

Schönberger Hefte

1/77

SCHÖNBERGER HEFTE

1/1977

Laufende Nummer der Heftreihe 24

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

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

Redaktion: Gerhard Brockmann – Hans Heller

Zuschriften an: Religionspädagogisches Studienzentrum
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3, Telefon 0 61 73 / 51 61 und 46 24

Inhalt:

Walter Kessel, in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemein- schaft Religion der Grundschule Erbach: „Enttäuschungen“	1
Ernst Bassarak: „Ferien – im nächsten Jahr wieder so?“	9
Siegfried Brill und Gerhard Brockmann: „Perspektivplanung in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe“	25

**Anschriften der
Autoren dieses
Heftes:**

Ernst Bassarak, Lehrer, Thomas-Mann-Str. 1, 6000 Frankfurt/M. 50

Dr. Siegfried Brill, Oberstudiendirektor,
Schlesierstraße 97, 6200 Wiesbaden

Dr. Gerhard Brockmann, Dozent am Religionspädagogischen
Studienzentrum der EKHN, Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3

Walter Kessel, Lehrer, Güttersbacher Straße 3, 6121 Mossautal

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

Enttäuschungen

Eine Lerneinheit für das 1. Schuljahr nach den überarbeiteten Rahmenrichtlinien für die Primarstufe, Problembereich: Überwindung von Frustration und Bewältigung von Konflikten

Walter Kessel,

in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft Religion der Grundschule Erbach

1. Didaktische Vorbemerkungen

Wünsche, die nicht realisiert werden, Hoffnungen, die unerfüllt bleiben, lösen Enttäuschungen aus. Da diese unausweichlichen Erfahrungen jeden Menschen während seines ganzen Lebens begleiten, stellt sich immer wieder die Aufgabe, mit Enttäuschungen fertig zu werden. Sie können das Erleben des Enttäuschten nur für kurze Zeit und ganz am Rande beeinflussen, aber auch tiefgehende psychische Störungen auslösen. Enttäuschungen können die Lebensgrundlage eines Menschen erschüttern, ihn in die Isolation treiben und ihm den Mut zu neuer Hoffnung nehmen.

Die Frage, wie negativ Enttäuschungen wirken, hängt immer mit der Frage zusammen, wie sehr solche Erfahrungen die Beziehungen zu den Personen stören, die für den Betroffenen wichtig sind. Das bedeutet, daß auch schwere Enttäuschungen um so besser bewältigt werden können, je tragfähiger die Beziehungen zu vertrauten Menschen sind. Es kommt deshalb weniger darauf an, nach den konkreten Wünschen zu fragen, als vielmehr nach dem Beziehungshintergrund, auf den die Erfahrung der Enttäuschung trifft. Ein Kind, das sich von seinen Eltern und Geschwistern geliebt weiß, hat die Chance, eine schwere Enttäuschung, wie sie durch ein Versagen in der Schule ausgelöst werden kann, relativ gut zu überstehen. Hat ein Kind jedoch das Gefühl, von seiner Umgebung abgelehnt zu werden, dann wird es durch ein scheinbar unbedeutendes Erlebnis — ihm wird vielleicht der Wunsch nach einem Spielzeugauto nicht erfüllt — dennoch tief getroffen. Im Versagen eines Wunsches durch andere sieht dieses Kind

immer wieder einen Beweis dafür, daß es nicht anerkannt wird.

Der Religionsunterricht hat nun die spezifische Aufgabe, den Kindern Mut zu machen, ihre Erfahrungen bei Enttäuschungen auszusprechen und sich nicht ihrer Angst vor dem Alleingelassenwerden, vor Ablehnung durch Menschen ihrer Umgebung zu schämen. Biblische Geschichten haben in diesem thematischen Zusammenhang die Funktion, auf die Möglichkeit hinzuweisen, im Vertrauen zu Gott Geborgenheit zu finden. Sie sollen den Kindern zeigen, wie Jesus sich um Enttäuschte bemühte und ihnen half, in der jeweiligen Situation die Hoffnung nicht aufzugeben. Daß diese Zuwendung, die enttäuschte Menschen in der Begegnung mit Jesus erfuhren, auch ihnen gilt, ist sicher eine der wichtigsten Erkenntnisse, die Kinder im Religionsunterricht gewinnen können.

Für die Arbeit mit der vorliegenden Unterrichtseinheit zeichnen sich drei **Ziele** ab:

- Die Schüler sollen erfahren, daß es für einen Enttäuschten hilfreich ist, wenn er mit vertrauten Personen über die Erfahrungen reden kann, die ihn belasten.
- Sie sollen erkennen, daß die Angst eines Enttäuschten, abgelehnt und allein gelassen zu werden, überwunden werden kann, wenn er sich von Gott geliebt weiß und diese Liebe in der Zuwendung vertrauter Menschen erfährt.
- Sie sollen Möglichkeiten entdecken, wie enttäuschten Menschen in konkreten Situationen geholfen werden kann.

2. Die Zuordnung des Themas zum RU im 1. Schuljahr

Obwohl die Bewältigung von Enttäuschungen eine lebenslange Aufgabe ist und kein spezifisches Problem der Sechs- bis Siebenjährigen, spricht doch einiges dafür, dieses Thema dem RU im 1. Schuljahr zuzuordnen.

Die Mehrzahl der Schulneulinge freut sich auf den Schuleintritt. Möglicherweise entsprechen die Erfahrungen in den ersten Monaten auch den Erwartungen der meisten Erstkläßler. Dann folgt aber häufig eine Phase, die durch Enttäuschungen gekennzeichnet ist. Man muß in die Schule gehen, obwohl es Interessanteres zu tun gäbe, auf Lehrer hören, die man gar nicht mag, Hausaufgaben erledigen, obwohl man dazu nicht aufgelegt ist. Vor allem aber soll man auch bestimmte Leistungen vollbringen und Erfolge nachweisen können.

An den Reaktionen der Eltern und Lehrer wird spürbar, wie ernst sie Erfolg bzw. Versagen in der Schule nehmen. Viele Kinder im 1. Schuljahr machen zum ersten Mal die Erfahrung, daß sie durch nicht erbrachte Leistungen große Enttäuschungen auslösen, die vielfach die Beziehungen zu nahestehenden Menschen belasten. Sie bangen um deren Zuneigung und haben Angst, abgelehnt zu werden. Die Enttäuschungen der Erwachsenen lösen Enttäuschungen bei den Kindern über sich selbst und die Schule aus.

Der RU sollte in der vorliegenden Unterrichtseinheit die Problematik der durch die Schule ausgelösten Enttäuschungen aufgreifen und den Kindern helfen, gerade mit enttäuschten Leistungserwartungen fertig zu werden, indem ihnen gezeigt wird, daß ihr Wert nicht an den erbrachten Leistungen gemessen wird.

3. Verlaufsplanung und Erfahrungen bei der Durchführung

Ziel der Unterrichtseinheit: Negative Auswirkungen von Enttäuschungen und Möglichkeiten zu ihrer Überwindung kennenlernen.

1. Abschnitt

Lernziele:

1. Situationen, in denen Enttäuschungen erlebt werden, nennen können,
2. Unterschiedliche Reaktionen auf Enttäuschungen beschreiben und darstellen können.

Inhalt	Methode
1.1 Enttäuschungen in der Schule: Ich komme zu kurz	Während des Unterrichts werden bestimmte Dinge verteilt (Bonbons, Bilder, Arbeitsblätter etc.). Einige Kinder gehen leer aus. Spontane Reaktionen der Enttäuschten bzw. der Bevorzugten. Im Unterrichtsgespräch wird nach dem Grund für diese Reaktionen gefragt, z. B. — Enttäuschung darüber, daß andere etwas bekommen, ich aber leer ausgehe. — Sie die anderen besser? Nachdem die Reaktionen der enttäuschten Kinder beobachtet werden konnten, erhalten sie auch, was ihnen vorher vorenthalten wurde. Sie bekommen erklärt, warum sie in diesem „Spiel“ so behandelt wurden.

Erfahrungen bei der Durchführung

Einem Teil der Schüler wurden Arbeitsblätter mit zwei Bildern, die sie ausmalen konnten, ausgeteilt. Alle, die kein Blatt bekamen, nahmen zunächst die Maßnahme widerspruchslos hin. Nach etwa fünf Minuten meinte eines der leer ausgegangenen Kinder: „Einer kann doch das eine Bild ausmalen und ein anderer kann das andere Bild malen.“ Ein anderer Vorschlag: „Die Blätter haben bestimmt nicht gereicht. Können wir auf unsere Zeichenblöcke malen?“ Nachdem beide Vorschläge abgelehnt worden waren, kamen keine nennenswerten Proteste mehr. Typische Reaktionen des Enttäuschtseins kamen auch im anschließenden Unterrichtsgespräch nicht mehr zur Sprache. Offenbar trauten die Kinder ihrem Lehrer nicht zu, daß er ohne zwingenden Grund einige Kinder benachteiligt. Die gleiche Erfahrung wurde in einer Parallelklasse gemacht.

Dieser erste Schritt der 1. Unterrichtseinheit (1.1) ist deshalb so nicht unbedingt zu empfehlen. Die vorliegende Verlaufsskizze kann aber dazu anregen, eine brauchbare, der konkreten Klasse angemessene Form zu finden.

Inhalt	Methode
1.2 Enttäuschungen zu Hause: Meine Eltern sind mit meinen Schulleistungen nicht zufrieden. Die Enttäuschung der Eltern löst Enttäuschung bei ihrem Kind aus.	<p>Rollenspiel:</p> <p>Die Mutter läßt sich die Schulhefte ihres Kindes zeigen. Sie drückt ihre Enttäuschung über die mangelnde Leistung aus. Vielleicht kommt der Vater noch dazu und stimmt der Mutter zu.</p> <p>Einzelne Kinder versuchen in wiederholten Spieldurchgängen das Verhalten des enttäuschten Kindes darzustellen. Die Rolle eines Elternteils übernimmt möglicherweise der Lehrer/die Lehrerin.</p> <p>Unterrichtsgespräch:</p> <p>Die Kinder haben ‚Gelegenheit‘, von eigenen Erfahrungen in ähnlichen Situationen zu berichten</p> <p>Alternative zum Rollenspiel:</p> <p>Bildbetrachtung (M 1)</p> <p>Zunächst in Partnerarbeit die Frage beantworten:</p> <p>Was könnten Vater und Mutter sagen? Was antwortet vielleicht das Kind?</p> <p>Im Klassengespräch die unterschiedlichen Meinungen zusammenzutragen.</p>

Erfahrungen bei der Durchführung

Im Rollenspiel übernahm der Lehrer die Rolle des Vaters, eine Schülerin die der Mutter. Für die Rolle des Kindes meldete sich ein Junge, der von sich selbst behauptete, daß er große Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben habe.

Während des Spiels brachten Vater und Mutter ihre Enttäuschung über die schlechten Leistungen ihres Jungen in ernsten Worten zum Ausdruck. Er stammelte leise einige unverständliche Worte.

Nach dem Spiel wurde seine Bereitschaft, die Rolle des Versagers zu spielen, sehr gelobt. Das Spiel wurde mit jeweils neuer Rollenbesetzung noch einige Male wiederholt. Im anschließenden Gespräch berichteten erstaunlich viele Kinder von ihren Ängsten und negativen Erfahrungen in ähnlichen Situationen. Es schien befreiend zu wirken, daß man Gelegenheit hatte, davon sprechen zu dürfen, ohne sich schämen zu müssen.

Inhalt	Methode
1.3 Enttäuschungen mit anderen Kindern: Die anderen lachen mich aus. Ich brauche jemanden, mit dem ich über meine Enttäuschungen sprechen kann.	Der Lehrer erzählt die Geschichte: Alle sind gegen mich (M 4) Schüleräußerungen zur Geschichte Impuls: „Was war für Elke besonders schlimm?“ „Hätte Elke geholfen werden können?“

2. Abschnitt

Lernziel: Wissen, welche Erfahrungen bei der Bewältigung von Enttäuschungen helfen können

Inhalt	Methode
2.1 Jesus hilft enttäuschten Kindern. Er zeigt ihnen, daß er sie versteht und sie lieb hat.	Lehrerdarbietung: Jesus ruft Kinder, die von den Jüngern abgewiesen wurden, zu sich und hat Zeit für sie. (Mt 19, 13—15) Spontane Schüleräußerungen
2.2 Jesu Aufforderung, zu ihm zu kommen, gilt allen Menschen, auch uns.	Um die Geschichte Mt 19, 13—15 in Beziehung zur Geschichte „Alle sind gegen mich“ zu setzen, gibt der Lehrer folgenden Impuls: — Wenn nun Elke unter den Kindern gewesen wäre, die zu Jesus kamen? Unterrichtsgespräch. Die Kinder malen einzelne Szenen aus der Geschichte und geben Erläuterungen zu ihren Bildern.

Erfahrungen bei der Durchführung

Auf den Impuls hin (Wenn nun Elke unter den Kindern gewesen wäre...) kamen u. a. folgende Äußerungen:

- „Dann wäre Elke nicht so traurig gewesen, weil sich doch alle Kinder bei Jesus freuen.“
- „Jesus hätte sie alles erzählen können von den Kindern, die so frech waren, und von dem Lehrer.“
- „Jesus hätte bestimmt Zeit für sie gehabt.“
- „Jesus hätte bestimmt mit ihr geschmust.“

3. Abschnitt

Lernziel: Möglichkeiten, wie in konkreten Situationen Enttäuschten geholfen werden kann, entdecken und im Rollenspiel darstellen können.

Inhalt	Methode
<p>3.1 Eltern können nicht alle Erwartungen ihrer Kinder erfüllen. Enttäuschungen sind manchmal unvermeidbar.</p> <p>Der Enttäuschte braucht Menschen, die bereit sind, zusammen mit ihm nach Möglichkeiten zu suchen, wie die Enttäuschung überwunden bzw. ertragen werden kann.</p>	<p>Bildbetrachtung</p> <p>Die Schüler äußern sich zu M 2 (Junge vor dem Christbaum). Sie berichten von eigenen Erfahrungen am Weihnachtsabend. Erwartungen und deren Erfüllungen kommen zur Sprache.</p> <p>Das zweite Bild M 3 (Enttäuschter Junge vor dem Christbaum) wird gezeigt.</p> <p>Mögliche Gründe für die Enttäuschung des Jungen werden gesucht.</p> <p>Impuls: „Gerade am Weihnachtsabend sollte der Junge doch fröhlich sein.“</p> <p>Unterrichtsgespräch</p> <p>Die Kinder erörtern Möglichkeiten, wie Eltern, Geschwister oder Freunde dem enttäuschten Jungen helfen können.</p> <p>Darstellung der gefundenen Lösungen in kurzen Spielszenen.</p>
<p>3.2 Wenn ich ausgelacht und abgelehnt werde, dann brauche ich jemanden, der zu mir hält und mich lieb hat, so wie ich bin.</p>	<p>Darbietung der Geschichte „Die feuerrote Friederike“ (M 5) durch den Lehrer, zunächst nur bis „... Friederike hatte schon oft versucht, ihre roten Haare loszuwerden...“</p> <p>Unterrichtsgespräch</p> <p>Impuls: „Kann Friederike etwas tun, um nicht mehr von anderen ausgelacht zu werden?“</p> <p>Darbietung des zweiten Teils der Geschichte.</p> <p>Schüleräußerungen</p> <p>Die Vorschläge der „Annatante“ werden diskutiert, andere Möglichkeiten der Hilfe für Friederike gesucht.</p> <p>Rollenspiel: Friederike braucht gute Freunde</p> <p>Spielszene: Friederike trifft beim Einkaufen auf eine Gruppe von Kindern aus der Nachbarschaft. Die Kinder lachen sie aus und verspotten sie wegen ihrer roten Haare.</p> <p>Zwei Kinder machen nicht mit und stellen sich auf Friederikes Seite. Wie sie dabei vorgehen, sollte erst im Spielverlauf von den beiden entwickelt werden.</p>

Erfahrungen bei der Durchführung

Im Rollenspiel „Friederike braucht gute Freunde“ wurde das Auslachen und Verspotten erwartungsgemäß von den Kindern sehr echt dargestellt. Um so schwerer war es für Friederikes Freunde, sich aus der lachenden und schreienden Gruppe zu lösen und Friederike spüren zu lassen, daß sie auf ihrer Seite stehen.

Aber gerade diese Erfahrung — es ist leicht, jemanden auszulachen, aber schwer, gegen andere zu halten — ist in diesem thematischen Zusammenhang wichtig und sollte ins Bewußtsein der Kinder gelangen. Die Spielszene wurde mehrmals wiederholt, bis ein befriedigendes Ergebnis erzielt wurde.

Materialien zur Unterrichtseinheit Enttäuschungen

Im Material für die Hand des Schülers sind die Bilder übersichtlich angeordnet und durch Perforation leicht zu trennen.

