzte Wie- dergabe der im realen Le- ben wirksamen Beziehun- gen eines Menschen zu seiner Umwelt und deren Anforderungen.“ (Fritz)</p> <p>Dramatisierung interner, personaler Schwierigkei- ten in Dialogen mit Rol- lenumkehr, Diskussion, Doubles etc.</p>  | <p>Diagnose und Therapie durch Bewußtmachen (Selbstreflexion) von Schwierigkeiten, Einstel- lungen usw. im Durch- spielen, Interpretieren u. Diskutieren. Möglich u. U. auch das Einüben alter- nativer Verhaltensweisen.</p> <p>Setzt therapeutisch ge- schulten Gruppenleiter voraus, daher in der Schule nahezu nicht durchführbar.</p> | <p>Streit zwischen Vater und Tochter (Fritz 141).</p> <p>Ansatzpunkte ergeben sich evtl. aus dem jeweiligen Unterrichtsverlauf, manchmal aus Rollenspielen. Denk- bar auch der Ansatzpunkt über interaktionspädagogische Spiele (z. B. Statue bzw. In-Positionen- bringen. Daublebsky, 52 ff.)</p>   | <p><b>Zum theoretischen und methodischen Hintergrund:</b></p> <p>J. Fritz: Gruppendynamisches Trai- ning in der Schule, 140 ff.<br/> Ch. Werner-Weiss 257</p>  |

# **Fortbildungsveranstaltungen im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg/Ts.**

## **August 1976**

- 18. — 20. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Primarstufe**  
Thema: Neue Lieder im Religionsunterricht der Primarstufe  
Leitung: Studienleiter G. Eichhorn, Darmstadt  
Studienleiterin Heidi Kaiser, PTI Kassel  
Studienleiter K. H. Volp, Offenbach
- 20. — 21. Theologischer Samstag**  
Thema: Zukunft  
Leitung: Dozent Dr. W. Dietrich, RPZ Schönberg

## **September 1976**

- 13. — 16. Fortbildungstagung für Gemeindepfarrer im Bereich der EKHN  
und Religionslehrer der Sekundarstufe I**  
Thema: Konfirmandenunterricht — Religionsunterricht  
Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg  
Dozent Dr. E.-A. Küchler, RPZ Schönberg
- 20. — 22. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe I**  
Thema: Zukunft — Utopie — Hoffnung  
Leitung: Studienleiter B. Friebe, Gießen  
Studienleiter E. Hofmann, Mainz  
Studienleiter G. Veidt, Wiesbaden  
Studienleiter H. Volk, Herborn
- 24. — 25. Religionspädagogische Werkstätte**  
Thema: Soziale Grundrechte  
Leitung: Dozent Dr. W. Dietrich, RPZ Schönberg
- 27. — 29. Fortbildungslehrgang für Religionslehrer an Sonderschulen**  
Thema: Freude an der Schöpfung  
Leitung: Dozent G. Wiesner, RPZ Schönberg
- 27. — 29. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Eingangs- und Primarstufe**  
Thema: Analyse und Planung von Lerneinheiten unter religionspädagogischen  
Aspekten mit Hilfe von Fernsehaufzeichnungen  
Leitung: Dozent H. Heller, RPZ Schönberg

## **Oktober 1976**

- 4. — 7. Fortbildungstagung für Gemeindepfarrer im Bereich der EKHN**  
Thema: Medien im Konfirmandenunterricht  
Leitung: Dozent Dr. E.-A. Küchler, RPZ Schönberg  
Dozent H. Heller, RPZ Schönberg  
Studienleiter K. Middel, RPI Karlsruhe
- 18. — 19. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Primarstufe**  
Thema: Gestaltung des Religionsunterrichts im 1. Schuljahr  
mit Hilfe einer Arbeitsfibel  
Leitung: Studienleiter B. Friebe, Gießen  
Studienleiter G. Veidt, Wiesbaden  
Studienleiter H. Volk, Herborn
- 21. — 23. Fortbildungstagung für Religionslehrer an Schulen für praktisch Bildbare**  
Thema: Religionsunterricht für praktisch Bildbare  
Leitung: Dozent G. Wiesner, RPZ Schönberg