M 1



M 2



M 3



Skizzierung einer Geschichte: „Alle sind gegen mich“

Walter Kessel

Elke ist im ersten Schuljahr. In den Pausen steht sie meist am Rande des Schulhofs an eine Mauer gelehnt und schaut zu, wie andere Kinder heruntollen. Sie hat immer Angst, umgerannt zu werden, und sie mag es nicht, wenn so laut gebrüllt wird. Manchmal trifft sie auch ihre Freundin, die ins 2. Schuljahr geht. Dann überlegen sie gemeinsam, was sie am Nachmittag spielen wollen.

Heute steht sie wieder an der Mauer und isst ihr Schulbrot. Nachdem sie den letzten Bissen in den Mund geschoben hat, will sie ihr Butterbrotpapier in den Papierkorb werfen. Als sie gerade den Hof überquert, sieht sie sich plötzlich von mehreren Jungen umringt. Jeder trägt wie eine Waffe ein Stück Brennessel in der Hand. Und schon fühlt Elke ein Brennen am rechten Arm. Das ist kein Spaß! Aus Angst, noch mehr verbrannt zu werden, flüchtet sie über den Hof, verfolgt von einer Horde lachender Jungen. Vor sich sieht sie eine ansteigende Böschung. Oben ist eine Hecke, die Grenze des Schulgrundstücks. Jedes Kind weiß, daß man diesen Hang nicht hinaufrennen soll, weil die vielen Hände, die sich an den Sträuchern festhalten, bald die ganze Hecke weggerissen hätten. Der Hausmeister mußte bereits einige Lücken mit neu-gepflanzten Sträuchern schließen.

Elke sieht keinen anderen Ausweg. Auf allen Vieren krabbelt sie die Böschung hinauf und hält sich oben an einem frischgepflanzten Zierstrauch fest. Die lockere Erde gibt nach, und Elke hat eine ausgerissene Pflanze in der Hand. Als sie den Hang hinunterrutscht, stellt sie fest, daß ihre Verfolger noch alle da sind, aber keiner hat eine Brennessel in der Hand. Alle haben ihre „Waffen“ schnell gewegeworfen. Kein Wunder! Da kommt mit schnellen Schritten der Aufsicht führende Lehrer auf Elke zu. Der soll natürlich nicht merken, daß sie es waren, die Elke auf den Hang gejagt haben. Elke muß sich eine Menge Vorwürfe anhören. Noch nie hatte ein Lehrer so wütend mit ihr geschimpft. Vor Angst und Aufregung bringt sie kein Wort zu ihrer Entschuldigung heraus. Schließlich geht der Lehrer mit dem ausgerissenen Strauch in der Hand weg.

Kaum ist er außer Sichtweite, da prasselt ein häßliches Gelächter auf Elke ein: „Die haben wir reingelegt!“

Sie ist so erschüttert, daß sie in der folgenden Unterrichtsstunde nur grübelnd vor sich hinstarrt. Die Klassenlehrerin bekommt kein Wort aus ihr heraus. Auf dem Heimweg tritt sie stumm neben ihrer Freundin her. Die begreift nicht, was mit Elke passiert ist, was in ihr vorgeht.

Elke nimmt sich vor, mit ihrer Mutter alles zu besprechen.

Aber kaum hat sie die Haustüre hinter sich geschlossen, da hört sie ihre Mutter aufgeregt rufen: „Schnell, Elke! Leg deinen Ranzen weg und wasch deine Hände! Wir müssen sofort essen. Vater muß sehr bald wieder weg, und ich will dann bis zum Friseur mitfahren.“

Beim Mittagessen muß sich jeder eilen, fertig zu werden. Niemand hat Zeit, sich Elkes Kummer anzuhören. Bevor die Eltern aus dem Haus gehen, ruft Mutter: „Elke, mach jetzt schön deine Hausaufgaben, und dann spiel mit deinem Kaufladen. Aber geh' nicht aus dem Haus, bevor ich wieder zurück bin.“

Elke sinkt vor ihrem kleinen Schreibtisch auf den Stuhl. Sie hört, wie die Autotüren klappen und der Motor aufheult. Vor ihr auf dem Tisch liegt der Ranzen. Jetzt soll sie Hausaufgaben machen? Mit dem rechten Ellbogen stößt sie die Schultasche vom Tisch. Mit beiden Händen bedeckt sie ihr Gesicht und schluchzt. Ist denn niemand da, dem sie sagen kann, wie gemein das heute in der Pause war?

Die feuerrote Friederike

Christine Nöstlinger

Es war einmal ein kleines Mädchen. Es hieß Friederike. Es hatte sonderbare Haare. Ein paar Strähnen waren so rot wie Paradeiser. Die Stirnfransen hatten die Farbe von Karotten. Die meisten Haare aber waren so rot wie dunkelroter Wein. Außerdem hatte es Sommersprossen und zwar ziemlich dick.

Das Mädchen Friederike, die Tante Annatante und die Katze Kater wohnten in einem sehr hohen Haus.

Ganz oben unter dem Dach. Das Haus hatte keinen Aufzug. Ehe man zur Wohnungstür kam, mußte man über hundert Stufen hinaufsteigen.

Der Annatante und der Katze kam Friederike wie ein ganz normales Kind vor. Alle anderen Leute aber lachten, wenn sie Friederike sahen. Besonders die Kinder.

Die riefen: „Da kommt die feuerrote Friederike!
Feuer, Feuer! Auf der ihrem Kopf brennt's!
Achtung, die Rote kommt!“

Wenn Friederike ihre Haare unter einem Hut versteckte, nützte das auch nichts. Sie hatte es schon ausprobiert.

Ein paar Augenblicke waren die Kinder still, aber dann lief ihr der kleine Wilhelm nach und schrie:

„Das gilt nicht! Das gilt nicht!“

Dann riß er ihr den Hut vom Kopf. Da lachten die anderen Kinder, und alle schrien: „Das gilt nicht! Das gilt nicht! Bäähhh! Bääähhh!“

Manche Kinder stellten sich sogar vor Friederikes Haus auf und warteten, bis sie einkaufen ging. Dann liefen sie hinter ihr her und zupften sie an den Haaren. Manche Kinder rissen sie ganz fest. Das fanden die Kinder ungeheuer lustig.

Friederike hatte schon oft versucht, ihre roten Haare loszuwerden.

Die Annatante sagte oft: „Friederike, so geht das nicht. Wehr dich! Wenn sie dich ausspotten, dann spotte zurück! Nein, das ist kein guter Rat. Sie sind zu viele. Es würde nichts nützen. Mach es so: Geh zu ihnen hin und sag ihnen, daß du nichts für deine roten Haare kannst und daß du mitspielen willst. Dann spiel einfach mit, und wenn du sehr gut mitspielst, wird ihnen das gefallen, und sie werden nicht mehr spotten, und du wirst ihre Freundin sein! So einfach ist das!“

Friederike antwortet: „Ich kann nicht sehr gut spielen, und wenn sie mich so anschauen, kann ich nicht einmal ein Wort reden. Die werden nie meine Freunde sein, und das ist überhaupt nicht einfach!“

„Ich weiß, ich weiß“, seufzte die Tante Annatante und strickte zwei Maschen rechts und zwei Machen links und dachte nach.

Aus: Vorlesebuch „Bunte Drucksachen 2“, PRO-Schule-Verlag, Düsseldorf, 1974.

Ferien – im nächsten Jahr wieder so?

Ein Unterrichtsentwurf für das 8./9. Schuljahr

Ernst Bassarak

1. Vorüberlegungen

1.1 Begründung der Themenwahl

Auf den ersten Blick scheint es, als erübrige sich eine Begründung: natürlich redet man mit den Schülern über die Ferien!

Bald aber melden sich Bedenken: *Dafür* eine ganze Unterrichtseinheit? — Bei *dem* sozialen Gefälle innerhalb der Lerngruppe? — *Noch* ein sozialkundliches Thema im Religionsunterricht?

Sehen wir zu.

In einem hochdifferenzierten System gehört jeder Schüler des 8. oder 9. Jahrganges ungefähr zehn verschiedenen Lerngruppen an. In einer ganzen Anzahl dieser Gruppen wird in der jeweils ersten Unterrichtsstunde über die Ferien geredet. Ohne jedes Ergebnis. Es sprechen immer dieselben Schüler. (Das merkt nur „der“ Lehrer nicht, denn er ist nur in einer dieser Stunden dabei.) Die anderen schweigen. Sie haben nichts mitzuteilen. Sie hören zu. Mit welchen Gefühlen wohl? Und was nehmen sie wahr? Daß „der“ Lehrer mit „den“ Schülern spricht? Mitnichten! Vielmehr: daß *einzelne* Lehrer mit *bestimmten* Schülern sprechen, und daß sie selbst nicht gemeint sind...

Wer wollte sagen, hier wirke sich das soziale Gefälle nicht aus? Unterschiede werden deutlicher, Abgrenzungen schärfer, Vorurteile verfestigen sich. Der Mörtel im Kommunikationsgefüge zerbröckelt. In die Risse fließt der Kleister unverbindlichen Geredes.

Als könnten Schüler nicht gerade für soziale Zustände interessiert werden, weil die sozialen Unterschiede in der je

eigenen Gruppe so kraß sind! Das Abhaspeln sozialkundlicher Themen mit anschließender Lernzielkontrolle, die das vorangegangene Reden über Chancengleichheit usf. unverzüglich als verbale Pflichtübung ausweist, ist freilich nicht der Weg dazu. Die Schüler, die verschiedenen Schichten zugehören, müssen über ihre je andersartigen Erfahrungen miteinander ins Gespräch kommen; das aber gelingt nur innerhalb von Kleingruppen! Und Unterricht muß auf Möglichkeiten zur aktiven Auseinandersetzung mit real erfahrenen Mißständen, vielleicht zu deren ansatzweiser Überwindung, verweisen, unter Umständen Aktionen in Gang setzen, die Aussicht auf Erfolg haben.

Im Regelfalle aber wird, ohne daß überhaupt etwas dabei herauskommen soll, „über die Ferien geredet“. Obwohl die Schüler in den vergangenen Wochen höchst unterschiedliche und äußerst wichtige Erfahrungen gemacht haben, die eigentlich aufgearbeitet werden müßten. Wir meinen, eine Unterrichtseinheit, die, je nach Gruppe, zehn bis 14 Stunden umfassen dürfte, sei hierfür schon erforderlich.

1.2. Skizze des Sachfeldes¹⁾

„Ferien — im nächsten Jahr wieder so?“ Es geht um Urlaub, um Muße, Freizeit, Freiheit. Um Maß und Grenze, um Chancen und Hindernisse individueller Gestaltung. Wir meinen, im Religionsunterricht sollte darüber nachgedacht werden.

¹⁾ Das folgende nach A. Weyer: „Aufforderung zum Glück“, in „Das Glück der Tüchtigen, das Glück der Süchtigen“; Jugenddienst-Verlag, 1972.

Lebten wir nicht in unserer Zeit, sondern vor zweihundert Jahren, dann wäre das Ganze nicht der Rede wert. Frei zu sein von Alltagsverpflichtungen, Urlaub zu haben, reisen zu können, das war damals das Vorrecht weniger Begüterter, Begünstigter: Vorrecht der „Glücklichen“.

Das Recht auf Urlaub ist hartnäckig erkämpft und allmählich ausgestaltet worden. Die Entwicklung ist nicht abgeschlossen, der Urlaubsanspruch jedoch ist unbestritten. Und die meisten können sich's leisten zu verreisen, wenn auch verschieden weit und komfortabel.

Nicht immer ist das die reine Freude. Autobahnen, Flugzeuge, Züge, Pensionen, Hotels, Campingplätze und Strände sind überfüllt. Zimmer der gleichen Preislage werden — von Portugal bis zum Schwarzen Meer, von Bergen bis Sizilien — einander immer ähnlicher. Heimatabende im Allgäu wirken so gequält, als sei in bayerischen Volksschulen Folklore zum Pflichtfach erklärt worden. Wer, kostensparend, mit einer Touristengruppe reist, wird vom Reiseleiter mitleidlos durchs Programm geschleift: Leistungsdruck im Urlaub! Und wer 800 Kilometer Heimfahrt am Steuer des eigenen Wagens absolviert — selbstverständlich in den letzten 24 Stunden! — müßte eigentlich eine Kur beantragen, damit er sich von den Strapazen des Urlaubs erholen kann. (Vorausgesetzt, er kommt heil nach Hause: das Urlaubsrisiko steigt!)

War der Massentourismus eine Fehlentwicklung? Soll man ihn wieder abschaffen? Auch wenn man's wollte: es würde zu viele Proteste auslösen; es wird nicht gehen. Also läßt man am besten alles, wie's ist?

Weder, noch! Die Alternative ist falsch. Es gibt die dritte Möglichkeit: den Massentourismus zu verändern. Denn: Diese Welt ist veränderbar, ja, sie ist in ständiger Veränderung begriffen. Die Frage ist nur, wer die jeweiligen Veränderungen in Gang setzt. Tun wir es nicht, dann überlassen wir es den Managern des Tourismus. Sie übernehmen

es sicher. Sie werden dann aber auch Richtung und Ziel der Veränderungen ihren Interessen gemäß bestimmen. Wer sich gegen sie durchsetzen will, muß freilich über individuelle und gesellschaftliche Phantasie und Macht verfügen, und er muß sie zu gebrauchen wissen.

Politische Agitation im Religionsunterricht? Nein, sondern ein Versuch, Reste heidnischen Bewußtseins abzubauen.

Den Heiden nämlich galt „der Glückliche“ als Günstling der Götter. Ihm ließen sie alles zufallen: Glück im Kampf, in der Liebe, im Spiel, im Besitzstand. Er hatte nichts dazuzutun. Er fühlte sich herausgehoben aus der Masse der Glücklosen und wartete auf neue Gunsterweise der Himmlischen. Aber er wartete mit Hoffen und Bangen zugleich, wußte er doch: beständiges Glück steht allein den Göttern zu; wen sie beschenkten, der mußte um den Bestand seines Glückes fürchten: „Mir grauet vor der Götter Neide!“

„Glück und Glas, wie leicht bricht das!“ — Sind wir mit unserer Spruchweisheit aufgeklärter als der Tyrann von Samos? Gilt nicht auch uns als Zufall, ob jemand Glück hat oder nicht? Sind wir in dieser Frage nicht Heiden geblieben?

Wir hören die Rückfragen: Soll ein Christ denn irdisches Glück erstreben? Muß er nicht wissen, daß wahres Glück innerlich und zukünftig sei, und daß derjenige beides verfehle, das innerliche und das zukünftige Glück, der irdischen Freuden nachjage?

Man mag sich mit dieser Ansicht auf ausgesuchte Bibelstellen beziehen, kirchengeschichtliche Fakten anführen, theologische Literatur zitieren und auf vergangene und noch gegenwärtige Praxis kirchlichen Gemeindelebens hinweisen; man wird dabei sogar im Recht bleiben, — solange man Jesus außer acht läßt.

Ihm nämlich war irdisches Glück nicht gleichgültig. Zwar vermeidet er den Begriff, dem in der damaligen Zeit zu viel von „Zufälligkeit“, „Abgeschlossenheit der Welt“ und „Egoismus menschlichen

Glücksstrebens“ anhaftete. Weil er dem allen widerspricht, sagt er „Segen“, „Heil“, „Rettung“, wenn er von Glück redet. Denn Glück kann man schaffen. Die Welt läßt sich ändern.

Er setzt geschichtsmächtige Veränderungen in Gang und ruft seine Jünger dazu auf, es ihm gleichzutun; wo sie einander lieben, wie er sie geliebt hat, bleibt Glück nicht dem Zufall überlassen. Da werden Kräfte frei, die die Welt verändern, und das wird in aller Zukunft so bleiben; er sieht auch sein eigenes Werk nicht als abgeschlossen oder vollendet an: „Die nach mir kommen, werden größere Dinge tun, als ich sie getan habe.“ Wer in diese Arbeit eintritt, weil er „seinen Nächsten so liebt wie sich selbst“, ist für die Versuchungen egoistischen Glücksstrebens nicht mehr so anfällig. Hat doch auch Jesus Glück nicht für sich allein gewollt, auch nicht für einen elitären Kreis der Frommen, sondern die Massen gerufen: „Kommt her zu mir, alle, die ihr mühselig und beladen seid, ich will euch erquicken!“

„Glück als Göttergabe“: das war die Illusion. Sie verblaßt. Eine neue Vorstellung gewinnt Gestalt, die Utopie: „Glück als Aufgabe“, — als Aufgabe, die jeden Tag neu zu lösen ist, weil's Glück nicht auf Vorrat gibt. Sie stellt uns in die Verantwortung für die je eigene Person: „Tue das, so wirst du selig!“, für den Nächsten: „Du aber gehe hin und tue desgleichen!“ und für die Menschheit: „Machet euch die Erde untertan!“

1.3 Didaktische Reflexion²⁾

Haben wir uns zu weit vom Thema entfernt? Im Gegenteil, jetzt sind wir mitten darin.

Jesus verkündet, der Sabbat sei für den Menschen da, nicht der Mensch für den Sabbat. Damit bestätigt er den Ruhetag und weist zugleich dessen Beschlagnahme durch gesetzliche Reglementierungen als Verirrungen zurück. Vielmehr spricht er dem einzelnen die gottgewollte Freiheit zu, die Zeit der Muße selbstverantwortlich zu nutzen.

Das sich hier andeutende Verständnis von der *Bestimmung* des Menschen, dem möglichen *Verfehlen* dieser Bestimmung, ihrer *Wiederherstellung* und der *Hoffnung* auf ihre endliche Erfüllung umgreift die Gesamtheit der christlichen Glaubenslehre, welche dafür die gleichsinnigen Symbole der *Schöpfung*, der *Erlösung*, der *Sünde* und der *eschatologischen Hoffnung* ausgeprägt hat.

Die Bedeutung dieser Symbole für die Erziehung sieht Lohff (a. a. O., S. 31) darin, daß sie „eine kreative Funktion ausüben können!“

„Denn ihr Entwurf menschlicher Bestimmung vermag, ausgelegt auf bestimmte *Lebenssituationen*³⁾, dem Einzelnen immer neue Motivationen des humanen Einsatzes zu geben, sowohl im Bereich des personalen Lebens wie auch im Hinblick auf das Ganze der Gesellschaft.“

Was besagt das für die von uns thematisierte Situation?

Ferien zu haben, darin realisiert sich für Kinder und Jugendliche das Recht auf Muße, das ist ein Ausdruck der *Freiheit*, zu der sie bestimmt sind: der Sabbat ist auch für die Kinder da! — In den Ferien haben sie Zeit. Freie Zeit, in der sie ihren Lieblingsbeschäftigungen nachgehen können: in festen Gruppen, in selbst gewählter Gesellschaft, oder allein. — Sie verreisen. Land und Leute lernen sie kennen, in näherem oder weiterem Umkreis, im Inland oder im Ausland: sie machen sich die Erde untertan. — Freilich, ihre Freiheit ist noch eingeschränkt. Sie sind noch nicht mündig. Aber das ändert sich ja. Im nächsten Jahr sind sie schon fünfzehn. . . Die Radtour mit gleichaltrigen Freunden, die diesmal noch nicht erlaubt wurde, kann dann wohl stattfinden. Und überhaupt: Man darf eben mehr, wenn man älter ist!

Eine recht naive Form der Zukunfts-

²⁾ Vgl. hierzu Wenzel Lohff, „Glaubenslehre und Erziehung“; Vandenhoeck & Ruprecht; 1974

³⁾ Hervorhebung vom Verfasser

erwartung? Vielleicht. Jedenfalls aber eine sehr reale Manifestation der *Hoffnung*, die sich auf die Erfüllung der eigenen *Bestimmung* richtet.

Denn auch diesmal ist es nicht ohne *Enttäuschungen* abgegangen. Wir greifen fünf Fälle heraus: Rainer ist schon zum drittenmal die ganzen Sommerferien über zu Hause geblieben; ein Freund nach dem andern ist abgereist. — Martin war vier Wochen in den Alpen. Zweitausend Meter hoch. Herrlich! Herrlich? Martin ist nicht schwindelfrei, aber er schwimmt leidenschaftlich gern. — Gisela hat an ihrem Ferienort keine Altersgenossen gefunden, mit denen sie etwas unternehmen konnte. Ihre Eltern hatten am zweiten Tage schon Anschluß. Um so schlimmer für Gisela. — Elfi mußte mit ihren historisch interessierten und kulturbeflissenen Eltern so viele Schlösser, Burgen und Kirchen besichtigen und so viele Museen besuchen, daß ihr der Kopf brummte. Ihrer Meinung nach ist ihr diesbezüglicher Bedarf für die Dauer der nächsten dreißig Jahre gedeckt. — Arno war mit seinen Eltern drei Tage nach Reiseantritt von einer der sonnigsten Küsten Europas zurückgekommen. Sie waren auf das Angebot einer Firma hereingefallen, die dort herrliche Ferienwohnungen anpreisen ließ, sogar zum eventuellen späteren Erwerb. Nun, Arnos Eltern sind nicht arm... Als sie ankamen, fanden sie Bauruinen vor.

Reale Erfahrungen von *Entfremdung!* Alleinsein, Fremdbestimmung, soziale Ungerechtigkeit, betrügerische Ausnutzung des Erholungsbedürfnisses. Sollen sie unbearbeitet bleiben? Sollen sie, Jahr für Jahr wiederholt oder doch bestätigt, die Schüler in Passivität, Resignation und Verbitterung treiben?

Was wird das nächste Jahr bringen? Werden neue Enttäuschungen hinzukommen, oder *läßt sich das verhindern?* Aber konkret! Was kann man dazu tun, daß Rainer verreisen darf und Martin an die See kommt? Daß Gisela Gesellschaft findet und Elfi nichts, aber auch gar nichts, zu besichtigen braucht? Daß niemand auf unseriöse Werbung hereinfällt? — Wie ist das alles überhaupt ge-

kommen? Was läßt sich ändern, und wie? Was kann ein einzelner erreichen? Schafft man mehr, wenn man sich zusammmentut? — Was könnte uns im nächsten Jahr schon gelingen? Was nehmen wir uns für später vor?

Geben wir der Phantasie der Schüler Raum! Es wird sich zeigen, daß ihre Zuversicht wächst: *Entfremdung ist aufhebbar!*

Alles läßt sich ändern! Man wagt wieder, Wünsche zu äußern. Lang Erwartetes scheint der Verwirklichung näherzurücken. Vorschläge werden gemacht, besprochen, geprüft, verworfen und in abgewandelter Form zur Diskussion gestellt, denn: Zwar läßt sich alles verändern, *aber nicht alles auf einmal!* Die Schüler bilden Gruppen. Die ersten Pläne nehmen Gestalt an.

Es lohnt, vorauszudenken! Im Horizont der *Hoffnung* stellt jedes Ding sich anders dar. Ohne große Worte übernehmen die Schüler ihren Teil der Verantwortung dafür, daß die nächsten Ferien besser gelingen: die Verantwortung für eigenes und fremdes Glück.

1.4 Arbeitsabschnitte

Der Aufbau der Unterrichtseinheit läßt sich nun umreißen; er spiegelt die vorausgegangenen Überlegungen: In einer

— Eingangsphase

werden Ferienerfahrungen ausgetauscht und in einfacher, sinnfälliger Weise vorläufig geordnet.

Es bilden sich Arbeitsgruppen.

Die Eingangsphase stellt das Anfangs-Arrangement dar.

— Phase 1

ist für die Aufarbeitung der Erfahrungen vorgesehen. Im einzelnen — damit sind zugleich Funktionsziele benannt — werden Erfahrungen zusammengetragen, strukturiert, eingeschätzt, dokumentiert, mit Erfahrungen anderer verglichen, ergänzt, mit Gegenerfahrungen konfrontiert.

— Phase 2

dient der kritischen Reflexion der Erfahrungsinhalte und der zuvor durchgeführten Einschätzungen. Sie

führt weiter zur Benennung von Beurteilungsgesichtspunkten. Auf sie beziehen sich die in

— Phase 3

zu entwerfenden Alternativen. Sie sollen in Form von Eigengestaltungen der Gruppen vorgestellt werden, an deren Zustandekommen die Phantasie einen hohen Anteil haben darf. Die

— Schlußphase

ist ausgefüllt mit einem ersten Pläneschmieden für künftige Ferien. Für vorausschauende Überlegungen und ein Abtasten des „Umfeldes“ (Wochenendunternehmungen, Zusammenschluß von Gruppen, Freizeitverhalten überhaupt) und (evtl.) die Vorbereitung von Aktionen muß ebenfalls Zeit bleiben.

Ein feedback, das die Besprechung der Noten beinhaltet, ist Bestandteil der Schlußphase, nicht Anhängsel oder Lückenfüller.

1.5 Hinweise zum Aspekt der Situativität

Kinder und Jugendliche denken im allgemeinen nicht abstrakt und deduktiv, sondern konkret und induktiv. Sie fassen ganzheitlich auf. Dabei handelt es sich niemals um begriffliche, sondern um dingliche Ganzheiten, oder auch um Erlebnisse, Geschehnisabläufe, Situationen.

Situationen sind einmalige Konstellationen. Sie werden durch zeitliche, räumliche, materielle und anthropogene Faktoren konstituiert. Der Grund für die Einmaligkeit einer Situation liegt in der Nicht-Wiederholbarkeit des Zusammentreffens aller Faktoren.

Ist aber, wenn Lernen nicht mehr Kumulation von Wissen, sondern Erwerb von Qualifikationen bedeutet, die unterrichtliche Verwendbarkeit von Situationen (die eben per definitionem nicht wiederholbar sind!) nicht verneint? Welcher Art könnten die Qualifikationen sein, die aus der Beschäftigung mit längst oder jüngst vergangenen, jedenfalls nicht wiederkehrenden Situationen für die Bewältigung gegenwärtiger oder

künftiger, jedenfalls noch nicht dagewesener Situationen zu gewinnen wären?

Von Situationen erlangt man auf verschiedene Weise Kenntnis: Man ist selbst beteiligt, man erlebt sie mit, oder man findet sie medial repräsentiert. — Das, was Kinder und Jugendliche an einer Situation in erster Linie fesselt, sind nicht deren räumliche, zeitliche oder materielle Rahmenbedingungen, aber auch nicht gesellschaftliche Verhältnisse, politische Auseinandersetzungen oder der Widerstreit von Ideen und Ideologien. Ihr Interesse gilt ausschließlich den Menschen, die, gemeinsam oder gegeneinander, in einer Situation handeln oder sie erleiden: denen, die ihre Sympathie haben, und jenen, die sie nicht mögen. Was die Menschen tun, was sie ertragen, wie sie handeln, wovon sie betroffen sind, wie sie sich verhalten, — mit zunehmendem Alter auch die Frage nach den verhaltenssteuernden Faktoren —: dies sind Gegenstände der Aufmerksamkeit, der Zustimmung oder Ablehnung, der Identifikation oder Distanzierung. (Darum reagieren Kinder, die eine Situation nachspielen, empfindlich auf jede Veränderung des Handlungsablaufs, können aber auf sämtliche Requisiten verzichten!)

Daß Schüler sich forwährend mit Verhaltensmustern auseinandersetzen, kann, jedenfalls für den Bereich der Sekundarstufe I, als Konstitutivum in didaktische Überlegungen aufgenommen werden; die Qualifikationen, die hier erworben werden können, liegen im Bereich der Einstellungs- und Verhaltensweisen. Darin begegnen die Interessen der Schüler den Intentionen der anthropologisch orientierten Fächer.

Der vorliegende Entwurf berücksichtigt dies in mehrfacher Hinsicht. Er gewinnt sein Thema aus der *objektiven Situation*: Die Schule hat begonnen, die Ferien sind vorüber. — Er hebt auf *subjektive* Situationen ab: Bearbeitungsgegenstand sind die Erfahrungen in den zurückliegenden Ferienwochen. Daher gehört die Einheit zeitlich an den Beginn des Schuljahres. — Weil die

Schüler noch immer und schon wieder an Ferien denken, weil Erinnerungen und Erwartungen mitschwingen, darum muß die Formulierung des Themas *vergangene* und *gegenwärtige*, aber auch *zukünftige* Situationen umgreifen. — Phase 1 setzt bei unlängst vergangenen *Realsituationen* ein. In Phase 2 wird an *erdachten* Situationen weitergearbeitet, während in Phase 3 die Schüler *fiktive* Situationen entwerfen, um dann in der Schlußphase zu überlegen, was sie selbst zur Gestaltung *künftiger Realsituationen* beitragen können.

Der Entwurf geht davon aus, daß *Lernsituationen* ebenfalls arrangiert sein müssen, und zwar so, daß sie deutlich voneinander abgehoben erscheinen (vgl. 3.1). Des weiteren versucht er, der *Gruppensituation* Rechnung zu tragen. Er nimmt das *Schülersein der Schüler* ernst, indem er die Besprechung der Noten in das feed back einbezieht.

Fassen wir zusammen: *Eine Situation wird* — für den Bereich der Sekundarstufe I — in didaktischer Hinsicht *konstituiert durch anthropologische Grund Sachverhalte* und *generalisierbare Verhaltensmöglichkeiten*, die bei den in ihr hauptsächlich beteiligten Menschen erkennbar sind. Ihre zeitliche und räumliche Nähe oder Ferne, aber auch ihr Realitätsgehalt und ihr Realitätsbezug, sind von nachgeordneter Bedeutung.

Lassen wir dies gelten, dann bietet sich *Situativität* auch als *hermeneutisches Instrument* an. Biblische Aussagen können gegenwärtig bestehende Verhältnisse vom Evangelium her in Frage stellen und eigenen Wünschen Gestalt verleihen, demnach die eigene Kritik (Phase 2) und die eigenen Zielvorstellungen (Phase 3; Schlußphase) fundieren.

Zwar ist es nur unter sorgfältiger Benutzung exegetischer Literatur möglich, den ursprünglichen situativen Zusammenhang eines Textes wiederherzustellen; — die redaktionsgeschichtlichen Befunde weisen auf die Schwierigkeit des Unternehmens hin! — wir haben aber die Erfahrung gemacht, daß die Einbettung in die Situation den Schü-

lern den Zugang zu biblischen Texten, aber auch zu kirchengeschichtlichen Dokumenten, außerordentlich erleichtert, oft wohl überhaupt erst eröffnet.

2. Das Anfangsarrangement

2.1 Möglichkeiten der Gestaltung

Wer den Beginn einer Unterrichtseinheit arrangiert, geht von situativen Faktoren aus. Diese sind je nach Ort, Schulgebiet, Sozialstruktur, Schulform usw. so unterschiedlich, daß eine Vielzahl von Arrangements denkbar ist.

2.1.1 Aktionsmodi

Um den Begriff des Arrangements weiter zu füllen, wählen wir den Aspekt der Aktionsmodi aus, unter dem man Schülertätigkeiten betrachten kann. Beim vorliegenden Thema sind vor allem kommunikative, reflexive, aktionale, prospektive und kreative Tätigkeiten zu erwarten. Sie werden zu den Verlaufsformen in Beziehung gesetzt.

Innerhalb der Eingangsphase werden hier die Teile I und II unterschieden, aus deren möglichen Kombinationen sich drei Arrangements ergeben. Zunächst aber seien diese Teile vorgestellt:

Anfangs-Arrangement

Teil I

Akt.-Modi: kommunikativ	reflexiv	aktional	prospektiv	kreativ	Anmerkungen
L.: An meinen Ferien war dies- mal alles in Ord- nung! (Alt.: Solche Fe- rien, dann lieber gar keine!)					prov. Denk- anstoß
— R u n d g e s p r ä c h —					
(L.: Seht euch das an! Ist das nicht phantast.?) (Alt.: . . . nicht alles Schwindel?)					evtl. neuer Denkanstoß Werbeplakat
— R u n d g e s p r ä c h —					
Ferienerrinerungen mit Werbe- versprechungen vergleichen		In der nächsten Stunde brauchen wir eigentlich — Eigenmaterial — Material vom Reisebüro			Wer bringt etwas mit Wer holt's ab?
			Nächstes Jahr seid ihr 15 (14, 16); wenn ihr dann zu- rückdenkt:		
(festhalten!)	Mit manchem wart ihr				
	— einver- standen			„Schmunzel- ecke“	Am besten je eine Ecke des Klassenraumes ausgestalten
	— unzufrieden	zeichnen		„Mecker- ecke“	
	— manches könnt ihr empfehlen	Zeichen ausdenken		„Ferien- Tips“	
	— mancher Wunsch blieb offen	malen verbale Assozia- tionen aufschr.		„Wunsch- Ecke“	
Gespräch			Thema Be- arb.-Vorschl.		L. L./SS.