## noch Oktober 1976

- 25. — 29. Fortbildungstagung für Religionslehrer an Berufsschulen**  
(Lehrgang des HILF)  
Thema: Herausforderungen der Weltwirtschaft —  
Ökonomische Verhältnisse unter sozialtheologischen Aspekten  
Leitung: Dozent Dr. W. Dietrich, RPZ Schönberg  
Ort: Reinhardswaldschule
- 25. — 29. Fortbildungstagung für Religionslehrer an Gesamtschulen**  
(Lehrgang des HILF)  
Thema: Teilnehmer- und praxisorientiertes Arbeiten im Religionsunterricht  
der Gesamtschule  
Leitung: Studienleiter Th. Bruinier, PTI Kassel  
Dozent W. Gerhardt, RPZ Schönberg  
Ort: Burckhardthaus, Gelnhausen

## November 1976

- 5. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Primarstufe**  
Thema: Problemorientierter Religionsunterricht und Bibeltext, Schwerpunkt AT  
Leitung: Studienleiter B. Friebel, Gießen  
Studienleiter E. Hofmann, Mainz  
Studienleiter G. Veidt, Wiesbaden  
Studienleiter H. Volk, Herborn
- 5. — 7. Fortbildungstagung für Religionslehrer verschiedener Schularten**  
Thema: Gottesdienst heute  
Leitung: Direktor H.-N. Caspary, RPZ Schönberg
- 15. — 19. Rahmenrichtlinienfachgruppe Evangelische Religion, Sekundarstufe II**  
(Außenlehrgang des HILF)  
Thema: Planung und Strukturierung von Kursen anhand der Rahmenrichtlinien  
Evangelische Religion, Sekundarstufe II  
Leitung: Dr. S. Brill, Wiesbaden  
Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg  
Frau Scheffer, Neukirchen  
Studienleiter K. H. Volp, Offenbach
- 22. — 24. Fortbildungstagung für Religionslehrer an Sonderschulen**  
Thema: Was ist ein Engel? — Du bist ein Bengel!  
Leitung: Dozent G. Wiesner, RPZ Schönberg  
Studienleiterin Pokrandt, RPI Karlsruhe
- 24. — 27. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe I**  
Thema: Analyse, Planung und Erprobung von Gesprächsarrangements im  
Religionsunterricht mit Hilfe von Fernsehaufzeichnungen  
Leitung: Dozent H. Heller, RPZ Schönberg  
Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg  
Dozent M. Deckwerth, EFWI Landau

## Dezember 1976

- 3. — 4. Fortbildungstagung für Religionslehrer an Berufsschulen**  
Thema: Schwierige Fälle — Hilfen für gefährdete Jugendliche  
Leitung: Dozent Dr. W. Dietrich, RPZ Schönberg
- 6. — 10. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe I**  
(Außenlehrgang des HILF)  
Thema: Unterrichtskonkretionen im Bereich der Sekundarstufe I  
Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg  
Studienleiter K. H. Gesell, PTI Kassel

Anfragen und Anmeldungen sind direkt an das Religionspädagogische Studienzentrum der EKHN, Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3, Telefon: 06173 — 5161 + 4624, zu richten. Sie werden möglichst frühzeitig erbeten. In der Regel erfolgt keine Anmeldebestätigung.

Ein Programm mit näheren Angaben sowie eine Anfahrtbeschreibung erhalten Sie einige Wochen vor der Veranstaltung.

Die angegebenen Zielgruppen sollen lediglich die Orientierung erleichtern. Häufig wird es nach Anfrage möglich sein, daß am Thema interessierte Pfarrer und Lehrer aus anderen Schularten, Schulstufen und Propsteibereichen an der jeweiligen Fortbildungstagung teilnehmen können.