Anfangs-Arrangement

Teil II

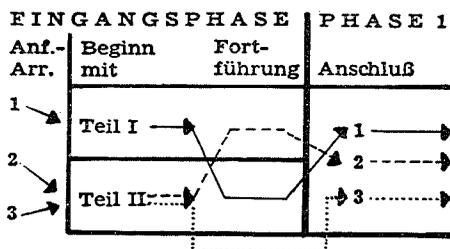
Akt.-Modi: kommunikativ	reflexiv	aktional	prospektiv	kreativ	Anmerkungen
		Material im Anschluß an Teil I oder mit einer Vorberei- tungsgruppe herstellen			Möbel stehen nach Mögl. an der Wand Pro Schüler(in) — 5 x 2 Dreiecke (rot, gelb, grün, blau, weiß) und

Akt.-Modi: kommunikativ	reflexiv	aktional	prospektiv	kreativ	Anmerkungen
		<p>Jeder Sch. geht zweimal am Pult vorbei, nimmt s. — 1 Sicherh.-Nad. und, je nachdem wie seine Ferien verlaufen sind, 1 bis 2 Dreiecke nicht mehr!), — 1 bis 2 Rechtecke</p> <p>Jeder bringt die Zeichen gut sichtbar an seiner Kleidung an (versch. lange Fäden!)</p>			<p>— 5 x 2 Rechtecke (dito) an Fäden — 1 Sicherheitsnadel Mat. auf. d. Pult Was die Zeichen bedeuten, ist an der Tafel zu ersehen: A Was ich unternommen habe: ▲ Sport, Schwimmen ▲ spielen ▲ nichts tun ▲ wandern ▲ Besichtigungen, Ausstellungen bes. B Mit wem ich meistens zusammen war: ■ Eltern, Geschwister ■ anderen Verwandten ■ Freunden ■ Vereinen, Organisationen ■ ich war allein</p> <p>Anweisungen können gegeben werden, während die SS bereits umhergehen</p>
		<p>Alle gehen langsam durch die Klasse. Jeder stellt fest, wer mindestens ein gleichfarbiges Dreieck und ein gleichfarbiges Rechteck trägt wie er selbst. Schüler, bei denen das der Fall ist, gehören zu einer Gruppe.</p> <p>Die Gruppen können 3 bis 5 Mitglieder haben. Stärkere Gruppen teilen sich.</p> <p>Sobald eine Gruppe gebildet ist, richtet sie sich einen Arbeitsplatz her. Frühere Stammplätze sind aufgehoben. Die 1. Gruppe hat auch die erste Platzwahl.</p>			<p>eine Zeitlang nachdem alle Gruppen ihre Arbeitsplätze hergerichtet haben</p>

Gespr.: Erfahrungen über die an den Zeichen erkennbaren Gemeinsamkeiten

2.12 Verlaufsformen

Gleichgültig, ob Teil I oder Teil II am Anfang stehen, in jedem Falle schließt sich die in Phase 1 vorgesehene Gruppenarbeit an. Teil II (Gruppenbildung) ist also im Anfangsarrangement unentbehrlich. Hingegen kann, wenn sofort mit der Zusammenstellung der Gruppen begonnen wird, Teil I eventuell fortfallen (vgl. 2.13: Bedingungsfaktoren). Es sind also nachstehende Verlaufsformen möglich:



2.131 Bedingungsfaktoren

So ergeben sich 3 Arrangements (1 bis 3), die sich hinsichtlich der Aktionsmodi durch deren Anzahl und Abfolge unterscheiden:

Arr. 1 vereinigt alle 5 Modi

Arr. 2 zieht die überwiegend aktional ablaufende Gruppenbildung vor, wodurch die prospektiven und kreativen Tätigkeiten von Teil I an Gewicht verlieren

Arr. 3 reduziert die Eingangsphase nahezu vollständig auf Aktion.

Am Beispiel dreier Bedingungsfaktoren (Lehrer : Klasse — Motivationslage der Lerngruppe — Materialausstattung) prüfen wir, wie sie sich auf die Wahl des Einstiegs auswirken.

Bei der Beziehung des *Lehrers* zur *Klasse* beschränken wir uns auf eine einzige, formale Frage: Hat der Lehrer die Klasse neu übernommen oder führt er sie weiter?

Im ersten Falle sollte unbedingt das Arrangement 1 gewählt werden. Die Schüler können es nicht als „Gag“ miß-

verstehen, und sie gewinnen rasch einen Eindruck davon, worum es in der beginnenden Unterrichtseinheit gehen soll. Außerdem kann es von Vorteil sein, wenn der Lehrer, wie bei diesem Einstieg, das Tempo des Überganges zur Aktion mit beeinflussen kann. — Hat der Lehrer die Gruppe im Vorjahr bereits unterrichtet, wird er leicht selbst entscheiden können, wie er am besten einsetzt. Falls nicht technische und organisatorische Schwierigkeiten den Ausschlag geben, wird in erster Linie die Motivationslage zu beobachten sein.

In einer leicht *motivierbaren*, aktiven Klasse empfiehlt es sich, Arrangement 1 zu wählen: Die Schüler drängen ohnehin zur Selbsttätigkeit, und die vorgeschaltete Gesprächsphase mag manchen vor blindem Aktionismus bewahren.

Ist eine Gruppe eher zurückhaltend („lahm“), so kann Arrangement 2 einen starken motivationalen Anstoß geben, da es alle Beteiligten von Anfang an in Bewegung setzt. Allerdings muß damit gerechnet werden, daß die Schüler, sobald sie einmal in Gruppen sitzen, das einführende Rundgespräch nicht mehr durchhalten; in diesem Falle muß nach Arr. 3 variiert werden. Günstig ist das nicht, denn im allgemeinen sollte Arr. 3 nur dann gewählt werden, wenn die Schüler ihre Arbeit innerhalb der Gruppen selbständig organisieren und durchführen können. Sie können dann wohl auch über den Beginn der Bearbeitungsphase entscheiden; das informelle Gespräch innerhalb der Kleingruppe benutzen sie, um an die Sachfrage „heranzukommen“, und die Dauer dieser Gespräche läßt sich nicht vereinheitlichen.

Schließlich soll, als ein negatives Kriterium, die *Ausstattung* mit Materialien, Geräten usw. angeführt werden: Selbstverständlich kann Arr. 3 nicht gewählt werden, wenn die technisch-organisatorischen Voraussetzungen nicht erfüllt sind.

2.2 Exkurs: Zur Gruppenbildung

Oben (1.1) sagten wir, daß zwischen Schülern, die verschiedenen Sozialschichten angehören, der Austausch von

Erfahrungen nur innerhalb der Kleingruppe gelinge. Dafür gibt es zwei plausible Gründe: die größere Aktionsdichte und die „intimere“ Atmosphäre im Vergleich zum Klassenverband⁴⁾.

Arbeitsfähige schichtheterogene Kleingruppen aber entstehen nicht einfach auf Anordnung des Lehrers. Auch über Soziogramme läßt Gruppenbildung sich nicht zu diesem Ziel steuern. Entweder die Schüler selbst wünschen eine solche Zusammensetzung, oder es muß ein Verfahren gefunden werden, dem sie zustimmen können. Es gibt deren mehrere. Das hier in Anwendung gebrachte sei kurz erläutert⁵⁾.

Der Entwurf gliedert das thematische Feld in fünf Teilgebiete auf:

- A Was wir unternommen haben
- B Mit wem wir meistens zusammen waren
- C Wo wir waren
- D Wie wir gereist sind
- E Wie wir gewohnt haben.

Als Möglichkeiten der Gruppenbildung gelten gemeinhin

1. freie Wahl
2. Gruppierung um Gruppenleiter, die vom Lehrer bestimmt oder von den Schülern gewählt sind
3. Zusammenschluß nach Interessen (Neigungen)
4. optimale Fähigkeit zu sachlicher Zusammenarbeit (Zweckgruppen)
5. Zusammenfassung zu Leistungsgruppen („Niveau“)
6. Gruppierung zu Übungszwecken.

Welche dieser Möglichkeiten läßt — ohne daß der Lehrer Einfluß auf die personelle Zusammensetzung ausübt — die Bildung schichtheterogener Gruppen erwarten?

Als gruppenbildende Prinzipien scheiden sowohl der Leistungsaspekt (5.) als auch alle jene Möglichkeiten aus, welche die Entstehung von Sympathiegruppen begünstigen, d. h. vorerst die erste, zweite und sechste. Aber auch eine Gruppierung nach „Interessen“ (3.) müßte in unserem Falle zur Sympathiewahl führen, weil die Grobstruktur des

Sachfeldes nicht von gegeneinander abgrenzbaren Interessen bestimmt ist. Da also jeder zu allem etwas zu sagen hat, würden doch wieder personale Präferenzen durchschlagen.

Mit den nun noch verbleibenden Zweckgruppen (4.) aber stehen wir wieder am Ausgangspunkt, weil die Gruppenzusammensetzung zunächst nicht einem bestimmten Zweck dient, sondern selbst der Zweck ist.

Hier zeigt sich ein pädagogisches Dilemma: Obwohl Gruppenarbeit zu den gängigen *Sozialformen* des Unterrichts gehört, findet sich die *konkrete Sozialstruktur* (sc.: der jeweiligen Klasse) nicht unter den Voraussetzungen, von denen her die Möglichkeiten der Gruppenbildung entworfen sind. Liegt hierin die Ursache dafür, daß die gewünschte Gruppenbildung durch keines der angeführten Verfahren zu erreichen ist, obwohl doch die fünf Bearbeitungsgebiete auf einer Ebene zu liegen scheinen?

Das scheint allerdings der Fall zu sein.

Sobald wir nämlich die in den fünf Überschriften (A bis E) angesprochenen *Erfahrungen* konkretisieren, stoßen wir auf einen bedeutsamen Unterschied:

Für die in A und B thematisierten Erfahrungen ist die Schichtzugehörigkeit ohne Belang; Freizeitgewohnheiten (A) sind eher typisch für die *Altersstufe*. Als eher altersspezifisch kann auch die Schwierigkeit gelten, für die jeweilige Unternehmung die passende Gesellschaft zu finden (B).

Bei den Erfahrungen zu C bis E verhält es sich gerade umgekehrt: Die Wahl des Urlaubsgebietes und -ortes, der Verkehrsmittel und der Unterkunft hängen

⁴⁾ Das Problem des sozialen Gefälles gibt es nicht nur in Integrierten Gesamtschulen. Daß es in schulformbezogenen Systemen eher verdeckt besteht, besagt nicht, daß dort keine Statuskämpfe ausgefochten werden.

⁵⁾ Selbstverständlich ist Arbeitsteilung zwischen den Gruppen und innerhalb derselben vorgesehen. Damit ist über die Gruppenzusammensetzung aber noch nichts ausgesagt.

in hohem Maße vom *sozialen Status der Eltern* ab und stehen den altersgemäßen Interessen der Jugendlichen oft geradezu entgegen.

Den oben genannten 6 Möglichkeiten der Gruppenbildung müssen wir also hinzufügen:

7. Gruppierung nach alterstypischen, schichtenübergreifenden Erfahrungen der Schüler.

Zum Ausgangspunkt der Gruppenbildung können also nur die *Untergliederungen* der Punkte A und B gemacht werden, nämlich einzelne Freizeitbeschäftigungen und konkrete Gruppierungen. Erst nachdem die Gruppen sich konstituiert haben, dürfen die Arbeitsgebiete bekanntgegeben werden. Bei deren Wahl sollte dann ausschlaggebend sein, zu welchem Thema in einer Gruppe die meisten und die widersprüchlichsten Erfahrungen vorliegen.

3. Zur Fortführung

Es läßt sich hier weder die ganze Unterrichtseinheit darstellen, noch können alle Materialien beigegeben werden. Vielmehr treffen wir von diesen eine exemplarische Auswahl und gehen auf einzelne Prinzipien der Konstruktion des Entwurfs näher ein.

3.1 Anschaulichkeit

Sie ist als Überschaubarkeit, Verständlichkeit und Anschaulichkeit verstanden.

Um den Schülern einen *Überblick* über die bevorstehende Arbeit zu geben, geben wir den fünf Phasen die Überschriften:

- „Es ist doch alles sehr verschieden!“ (Eingangsphase)
- „Wer — was — wie — wo?“ (Phase 1)
- „Meinungsbarometer“ (Phase 2)
- „Alles läßt sich verändern!“ (Phase 3)
- „... aber nicht alles auf einmal!“ (Schlußphase)

Lernschritte und Tätigkeiten werden zwar im voraus geplant, aber nicht fest-

gelegt, so daß Anregungen der Schüler jederzeit übernommen werden können.

Natürlich könnten wir Achtklässern auch eine Kurzbeschreibung der Einheit geben, z. B. in Anlehnung an die „Arbeitsabschnitte“ in Punkt 1.4 (s. o., S. 12). Diese Formulierungen aber sind *unmittelbar verständlich*; gleichwohl verdeutlichen sie die möglichen Bearbeitungsschritte.

Wir bemühen uns durchgängig, eine Ausdrucksweise zu wählen, die den Schülern geläufig ist oder die sie selbst benutzen. (Daher lautet das Thema der Einheit: „Ferien — im nächsten Jahr wieder so?“ und nicht: „Freizeitgestaltung“ o. ä.)

Wenn ein Fach nur mit zwei Wochenstunden erteilt wird und eine Unterrichtseinheit sich infolgedessen über etwa eineinhalb Monate erstreckt, können die Schüler nicht ohne visuelle Hilfen den jeweiligen Ergebnisstand erinnern und den Überblick über bisherigen Verlauf und anstehende Fragen behalten. Anschaulichkeit ist daher weitgehend mit *Anschaulichkeit* gleichzusetzen. Einige Beispiele für vorgesehene Veranschaulichungen:

- Die „vier Ecken“ des Anfangsarrangements
- die *Gruppensymbole*, die auf den
- *Wandzeitungen* wiederkehren
- die *Zeichen* für die Gliederungsabschnitte.

In Phase 2 werden Argumente gesammelt und Ursachen für Zufriedenheit und Unzufriedenheit ermittelt. Die dazugehörenden Fragen lauten: „Wann ist man mit einer Unternehmung (der Feriengesellschaft, dem Ferienort, der Reise, der Unterkunft) zufrieden / unzufrieden?“ Und: „Wie kommt es zu solchen Zuständen?“ Es ist gar nicht ganz einfach, die Überlegungen, die zur Beantwortung der beiden Fragen führen, auseinanderzuhalten. Zwar weist das Wort „Zustände“ darauf hin, daß in der je zweiten Antwort die Bedingungen benannt werden sollen, die die zuvor beschriebenen Zustände verursachen;

aber es ist schon leichter, wenn auch hier visuelle Hilfen bereitstehen. Allerdings sollen die Schüler erst herausfinden, daß „solche“ Zustände in den *Karikaturen* eingefangen sind, die die Gruppenangehörigen erhalten (und zwar vorerst jede Gruppe nur zu ihrem Thema; die jeweils berichtende Gruppe kann dann „ihre“ Karikaturen an die Mitschüler austeilen). — Dieselben Karikaturen enthalten Denkanstöße und Impulse für die über die Fragenbeantwortung hinausgehenden Bearbeitungsvorschläge. (Ein Beispiel hierfür: Gruppe A „Unternehmungen“ soll — zur Konkretisierung der Antworten — 1. ein Planspiel entwerfen: Fred sucht noch Kameraden, die an einer Radtour teilnehmen. Heinz lehnt ab, er fährt mit seinen Eltern nach Ägypten. — 2. kann in einem Rollenspiel die Begegnung der beiden Freunde nach den Ferien dargestellt werden. Karikaturen können dabei von den Schülern zum *zentralen Medium ihrer Berichte* gemacht werden.)

Phase 3 wendet sich an Phantasie und Kreativität: In einer Gestaltungsaufgabe (Beispiel Gruppe C, „Werbung“: Illustriertenbilder von Elendsvierteln und tristen Industrielandschaften sind zu einem Werbeplakat für Erholungssuchende umzugestalten) sollen Möglichkeiten entdeckt werden, die zuvor erhobenen Defizite abzubauen (im Beispiel: Manipulationsmechanismen durchschauen); Bild oder bildliche bzw. szenische Darstellung werden hier als *Produkt* erwartet. (Natürlich kann eine Gruppe auch ein Hörspiel produzieren. Es leistet, wenn auch nicht im Sinne der Anschaulichkeit, den gleichen Dienst.)

Wenn so viel Anschauungsmaterial zusammengetragen ist, dann ergibt sich die Arbeitsweise in der Schlußphase von selbst: Nahziele und Fernziele erscheinen an verschiedenen Wandflächen, indem das *vorhandene Material entsprechend angeordnet* wird; was als unrealisierbar eingeschätzt wird, kommt weder hier noch dort dazu: es bleibt (anschaulich, aber) ausgesondert.

Schließlich: Die *Bewertungskarten* in Phase 1 veranschaulichen den Verlauf

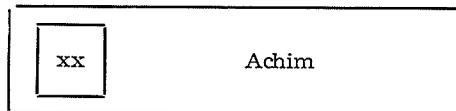
der Meinungsbildung, haben also prozeßbegleitende Funktion: Die Einschätzung einer Erfahrung wird durch eine Karte angezeigt, die ein Bewertungszeichen und den Namen des Beurteilenden trägt; wer eine abweichende Erfahrung gemacht hat, sei's in diesem Jahr oder früher, setzt die Karte mit seinem Zeichen daneben. Folgende Bewertungszeichen könnten etwa benutzt werden:

- !! = kann ich sehr empfehlen
- ! = kann ich empfehlen
- = empfehle ich jemandem, der ...
- x = kann ich nicht empfehlen
- xx = ich rate dringend ab.

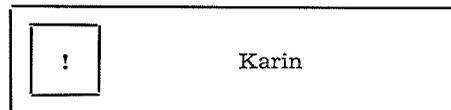
Ein Beispiel für die Benutzung der Karten: Gruppe A („Unternehmungen“ wird als einen Gliederungspunkt „Baden“ anführen und ihn an ihrer Wandzeitung durch ein Zeichen markieren. Nehmen wir an, Achim sei an der dänischen Ostküste, und zwar ganz in der Nähe von Kopenhagen, gewesen. Natürlich rät er dringend ab, dort zu baden. Karin hingegen habe im vergangenen Jahr vier Wochen auf Falster verbracht. Dort hat es bei ungünstigem Wind ein paar Quallen im Wasser gegeben, sonst aber hat nichts ihre Freude am Schwimmen beeinträchtigt. — Die „Wandzeitung“ von Gruppe A sieht dann so aus:⁶⁾)



Dänemark (Ostsee)



(rote Karte)



(gelbe Karte)

⁶⁾ In der Wandzeitung werden die drei Karten nebeneinander angeordnet.

Für Hinweise — „empfehle ich jemandem, der...“ — können dann weiße Karten benutzt werden.

Das Ganze trägt wohl gewissermaßen spielerischen Charakter, ist aber durchaus keine „Spielerei“. Die kleinen Kärtchen spielen in mehrfacher Hinsicht eine wichtige Rolle für den Arbeitsprozeß:

- Sie erleichtern es, die vielerlei Erfahrungen, die während der 1. Phase zusammengetragen wurden, im Gespräch aufzuarbeiten, indem sie die Punkte hervorheben, die vor allem diskutiert werden müssen: es sind diejenigen, bei denen verschiedenfarbige Bewertungskarten nebeneinander hängen.
- Sie straffen die Diskussion, weil nicht „ungeschützt“ geredet wird: an jedem einzelnen Punkt steht Erfahrung gegen Erfahrung. So prägen sich die Diskussionsergebnisse auch besser ein.
- Es läßt sich an ihnen ablesen, ob die Zusammensetzung der Kleingruppen in der 2. Phase beizubehalten oder eher zu ändern ist; dies empfiehlt sich nämlich in dem Fall, daß zu vielen einzelnen Punkten unterschiedliche Erfahrungen vorliegen. Den Kern der neuen Gruppen bilden dann in jedem Falle Schüler, die gegensätzliche oder doch abweichende Erfahrungen gemacht haben. So können die Gegensätze, die für die in Phase 2 vorgesehene Urteilsbildung bedeutsam sind, innerhalb der Kleingruppen ausdiskutiert werden; da die Gruppenberichte bereits die Ergebnisse dieser Diskussionen enthalten, kann das zweite Plenumsgespräch nicht mit den Argumenten des ersten bestritten werden: der Denkprozeß geht weiter; es kommt keine Langeweile auf.
- Im Falle einer Umbildung der Gruppen wird diese unmittelbar durch die Bewertungskarten gesteuert, da diese ja neben dem Bewertungszeichen den Namen tragen.
- Innerhalb der neu zusammengesetzten Gruppen vermehren und inten-

sivieren die Bewertungskarten die Interaktionen, da die durch ihre Benutzung gelenkte Gruppierung die Schüler vor die Aufgabe stellt, bei verschiedenartigen Vor-Erfahrungen zu einem gemeinsamen Arbeitsergebnis zu kommen.

3.2 Wechsel und Kontinuität

Monotonie tötet. Jedenfalls lähmt sie die Arbeitsfreude. In einem Zweistundenfach, das zudem nicht gerade leistungsorientiert arbeiten will, wird sinnvoller Unterricht damit unmöglich.

Das Arrangement einer Unterrichtseinheit wird *Abwechslung* bringen müssen, eine Abwechslung aber, die in der Sache selbst und im Prozeß ihrer Bearbeitung begründet ist. Handelt ein Lehrer hingegen nach dem Motto: „Öfter mal was Neues!“, so spielen die Schüler rasch auf ihre Weise mit. Was dabei herauskommt, ist in der Regel leider wieder kein Unterricht.

Der Entwurf weist eine Vielzahl möglicher Abwechslungen aus. Davon, daß nach Abschluß der ersten Phase die *Gruppen* evtl. *umgebildet* werden müssen, war bereits die Rede. Zu beachten ist: Diese Änderung ist mit den Schülern zuvor zu besprechen. Wenn sie nicht einsehen, daß es besser ist, in anderer Zusammensetzung weiterzuarbeiten, sperren sie sich dagegen.

Natürlich wechseln innerhalb der einzelnen Phasen *Arbeit im Plenum* und *Gruppenarbeit* miteinander ab. Andere Formen kommen vor, aber eher zwi-schendurch; sie bestimmen die Arbeitsweise nicht.

Hinsichtlich der *Aktionsmodi* haben die einzelnen Phasen unterschiedliche Schwerpunkte, die klar hervortreten, wenn auch niemals ausschließlich vorkommen. Die Abfolge dieser Schwerpunkte ist weder zufällig noch willkürlich festgelegt: Auf die motorisch-aktionale Gruppenbildung (Eingangsphase) folgt die *Kommunikation* innerhalb der Gruppen und im Plenum (Phase 1); sie bildet die Voraussetzung für die in Phase 2 zu leistende *Reflexion*, ohne

welche bei der phantasiegesteuerten kreativen Arbeit der dritten Phase keine Rückbindung an die Sache möglich wäre. Endlich kann die Unterscheidung von Nah- und Fernzielen nur gelingen, kann *prospektives Denken* in der Schlußphase nur auf den Boden der Realität zurückkehren, wenn zuvor möglichst viele Wünsche, Erwartungen und Vorstellungen im Gespräch gewesen sind; kann man Utopien dann als Fernziele bejahen, dann fällt es auch Vierzehnjährigen leichter, auf Illusionen zu verzichten...

Zu nennen bleibt der Wechsel von *Medien, Materialien, Geräten und Schülertätigkeiten*. Auch er muß durch den Fortgang der Arbeit bedingt sein. (Vielleicht ist noch erwähnenswert, daß auch Gespräche nach Möglichkeit über ein Medium als „Katalysator“ laufen sollten; es fällt dann nämlich auch verbal unbeholfeneren Schülern nicht schwer, sich zu beteiligen.)

Einerseits ist Wechsel erforderlich und möglich, andererseits muß den Schülern der Zusammenhang der einzelnen Arbeitsschritte einsichtig bleiben; sie wollen auch wissen, was einzelne Materialien (z. B. Karikaturen!) mit der Sache als Ganzem zu tun haben.

Bei der Bearbeitung unseres Themas ist das *wichtigste Medium* die *Erfahrung der Schüler*. Darauf, was sie erlebt haben, was sie wissen und was sie ihren Vorerfahrungen zuordnen können, auf ihren „Erfahrungshorizont“ also, bleibt das Unterrichtsgeschehen bezogen: dieser Erfahrungshorizont ist schlechthin das Kontinuum.

Wenn eines wechselt, muß das andere beibehalten werden. Zwischen Phase 1 und Phase 2 liegt der *Wechsel* von *Realerfahrungen* zu *fiktiven Situationen*, von der *Bearbeitung jener Erfahrungen* zur *Meinungsbildung* und *Ermittlung von Ursachen*. *Gleich bleiben* die *Bearbeitungsaspekte*; die *Gruppenzusammensetzung* ändert sich nur dann, wenn Schüler zu einer anderen Sache als der bisher von ihnen bearbeiteten mehr Erfahrungen haben und diese im Gegensatz zu den Erfahrungen von Mitschülern stehen: sie arbeiten dann mit die-

sen Mitschülern zusammen, so daß die Neugruppierung eine Intensivierung der Interaktionen und eine bessere Fundierung der Ergebnisse erwarten läßt.

In Phase 2 erhalten die Gruppen je eine Szene zur Bearbeitung. Wenn sie die Ergebnisse einbringen, so ergibt sich eine *Szenenfolge*: *jeder neue Gruppenbericht setzt den vorhergegangenen fort*. Aber in diesen Durchgang ist ein neues alternierendes Element eingebaut: die Form der Bearbeitung nämlich steht den einzelnen Gruppen frei, sie können eine Erzählung verfassen, eine Hörscene produzieren, sie können zeichnen, Folien benutzen, aber auch die Fortsetzungsszene im Rollenspiel darstellen oder nur mit verteilten Rollen lesen. (In methodischer Hinsicht stellt das ganze eine Abfolge von Gruppenberichten dar; da es sich um eine multimedial ablaufende Sequenz von Szenen handelt, wird die in der Berichtsphase übliche Ermüdung der Zuhörer — denn anders als verbal werden Gruppenberichte kaum vorgetragen — voraussichtlich nicht eintreten.)

In der kreativen Entfaltung der Sache (Phase 3) bilden wiederum die fünf *Bearbeitungsaspekte* das Kontinuum; die Schlußphase umschreitet in ihren Fragestellungen *das Feld des zuvor Aufbereiteten* und ordnet die in den Blick genommenen Möglichkeiten (und die Unmöglichkeiten) nach *Graden der Realisierbarkeit*.

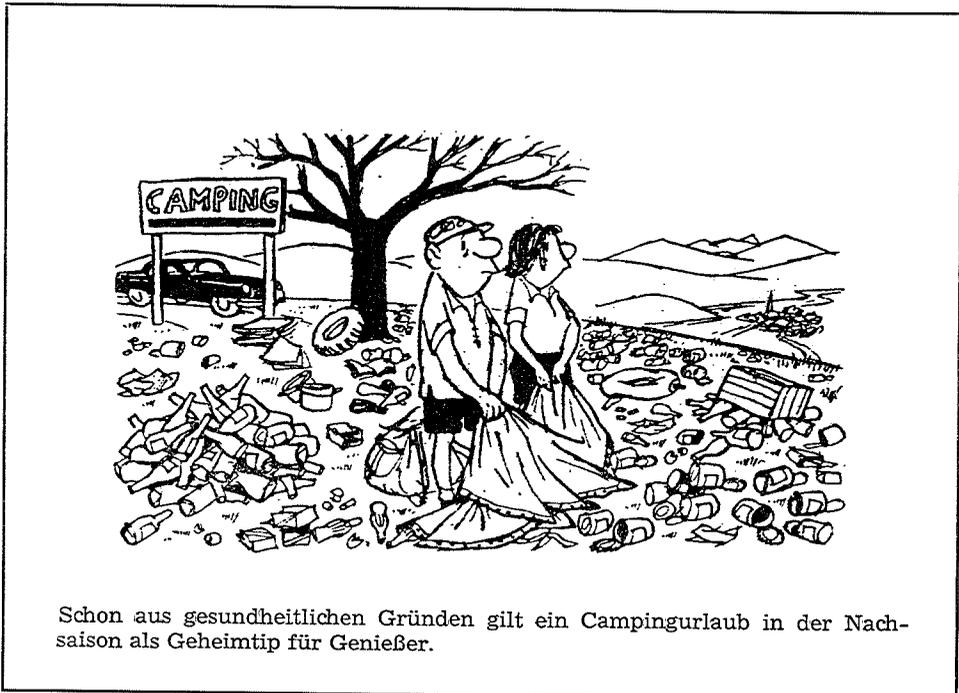
Wir dürfen hoffen, daß die Arbeit an unserem Thema Einsichten ermöglicht, die *über die zeitliche Dauer der unterrichtlichen Behandlung hinauswirken*. Vielleicht gelangt das Erkannte bereits bei der Vorbereitung kommender Ferien zur Anwendung, möglicherweise beeinflusst es die Gestaltung von Wochenenden und Feiertagen, hoffentlich wirkt es sich auf Freizeitverhalten überhaupt aus. Mehr an Kontinuität bleibt nicht zu wünschen.

3.3 Materialien und Medien

— Plakate und Prospekte werden gegen Ende der Sommersaison von örtlichen Reisebüros gern zur

- Verfügung gestellt. (Es empfiehlt sich allerdings, sie einige Wochen zuvor zu erbitten und dann von wenigen Schülern in Empfang nehmen zu lassen; es ist nicht günstig, wenn ganze Klassen auf ein oder zwei Reisebüros angesetzt werden!)
- Wichtig ist, daß Schüler und Lehrer eigenes Material mitbringen, also etwa Ansichtskarten, Fotos, Dias, Zeichnungen, Skizzen, Notizen... bis hin zum selbstgedrehten Film. (Eigenmaterial, das zum Aushang gelangt, müssen die Schüler nach jeder Stunde mit nach Hause nehmen. Es darf nichts verlorengehen.)
 - Illustrierte, auch andere, besonders Jugend-Zeitschriften bringen die Schüler in ausreichenden Mengen mit.
- Aufsichts- und versicherungsrechtliche Bestimmungen; besser allerdings: „Rechtslexikon für Jugendliche“,
 - Fahrpläne und Reiseführer
 - Karikaturen (z. B. aus Manfred Schmidt, Das große Manfred Schmidt Buch, Mit Frau Meier durch die Welt, Oldenburg 1973 oder Loriots Heile Welt, Zürich 1973)
 - Parodien, z. B. „Fortuna, Fummel & Sohn“ (aus „Wir für euch“, Telefunken SLE 14721-P) (Schobert und Black)
„Onkel Paul schreibt vom Schwarzen Meer“ (aus „Wolf Biermann (Ost) zu Gast bei Wolfgang Neuss (West)“, Philips Stereo 843 742 PY)
„Spanienurlaub“ (Jürgen von Manger).

3.4 Exkurs: Zur Arbeit mit Karikaturen und Parodien



Aus: Loriots Kleiner Ratgeber, Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co, KG, München, 1971/72

Abschließend soll kurz noch begründet werden, warum sich vor allem in Phase 2 der Einsatz von Karikaturen, Parodien und sonstigen kabarettistischen Stücken empfiehlt:

Phase 2 führt von der Bestandsaufnahme — also der Darlegung eigener Erfahrungen — zur *Frage nach den Ursachen* bestimmter, vermutlich vor allem negativer Erscheinungen und Vorkommnisse im Ferienbetrieb. — Die bisherigen Bearbeitungsgebiete werden formal beibehalten, an ihnen aber sollen neue Inhalte ermittelt werden: eben jene verursachenden Faktoren (wobei wir uns auf fünf beschränkt haben: 1. keine passende Feriengesellschaft — 2. Vorrang von Statusdenken vor primären Bedürfnissen — 3. Unkritische Haltung gegenüber Reklame und Werbung — 4. unzulängliche Planung — 5. unzureichende Informiertheit).

Natürlich lassen sich diese Ursachen mit Hilfe gezielter Fragen (gelenktes Gespräch, Arbeitsblätter . . .) aus dem in Phase 1 gesammelten Material erheben. Nur: Mit diesem Material haben die Schüler nun lange genug gearbeitet;

neues Material zur Weiterarbeit verstärkt ihre Motivation. Zudem ist es natürlich positiv für die angestrebten Lernergebnisse, wenn die Schüler an der Auffindung dieser Ursachen *entdeckend* beteiligt werden, und nicht Fragen beantwortend.

Nun ist die fällige Kritik durch Karikaturen und Parodien ja bereits geleistet, deren Sprache muß allerdings noch entschlüsselt werden. Das erfordert neue Denkkakte, während das Frage- und Antwortschema häufig nur (unterrichtlich vermittelte?) Stereotypen reproduziert. (Ein Impuls ist etwa der Auftrag, die Medien beim Gruppenbericht an passender Stelle einzusetzen.)

Schülern macht es natürlich Spaß, mit diesen Medien zu arbeiten; allerdings muß deren Funktion einsichtig sein, sonst löst sich die Beschäftigung mit ihnen allzu leicht vom Unterrichtsverlauf. — Erst recht bereitet es Vergnügen, die Mitschüler zu überraschen: zunächst werden die Materialien nur an die bearbeitenden Gruppen ausgegeben; erst nach der Berichtsphase gelangen die Karikaturen zur Verteilung in der ganzen Lerngruppe.



In Venedig reiht sich ein schönes Fotomotiv ans andere. Die hier zum erstenmal gezeigte „Bereitschaftsmütze“ ermöglicht pausenloses Fotografieren während jeder Art von Tätigkeit. Der Auslöser wird durch Zusammendrücken eines im Munde befindlichen Gummiballons betätigt. Die Hände bleiben für andere Verrichtungen frei.

Aus: Das große Manfred Schmidt Buch, Verlag Gerhard Stalling AG, Oldenburg, 1973

Perspektivplanung in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe

Siegfried Brill und Gerhard Brockmann

Überlegungen anlässlich zweier Tagungen

„Kursangebote im Fach Religion für die Klassen 11—13“, so lautete das Thema einer Fortbildungstagung Ende Februar 1976, zu der die Rahmenrichtlinienkommission Evangelische Religion Sekundarstufe II und das Religionspädagogische Studienzentrum der EKHN in Schönberg eingeladen hatten. Weil das Interesse an diesem Thema so groß war, fand für alle, die zunächst eine Absage erhalten mußten, eine Wiederholungstagung Ende April 1976 statt. Dabei wurde aus der Not eine Tugend gemacht. Die Teilnehmer der zweiten Tagung erhielten vorab als Materialien die schriftlich fixierten Arbeitsergebnisse der ersten Tagung und konnten daran anknüpfen.

Die folgenden Ausführungen sollen einerseits Ergebnisse dieser beiden Tagungen zugänglich machen, sie sollen andererseits gewonnene Erfahrungen in weiterführender Absicht reflektieren.

1. Tagungserfahrungen

Angesichts der endgültigen Umstellung der gymnasialen Oberstufe auf das sog. KMK-Modell war natürlich bei den Tagungsteilnehmern das Bedürfnis vorhanden, möglichst viele hilfreiche Informationen und Anregungen zu erhalten. Zugleich wurde aber auch der Wunsch deutlich, sich nicht nur belehren zu lassen, sondern aktiv an der inhaltlichen Neugestaltung des Religionsunterrichtes in der gymnasialen Oberstufe teilzunehmen.

Die Probleme, um die es hierbei geht, sind zum Teil von außen gegeben: der hessische Organisationserlaß für die neugestaltete Oberstufe¹⁾ weist den

Fach- und Fachbereichskonferenzen die Aufgabe der Koordination der Kursangebote zu. Diese Aufgabe „ist nur zu lösen, wenn die Kursplanung über ein halbes Jahr hinausgeht und den Rahmen für mehrere Halbjahre absteckt.“²⁾

Der Rahmenrichtlinienentwurf Evangelische Religion Sekundarstufe II fordert unter dem Begriff „Perspektivplanung“ tendenziell das Gleiche.

Die sich damit dem Lehrer stellende Frage, wie man zu solchen Schul-Curricula komme, beschäftigte die Tagungsteilnehmer nicht nur wegen der administrativen Setzungen, sondern auch aufgrund von eigenen Erfahrungen mit Religionskursen³⁾. Wie kommt man aus der Zufälligkeit von Kursangeboten heraus? Wie kommt man zu Lernzielzusammenhänge vermittelnden und in sich stimmigen Lehrgängen? Welche Hilfe bieten die Rahmenrichtlinien?

Im Rückblick kristallisiert sich als die vielleicht wichtigste Erfahrung der Tagung heraus: die wie von selber sich einstellende unterschiedliche Art, in der die einzelnen Arbeitsgruppen die Problemlösung angegangen sind. Drei Arten des Zugriffs waren kennzeichnend:

— recht spontane Strukturierungen, die — themen- und problemorien-

1) Richtlinien für die neugestaltete gymnasiale Oberstufe in der Sekundarstufe II, veröffentlicht in: Ordnungen und Erlasse zur neugestalteten gymnasialen Oberstufe, Amtsblatt des Hessischen Kultusministers, Sondernummer November 1975

2) a. a. O. S. 4

3) Vor der Einführung der Oberstufenreform ist Religionslehre von allen Fächern bereits am meisten in Kursen unterrichtet worden.

tiert — sofort das Ganze des Kursangebotes anzielten (vgl. Modell 1 und zum Teil Modell 2),

- Strukturierungen Schritt für Schritt, orientiert an bewußt gewählten theoretischen Vorgaben und Lernzielsequenzen (vgl. Modell 3 und zum Teil Modell 2),
- Konstruktion von zunächst eher formalen Rastern, die den Bedingungs-zusammenhang der Strukturierung in den Mittelpunkt stellen (vgl. die formalisierten Modelle 1—3).

Man wird die Erfahrung des unterschiedlichen Zugriffs wahrscheinlich auch in Fachkonferenzen machen. Nicht zuletzt deswegen lohnt es sich, die bei den Tagungen gemachten Erfahrungen an den Ergebnissen zu erläutern und zu reflektieren. Es könnte dabei manches bewußt werden, was bei der Lösung von Schwierigkeiten und Konflikten in Fachkonferenzen hilfreich ist.

2. Drei charakteristische Planungsmodelle

2.1 Strukturmerkmale

Die folgenden drei Modelle wurden in verschiedenen Arbeitsgruppen während der beiden Tagungen entwickelt.

Modell 1 ist relativ spontan entstanden. Man einigte sich auf folgende Vorgaben: Besondere Berücksichtigung der Jahrgangsstufe 11/1 als Kompensationsphase, Aussparung der Jahrgangsstufe 13/2 als zeitlich eingeschränkte Vorbereitungsphase für das Abitur, ein Nebeneinander von jeweils drei Kursen.

Als die Arbeitsgruppe daranging, die einzelnen Felder des an der Tafel notierten Rasters auf der Basis des Rahmenrichtlinienentwurfes auszufüllen, stellte sich sehr bald der Zwang zu einer Systematisierung ein. Ohne, daß das von vornherein im Arbeitsverfahren angelegt war, hat die Arbeitsgruppe

			Modell 1
11/1	Umstrittene Kirche	Umstrittene Bibel	Kommunikation
11/2	Jesus	Glaube Bekenntnis Tradition	Kirche
12/1	Tod und Sterben	Leiden	Glück Liebe Hoffnung
12/2	Religion und Religionen	Kritik an Religion	Frage nach Gott
13/1	Mensch und Technik Mensch und Natur Glaube und Wissenschaft Ideologien	Mensch in der Gesellschaft Arbeit / Freizeit Soziale Gerechtigkeit und Frieden	Identität Bedürfnisse der Menschen Personalität Schuld und Verantwortung

sich mit dem Erstellen des Gesamtplans stillschweigend auf eine „Systematik“ einigen können. Im Nachhinein erscheint es bemerkenswert, daß sich diese Einigung gleichsam diesseits einer Ideologiedebatte vollziehen konnte, man also wegen des Pragmatischen und auf Inhalte/Probleme ausgerichteten Zugangs auf eine vorgängige Abklärung von Positionen verzichten konnte, die möglicherweise eine Einigung im Konkreten verhindert hätte.

Die verborgene Systematik dieses Modells hat eine Arbeitsgruppe der Nachfolgetagung so interpretiert: Modell 1 besteht aus fünf systematischen Leisten, die aufeinander aufbauen:

- Leiste 1 (11/1) zielt auf Kompensation auf dem Hintergrund der religiösen Sozialisation der Schüler und mit dem Interesse einer möglichst breiten Motivation;
- Leiste 2 (11/2) entfaltet traditionale dogmatische Inhalte, gewissermaßen das Fundamentum des christlichen Glaubens;
- Leiste 3 (12/1) bezieht sich auf die existentielle Auslegung christlichen Glaubens in den Grundbefindlichkeiten des Menschen;
- Leiste 4 (12/2) hat ihren Schwerpunkt in den gesellschaftlichen Objektivationen von Religion;
- Leiste 5 (13/1) orientiert sich an zentralen Problemfeldern gegenwärtiger personaler, sozialer und politischer Existenz, konzentriert sich also auf Überschneidungszonen vor allem von Gemeinschaftskunde und Religionslehre.

Daß einer solchen sich im Prozeß einstellenden Systematik eine bestimmte Definition von Religion zugeordnet werden kann, hat ein Tagungsteilnehmer für Modell 1 angedeutet: Religion ist individuell und emotional hoch besetzte (Leiste 1), in Überlieferungen überkommene (Leiste 2), existential auszuliegende (Leiste 3), mit Anspruch auf Allgemeingültigkeit auftretende (Leiste 4) Existenzdeutung im Streit um die Wirklichkeit (Leiste 5).

Modell 2 (S. 28) ist entstanden aus dem Versuch, mögliche Themen oder Problemfelder Halbjahres-Oberthemen zuzuordnen. Die Arbeitsgruppe, die dieses Modell entwickelt hat, hat sich dementsprechend in einer ersten Argumentationsphase auf solche Oberthemen für ein Halbjahr einigen müssen. Sie stand dabei nicht nur vor der Schwierigkeit einer sinnvollen Aufeinanderfolge dieser Oberthemen, sondern sie mußte diese Oberthemen auch jeweils mit den komplexen Lernzielen des Rahmenrichtlinienentwurfes in Verbindung bringen. In den Jahrgangsstufen 13/1 und 13/2 bezieht sich das Oberthema auf alle komplexen Lernziele des Rahmenrichtlinienentwurfes, stellt also gleichsam die Summe der vorausgegangenen Oberthemen dar.

Während nach der Vorstellung der Arbeitsgruppe den jeweiligen Halbjahresoberthemen die Verbindlichkeit einer gemeinsamen Absprache zukommt, ist bei den untergeordneten Inhaltsbereichen, wie schon das z. B. andeutet, eine mögliche Aneinanderreihung festgehalten worden. Hier sind vom Modellansatz her Veränderungen entsprechend den Ressourcen der Lehrer und den Wünschen der Schüler nicht nur zugelassen, sondern erwünscht. Vorausgesetzt wird jedoch auch hier, daß ein Prozeß der Abstimmung der jeweiligen Kollegen untereinander stattfindet, so daß das Themenangebot für die einzelnen Jahrgangsstufen der Willkür entzogen ist und die Zuordnungsmöglichkeit zu den Oberthemen sowie die Stimmigkeit der Themen/Inhalte im Vergleich zueinander jederzeit überprüfbar ist. Wenn in Modell 2 die Jahrgangsstufe 11/1 außer acht geblieben ist, dann hängt das mit einem vorgängigen Entschluß der Arbeitsgruppe zusammen, zunächst einmal ein Curriculum für die Jahrgänge 11/2 bis 13/2 zu entwickeln. Es versteht sich von selbst, daß eine Fachkonferenz, die dieses Strukturmodell übernehmen will, das von der Arbeitsgruppe aus Zeitgründen nicht mehr geleistete Angebot für die Jahrgangsstufe 11/1 nachholen mußte.

- | | |
|------------------|--|
| 11/2 | Die Problematik religiöser Traditionen (KLZ 1–2, 6)
z. B.: Wer ist Jesus von Nazareth?
Strukturen des Religiösen am Beispiel fremder Religionen
Umstrittene Bibel
Was heißt Christsein? |
| 12/1 | Zusammenhänge zwischen Mensch, Gesellschaft und Religion
(KLZ 3–4, 8–9)
z. B.: Religionskritik (etwa Feuerbach – Marx – Freud)
Wandel der Gottesvorstellungen
Institution Kirche
Religion und Psychoanalyse |
| 12/2 | Grundsätze und Ziele menschlichen Handelns (KLZ 5)
z. B.: Moral und Gewissen
Euthanasie
Sexualethik
Politische Theologie, Theologie der Revolution
Krieg und Frieden |
| 13/1 und
13/2 | Möglichkeiten der Realitätsbewältigung und der Identitätsfindung – Der Mensch im Spannungsfeld zwischen Identität und Realität (KLZ 1–9)
z. B. Glück und Heil
Leiden und Tod
Arbeitswelt und Freizeit – Leistungsproblem
Zukunft der Menschheit – Zukunftshoffnung und Reich Gottes
Utopische Entwürfe
Modelle der Theologie
Mensch – Natur – Technik
Das Menschenbild in den Religionen |

Modell 3 (S. 29) ist im Gegensatz zu den anderen Modellen — zweigliedrig.

Es geht von einer übergreifenden theoriegeleiteten Setzung aus; entsprechend der Rahmenrichtlinienkonzeption basiert das Modell auf einem herzustellen oder hergestellten Konsens hinsichtlich der Unterscheidung von Religion als Struktur einerseits und Religionen als historischen Gebilden andererseits. Ausgehend von dieser Grundsatzentscheidung hat die Arbeitsgruppe

für jede der beiden Basissetzungen (Religion — Religionen) und aus ihnen heraus eine Folge von Problem- und Inhaltsschwerpunkten für die einzelnen Jahrgangsstufen entwickelt und damit ein relativ geschlossenes Curriculum entworfen. Welche Kursthemen jeweils den Setzungen zuzuordnen sind bzw. zugeordnet werden können, bleibt in dem Modell selbst offen. Nicht zufällig ist die Arbeitsgruppe selbst so verfahren, daß sie — ausgehend von einer kurzen Abklärung über die Sachproble-

rallerkurse je Jahrgangsstufe verkürzbar als auch beliebig erweiterbar;

- es bietet einen systematisch gegliederten Durchgang durch zentrale Problemfelder des Faches, dürfte also die Gewähr bieten, daß der Schüler ein sinnvolles Curriculum absolviert und mit fundamentalen Problemfeldern des Faches vertraut gemacht wird;
- es verhindert Willkür und Einseitigkeiten sowohl bei den Schülern als auch bei den unterrichtenden Lehrern;
- der Schüler kann sich zielstrebig auf eine Abiturprüfung im Fach Religion vorbereiten. Er wird in der Regel nicht zu einem Lehrerwechsel in der „Vorexamensphase“ genötigt.

Die genannten Vorteile des Modells bringen zum Teil auch die nicht zu übersehenden Nachteile mit sich:

- Der Schüler wird stark geführt, ihm verbleiben nur geringe Wahlmöglichkeiten. Er kann im Grunde nur zwischen verschiedenen Problemfeldern (Kursthemen) der selben systematischen Leiste und damit zwischen verschiedenen Lehrern wählen, kann sich jedoch nicht die Reihenfolge und damit die Abfolge der ihm gemäßen Schwerpunkte selbständig zusammenstellen. Damit deutet sich ein möglicher Widerspruch zum Prinzip des offenen Curriculums und den Grundprinzipien der neugestalteten Sekundarstufe II an.
- Auch den unterrichtenden Lehrern verbleiben geringe Wahlmöglichkeiten. Sie müssen nach diesem Modell in der Lage sein, zu jeder systematischen Leiste ein Thema anzubieten, auch wenn sie ihre Schwerpunkte normalerweise in nur zwei oder drei systematischen Leisten haben und hier besonders Kompetentes anzubieten in der Lage sind.
- Der Schüler kann seine Kursabfolge im Extremfall bei nur einem Lehrer absolvieren. Das ermöglicht ihm nicht nur, unter Umständen rein personenbezogen zu wählen, sondern

kann auch verhindern, daß der Schüler mit dem Wechsel des Lehrers andere Akzentsetzungen, alternative Bearbeitungsweisen, andere leitenden Interessen etc. kennenlernt und so seine Lernerfahrungen vermehrt.

Die Modelle 2 und 3 sind unter ähnlichen Aspekten zu reflektieren. Hier sollen nur einige, uns besonders wichtig erscheinende Gesichtspunkte angedeutet werden:

Bei **Modell 2** besteht die Gefahr, daß man sich auf solche Oberthemen einigt, die letztlich nichts mehr besagen, die vor allem dem Schüler keine eindeutige Orientierung ermöglichen. Je allgemeiner ein Oberthema formuliert ist, um so mehr Stichworte (Problemfelder) lassen sich ihm zuordnen. Das könnte nicht nur zu einem letztlich willkürlichen Themenangebot führen, sondern auch manchem Lehrer Vorschub leisten, seine Lieblingsthemen, die er bereits mehrfach unterrichtet hat, auch unter den veränderten Bedingungen der gymnasialen Oberstufe einzubringen („Hobbyismus“).

Das Hauptproblem von **Modell 3** liegt im deduktiven und im zweigliedrigen Aufbau. Modell 3 könnte dazu verführen, Zusammengehöriges (Religion und Religionen) auseinanderzureißen. Außerdem bleibt dem Schüler im Grunde nur die Wahl, einer Deduktionskette zu folgen. Ein Sprung in die andere Deduktionskette würde ihm voraussichtlich erhebliche Schwierigkeiten bereiten, da er in einen anderen Lehrgang mit anderen Voraussetzungen und einer anderen Zielsetzung hineinkommt.

3. Modifikation der Planungsmodelle unter dem Aspekt größerer Wahlmöglichkeiten

Wie unter Punkt 2.1 beschrieben, wurde von einer Arbeitsgruppe der zweiten Tagung der Versuch unternommen, das Planungsmodell 1 der ersten Tagung zu formalisieren. Die Formalisierung hat den Vorteil, daß Konsequenzen und strukturelle Alternativen eher sichtbar werden. Es ist unschwer zu erkennen, daß die 5 „systematischen Leisten“, die

mit einer bestimmten Theorie von Religion verknüpft werden können, inhaltlich auch anders zu füllen sind: man kann sie etwa durch die fünf Zielfelder der Rahmenrichtlinien ersetzen; die formale Struktur ändert sich nicht.

Die zeitliche Abfolge von 5 horizontalen Leisten (11/1-13/1) bedeutet: der Schüler kann zwar zwischen parallelen Kursen wählen; diese sind jedoch in ihren didaktisch-theologischen Strukturen bzw. in ihren globalen Lernzielsetzungen

gleichartig. Es dominiert also der systematische Zusammenhang bzw. der Lernzielzusammenhang des Faches; der Schüler kann in dieser Hinsicht keine Auswahl treffen. Das gilt, wie in 2.2 bereits erwähnt, auch für den Lehrer.

Man kann dies grundlegend verändern, wenn man die systematischen Leisten von 11/2 an nicht horizontal, sondern vertikal anlegt. Die oben genannte Arbeitsgruppe hat dies formalisiert so dargestellt:

	2. Systematische Leiste	3. Systematische Leiste	4. Systematische Leiste	5. Systematische Leiste
11/2				
12/1				
12/2				
13/1				

Die horizontale Leiste 1 ist im Hinblick auf die kompensatorische Funktion von 11/1 unverändert geblieben. Von 11/2 an werden in jedem Halbjahr 4 Kurse mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung (Sach- bzw. Lernzielsystematik) angeboten. Dadurch wird hinsichtlich der Schwerpunkte die Wahlmöglichkeit für die Schüler größer. Begnügt sich ein Schüler z. B. mit der Mindestanzahl von 2 Kursen in 12/13, hat er immerhin in jedem Halbjahr die Möglichkeit, zwischen unterschiedlichen Schwerpunkten zu wählen. Um Willkürlichkeiten zu vermeiden, könnte die Auflage gemacht werden, daß dabei zwei der Zielfelder der Rahmenrichtlinien abgedeckt sein müssen. Bei vier Kursen (Prüfungsfach!) müßten es dementsprechend drei Zielfelder sein.

Das Modell legt nun auch Schwerpunktbildungen des Lehrers nahe. Legt sich der Lehrer auf einen Schwerpunkt fest, bringt die Auflage, mehrere Leisten abzudecken, für den Schüler häufigen Lehrerwechsel mit sich; die Kursgruppen werden möglicherweise instabiler.

Dies ist bei dem ursprünglichen horizontalen Modell 1 vermieden, zu Lasten schwerpunktmäßiger Wahl auf Seiten des Schülers.

Will man in dem vertikalen Modell die möglichen Nachteile vermeiden, ohne zu dem horizontalen Modell zurückzukehren, müßten die Lehrer halbjährlich (ab 11/2) die Leisten wechseln. Das sieht dann so aus (die Buchstaben A—D symbolisieren die 4 Lehrer):

System. Leiste →	2	3	4	5
↓ Stufe				
11/2	A	B	C	D
12/1	D	A	B	C
12/2	C	D	A	B
13/1	B	C	D	A

Dieses Modell versucht, die Vorteile beider Modelle (Modell 1 und Modifikation des Modells 1) zu vereinen. Es kann übrigens auch die konfessionelle Kooperation erleichtern. (Siehe hierzu Punkt 6.2)

Zu den Erfahrungen, die unter 2.1 dem Ergebnis nach referiert wurden, gehört auch die, daß in der Praxis sehr häufig anstelle formaler Raster und Strukturmodelle Oberthemen für alle Kurse eines Halbjahres Planungsgrundlage sind. In den Konsequenzen werden solche Ansätze leicht denen des Modells 1 ähneln. So ließe sich das Modell 2 in der gleichen Weise formal darstellen wie das Modell 1 — wenn man statt ‚systematische Leiste‘ einfach ‚Oberthema‘ einsetzt.

Tut man dies, wird freilich auch der Unterschied deutlich. Ein Oberthema sichert keine einheitliche Systematik, bindet noch nicht an bestimmte Lernziele. Verbindet man nun aber in einem genaueren Akt der Planung und Reflexion Oberthemen und komplexe Lernziele der Rahmenrichtlinien miteinander, so kann man aus der Mehrdeutigkeit der Oberthemen eine Tugend machen, indem man ihnen verschiedene Lernziele zuordnet. Formalisiert und mit fiktiven Satzungen von komplexen Lernzielen ausgestattet, sieht dann die Modifikation von Modell 2 so aus, wie auf S. 34 abgedruckt.

Gegenüber Modell 2 ist eine Wahlmöglichkeit des Schülers im Hinblick auf Zielsetzungen gegeben, ohne daß ein Zwang zum Wechseln des Lehrers und/oder der Kursgruppe entsteht. Nebenbei bringt auch dieses Modell Möglichkeiten konfessioneller Koordination. Auch dies erhöht im Endeffekt die Wahlmöglichkeiten des Schülers.

Es geht uns nicht darum, durch unsere Darstellungen und Reflexionen dem einen oder anderen Strukturmodell eine besondere Präferenz zu geben. Es geht uns vielmehr um Bewußtmachung, damit man weiß, wofür man sich entscheidet. Bei dem Modell 1 und seinen beiden Modifikationen kann man dies besonders deutlich machen:

- bei Modell 1 entscheidet man sich wahrscheinlich für Gruppenstabilität und ein breites Angebot für jeden;
- bei der Modifikation des Modells 1 steht im Vordergrund die Erhöhung der Wahlmöglichkeiten zur sachlichen Schwerpunktbildung des Schülers, verbunden allerdings mit möglicherweise häufigem Lehrerwechsel und daraus folgender Instabilität der Gruppen;
- bei der Verschränkung der beiden Modelle, Modell 1 und Modifikation von Modell 1, versucht man die Nachteile beider Modelle zu vermindern.

11/2	KLZ 1-2	KLZ 6-7	Oberthema
	K 1 K 2	K 3 K 4	
12/1	KLZ 3-4	KLZ 8-9	Oberthema
	K 1 K 2	K 3 K 4	
12/2	KLZ 5	KLZ 1-2	Oberthema
	K 1 K 2	K 3 K 4	
13/1	KLZ 6-7	KLZ 3-4	Oberthema
	K 1 K 2	K 3 K 4	
13/2	KLZ 8-9	KLZ 5	Oberthema
	K 1 K 2	K 3 K 4	

Die Entscheidung kann nur von den Fachkonferenzen aufgrund eingehender Analyse der Situation an der Schule und der Disposition bei Schülern und Lehrern getroffen werden. Hier wird die Kompensationsphase in 11/1 als Beobachtungs- und Kommunikationsgelegenheit wichtig.

Man wird hier auch die Erfahrungen aus bisherigen Kursen einbringen. Dies birgt freilich auch Gefahren. Denn die generelle Einführung des KMK-Systems wird die Bedingungen der gymnasialen Oberstufe so verändern, daß wir mit neuen Erfahrungen rechnen müssen.

4. Konkretion durch Kursthemen

Die in 2.1 beschriebenen Modelle haben — wie auch vergleichbare andere Modelle — ihre Funktion darin,

- aus der Fülle möglicher Problemfelder ein fachadäquates und in sich stimmiges Gesamtcurriculum für den Religionsunterricht in der Sekundar-

stufe II auszuwählen, vorläufig festzuschreiben und damit für eine bestimmte Schule verbindlich zu machen;

- in diesem gemeinsamen Ermittlungsprozeß einen tragfähigen Konsensus zwischen Religionslehrern unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlichen Stils, unterschiedlicher konzeptioneller Ausrichtung etc. zu ermöglichen;
- dem Schüler die ihm zustehende Chance zu eröffnen, sich über das Gesamtangebot, das er im Fach Religion in der Sekundarstufe II zu erwarten hat, zu informieren.

Die in den Modellen verwendeten abstrakten und umfassenden Begriffe dürfen weder von Lehrern noch von Schülern bereits mit möglichen Kursthemen verwechselt werden. Die verschiedenen Begriffe in diesen Modellen (z. B. Kirche, Leiden, Frieden) signalisieren lediglich die Problemfelder, die die Fachkonferenz aus sachlichen und personel-

len Erwägungen heraus für das Curriculum ihrer Schule von Belang hält. Kursthemen selbst können und müssen erst aus diesen übergreifenden Begriffen entwickelt bzw. ihnen zugeordnet werden. Bei der Weiterentwicklung und Festlegung solcher Kursthemen ist u. E. folgendes zu berücksichtigen:

- Kursthemen müssen eine eingegrenzte und sachadäquate Problemakzentuierung deutlich werden lassen und damit dem Schüler signalisieren, welcher Ausschnitt des Problemfeldes unter welchen Perspektiven und unter welchen Schwerpunkten bzw. Schwerpunktsetzungen bearbeitet werden soll;
- Kursthemen müssen das leitende Interesse der Themensetzung erkennen lassen, und zwar zwecks Offenlegung der Voraussetzungen und der Zielsetzung;
- Kursthemen sollten den Schülern einen möglichst unmittelbaren und auch emotionalen Zugang zum Problem ermöglichen;
- Kursthemen müssen im Unterricht realisiert werden können, dürfen also nicht etwas vortäuschen, das im Unterricht weder behandelt werden soll noch kann;
- Kursthemen sollten schließlich bereits andeuten, in welchem Unterrichtsstil sie bearbeitet werden sollen.

Man kann das einmal dadurch erreichen, daß man die abstrakten Allgemeinbegriffe durch Begriffsverbindungen ersetzt, die eine stärkere Präzisierung enthalten und den Problemausschnitt genauer benennen: z. B. „Anerkennung und Leistung“ als Spezifizierung von „Mensch in der Gesellschaft“. Es ist dann jedoch unbedingt erforderlich, daß den Themen ein kommentierender Text beigegeben wird, aus dem für die Schüler deutlich wird, was sie konkret erwartet.

Für die Schüler im unmittelbaren Zugriff vielsagender sind Themenstellungen des folgenden Typs:

- „Jesus: Genie oder Sohn Gottes oder...?“, „Jesus — der Mensch für

andere“ als Konkretion des Problemfeldes „Jesus“

- „Glaubensbekenntnis: Tote Tradition oder Lebenshilfe?“ als Konkretion des Problemfeldes „Glaube — Bekenntnis — Tradition“
- „Neue Religiosität — Neue Religion?“ als Konkretion des Problemfeldes „Religion und Religionen“
- „Kirchliches Christentum: Summe der Mißverständnisse (Jesus) oder Notwendigkeit?“ als Konkretion des Problemfeldes „Kirche“.

Aber auch diese Themen bedürfen einer zusätzlichen Präzisierung durch Hinweise auf Kursverlauf etc. — zumal sie leicht plakativ mißverstanden werden könnten.

Erst wenn die in den Modellen genannten Begriffe durch erläuterte Kursthemen konkretisiert werden, vermögen die Schüler wirklich zu ermitteln, was sie wählen. Zugleich dürfte die Konkretion in Kursthemen hinein auch erweisen, ob der Konsens, den eine Fachkonferenz auf der Ebene abstrakter Begriffe gefunden hat, tatsächlich trägt. Erst in der Ebene konkreter Kursthemen wird nämlich sichtbar, welche Differenzen sich möglicherweise zwischen einzelnen Kollegen hinter dem Rekurs auf einen gleichen Begriff verbergen. Es ist durchaus denkbar, daß das Modell 1 von dem einen Lehrer ausschließlich in Richtung traditioneller Religionskritik konkretisiert wird und von einem anderen ausschließlich in Richtung einer Apologetik des christlichen Glaubens. Solche einseitigen Akzentuierungen abzuwehren, ist Aufgabe der Fachkonferenz. Sie ist jedoch erst möglich, wenn man die abstrakte Ebene von Modell 1 auf der konkreten Ebene von Kursthemen verifiziert und zur Diskussion stellt.

5. Probleme der Klassenstufen 11/1 und 13/2

Die größten Schwierigkeiten bei der Planung ergeben sich offenbar in bezug auf 11/1. Dies zeigen die Erfahrungen der Tagung sehr deutlich. Man hat 11/1 meist ausgeklammert; wohl deshalb,

weil die Integration dieser Klassenstufe in eine sechssemestrige Gesamtplanung Probleme aufwirft.

Verlegenheiten bereitet die Sonderstellung von Klassenstufe 11/1 als Kompensationsphase. Denn das gängige Bild von der Herstellung gleicher Eingangsvoraussetzungen am Ende von 11/1 durch Kompensation der ungleichen Ausgangsvoraussetzungen betrifft die didaktischen Probleme des Religionsunterrichts nur am Rande. Was der Organisationserlaß über Kompensation aussagt, ist auf den Religionsunterricht nicht anwendbar: Kompensation durch eine größere Quantität von Unterricht kann nicht erfolgen, weil der Religionsunterricht in 11/1 nur zweistündig ist und nicht wie die meisten anderen Fächer drei- oder fünfstündig.

Bei aller Skepsis gegenüber dem herkömmlichen Begriff der Kompensation darf nicht übersehen werden, daß hier doch auch Probleme angerührt werden, die den Religionsunterricht sehr wohl betreffen:

„Allem Lernen wohnt ein kompensatorischer Effekt inne, wenn dabei eine größere und bessere Kommunikationsfähigkeit erworben wird; dies äußert sich in fachlicher Kompetenz und persönlicher Autorität. Die der Klasse 11 für das erste Halbjahr zugewiesene Aufgabe der Kompensation findet an dieser allgemeinen Feststellung sowohl eine Grenze als auch eine Verdeutlichung. Die Grenze ist darin zu sehen, daß Kompensation nicht gleichsam institutionell für ein Halbjahr reklamiert werden kann; wohl aber ist es sinnvoll, der Eingangsphase für die gymnasiale Oberstufe die Aufgabe des Bilanzmachens zu stellen, um mögliche Defizite aufzudecken und ihre Überwindung zu versuchen. Zu verdeutlichen ist, wie der Kompensation im komplexen Lernprozeß eine über das normale Maß hinausgehende, besondere Förderung und Aufmerksamkeit zuteil werden kann.

Die Notwendigkeit kompensatorischen Lernens ergibt sich im besonderen aus der Erfahrung, daß es einmal Lernprozesse gibt, die nicht zum Ziel gekom-

men sind, sondern abgebrochen oder fehlgeleitet wurden. Zum anderen ist aber noch zu bedenken, daß auch ganz normales Lernen zu ungleichem Lernstand innerhalb der Lerngruppe führt, Defizite und Einseitigkeiten entstehen läßt. Aus diesen Erkenntnissen dürfen sich aber nicht nur Konsequenzen im Bereich der Lernresultate ergeben. Kompensatorisches Lernen kann nicht nur Wissensdefizite ausgleichen wollen, sondern hat auch die Gründe für ihre Entstehung, die Disposition für Lernen überhaupt, zu berücksichtigen und zu thematisieren: ablehnende oder verkrampfte Einstellungen, eine behinderte oder blockierte Motivationsfähigkeit. Da diese Erscheinungen weithin fächer-spezifisch zu erklären sind, ist eine allgemeine Definition von Kompensation und eine daraus zu deduzierende Ableitung für die einzelnen Fächer nicht möglich; die Lösung dieser Aufgabe ist im Rahmen einer jeden Fachdidaktik zu finden.“

(Rahmenrichtlinien Evangelische Religion, Sekundarstufe II, S. 125)

Daraus ergeben sich zunächst zwei negative Forderungen: Der Religionsunterricht in 11/1 darf nicht primär dem Beheben von Wissensdefiziten dienen. Und der Religionsunterricht in 11/1 darf nicht deduktiv verfahren, etwa von einer Klärung des Religionsbegriffs her. In beiden Fällen würden die tieferliegenden Probleme, die Kompensation erst notwendig machen, schlicht überspielt. Daraus ergeben sich als positive Forderungen: in 11/1 müssen Kurse angeboten werden, die

- in induktivem Vorgehen die Lern-erfahrungen, Einstellungen und Kommunikationsschwierigkeiten der Schüler in bezug auf Religion thematisieren und aufzuarbeiten versuchen;
- sinnvolle Ansätze für Kurssequenzen (Lehrgänge) liefern.

Die Erfahrungen beider Tagungen zeigen, daß dem Problem der Klassenstufe 11/1 künftig, wenn noch weitere Erfahrungen gemacht sind, wohl eine spezielle Tagung zu widmen wäre. Dies um so mehr, als ja auch der Organisations-

erlaß für die Klassenstufe 11 nur vorläufige Regelungen trifft und eine Überarbeitung in Aussicht stellt.

Schwierigkeiten bereitete auch die Klassenstufe 13/2. Hier dürfte zunächst die Erfahrung eine Rolle spielen, daß im traditionellen System oft nur noch vier Wochen mit regulärem Unterricht stattfanden; deshalb neigte man dazu (im alten System!), den Kurs 13/1 in den Anfang von 13/2 hinein zu verlängern. Diese Erfahrungen sind auf das neue System nicht ohne weiteres übertragbar. Der Organisationserlaß schreibt vor, daß der Unterricht in 13/2 nicht wesentlich gekürzt werden darf. Die APO wiederum macht einen eigenen Kurs für 13/2 im Blick auf die Prüfung notwendig.

Dennoch ist bei der Perspektivplanung eine gewisse Zurückhaltung in bezug auf 13/2 wohl sinnvoll. Man wird zunächst eruieren müssen, in welchem Umfang Schüler, die Religion nicht als Prüfungsfach haben, überhaupt noch einen Kurs in 13/2 belegen. Denn Religionskurse als Prüfungskurse sind sicherlich anders zu konzipieren als Kurse im Prüfungshalbjahr, die von Schülern besucht werden, die Religion nicht als Prüfungsfach gewählt haben bzw. (beim vierten Prüfungsfach) nicht wählen wollen.

Es wird die Aufgabe der Fachkonferenzen sein, hier rechtzeitig Informationen über die Erwägungen und Absichten der Schüler zu gewinnen. Es wäre nicht nur im Blick auf den Religionsunterricht hilfreich zu ermitteln, wann die Schüler *de facto* (nicht *de jure*) im Durchschnitt sich für das dritte und vierte Prüfungsfach entscheiden.

6. Spezielle Probleme

6.1 Kleine Systeme

Bei den oben dargestellten Modellen 1 und 2 wurde jeweils von vier parallelen Kursen ausgegangen. In kleinen Systemen kommt es aber kaum zu vier parallelen Kursen. Wir verstehen unter kleinen Systemen Oberstufen, in denen

— durch eine geringe Jahrgangsbreite,

- durch geringe Schülerbeteiligung aufgrund des Wahlverhaltens,
- durch fehlende Lehrer oder gar
- durch Summation von zwei oder drei Faktoren

nur ein oder zwei Kurse (ev. und kath. Religionslehre zusammengekommen) zustandekommen. Bei drei oder vier Kursen kann man von einem System mittlerer Größe sprechen. Unsere Modelle 1 und 2, die ja fünf bis sechs Kurse voraussetzen, sind zunächst einmal für große Systeme dargestellt, wie sie fast nur in Oberstufengymnasien vorzufinden sind.

Auch hier kann uns die formalisierte Darstellung zu Einsichten verhelfen. Das ursprüngliche Modell 1 ist ohne Veränderung seiner Formalstruktur auf 1 bis 2 Kurse reduzierbar. Die Modifikationen des Modells 1 (vgl. S. 32 und 33) sind jedoch nicht reduzierbar, es sei denn, man versucht die Zusammenfassung von jeweils zwei Leisten. Damit gerät man freilich in neue inhaltliche Probleme.

Für Modell 2 gilt ebenfalls, daß es auf kleine Systeme reduzierbar ist. Die Modifikation ist zumindest auf ein System mit 2 Kursen in evangelischer Religionslehre zu verkleinern.

In beiden Fällen zeigt sich die systemimmanente Eigenart der neugestalteten Oberstufe. Ihre Intention der Wahlmöglichkeit ist optimal nur in großen Systemen zu verwirklichen. Die Modelle 1 und 2 spiegeln in ihrer Tendenz zu geringer Wahlmöglichkeit einen wichtigen Ausschnitt der Realität. Wir haben es in den neugestalteten Oberstufen in der Mehrzahl wohl mit kleinen und mittleren Systemen zu tun.

Nur unser Modell 3 ist von Anfang an mit seinen zwei Strängen, wenigstens auf mittlere Systeme, angelegt, wenn dies auch nicht das Ziel war. In einer Arbeitsgruppe wurde nun auch ein Modell in zwei unterschiedlichen Ausführungen für kleine Systeme mit 2 Kursen insgesamt entwickelt. Wir geben es hier mit einer u. E. notwendigen Korrektur wieder:

	Lehrer A e. R.	Lehrer B k. R.
12/1	P	W
12/2	W	P
13/1	P	W
13/2	W	P

Zur Erläuterung: das System setzt eine Absprache zwischen e. R. und k. R. über zwei Arten von Kursen voraus:

- solche, die stärker an einem Fundamentum, an Lernnotwendigkeiten des Faches orientiert sind — in der Grafik: P (= Pflichtbereich);
- solche, die stärker an den unmittelbaren Bedürfnissen der Schüler orientiert sind — W (= Wahlbereich).

Im Sinne der Wahrung des Lernzielzusammenhangs soll jeder Schüler mindestens die Hälfte der anrechenbaren Kurse aus dem P-Bereich nehmen.

Welche Entscheidungen setzt ein solches System voraus?

- a) Das Fundamentum in eR und kR darf nicht themen- und inhaltsgleich sein, weil sonst ein gelegentlicher Wechsel zwischen den Konfessionen u. U. unmöglich ist.
- b) in dem Strang eR müßte eine Entscheidung hinsichtlich der Zielfelder getroffen werden. Drei der fünf Zielfelder wären in 12/13 dem Fundamentum zuzuordnen, die restlichen zwei könnten dem W-Bereich zugeordnet werden.

Im übrigen müßte wohl der Kurs in 11/2 auf jeden Fall als P-Kurs gerechnet werden, falls ein Schüler am Ende von 13/1 bereits Abitur macht. Bei der Perspektivplanung müßten die P-Kurse von vornherein enger, d. h. mit detaillierteren inhaltlichen Vorgaben geplant sein. Für die W-Kurse könnte die thematisch-inhaltliche Konkretion offener, variabler sein. Die Präzisierung würde erst im Lehrgangsverlauf, aufgrund der

aktuellen Schülerbedürfnisse und der Unterrichtserfahrungen, vorgenommen werden.

Sollte sich entgegen der o.g. Forderung ergeben, daß in eR und kR das Fundamentum nun doch teilweise themen- und inhaltsgleich ist — dies hängt sicher stark von den Positionen der Fachkollegen ab —, könnte das Modell leicht verändert werden:

	eR	kR
12/1	P	P
12/2	W	W
13/1	P	P
13/2	W	W

Damit würde auch das Problem von 11/2 entschärft. Auch der Schüler, der in 13/1 Abitur macht, hat auf jeden Fall seine beiden Pflichtkurse zusammen, auch wenn er zwischen eR und kR wechselt. Der Einteilung in P- und W-Kurse wohnen aber auch Gefahren inne. Das Fundamentum könnte leicht als Gelegenheit mißverstanden werden, traditionelle Stoffe an den Mann zu bringen (Bibel, Kirchengeschichte). Dies wäre insofern ein Mißverständnis, als dabei nicht von Zielsetzungen, sondern von Stoffen ausgegangen wird.

6.2 Konfessionelle Koordination

Wenn Schüler nicht nur Kurse einer Konfession besuchen, sondern zwischen den Konfessionen wechseln, so entspricht dies der bisher schon in Hessen geübten Praxis. Solche Praxis ist natürlich nur sinnvoll und im Hinblick auf andere Fächer zu verantworten, wenn die Kursangebote in eR und kR so koordiniert werden, daß sich aus Kursen beider Konfessionen in einer Art von Baukastensystem didaktisch stringente Lehrgänge zusammenstellen lassen. Von der Didaktik her gesehen fällt in der Planung an den Schulen die Entschei-

dung, inwieweit das Prinzip der Konfessionalität in der Konkretion zum Nutzen aller Beteiligten durchlässig wird oder auch durchlässig bleibt.

Bei Modell 1 wäre es denkbar, daß eine Einigung über gemeinsame systematische Leisten zustandekommt. Setzt man anstelle der systematischen Leisten die komplexen Lernziele, müßten von katholischer Seite ebenfalls Lernziele gesetzt werden. Bei den Modifikationen setzte dies in der Praxis ein großes System voraus.

Modell 2 ist im Hinblick auf mittlere Systeme hier günstiger. Weil in der Praxis ein Konsens über Oberthemen leichter ist als über detaillierte Ziele, ist das Modell handlicher: man kann das Oberthema sowohl im Hinblick auf die RReR wie auch auf die RRkR zielmäßig differenziert profilieren; praktisch handelt es sich um einen Additionsvorgang, der aber durch die Subsumption unter ein Oberthema nicht willkürlich ist.

Bei Modell 3 ist wegen des relativ geschlossenen Charakters in der Praxis eingehend zu prüfen, inwieweit eR und kR zu einem Konsens über den grundlegenden Zugriff gelangen können. Kommt ein solcher Konsens zustande, so daß die Kurse sich als Differenzierungen eines gemeinsamen Ansatzes darstellen, wäre allerdings die curriculare Durchlässigkeit optimal gewährleistet. Bei kleinen Systemen könnte man das unter 6.1 angeführte Modell inhaltlich im Sinne des Modells 3 ausformen.

Am weitestgehenden ist der Versuch, aus den beiden RRL-Entwürfen heraus zu Lernzielformulierungen für beide Konfessionen zu gelangen. Man könnte dann formal gesehen jedes Planungsmodell verwenden. Ein Versuch in dieser Richtung, der uns bei der Tagung vorlag, löste allerdings viel Kritik aus. Auch uns selber vermochte er in seiner vorliegenden Form nicht zu überzeugen. Man kann solche Versuche allerdings wohl erst gerecht beurteilen, wenn man die Konkretionen des Planungsvorganges vor Augen hat.

6.3 Fachübergreifende Abstimmung

Zu den Fragen, die bei der Tagung nicht oder nur am Rande erörtert wurden, gehört die der fachübergreifenden Abstimmung der Kursangebote für den gesamten Fachbereich. Es geht also um die inhaltliche Realisation der Einordnung von Religion in das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld. Daß dies zunächst ausgeklammert wurde, erscheint uns verständlich. Denn bereits die Planung im eigenen Fach, verbunden mit dem Zwang zu konfessioneller Koordination, ist für viele Neuland. Dennoch wird sich wegen der vielen Überschneidungsfelder von Religion und Gemeinschaftskunde eine Abstimmung zwischen diesen beiden Feldern bzw. Fächern als notwendig und sinnvoll erweisen. Hier kommen weitere Aufgaben auf uns zu, bei deren Bewältigung die Erfahrungen einzelner Schulen auszuwerten sind, die bereits den Versuch machen, eine in sich stimmige Planung für das gesamte Aufgabenfeld zu erstellen.

Eine große Schwierigkeit, die wohl auch viele zur Zurückhaltung oder zum Abwarten veranlaßt, besteht darin, daß im Aufgabenfeld II bisher nur für eR und kR RRL-Diskussionsentwürfe vorliegen. Das Fehlen solcher Rahmenrichtlinien für WiSo und insbesondere für GK, was ja nicht von ungefähr kommt, sondern Folgeerscheinung der affekt- und resentimentgeladenen Diskussion um die RRL Gesellschaftslehre von 1972 und 1973 ist, ist nicht nur Ursache planerischer Schwierigkeiten, sondern Essenz der Schwierigkeiten insgesamt.

7. Schlußbemerkungen

7.1 Lohnt sich die Mühe der Planung an jeder einzelnen Schule? Das heißt im Grunde: Ist das Prinzip des offenen Curriculums sinnvoll?

Zweifellos sind die Lern- und Lebenserfahrungen, die ein Schüler hierzulande macht, nicht derart verschieden, daß sie in letzter Konsequenz ein eigenes Curriculum für jede Schule rechtfertigen. Dies zugestanden — dreierlei

spricht für das Verhalten des offenen Curriculums:

- Sind die Erfahrungen und Situationen der Schüler prinzipiell auch sehr ähnlich oder gar gleich, weil die gesellschaftliche Realität für alle die gleiche ist, so sind doch diese Erfahrungen unterschiedlich ins individuelle und gruppenspezifische Bewußtsein und Verhalten hinein vermittelt. Das Schul-Curriculum ist also ein Widerlager gegen die eher abstrakte Erfassung der Situation, wie sie in den RRL geleistet werden kann.
- Nur die Planung an jeder Schule ermöglicht es faktisch dem Schüler, an solcher Planung überhaupt mitzuwirken. Wer interessiert ist, daß Schüler nicht nur Konsumenten von Unterricht, sondern Subjekte von Lernprozessen sind; wer akzeptiert, daß das Planen von Lernen durch die Lernenden ein integraler Bestandteil des Lernens selber ist, muß für das Schul-Curriculum votieren.
- Die Auseinandersetzung mit den RRL im Wege der Planung eines Schul-Curriculums ist geeignet, alle Fachkollegen an der curricularen Arbeit über die eigene Schule hinaus zu beteiligen. Denn die RRL werden nicht als definitiv gültige, sondern als revidierbare, differenzierbare und erweiterungsfähige Anstöße betrachtet.

7.2 Dem Prinzip des Schul-Curriculums widerspricht es nicht, wenn in der nächsten Zeit sehr detaillierte Vorschläge für Kursangebotsplanungen vorgelegt werden. Dazu hat u. a. die RRL-Kommission einen Arbeitsauftrag von seiten des Kultusministeriums erhalten. Geplant ist faktisch, einen revidierten und erweiterten Teil C der RRL eR Sek II vorzulegen und zur Diskussion zu stellen.

Es scheint so, daß die curriculare Arbeit an der Schule noch erhebliche Schwierigkeiten

bereitet, die oft auch zur Resignation führen. Dies wiederum kann zur Isolation und zum Innovationsverzicht führen. Daher sind praktische Hilfen nötig, um das curriculare Planen an der Schule in Gang zu bringen, vielleicht gar etwas Lust dafür zu wecken, denn Planen als kreativer Vorgang kann ja auch Spaß machen. Was nicht heißt, daß Planen unkompliziert und mühelos wäre! Gute längerfristige Planung macht im übrigen, auch dies klang bei den Tagungen gelegentlich an, zwar Arbeit, entlastet aber auch vom Streß kurzfristiger Dispositionen, von jenen Ängsten und Unsicherheiten, durch die der Beruf des Lehrers über Gebühr belastet wird — auch wenn Lehrer selten darüber reden.

7.3 Dem Prinzip des Schul-Curriculums widerspricht es auch nicht, wenn in der RRL-Diskussion und -Erprobung irgendwann ein Konsens über einige besonders brauchbare Kursangebotsplanungen zustandekäme. Aus ganz pragmatischen Gründen wäre dies sogar wünschenswert; man denke nur an die Produktion von Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien. Freilich dürfte ein solcher Konsens nicht in normativer Weise das offene Curriculum unterlaufen und die planerische Arbeit von Lehrern und Schülern verhindern; es könnte allenfalls der Bezugsrahmen von Planung verändert werden, indem man nicht mehr ganz von vorne anfangt.

7.4 Aus dem in 7.1 bis 7.3 Gesagten resultiert für uns eine dringende Bitte an alle Kolleginnen und Kollegen, insbesondere an die Fachvorsteher(innen):

Machen Sie bitte die Kursangebotsplanung im Fach Religion an Ihrer Schule zum Zwecke der übergreifenden curricularen Arbeit zugänglich. Die Gruppe der RRL-Autoren ist für solches Material dankbar. Es könnte auch dazu beitragen, die Kommunikation zwischen den Schulen im Rahmen der Fortbildung gezielter in Gang zu bringen.

Fortbildungsveranstaltungen im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg/Ts.

Februar 1977

23. — 26. **Fortbildungslehrgang für Religionslehrer verschiedener Schularten**
Thema: Schüलगottesdienst auf dem Prüfstand
Leitung: Direktor H.-N. Caspary, RPZ Schönberg
24. — 26. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Sonderschulen**
Thema: Vom Erzählen im Religionsunterricht
Leitung: Studienleiterin H. Kaiser, PTI Kassel
Studienleiterin A. Pokrandt, Karlsruhe
Dozent G. Wiesner, RPZ Schönberg
28. 2.—3. 3. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sek I**
(Außenlehrgang des HILF in Schönberg)
Thema: Funktionale Differenzierung im RU der Sek I
Leitung: E. Bassarak, Frankfurt, Ernst-Reuter-Schule II
Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg
28. 2.—4. 3. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sek I**
(Außenlehrgang des HILF in Hofgeismar)
Thema: Lebendiges Lehren und Lernen in der Schule
Leitung: Studienleiter F. W. Sandau, PTI Kassel

März 1977

4. — 5. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Berufsschulen**
Thema: Theologischer Samstag für Religionslehrer
„Religion — (Neue) Religiosität“
Leitung: Dozent Dr. W. Dietrich, RPZ Schönberg
7. — 10. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Primarstufe**
Thema: Planung von Lerneinheiten und Selbstproduktion von Medien
in der Eingangs- und Primarstufe
Leitung: Dozent H. Heller, RPZ Schönberg
Studienleiter E. Hofmann, Mainz
14. — 16. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sek II**
Thema: Lernkontrolle und Leistungsmessung im RU — Kurssystem
Leitung: Dr. S. Brill, Wiesbaden
Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg
Studienleiterin H. Sorge, PTI Kassel
17. — 19. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Sonderschulen**
Thema: Religionsunterricht in Schulen für Hör-Sprach-Geschädigte
(in Verbindung mit der Ev. Kirche im Rheinland)
Dozent G. Wiesner, RPZ Schönberg
18. — 19. **Fortbildungstagung für Religionslehrer verschiedener Schularten**
Thema: Argumente zum Glauben
„Auferweckung Jesu: Die Grenzen sind überwunden“
Leitung: Direktor H.-N. Caspary, RPZ Schönberg
21. — 24. **Fortbildungstagung für Gemeindepfarrer im Bereich der EKHN**
Thema: Möglichkeiten des emotionalen Lernens
Leitung: Dozent Dr. E.-A. Küchler, RPZ Schönberg
Prof. Dr. D. Stoodt, Frankfurt

Noch März 1977

- 23. — 25. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Primarstufe**
Thema: Malen im Religionsunterricht
Leitung: Studienleiter G. Eichhorn, Darmstadt
Dozent H. Heller, RPZ Schönberg
Studienleiterin H. Kaiser, PTI Kassel
Studienleiter K.-H. Volp, Offenbach
- 28. — 31. Fortbildungstagung für Religionslehrer verschiedener Schularten**
Thema: Verhaltenstraining für Lehrer (I. Teil)
Leitung: Dozent Heimlich, EFWI Landau

April 1977

- 1. — 6. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Primarstufe und Gemeindepfarrer im Bereich der EKHN**
Thema: Seelsorge an Schülern in der Grundschule
Leitung: Studienleiter Pfarrer Becher, Frankfurt
Dir. Pfarrer H.-N. Caspary, RPZ Schönberg

Mai 1977

- 2. — 6. Fortbildungstagung für Religionslehrer an Gesamtschulen**
(Außenlehrgang des HILF im Freizeithaus Niedenstein)
Thema: Spielen und Lernen im Religionsunterricht
Leitung: Studienleiter Th. Brunier, PTI Kassel
Dozent W. Gerhardt, RPZ Schönberg
- 6. — 7. Fortbildungstagung für Religionslehrer an Berufsschulen**
Thema: Kursprojekte
Leitung: Dozent Dr. W. Dietrich, RPZ Schönberg
- 9. — 12. Fortbildungstagung für Religionslehrer verschiedener Schularten**
Thema: Rollenspiel im Religionsunterricht
Leitung: Studienleiter G. Eichhorn, Darmstadt
Dozent Dr. E.-A. Küchler, RPZ Schönberg
- 20. — 21. Fortbildungstagung für Religionslehrer verschiedener Schularten**
Thema: Argumente zum Glauben —
„Was erwartet mich? — Der Tod bringt Erweiterung des Lebens“
Leitung: Dir. Pfarrer H.-N. Caspary, RPZ Schönberg

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.

Ein Programm mit näheren Angaben sowie eine Anfahrtsbeschreibung 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.